

Aus: Schneider, Werner und Kraus, Wolfgang (Hrsg.): Individualisierung und die Legitimation sozialer Ungleichheit in der reflexiven Moderne. Opladen: Barbara Budrich, 2014, S. 167-192.

Bildung zwischen Individualisierung und Exklusion

Wolfgang Ludwig-Mayerhofer¹

1. Bildung und soziale Ungleichheit in der modernen Gesellschaft

Wo könnte der Charakter sozialer Ungleichheit in Gesellschaften der (ersten wie zweiten) Moderne deutlicher zum Ausdruck kommen als in der Bedeutung von Bildung? Auf der einen Seite steht Bildung als Chiffre für die radikale Abkehr von feudalistischen, ständischen Gesellschaften. In diesen Gesellschaften war die gesellschaftliche Stellung weitgehend erblich: Bauernkinder waren qua Geburt Bauern, die Kinder von Adelligen ebenso qua Geburt Adelige; letztere hatten faktisch auch exklusiven Zugang zu einflussreichen Positionen im Klerus. Auch die tendenziell schon an „beruflicher“, fachlicher Leistung orientierten städtischen Gilden und Zünfte des späten Mittelalters waren weitgehend geschlossene Netzwerke, zu denen Externe kaum Zugang hatten.² Im Modernisierungsprozess ist es nun formal gesehen zu einem Ende ständischer Schließung und Abschottung gekommen. Gewiss: Die sich modernisierenden Gesellschaften haben teilweise recht lange gebraucht, bis etwa Privilegien des Klerus und des Adels abgeschafft wurden, und im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigte sich das Klassengefüge der frühindustriellen Gesellschaft ähnlich starr wie vormals die ständische Ordnung. Heute aber, so will es die Selbstbeschreibung aller Gesellschaften des westlichen Modernisierungstypus, gründen sich Unterschiede in sozialen Positionen und dem damit verbundenen Zugang zu Ressourcen nicht mehr auf Herkunft, sondern auf Leistung: *From ascription to achievement* lautet

-
- 1 Ich bin Kathrin Leuze und Werner Schneider dankbar für hilfreiche kritische Hinweise zu einer ersten Fassung dieser Arbeit. Selbstverständlich bin ich für alle Schwächen des Textes, en gros und en détail, alleine verantwortlich.
 - 2 Solche Schließung ist nun nicht einfach ein Grundprinzip jeglicher vor-moderner Gesellschaften in Europa; sie hat sich vielmehr erst im Niedergang des altrömischen Reichs entwickelt. Die Gesellschaft des alten Roms, wengleich in vieler Hinsicht weniger offen als heutige Gesellschaften (schließlich stützte sie sich in erheblichem Ausmaß auf Sklaven – aber auch diese konnten von ihren Herren freigelassen werden), kannte durchaus soziale Mobilität. Die Festschreibung der Menschen auf einen Stand qua Geburt wurde in Westeuropa erst im 4. Jahrhundert n. Chr. erfunden (Maier 1998, v.a. S. 87 ff.).

das Credo moderner Gesellschaften, und *achievement* heißt heute Bildung. Der Erfolg, den Individuen im Bildungssystem erzielen, ist die entscheidende Grundlage für die Legitimität der Verteilung von Lebenschancen und wird ihnen individuell als Leistung zugerechnet (Solga 2005a). Aufgrund der Universalität des Zugangs zu Bildung hat diesem Credo zufolge auch jeder eine Chance, sich in der Hierarchie nach oben zu arbeiten.

Auf der anderen Seite, so belegen alle Befunde der Bildungsforschung, reproduzieren sich aber genau im bildungsbezogenen *achievement* in massiver Weise soziale Ungleichheiten. Es kann hier dahingestellt bleiben, ob diese Ungleichheiten, wie einige Untersuchungen zeigen, in den vergangenen 50 Jahren der Bildungsexpansion weitgehend unverändert geblieben sind (Blossfeld/Shavit 1993; Shavit/Blossfeld 1993) oder ob es nicht doch in einigen Ländern gelungen ist, die Ungleichheiten etwas zu verringern (für Deutschland etwa Müller/Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000) – denn so oder so sind auch heute die Zugangschancen zum Gymnasium bzw. zu den Hochschulen in sehr weitgehendem Ausmaß abhängig von der beruflichen Stellung bzw. dem Bildungsniveau der Eltern (zusammenfassend für Deutschland etwa Becker 2004). Das gilt im übrigen, wie PISA gezeigt hat, auch, wenn man nicht auf die Übergänge in weiterführende Schulen oder die erreichten Schulabschlüsse, sondern auf die in den Schulen erworbenen Fähigkeiten oder Kompetenzen blickt; auch hier sind herkunftsbezogene Ungleichheiten überdeutlich (und im übrigen in Deutschland besonders stark, vgl. Allmendinger/Leibfried 2003; Baumert u. a. 2003; Watermann/Baumert 2006). Über die nach wie vor sozial weitgehend determinierten Bildungschancen werden dann wesentliche Ungleichheiten der Lebenschancen in anderen Bereichen bestimmt: der (auch den weiteren Berufsverlauf determinierende) Berufseinstieg (Mayer/Blossfeld 1990), das Einkommen (Lauer/Steiner 2001; Gebel/Pfeiffer 2010), die Arbeitslosigkeitsrisiken (Reinberg/Hummel 2007), die Heiratschancen (Blossfeld/Timm 1997, 2003). In all diesen Bereichen sind Ungleichheiten durch die Bildungsexpansion nicht in nennenswerter Weise tangiert worden, ja, zum Teil scheinen sie sich in jüngster Zeit wieder vergrößert zu haben (siehe Göggel 2007 zu individuellen Einkommensunterschieden und Kreyenfeld u. a. 2007 zur möglichen Verstärkung auf der Haushaltsebene durch die immer schlechteren Chancen gering qualifizierter Frauen auf eine Vollzeitberufstätigkeit).³

3 Es sollte dabei nicht vergessen werden, dass die Vorstellung einer ausschließlichen Chancenzuweisung über Bildung ihrerseits Ideologie ist, denn sie gilt nur für jene Personen (die freilich die überwiegende Mehrheit darstellen), die mangels ökonomischen Kapitals auf abhängige oder selbstständige Erwerbstätigkeit angewiesen sind. Jene, die über ausreichende finanzielle Ressourcen verfügen, sind von Bildungszertifikaten weniger abhängig. Auch soziales Kapital, also Zugang zu sozialen Netzwerken, beeinflusst bekanntlich gesellschaftliche Chancen.

Ungleichheit wird also, so lassen sich diese Befunde zusammenfassen, nach wie vor „vererbt“ – nur dass diese Vererbung sich den *Anschein* von Meritokratie, also der Herrschaft des „Verdienstes“, der Zuteilung von Lebenschancen nach der individuellen, in den Bildungszertifikaten sich ausdrückenden Leistungsfähigkeit gibt. Es ist daher auch weitgehend unerheblich, ob diese Ungleichheiten sich, wie derzeit breit diskutiert wird, über „primäre“ oder „sekundäre“ Effekte einstellen. Mit dieser (auf Boudon 1974 zurückgehenden) Unterscheidung ist die Frage gemeint, ob unterschiedliche Erfolge in der Schule vor allem darauf zurückgehen, dass Kinder höher gebildeter Eltern in der Familie bereits die Vorbedingungen für ein besseres Abschneiden in der Schule – etwa einen größeren Wortschatz, mehr Interesse für Bücher, zielführendere Lernstrategien – erwerben und daher den schulischen Leistungsnormen besser entsprechen (primärer Effekt), oder ob sie zusätzlich durch die Bildungsentscheidungen der Eltern oder durch das Verhalten von Lehrern bei der Notengebung und der Empfehlung für den Besuch der weiterführenden Schule privilegiert werden (sekundärer Effekt; vgl. zum Zusammenspiel von Elternhaus, Schule und Lehrern aus unterschiedlicher Perspektive Grundmann u. a. 2004 und Ditton 2004). Denn so oder so stammt das für den schulischen Erfolg erforderliche Rüstzeug aus dem Elternhaus: sei es als „Leistungsfähigkeit“, genauer gesagt: lebensweltlich erworbene Affinität zu den in der Schule vermittelten Bildungsinhalten und Bildungsformen, sei es als bessere Unterstützung der Eltern bei der Wahl und beim Beschreiten „höherer“ Bildungslaufbahnen (oder schließlich auch als Habitus oder soziales Herkunftskapital, die von den Lehrern als zusätzliche Indikatoren für den Erfolg beim Einschlagen einer höheren Schullaufbahn gewertet werden). Jedenfalls: Da letztlich die erworbenen Bildungszertifikate der individuell gezeigten Leistung zugerechnet werden, gelingt es modernen Gesellschaften, beides zu haben: eine faktisch relativ stabile (wenngleich durchaus durch Auf- und Abstiege, aber eben in begrenztem Ausmaß, gekennzeichnete) Ungleichheitsordnung *und* eine Selbstbeschreibung als „individualisierte“ Gesellschaft, als Gesellschaft, in der es am Einzelnen liegt, was aus ihm wird.

Von einer „individualisierten“ Gesellschaft spreche ich hier also in einem Sinn, der etwas weiter zu verstehen ist als etwa in Ulrich Becks Individualisierungstheorie. Moderne Gesellschaften adressieren grundsätzlich das Individuum und dessen Handlungsfreiheit als zentrale Figur: Es sind Individuen, die rechtsfähig sind, die politisch als Träger politischer Anschauungen gelten und im Wahlakt ihren Interessen Ausdruck verleihen, die Kultur „genießen“, die auf dem Markt als Käufer oder Verkäufer auftreten (und die, gerade in der deutschen Variante des Bildungsbegriffes, im emphatischen Sinn durch Bildung erst entstehen, besser gesagt: sich selbst heraus-„bilden“, indem sie nämlich sich dasjenige Wissen über die Welt zu eigen machen, das erforderlich ist, um in dieser zu bestehen und Autonomie zu gewinnen). Das

hat Parsons (Parsons/Platt 1990) als „institutionalisierten Individualismus“ beschrieben, und die soziologischen Klassiker, namentlich Durkheim und Simmel, haben dazu auch die differenzierungstheoretische Grundlage gelegt. Gleichzeitig machen die eben genannten Beispiele nicht nur deutlich, dass die Individuen in ein komplexes Gefüge von Institutionen und Organisationen eingebunden sind (auch Organisationen sind rechtsfähig und Individuen an Macht überlegen, der politische Wille des Individuums kann nur sehr eingeschränkt wirksam werden), sondern sie zeigen auch, dass die Moderne die Menschen mit enormen Ansprüchen konfrontiert: Wenn der institutionalisierte Individualismus unterstellt, dass die Menschen jedenfalls zu einem beträchtlichen Anteil die Autoren ihrer eigenen Geschichte sind, handelt es sich zunächst und vor allem um eine (tief im modernen Weltbild verankerte, vgl. Meyer u. a. 1987 sowie Meyer/Jepperson 2000) *Zuschreibung*, und eine nicht unproblematische obendrein: Da dieser Zuschreibung zufolge die Individuen ihren Erfolg selbst in der Hand haben, da sie selbst durch ihre Leistung und Anstrengung ihre Lebenschancen und ihre gesellschaftliche Stellung bestimmen, liegt es auch in ihrer Verantwortung, wenn sie dabei versagen. Das gilt dann erst recht im von Beck (1983, 1986) beschriebenen zweiten Individualisierungsschub der Nachkriegszeit: Wenn eine Gesellschaft ihre Selbstbeschreibung als Klassengesellschaft zumindest einschränkt (auch wenn sie diese sicher nie ganz abgebaut hat) und wenn sie gerade mit Blick auf Bildung sich als Gesellschaft darstellt, in der soziale Schranken immer weniger Bedeutung haben, so werden Individuen zwar Chancen eröffnet – aber gleichzeitig wird die Last größer, die auf ihren Schultern liegt, diese Chancen auch wahrzunehmen, und wenn dies nicht gelingt, dann sind sie es, denen die Verantwortung für ihr Scheitern zugeschrieben wird.

Diese Grundstruktur des modernen Mythos von der Meritokratie ist bekannt und immer wieder herausgearbeitet worden (vgl. Solga 2005a). Ziel dieses Beitrages ist es nun, die aktuellen Transformationen aufzuzeigen, unter denen sich dieser Mythos heute reproduziert. Ich tue dies vor dem Hintergrund einer Rekapitulation der Bildungsexpansion der Bundesrepublik Deutschland⁴ unter einem etwas anderen Blickwinkel als dem üblichen, nämlich als Entwicklung zu einer gesellschaftlichen „Pflicht“ zu Bildung. Vor diesem Hintergrund wird auch deutlicher, warum die Verlierer der Bildungs-

4 Dies ist nicht so zu verstehen, als betreffen die hier skizzierten Thesen nur die Bundesrepublik. Die Einführung einer längeren Pflichtphase von Bildung ist ein Grundelement aller modernen Gesellschaften (Meyer/Ramirez 2005), und die Internationalisierung von Bildung schreitet, was ich im weiteren Verlauf der Arbeit auch thematisieren werde, ersichtlich heute fort. Dennoch weisen Länder Variationen innerhalb dieses einheitlichen Musters auf, so dass Schilderungen, die sich auf die Spezifika einzelner Länder einlassen, größere Plastizität und damit vielleicht auch Plausibilität besitzen. Selbstverständlich würden meine Thesen noch überzeugender, legte ich ihnen mehrere Länderperspektiven zugrunde. Dies würde aber den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

expansion, jene, die ohne Bildungsabschluss bleiben, so stark von Exklusion bedroht sind. In einem nächsten Schritt zeige ich, dass der gesellschaftliche Diskurs über Bildung in erheblichem Wandel begriffen ist, und zwar einem Wandel, der neue Bildungszwänge erzeugt. Das Verhältnis der Individuen zu „ihrer“ Bildung wird heute in mehrfacher Hinsicht dynamisiert: Es entstehen immer neue Anforderungen an die Individuen, sich *noch mehr* und vor allem *anders* als bisher bilden zu lassen bzw. – und vor allem – *sich selbst* zu bilden. Gleichzeitig haben sich die gesellschaftlichen Konnotationen von Bildung geändert: Es geht nicht mehr, wie in der Semantik der Bildungsexpansion, um sozialen Aufstieg, um Chancengleichheit oder gar – Welch altmodische Vorstellung! – um „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965); vom bürgerlichen Bildungsideal, also Bildung als individuellem, nachvollziehendem Erwerb und Genuss der von den früheren Generationen geschaffenen Kultur und ihrer produktiven Erweiterung ganz zu schweigen. Vielmehr zielt Bildung heute auf „Employability“, also Beschäftigungsfähigkeit, und hält damit den Wettbewerb zwischen den Individuen um Bildung in Gang, ja intensiviert ihn noch. Dabei werden Individuen im Zuge zunehmender Einbettung von Bildung in inter- bzw. transnationale Diskurse für die „nationale Wettbewerbsfähigkeit“ in die Pflicht genommen. Dieses In-die-Pflicht-genommen-Werden dürfte zwar kaum unmittelbar als Handlungsmotiv von Individuen wirksam werden; es hat aber zur Folge, dass die Relevanz von Bildung im gesellschaftlichen Diskurs weiter gesteigert wird, und zwar einer Bildung, die sich vor allem auf ökonomische Verwertbarkeit bezieht.

Bildung ist damit ein zentrales Beispiel für die paradoxe Struktur von Herrschaft in der reflexiven Moderne: Der Bildungsdiskurs zieht ein breites Netz von Verweisungszusammenhängen, das die ganze Lebensspanne von Individuen umfasst und sie unter Druck setzt, ihre eigene Bildung, ja ihre Bildbarkeit immer wieder selbst zu überprüfen und zu verbessern – und dies weiterhin unter Gültigkeit der grundlegenden Annahme, dass Akte der Bildung immer als Leistung der Individuen selbst aufgefasst werden. Und so bleibt gleichzeitig als Kehrseite der Bildung der ausschließende Charakter von Nicht-Bildung, von (Aus-)Bildungslosigkeit erhalten, steht diese doch mehr denn je unter dem Signum des „Abgehängt-Werdens“, der Drohung sozialer Exklusion für all jene, die sich nicht (genug) (weiter-)bilden.

Diese Thesen gilt es im Folgenden näher zu entfalten.

2. Bildungszwänge und Bildungsungleichheiten

Die Vorstellung, *alle* Menschen sollten (Aus-)Bildung erwerben, ja so viel Bildung und Ausbildung wie möglich akkumulieren, ist ein vergleichsweise junges Phänomen. In den vor dem Zweiten Weltkrieg geborenen Jahrgängen

hatten etwa 20 % der Männer und 50 % der Frauen *keinen* beruflichen Ausbildungsabschluss. Und noch im Jahr 1965 verließen etwa 20 % der Schüler die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss (Göggel 2007; vergleichbare Zahlen in Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Tab. B3-2A). Die Bildungsexpansion hat nun die Anteile ausbildungsloser Personen drastisch gesenkt: Ohne schulischen Abschluss bleiben heute 8 % der Schulabgänger, ohne beruflichen Bildungsabschluss 10 % der Männer und nur wenig mehr unter den Frauen. Vor allem aber hat sich die Bedeutung des Ohne-Abschluss-Bleibens gewandelt: Noch bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts war dieses (sicher nicht nur, aber auch) Ausdruck der Tatsache, dass man auch ohne Bildung in der Erwachsenengesellschaft jemand werden konnte – wenn man es auch nicht weit brachte, nämlich zu kaum mehr als einer Tätigkeit als angelernter Arbeiter (im Fall der Männer) bzw. zum Status einer Ehe- und Hausfrau (dies die Option vieler Frauen). Aber: Der Arbeits- und der Heiratsmarkt waren hierauf eingestellt; un- und angelernte Arbeiter standen zwar in der gesellschaftlichen Hierarchie weit unten, hatten aber im Wirtschaftsaufschwung nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst keine Probleme, Arbeit zu finden (im Gegenteil: die Anwerbung von „Gastarbeitern“ ab dem Ende der 1950er Jahre verdeutlicht das Ausmaß, in dem zu dieser Zeit einfache manuelle Arbeit nachgefragt wurde). Und bei Frauen zählte die Vorbereitung auf eine Erwerbstätigkeit ohnehin weniger, wurde ihr gesellschaftlicher Ort doch in der Familie gesehen.

Doch in der Nachkriegszeit ging Bildungslosigkeit als zwar nicht ange-sehene, aber akzeptable Option immer mehr verloren. Diese Entwicklung wurde sicherlich durch die Theoretiker der „Bildungskatastrophe“ im Nachkriegsdeutschland (so etwa Picht) gefördert, ebenso durch die Bildungspoliti-ker, die in der Folge das Bildungssystem ausbauten. Die Bildungsexpansion begann aber schon vorher, ab den 1950er Jahren, bei Eltern, die ihre Kinder zunehmend auf höhere Schulen schickten, und dann bei den Jugendlichen selbst, für die eine Ausbildung immer selbstverständlicher wurde (Klemm 2000). Auch wenn sich aus heutiger Perspektive die Motoren für diese Ent-wicklung kaum mehr rekonstruieren lassen, kann man annehmen, dass sich in dieser Zeit ein gesellschaftliches Deutungsmuster herausbildete, das zum Teil wohl schon Voraussetzung, auf jeden Fall aber Folge der Bildungsex-pansion war: Allgemeinschulische und berufliche Bildung sind zunehmend nicht nur essentielle Bedingung dafür, an der Erwerbsgesellschaft zu partizi-pieren, sondern schon dafür, überhaupt als Gesellschaftsmitglied ernst ge-nommen zu werden.⁵ Nicht nur ist also beispielsweise (auch und gerade)

5 Insofern ist auch die häufige Rede von den „bildungsfernen“ Schichten missverständlich: Wird der Begriff gelegentlich in dem Sinne verwendet, als hätten die betreffenden Gruppen die enorme Bedeutung von Bildung einfach immer noch nicht verstanden oder würden sich nicht ausreichend um den Zugang zu Bildung bemühen, so ist dies sicherlich insoweit

Hauptschülern heute fast ausnahmslos klar, dass sie am Arbeitsmarkt wenig Chancen besitzen, wenn sie direkt von der Schule als Ungelernte in den Ar-beitsmarkt münden, denn sie streben durchgängig eine Ausbildung oder eine weitere, höhere schulische Bildung an (Gaupp u. a. 2004), sondern man kann sich – eine Ausnahme stellen vermutlich kleine Milieus von Jugendlichen dar, die schon zu den „Bildungsverlierern“ zählen, die in der Schule also ab-gehängt wurden – kaum mehr als jemand präsentieren, der sich aus einem Bildungsabschluss nicht viel macht; wer keinen Abschluss hat, steht auf je-den Fall unter (kaum mehr bewältigbarem) Erklärungszwang und muss be-fürchten, durch Andere abgewertet zu werden, denn er oder sie kann nicht erwarten, dass Ausbildungslosigkeit als eine mögliche Lebensoption ernst genommen wird.

Die (erste) *Bildungsexpansion*, die Bildungsexpansion der Nachkriegs-zeit, hat also einen durchaus paradoxen Effekt gehabt. Begründet wurde sie (zwar nicht nur, aber auch) mit einem *Recht auf Bildung* – „Bildung ist Bür-gerrecht“ war der Titel eines einflussreichen Büchleins von Ralf Dahrendorf –, und die bekannten vier Bildungsungleichheiten, zusammengefasst in der Metapher des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“, wurden Anlass für eine Politik, die vor allem versuchte, durch *mehr Bildung* (mehr Schulen, mehr Lehrer) und durch *leichteren Zugang zu Bildung* (Abschaffung von Aufnahmeprüfungen, von Latein zunächst als erster Fremdsprache und später überhaupt als Pflichtsprache am Gymnasium, Herstellung [zumindest auf dem Papier] von Durchlässigkeit zwischen Schultypen) Chancengleichheit zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft, Religion und unterschiedli-chen Geschlechts herzustellen. Wie sich gezeigt hat, ist daraus aber auch eine *Pflicht zur Bildung* geworden – eine Pflicht im Sinne eines Anspruchs, den jeder wie selbstverständlich zu erfüllen hat, will er nicht von vornherein als Außenseiter dastehen. Vor allem ist dies eine Pflicht zur zertifizierten Bil-dung, zum Erwerb von Bildungsabschlüssen. Sie drückt sich nicht zuletzt dar-in aus, dass die Jugendphase inzwischen in sehr erheblichem Ausmaß eine Lern-Phase ist: Die Schule nimmt einen wesentlichen (und im Zeitverlauf immer mehr ausgedehnten) Teil dieser Lebensphase in Beschlag (dazu Ferchhoff 2001: 108 f.). Die Kehrseite dieser „Bildungsgesellschaft“ (Mayer 2000; Solga/Powell 2006) ist aber *Exklusion*: Wer ohne Bildungsabschluss ist, der gehört nicht dazu, in dem doppelten Sinne eines objektiven Aus-schlusses von Zugangschancen zu relevanten gesellschaftlichen Sphären und der subjektiven Wahrnehmung, nicht „Teil der Gesellschaft zu sein“.⁶ Perso-

falsch, als ein dezidiertes Nicht-(Aus-)Gebildet-Sein-Wollen heute praktisch nicht mehr vorkommt.

6 Für eine ausführliche Debatte um den Exklusionsbegriff ist hier nicht der Ort (siehe dazu Kronauer in diesem Band). Ich bin mir dessen bewusst, dass es zahlreiche Definitionen mit kleineren und größeren konzeptuellen Unterschieden gibt. Der hier verwendete Begriff ist

nen ohne Bildungsabschlüsse erfahren gesellschaftliche Stigmatisierung, sie werden von Arbeitgebern nicht berücksichtigt und haben schließlich mit Prozessen der Selbststigmatisierung zu kämpfen (Solga 2002, 2005b). Wer keinen Hauptschulabschluss hat, findet schwerer einen Ausbildungsplatz und kann seltener die Ausbildung erfolgreich abschließen (Hackett u. a. 2001); wer keine berufliche Bildung abgeschlossen hat, läuft wiederum drastisch erhöhte Arbeitslosigkeitsrisiken (Reinberg/Hummel 2007), arbeitet, wenn er denn arbeitet, häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen, und lebt häufiger in Armut und in schlechterer Gesundheit (Solga/Powell 2006: 186 f.; siehe auch Allmendinger/Dietrich 2003; Solga 2005b).

Insofern, hierin besteht in der Soziologie inzwischen wohl weitgehend Einigkeit, ist die Rede vom „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1983) missverständlich. Mit diesem Begriff sollte verdeutlicht werden, dass das allgemeine Streben nach mehr Bildung nicht dazu führt, dass die Chancen von Personen unterschiedlicher Herkunft sich angleichen: Wenn jeder nach mehr Bildung strebt, haben die Individuen zwar im Vergleich zu vorher etwas gewonnen, aber nicht im Vergleich zu Anderen – denn diese Anderen haben ja ihrerseits ebenfalls mehr Bildung erworben, so dass *alle* Individuen gleichsam eine Etage weiter oben sind, ohne dass die Abstände zwischen ihnen sich verringert hätten. Damit konnte man erklären, warum die Bildungsexpansion jedenfalls die Ungleichheiten nach sozialer Herkunft (im Gegensatz zu jenen nach Geschlecht oder Religion) nicht aufgehoben hat und warum auch die „Erträge“ von Bildung, also Erwerbseinkommen und generell Arbeitsmarktchancen, nach wie vor ungleich verteilt sind. In diesem Sinne hatte die Idee des Fahrstuhleffekts sicherlich auch eine Berechtigung als Korrektur allzu naiver Hoffnungen, dass mit der Bildungsexpansion das Ungleichheitsgefüge nachhaltig ins Wanken geraten würde. Aber tatsächlich sind eben die Abstände nicht gleich geblieben; vielmehr werden die Menschen ohne Bildungsabschlüsse abgehängt.

vergleichsweise einfach, enthält m. E. gleichwohl die entscheidenden Momente. Angemerkt sei vielleicht doch, dass mir eine Konzeption, die in der subjektiven Wahrnehmung von Exklusion das entscheidende Merkmal sieht (Bude/Lantermann 2006), zu einfach gestrickt scheint. Ausgangs- und m. E. immer noch Kernpunkt der Exklusionsdebatte ist die Tatsache, dass die Idee einer solidarischen Gesellschaft, in der jede und jeder einen anerkannten (und deshalb auch die materielle Existenz sichernden) Status hat, seit Mitte der 1980er Jahren immer mehr an normativer Verbindlichkeit verloren hat. Und: Gerade weil die wohlfahrtsstaatliche Inklusion tendenziell auf dem Rückmarsch ist und (nicht zuletzt auch in Deutschland) für erwerbsfähige Individuen nur mehr als Residuum fungiert, wird die arbeitsgesellschaftliche Inklusion mehr denn je zur entscheidenden Größe für die Wohlfahrt und die Teilhabechancen von Individuen.

3. Auf dem Weg in eine neue Bildungsgesellschaft?

Die Exklusion „(aus-)bildungsarmer“ (Allmendinger 1999) Personen vom Arbeitsmarkt und allgemeiner von gesellschaftlicher Anerkennung ist keineswegs neu – aber dennoch hat sie über lange Zeit, wie Bildungsthemen überhaupt, in den öffentlichen Debatten der Bundesrepublik keine große Rolle gespielt. Denn insgesamt herrschte – bei vielen Diskussionen im Kleinen über Probleme hier und Schwierigkeiten da – in der Selbstwahrnehmung der bundesrepublikanischen Gesellschaft die Auffassung vor, dass es sich um eine „gut (aus-)gebildete Gesellschaft“ handele. Das galt gerade für das System der beruflichen Ausbildung: Die Qualitätsproduktion der deutschen Industrie stützte sich, so war es in vielen Abhandlungen zu lesen, auf eine gut ausgebildete Facharbeiterschaft (Soskice 1999; Streeck 2000); dass die Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland (im Unterschied zu anderen Ländern) nicht deutlich über der allgemeinen Arbeitslosenquote lag, wurde mit dem guten Ausbildungssystem erklärt, welches die so qualifizierten Jugendlichen für Betriebe attraktiv machte (Müller 2002). Dass die schulische Bildung im Land der „Dichter und Denker“ nicht ganz schlecht sein konnte, verstand sich ohnehin von selbst. Und über die deutschen Universitäten war zwar nicht besonders viel Gutes zu lesen – immer wiederkehrende Themen: das Fehlen echter „Spitzenuniversitäten“, die (angeblich) zu lange Studiendauer –, aber auch nicht viel Schlechtes.

Seit einigen Jahren ist nun die Debatte über Bildung und Ausbildung in der Bundesrepublik in eine neue Phase getreten. Als wichtiger Auslöser fungiert unübersehbar der „PISA-Schock“: Deutsche Schüler, so musste man lernen, sind bestenfalls Mittelmaß, nicht sehr viel besser als etwa jene in Brasilien, weit abgehängt von Ländern wie Finnland oder Korea! Diese Beleidigung des nationalen Selbstwertgefühls hat seither reichlich Diskussionen und Papiere produziert, auch wenn die Geldströme, die in den letzten Jahren in den Ausbau von Ganztageschulen und auch von Kinderbetreuungsstätten geflossen sind, eher familienpolitische Motive (Verbesserung der Betreuungsmöglichkeiten zur Förderung der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie) gehabt haben dürften. Aber ohne Zweifel sehen sich Bildungspolitiker und Schulen unter Druck – auch unter dem Druck der Eltern, die ihre Kinder nicht mehr mit „minderwertigen“ Bildungsangeboten abgespeist wissen wollen (auch wenn jene Eltern, die es sich leisten können, eher mit dem Geldbeutel Einfluss nehmen und ihre Kinder auf Privatschulen schicken).

So wichtig PISA in Deutschland war und ist – die große Bedeutung, die es erlangt hat, ist nur verständlich vor dem Hintergrund nationaler und supranationaler Diskurse, in denen Bildung immer mehr eine zentrale Rolle als grundlegender Faktor für gesellschaftliche Zukunft zugeschrieben wird. Begleitet (und teilweise sicherlich angespornt) von einer Internationalisierung von Bildungspolitik, also der zunehmenden Einmischung inter- und suprana-

tionaler Akteure (Martens u. a. 2007), haben Diskurse über Bildung sich intensiviert, zahlreiche weitere Gebiete erfasst und gleichzeitig neue Dimensionen gewonnen. Bleiben wir zunächst auf der Ebene der Deskription einiger Entwicklungen. Während über die allgemeinbildenden Schulen viel geredet und geschrieben wird, dort aber bislang keine durchgreifenden Änderungen zu verzeichnen sind, sind die Hochschulen bereits unter erheblichen Transformationsdruck geraten (u. a., weil hier die Internationalisierung durch ministerielle Beschlüsse ganz handfest wurde). Zunächst wurden sie im Zuge des Bologna-Prozesses gezwungen, ihre Studiengänge zu reformieren. Wesentliches Ziel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ist eine klarere Strukturierung des Studiums, die eine eindeutige Verknüpfung zwischen Studium und Lerninhalten herstellt. Gleichzeitig sollen die Studiengänge berufsbezogene Elemente enthalten, die überwiegend auf den Erwerb von Kompetenzen zielen: Präsentationskompetenzen, Sozialkompetenzen, Fremdsprachenkompetenzen ... Damit soll zwei angeblichen Übeln der früheren Studiengänge abgeholfen werden: Während vor allem in den Masterstudiengängen, die durch breite Kombinierbarkeit von Fächern und Lehrveranstaltungen gekennzeichnet waren, viele Studierende – so heißt es – orientierungslos „versandeten“ und das Studium schließlich abbrachen,⁷ sollen die Studierenden jetzt durch die klarere Strukturierung (und die kürzere Dauer der Bachelor-Studiengänge) gut ausgeschilderte Pfade beschreiten, auf denen sie weniger leicht vom Ziel abirren können. Gleichzeitig soll das Studium klarer auf den Arbeitsmarkt orientiert werden, wie nicht zuletzt die berufsbezogenen Komponenten verdeutlichen.

Der Änderungsdruck im Hochschulsystem ist dadurch bekanntlich noch unzulänglich bezeichnet. Durch die „Exzellenz-Initiative“ wurde der Druck auf die Universitäten erhöht, sich durch Exzellenz-Cluster und Graduiertenschulen in der Forschung zu profilieren. Während hier die Milliarden bereits verteilt sind, wird die nächste Offensive eingeläutet, indem von allen Seiten Initiativen (und finanzielle Mittel) zur Verbesserung der Lehre gefordert

7 Es mag hilfreich sein, daran zu erinnern, dass es sich hier wie bei anderen Begründungen für die Reform der Studiengänge um empirisch nur schwach belegte Mythen handelt. Erkenntnisse über tatsächliche Studienverläufe sind mangels breit angelegter Längsschnittuntersuchungen rar; die Hochschulstatistiken erlauben nicht, Studienfachwechsel, Wechsel an andere Universitäten oder Unterbrechungen und Wiederaufnahmen eines Studiums von echten Studienabbrüchen zu unterscheiden. Die wenigen Forschungsergebnisse, die zu echten Studienabbrüchen vorliegen, zeigen, dass die Gründe hierfür äußerst vielfältig sind und sich nicht auf einen Nenner bringen lassen; private Gründe, negative Erfahrungen im Studium, sich ergebende Chancen außerhalb desselben, Umorientierungen von Lebensplänen und viele andere Aspekte spielen eine Rolle (Schröder-Gronostay 2000). Mangels ausreichenden Wissens über die weiteren Lebenswege der Studienabbrecher muss schließlich offen bleiben, ob und in welchem Maße es sich dabei um ein „Versagen“ oder nicht vielmehr zumindest in einem Teil der Fälle um einen Gewinn neuer Lebensperspektiven (etwa Einstieg in eine passende Ausbildung unterhalb der Hochschulebene) handelt.

werden. Eine wichtige Hintergrundfolie für die eben angesprochenen Entwicklungen ist schließlich die Diskussion um die Erhöhung des Akademiker-Anteils. Auch hier werden vor allem internationale Vergleiche häufig als Begründung dafür angeführt, dass in Deutschland der Anteil der Personen (pro Altersjahrgang) mit Hochschulabschluss zu gering ist, als dass Deutschland „die Herausforderungen der Wissensgesellschaft“ bestehen könne, und daher dringend erhöht werden müsse.

Die deutliche Steigerung von Bildungsimperativen lässt sich aber am besten daran erkennen, dass diese in Bereichen intensiviert werden, die (jedenfalls bislang) nicht – oder nicht zentral – dem Bildungssystem zuzurechnen sind. So wird zunehmend die *frühkindliche* Bildung und die Funktion von Kindertagesstätten als Orten des Lernens betont. Hat man vor einiger Zeit Berichte aus Japan, in denen geschildert wurde, wie Kinder von klein auf für den Bildungswettbewerb in der Schule gerüstet werden, mit einer Mischung aus Mitleid (für die geplagten Kinder) und Sorge (vor der aufsteigenden Macht Japans) rezipiert, so wird heute unter Verweis auf kindliche Neugierde und Lust am Lernen beklagt, dass in den deutschen Kindergärten wertvolle Ressourcen ungefordert blieben und die Kinder dadurch langfristig an ihrer vollen Entfaltung gehindert würden. Ebenso wird beklagt, dass in Deutschland immer noch Bildung und Ausbildung viel zu sehr auf einen einzigen Lebensabschnitt, eben Kindheit und Jugend, beschränkt sei und viele Menschen (aber auch Betriebe) dem Glauben anhängen, die einmal zertifizierte Bildung würde für ein ganzes Berufsleben reichen: Die *Weiterbildungsquoten* in Deutschland könnten mit vielen anderen Ländern nicht mithalten und seien Anlass zur Sorge um eine ausreichende Qualifikation (und Qualifikationsbereitschaft) der Arbeitnehmerschaft. Die Parole des *lebenslangen Lernens* macht inzwischen klar, wie irrig die Vorstellung einer zeitlich beschränkten Lernphase ist. Auch hier ist die Europäische Union ein wichtiger Akteur: „It is never too late to learn“, lautete der Titel einer „Mitteilung“ der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2006 (Commission 2006), ein Jahr später gefolgt von der den Bildungs-Imperativ als „Bildungslust“ präzisierenden Mitteilung: „It is always a good time to learn“ (Commission of the European Communities 2007; vgl. auch European Commission 2000).

Es wäre gewiss falsch zu behaupten, dass in all diesen Debatten die Frage nach der Ungleichheit verloren gegangen wäre – war doch eines der wichtigen Ergebnisse von PISA, dass sich die Länder nicht nur in den durchschnittlichen Fähigkeiten der Schüler unterscheiden, sondern auch in der Streuung der Fähigkeiten (etwa dem Anteil von Schülern mit niedrigstem und höchstem Kompetenzniveau) und im sozialen Gradienten (der Abhängigkeit der Fähigkeiten von der sozialen Herkunft der Schüler; Allmendinger/Dietrich 2004; Allmendinger/Leibfried 2003). So ist es in Deutschland auch gelungen, die lange Zeit verdrängte Debatte über die Dreigliedrigkeit

des Schulsystems und die dadurch bedingte hohe soziale Selektivität von Bildung wieder in Gang zu bringen – freilich bislang nur mit punktuellen praktischen Erfolgen. Aber *dominant* sind in den aktuellen Bildungsdiskursen andere Themen, neue Begründungszusammenhänge; und diese haben wiederum Auswirkungen darauf, wie Bildung wahrgenommen und definiert, was also *unter Bildung überhaupt verstanden* wird.

4. Die neue Bildung: Das kompetente und „beschäftigungsfähige“ Individuum im Dienste der Wissensgesellschaft

Das zentrale Leitmotiv der öffentlichen Debatten speist sich heute aus einem *ökonomischen* Begründungsmuster. Am Beispiel Deutschland heißt das etwa: Ein Land, das arm an physischen Rohstoffen ist, muss andere Quellen erschließen, um angesichts der Globalisierung mithalten zu können, und bei diesen Quellen kann es sich nur um Bildung handeln. Auf den ersten Blick sind die entsprechenden Debatten national gerahmt: Wenn „wir“, wie es heißt, im „Wettbewerb der Nationen“ mithalten können müssen, wenn „wir“ uns keinen Fachkräftemangel leisten können, dann ist es primär die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft, die im Hintergrund solcher Appelle steht. Auch die vorgebliche Europäisierung der Hochschullandschaft⁸ wird primär als Ressource für „unsere“ Studierenden definiert, die sich so leichter ihre – wiederum am Arbeitsmarkt höchst erwünschten – Auslandserfahrungen holen können.⁹ Das gleiche gilt auch für die anderen Bereiche: Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung Erwachsener wird argumentiert, dass „andere Länder viel weiter“ seien, dass also auch hier Deutschland im Rennen um die Förderung der Ressource Bildung hinterherhinke und damit letztlich die deutsche Wirtschaft im internationalen Wettbewerb auf Dauer nicht mithalten könne. In das Bild passt schließlich auch die Klage, dass in Deutschland im internationalen Vergleich zu wenig Geld für Bildung ausgegeben wird (Deutsche Bundesbank 2003; Schmidt 2002). Aber diese nationale Rahmung des Bildungsdiskurses, die unabdingbar auf supranationale und

globale Entwicklungen verweist, ist aus meiner Sicht weniger wichtig als der sachliche Zusammenhang, in den dieser nationale Rahmen eingebettet ist, und dieser Zusammenhang ist sehr eindeutig ein ökonomischer. Das kann man nicht zuletzt daran erkennen, dass sich der gleiche Bezugsrahmen eine Ebene höher kopieren lässt: Die Europäische Union definiert sich seit 2000 als „wettbewerbsfähige und dynamische wissensbasierte Ökonomie“, als Ökonomie eben, deren Stärke im Wissen und der Kreativität der Menschen liege, die den Anteil von Personen mit Hochschulbildung erhöhen und den Umfang lebenslangen Lernens steigern müsse, weil sie sich nur so gegen die rohstoff- (und niedriglohnarbeits-)reichen Länder behaupten könne.

Nun ist nicht davon auszugehen, dass dieser Diskurs über Bildung als Beitrag zur nationalen oder europäischen Wettbewerbsfähigkeit direkt und unmittelbar in den Motivhaushalt von Individuen eingeht; es ist wohl kaum anzunehmen, dass Menschen Bildungsanstrengungen auf sich nehmen, *um* „ihr Land“ im Wettbewerb der Nationen um ökonomische Leistungsfähigkeit zu stärken (so wie sie früher als Soldaten in den Krieg zogen, um das Vaterland zu verteidigen). Adressaten des Diskurses sind vielmehr primär die Politik bzw. die Unternehmen, denen es obliege, die nötigen Investitionen in Bildung zu tätigen: Kinderbetreuungsstätten auszubauen, mehr Geld in Schulen und Universitäten zu stecken, die Weiterbildung der Mitarbeiter zu fördern. Trotzdem ist dieser Diskurs auch unmittelbar für Individuen relevant. Denn in ihm und durch ihn wird definiert, was Bildung heute heißen soll und welche Relevanz sie für die Menschen hat. Konnte in den „alten“ Bildungsdiskussionen der ersten Bildungsexpansion zumindest noch als Möglichkeit mitgedacht werden, dass die Menschen Bildung um ihrer selbst willen erwerben, dass gebildet zu sein schon für sich genommen einen Wert darstelle, oder zumindest: dass Bildung individuell sinnvoll und notwendig sei, damit Menschen sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtfinden und diese verstehen können, so treten solche Aspekte heute völlig in den Hintergrund. Bildung wird heute unmittelbar mit den Notwendigkeiten eines an die Wissensgesellschaft angekoppelten Arbeitsmarktes verknüpft. Über *diesen* Nexus dürfte sie auch als Motiv auf die Bildungsaktivitäten von Individuen einwirken: Der kontinuierliche Diskurs über Bildung als Ressource für die nationale wirtschaftliche Leistungsfähigkeit definiert eben einen Rahmen, der Bildung direkt auf ökonomische Leistungsfähigkeit bezieht und andere mögliche Deutungshorizonte ausblendet.

Der eben schon angedeutete Bezug auf die Wissensgesellschaft stellt, auch wenn er nicht immer explizit gemacht wird, einen weiteren wichtigen Bezugsrahmen für die aktuellen Wahrnehmungen und Deutungen von Bildung dar. Der Begriff der Wissensgesellschaft ist durchaus umstritten (Bittlingmayer/Bauer 2006). Doch muss hier nicht erörtert werden, was die Wis-

8 Auch diese ist bekanntlich eher Chimäre als real: Durch den Wildwuchs hochspezialisierter Studiengänge sind Auslandssemester mit Blick auf das Ziel eines schnellen Abschlusses eher kontraproduktiv, weil die an anderen Universitäten erworbenen Leistungsnachweise allenfalls teilweise in den „heimischen“ Studiengang passen.

9 Zwar wird auch immer wieder beklagt, dass zu wenige ausländische Studierende nach Deutschland kommen; doch geschieht dies überwiegend im Rahmen einer Argumentation, wonach der mangelnde Zustrom ausländischer Studierenden Ausdruck des mangelnden Prestiges des deutschen Bildungssystems ist: Während durchaus Studierende aus Osteuropa oder Afrika nach Deutschland kommen, ist die Zahl derer aus „führenden“ Ländern wie den USA, Großbritannien oder Frankreich gering.

sensgesellschaft „eigentlich“ sei bzw. ob es überhaupt sinnvoll sei, die Gegenwartsgesellschaft als Wissensgesellschaft zu begreifen,¹⁰ denn es geht an dieser Stelle um die Wissensgesellschaft als Rahmen für gesellschaftliche Diskurse, also um die Frage, wie Entwicklungen, die man häufig als Facetten der (heraufziehenden) Wissensgesellschaft definiert, sich in den gesellschaftlichen Definitionen von Bildung niederschlagen. Man muss sich im Übrigen verdeutlichen, dass bei genauer Betrachtung oft gar nicht von einer *Wissensgesellschaft* schlechthin die Rede ist, sondern dass die Diskurse sich zumeist auf die Bedeutung von Wissen für modernes Wirtschaften und Arbeiten beziehen, so dass man wohl besser von „wissensbasierter Ökonomie“ spräche. Jedenfalls lassen sich zentrale Facetten wie folgt benennen (vgl. Heidenreich 2003; Stehr 2001):

Die Allgegenwärtigkeit von Wissen: Es steht außer Frage, dass Wissen Konstituens *jeder* menschlichen Vergesellschaftung ist. Wenn man von Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Ökonomie spricht, geht es daher um das Ausmaß, in dem Wissen in einem spezifischen Sinne – nämlich nicht als routinisiertes, habitualisiertes „Alltagswissen“, sondern als wissenschaftlich begründetes, symbolisch niedergelegtes Wissen, das zumindest explizit verfügbar gemacht werden kann¹¹ – die Ökonomie (und vermittelt darüber auch immer mehr den Alltag) durchdringt. Die handwerkliche und die einfache industrielle Produktion sowie einfache und mittlere Dienstleistungen konnten sich lange auf unmittelbare praktische Übung und deren Weitergabe von erfahrenen Fachkräften an die neu einzuweisenden „Auszubildenden“ stützen. Heute dringen in die Arbeitsprozesse immer mehr Elemente expliziten Wissens ein, wenngleich in zwei diametral entgegengesetzten Weisen: Zum einen nimmt die Zahl von Berufen bzw. Tätigkeiten zu, die mit der Herstellung, der Aufbereitung, der Verbreitung und der Vermittlung solchen Wissens befasst sind. Zum anderen ist immer mehr Wissen in Technologien eingelagert, mit denen die Beschäftigten selbst in einfachsten Tätigkeiten zu tun haben: auch diese sehen sich zumindest mit immer neuen „Umwelten“ (Geräten, Informationen etc.) konfrontiert, an die sie sich anpassen (und mit denen sie nicht zuletzt aufgrund häufiger Defekte in „kreativer“ Weise umgehen) müssen, selbst wenn sie von den eigentlichen Grundlagen der Technologien nichts verstehen. So richtig es ist, dass das infolge des Vordringens wissenschaftlich begründeten, instrumentellen Wissens diskreditierte Erfahrungswissen auch heute fundamental für alle Arbeits- und Lernprozesse ist (Böhle

10 Ein guter Überblick über unterschiedliche Konzepte findet sich bei Hack (2006).

11 Diese Bemerkung schließt natürlich an Max Webers Beobachtung an, dass infolge der Verwissenschaftlichung der Welt die Grundlagen der meisten Lebensbereiche den Individuen immer weniger de facto zugänglich sind – aber dass man sich ihrer, wenn man es nur wollte, vergewissern könnte, weil die moderne Welt im Grundsatz auf „Berechenbarkeit“ basiert.

u. a. 2004), so muss dieses Erfahrungswissen sich heute immer mehr mit dem expliziten Wissen auseinandersetzen, ja, es wird seinerseits zum Gegenstand wissenschaftlicher Durchdringung.

Die Entgrenzung des Wissens: Nicht zuletzt dank der neuen Informationstechnologien „globalisiert“ sich Wissen immer mehr, anders formuliert: es wird – und macht gleichzeitig – unabhängig von Zeit und Ort (Stehr 2001). Wissen ist überall und jederzeit zu haben, kann jederzeit neu entstehen, ist nicht auf den überschaubaren Raum der lokalen, regionalen oder nationalen Ordnung beschränkt. Entstehung und Verbreitung von Wissen werden dadurch immer weniger steuerbar: Ist der Zugang zu Wissen auf diese Weise jedenfalls im Prinzip leichter geworden, steigen gleichzeitig auch die Möglichkeiten, stets durch neues oder neu zusammengestelltes Wissen überrascht zu werden. Durch die Informationstechnologien verschiebt sich auch die Bedeutung von Wissensformen: Datenwissen, Wissen, das auf kumulierten Einzelinformationen beruht, also „bottom up“ generiert wird, gewinnt neben theoretischem, „top down“-Wissen an Gewicht (Spinner 1998).

Die Flüchtigkeit und Wandelbarkeit von Wissen: Fallibilität des Wissens ist der modernen Wissensproduktion immanent, anders (und optimistischer) gesagt: Diese Produktion stellt mit großem Erfolg auf permanentes Widerlegen, Überholen oder zumindest Erweitern des bisherigen Wissens ab. Man kann daher Wissensgesellschaften geradezu anhand der „Institutionalisierung der Bereitschaft zur Infragestellung eingelebter Wahrnehmung- und Handlungsmuster“ (Heidenreich 2003: 29; im Original kursiv) definieren. Selbst wenn die Menschen dazu nicht unbedingt immer „bereit“ sind, wie es dieses Zitat suggeriert – die kontinuierliche Änderung des Wissens ist eine Grunderfahrung, die die Menschen nolens volens machen und mit der sie sich auseinandersetzen müssen. Nun ist auch dieser Topos sicherlich nicht neu,¹² aber man kann davon ausgehen, dass heute in einer Art und Weise Ernst mit ihm gemacht wird, die über das bisher Gewohnte deutlich hinausgeht.

Gerade dieser letztgenannte Punkt, die immerwährende Umwälzung von Wissen, ist entscheidend für die aktuellen Konzepte von Bildung. Es reicht heute nicht mehr, sich einmal – in einer klar umrissenen Lebensphase – zu bilden (und auszubilden) und mit dem einmal Erworbenen sein (Arbeits-) Leben zu bestreiten; vielmehr bildet man sich (oder *sollte* sich dem Diskurs zufolge bilden) im Wissen, dass das Gelernte, kaum hat man es erworben, schon wieder veraltet ist und der Erneuerung ebenso wie der Erweiterung

12 Vor über 200 Jahren konnte Goethe einem der Protagonisten seiner „Wahlverwandtschaften“ Folgendes in den Mund legen: „Es ist schlimm genug“, rief Eduard, „daß man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsere Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen“ (Goethe 1998 [1809]: 270).

bedarf. Auch neue Produktionsmethoden, neue Arbeitsformen haben zur Folge, dass man nicht nur immer mehr und immer Neues aus *einem* Gebiet, *einem* Beruf – ein Konzept, das seinerseits für obsolet, weil zu rigide erklärt wird – wissen muss, sondern man muss bereit zum Erwerb gebietsübergreifenden Wissens sein. Daher wird „Meta-Lernen“, das Lernen des Lernens, immer wichtiger (vgl. etwa OECD 2001: 37): Es ist vor allem erforderlich, zu wissen, *wie* man Wissen erwirbt (und auch wieder „vergisst“); man muss Wissen nicht „haben“, sondern nur wissen, wie man es recherchieren kann. Dabei hat man sich zu öffnen für vielfältige Bezüge, da durch die „Vernichtung“ von Raum in der Globalisierung (also durch die Zugänglichkeit von Wissen durch raumüberwindende Informationstechnologien) auch die Kulturgebundenheit und damit die Heterogenität und Pluralität von Wissen zu einer wichtigen Herausforderung wird.

Es ist daher auch kein Wunder, dass sich der Inhalt von (Aus-)Bildung immer mehr weg von Inhalten, von angebbaren Kenntnissen, von konkreten Fähigkeiten, letztlich auch weg von spezifischem Wissen bewegt. Im Zentrum stehen heute vielmehr *Kompetenzen*, sozusagen „Meta-Fähigkeiten“, die es den Individuen erlauben, Wissen flexibel zu erwerben, es in unterschiedlichsten Situationen adäquat einzusetzen, seine Tragfähigkeit für bestimmte Zwecke zu beurteilen.¹³ Und man braucht, glaubt man den Debatten, ihrer viele: Es ist keineswegs mit Kompetenzen in den Bereichen der eigenen Sprache, der Mathematik, der Naturwissenschaften, tunlichst einer Fremdsprache und – heute vordringlicher denn je – der „ICT“ (information and communication technologies) getan. Sondern man muss auch über Sozialkompetenzen, also Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen, und nicht zuletzt auch über Lernstrategien, Zielstrebigkeit, Kompetenzen der Selbstmotivation verfügen, also auch und gerade mit sich selbst kompetent umgehen können. Dementsprechend wird heute etwa für die berufliche Ausbildung im Brustton der Überzeugung reklamiert: „Für die Zukunft resultiert daraus die Notwendigkeit, dass bereits die Auszubildenden zu Initiatoren und Experten von zwei grundlegend verschiedenen Prozessen werden, des betrieblichen Wertschöpfungsprozesses und des eigenen Selbstqualifizierungsprozesses“ (Müller 2005: 16; vgl. Luo 2006 zu ähnlichen Aspekten in der betrieblichen Weiterbildung).

Der Begriff „Kompetenz“ ist damit höchst zweischneidig. Er soll, so wird argumentiert, gerade für die Selbstmächtigkeit von Individuen stehen, dafür, dass sie autonom und souverän mit der Welt und dem Wissen über

13 Auch der Kompetenzbegriff selbst ist unpräzise und vieldeutig (Kleinert 2005) – und vermutlich ist er dies notwendigerweise. Aber wieder geht es nicht um die Frage, was Kompetenzen „eigentlich“ (oder: was denn nun die letztlich wichtigen Kompetenzen) seien, sondern um die Folgen, die das Auftauchen des Kompetenzbegriffs für die aktuellen Bildungskonzepte hat.

diese umgehen, urteils- und kritikfähig sind. Damit wird auch Bezug genommen auf eine andere Bedeutungsfacette von Kompetenz, nämlich Zuständigkeit und Entscheidungsbefugnis. Aber blickt man diesseits der Diskussion über die grundsätzlichen Implikationen des Kompetenzbegriffs auf dessen Proliferation in der Organisations- und Betriebspsychologie (Erpenbeck/v. Rosenstiel 2007), so wird klar, dass man dort an der Autonomie der Individuen nur insoweit interessiert ist, wie diese sich in die neuen flexiblen Arbeitswelten einfügt: Man möchte Mitarbeiter, die kreativ, aufgeschlossen, entscheidungs-, bei Bedarf führungs-, vor allem aber „teamfähig“ sind, kurz: Mitarbeiter, die von selbst erkennen, was zu tun ist, die Ideen haben (aber nicht zu viele, und nur solche, die dem Vorankommen des Unternehmens dienen), die Freude an der Arbeit haben, weil sie sich darin verwirklichen können, die nicht überzeugt werden müssen, sondern überzeugen können.

Der Begriff „Kompetenz“ ist so auch gut anschlussfähig an den der „Employability“, der „Beschäftigungsfähigkeit“, der in den letzten Jahren zunehmend als Kriterium für berufliche Aus- und Weiterbildung herangezogen wird. Wieder ist dies ein Konzept, das auf der EU-Ebene eine Rolle spielt, aber inzwischen weit in die aktuellen gesellschaftlichen Diskurse eingedrungen ist. Wenn von „Employability“ die Rede ist, fragt man wiederum nach „Querschnitts-Fähigkeiten“ der Individuen. Nehmen wir ein Beispiel aus dem Bereich der Hochschule: Das „Employability-Rating“ des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) und des Arbeitskreises Personalmarketing (dapm) hat im Jahr 2007 betriebswirtschafts- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge nach der Vermittlung methodischer und sozialer Kompetenzen, nach dem Praxisbezug des Studiums sowie nach interkulturellen Kompetenzen bewertet – unter expliziter Außerachtlassung fachspezifischer Kenntnisse oder Kompetenzen. Das „beschäftigungsfähige“ Individuum muss nicht – zumindest nicht *nur* – etwas Spezifisches können, sondern es zeichnet sich dadurch aus, dass es *schlechthin können kann*. Es ist nicht darauf gepolt, ausschließlich eine bestimmte Tätigkeit zu verrichten, sondern ist flexibel einsetzbar und arbeitet beständig daran, diese Flexibilität zu erhalten und zu erweitern.¹⁴

Mit Blick auf Bildung heißt das eben: Das „beschäftigungsfähige“ Individuum kann nicht mehr mit *einem* Bildungsgrad, *einem* Beruf auskommen – und schon gar nicht mit der Vorstellung, dass diese einmal erworben werden und damit ausreichendes Rüstzeug für ein ganzes (Erwerbs-)Leben vorhanden ist. Das Individuum benötigt heute, wenn man so will, „Kompetenzbildungskompetenz“. Bildung *hat* man nicht mehr, sondern sie wird zu einer auf permanentes Lernen angelegten Fähigkeit: Man muss unter Beweis stellen, dass man sich (immer weiter) bilden kann, (immer weiter) lernen kann. Sehr

14 Hier bestehen ohne Zweifel enge Beziehungen zur Figur des Arbeitskraftunternehmers (Voß/Pongratz 1998).

hilfreich ist hier auch die in der Kompetenzdiskussion beheimatete Vorstellung von *Stufen*: Werden unterschiedliche Kompetenzstufen bislang (mangels längsschnittlicher Daten) vornehmlich statisch konzipiert, also zur Unterscheidung von Personen mit unterschiedlich ausgeprägten Graden von Kompetenz herangezogen, so ist der nächste Schritt, nämlich der Schritt in ein entwicklungslogisches Denken, schon vorgezeichnet:¹⁵ Als Lernender wird man unter Beweis stellen müssen, dass man nicht bei einer einmal erreichten Basiskompetenz stehen bleibt, sondern man wird sein Kompetenzniveau immer weiter vervollkommen müssen, um zu zeigen, dass man nicht stehen bleibt, dass man tatsächlich immer weiter lernt.

5. Bildungsungleichheiten in der reflexiven Moderne

„Die Fakultät für X-Wissenschaften gratuliert Ihnen zum Studienabschluss ... an der Universität Y-Stadt.

Sie haben Ihr Studium an einer der besten Universitäten Deutschlands im Bereich X-Wissenschaften absolviert. Dies belegen verschiedene Rankings: Im Hochschulranking des CHE und der ZEIT erhielten die Fachbereiche ... in allen Kategorien die Beurteilung „Spitzengruppe“. Im internationalen Ranking der London School of Economics ... erreichte Y-Stadt deutschlandweit den ersten Platz ... Der deutsche Wissenschaftsrat bewertete ... als exzellent.

Inhalte des Studiengangs X-Wissenschaften: ...

„Das Studium schließt den Erwerb besonderer Kompetenzen ein:

- Hohes Maß an Selbstorganisation
- Schnelles Einarbeiten in neue Themen
- Teamfähigkeit durch Projektarbeiten
- Präsentationskompetenz
- Analyse- und Problemlösungskompetenz
- Praxisbezug
- Europäische Ausrichtung“

(*Diploma Supplement einer deutschen Universität aus dem Jahr 2008*).

Die hier angeführten (nicht fingierten!) Auszüge aus einem aktuellen Hochschulzeugnis verdeutlichen schlaglichtartig die in den letzten beiden Abschnitten formulierten Thesen vom gewandelten Charakter von Bildung. Sie

machen gleichzeitig (ebenso wie hoffentlich meine Ausführungen insgesamt) klar, dass es bei all den Kompetenzen, die hier aufgeführt werden, um zugeschriebene, man könnte auch sagen: *geborgte* Eigenschaften geht: Der Glanz der Institution, der eingangs evoziert wird, fällt, so wird suggeriert, auf die Person, die an dieser Institution ein Studium absolviert hat. Wer in Y-Stadt erfolgreich X-Wissenschaften studiert hat, hat *dadurch* gelernt, ebenso sich selbst zu organisieren wie im Team zu arbeiten, analytisch ebenso wie praktisch zu brillieren, und zwar auf europäischer Ebene – und last but not least auch noch dies alles adäquat präsentieren zu können. Die Leistung der Person liegt darin, von einer so exzellenten Institution für das Studium *ausgewählt* worden zu sein und dann dieses Studium auch erfolgreich *absolviert* zu haben. Obwohl der Glanz also, wie gesagt, geborgt ist, kann er auch dem Individuum zugerechnet werden: Schließlich war der Träger oder die Trägerin dieses Zertifikates informiert und klug genug, um sich an einer so exzellenten Universität zu bewerben, er oder sie wurde von ihr als befähigt eingestuft, dieses Studium durchzustehen – und hat dies schließlich auch geschafft.

Vermutlich liegt hierin die zukünftige Gestalt von Bildung. Denn wenn diese sich über konkrete Fähigkeiten und Fachwissen hinaus auf die Herstellung von „Kompetenzen“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ richtet, entstehen zunächst Uneindeutigkeiten: Die alten, klaren Grenzen, die es erlaubten, zwischen verschiedenen distinkten Berufen zu unterscheiden, werden zwar wohl bis auf weiteres nicht gänzlich hinfällig, aber in ihrer Bedeutung eingeschränkt. Diese Grenzziehungen waren – dies betrifft gerade Deutschland mit seinem spezifischen Regime beruflicher Bildung – nicht zuletzt deshalb möglich, weil Definition und Abgrenzung von Berufen in sehr hohem Maße korporatistisch organisiert, d. h. zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden in einem staatlichen Rahmen ausgehandelt werden. Wie gesagt: Dieses alte, quasi-kollektive Regime ist auch keineswegs am Ende, ebenso wenig wie die Demarkationen, die den klassischen Professionen (Ärzte, Juristen usw.) ihren Status und ihre Reputation verleihen. Aber es wird – in unterschiedlichen Feldern sicherlich in unterschiedlichem Ausmaß – ergänzt, überlagert, modifiziert durch die neuen Attribute, Fähigkeiten und Kenntnisse, deren „Qualität“ nicht abgesichert und zertifiziert ist, sondern erst definiert werden muss. Ein wesentlicher Parameter, der hier zum Tragen kommen dürfte, ist dann eben die Reputation der Institution, an der man die Fähigkeiten erworben hat – eine Reputation, die sich nicht aus offizieller Setzung ergibt, sondern aus dem Wettbewerb der Bildungseinrichtungen, der wiederum stark medial geprägt ist: Wichtig ist, im Ranking X möglichst viele grüne Punkte zu bekommen, in der Zeitschrift Y genannt zu werden, von der Institution Z (deren Prestige sich wiederum ähnlichen Prozessen verdankt) gelobt zu werden ...

¹⁵ In der Theorie bzw. der Grundlagenforschung gilt das ohnehin; man denke nur an die Stufenmodelle in den Theorien Piagets oder Kohlbergs.

In diesen Uneindeutigkeiten müssen sich auch die Individuen zurechtfinden. Insofern wandelt sich zunächst die Bedeutung von (bildungsbezogener) Individualisierung. Sie besteht jetzt nicht mehr nur in Lern- und Leistungsfähigkeit, sondern muss sich schon in den Strategien beweisen, die „richtige“ Aus-, die „richtige“ Weiterbildung „gewählt“ zu haben – und wohl auch die richtige Menge an Bildungsanstrengungen nachweisen zu können. Denn zählen wird nicht zuletzt, dass man durch die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen den Willen unter Beweis stellt, stets weitere Steigerungsmöglichkeiten der eigenen Bildung zu suchen und seine Kompetenzen zu erweitern. Bildung wird also zu einer „Technologie des Selbst“ (Foucault 1993), mittels derer Individuen immer wieder an sich, an ihren Kompetenzen, an der Verbesserung und Vermehrung ihrer Bildungsausstattung arbeiten müssen. „Müssen“ heißt aber nicht mehr externer Zwang; vielmehr geht es um eine introjizierte Ordnung, in der die Individuen scheinbar die Qual der Wahl haben: Besuche ich die richtige Schule? Soll ich in A-Stadt das Fach G studieren oder doch besser in B-Stadt das Fach F? Soll ich diesem Verein beitreten, um meine sozialen Kompetenzen unter Beweis zu stellen, oder lieber jenen Aufbaukurs besuchen, um meinen Lebenslauf nicht so mager erscheinen zu lassen? Solchermaßen mit dem Aufbau und der kontinuierlichen Pflege der eigenen Bildungsausstattung beschäftigt, sind die Individuen einem Regime ausgesetzt, das die Optimierung der eigenen Bildung und Bildbarkeit mit Blick auf den Arbeitsmarkt als kontinuierliche Eigenleistung der Individuen festschreibt.

Sicher gilt vieles von dem, was hier als Zwang zur kontinuierlichen und die eigene Beschäftigungsfähigkeit optimierenden Bildung beschrieben wurde, zunächst für die obere Hälfte der Bildungsgesellschaft. Hierin liegt ein erstes Moment, das weiterhin für Ungleichheiten sorgen wird. Man weiß schon heute, dass etwa berufliche Weiterbildung nach dem Matthäus-Prinzip („wer hat, dem wird gegeben“) funktioniert: Es profitieren überdurchschnittlich häufig die Personen mit hohen schulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen (Becker/Hecken 2005; vgl. auch Field 2006). Es werden vor allem diese Gruppen sein, die durch zusätzliche Bildungsanstrengungen sich von anderen abzusetzen versuchen werden, die aber auch durch die Unternehmen mehr und mehr mit Aufforderungen zu lebenslangem Lernen konfrontiert werden. Aber dadurch wird es auch innerhalb dieser höheren Bildungsgruppen zu (partiellen) Exklusionsprozessen kommen, die Ungleichheiten re-installieren. Denn selbstverständlich ist der Diskurs über die unbegrenzten Möglichkeiten zur Steigerung eigener Bildung Ideologie, wie in betrieblichen Zuweisungspraktiken zu Weiterbildung deutlich wird, die eben jene, in die zu investieren sich lohnt, vom Rest unterscheiden, der nur mehr mitlaufen darf. Auch dort, wo Individuen scheinbar mehr Wahlfreiheit haben, etwa in der Ausbildungsphase im Hochschulbereich, wird diese nicht zuletzt gerade angesichts der praktischen und institutionellen Ausgestaltung von Zugangs-

prozessen konterkariert: Während etwa öffentlich die Steigerung der Akademikerquoten gefordert wird, wird diese unterlaufen durch die rapide zunehmenden Zulassungsbeschränkungen in vielen Studiengängen (die wiederum begründet werden mit der nur durch überschaubare Studierendenzahlen zu gewährleistenden Qualität der Lehre); und mit der entstehenden Stratifizierung der Hochschullandschaft werden sich hier vermutlich herkunftsbedingte Ungleichheiten dergestalt durchsetzen, dass die „besten“ Hochschulen auch die „besten“ Studierenden aussuchen können.

Gleichzeitig wird man davon ausgehen können, dass diejenigen, die schon bislang die Verlierer der Bildungsexpansion waren – eben diejenigen, die in Schule und beruflicher Bildung ohne Abschluss bleiben –, von der „schönen neuen Bildungswelt“ der lebenslangen Fort- und Weiterbildung, der Arbeit am Bildungs-Selbst ausgeschlossen bleiben. Sicher sind auch diese Personen – es handelt sich zu einem beträchtlichen Teil um männliche Jugendliche, oftmals mit Migrationshintergrund – immer wieder Ziel von (zumindest angekündigten) Bildungsinitiativen; aber in der Praxis gelingt es ihnen vielfach nicht, die Hürde des Erlangens eines Ausbildungsplatzes zu nehmen, ist doch derzeit und zumindest noch in den nächsten Jahren die Konkurrenz um diese Plätze groß (Dietrich u. a. 2009).¹⁶ Und einer nicht quantifizierbaren (weil statistisch nicht erfassten), aber mutmaßlich nicht kleinen Gruppe von Jugendlichen (es mag sich um mehrere Zehntausend, viel wahrscheinlicher aber über Hunderttausend handeln) wird alljährlich fehlende „Ausbildungsreife“ attestiert, so dass diese Jugendlichen von der Bundesagentur für Arbeit überhaupt nicht auf Ausbildungsplätze vermittelt werden. Diese werden im sog. „Übergangssystem“ der berufsvorbereitenden Maßnahmen wohl mehr schlecht als recht „versorgt“, einem System, von dem keineswegs klar ist, ob es seinen Übergänge in die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt suggerierenden Namen überhaupt verdient (Baethge u. a. 2007). Derzeit wird diskutiert, ob man für solche Jugendliche nicht Teilqualifizierungen anbieten sollte, die ihnen einen „kleinen“ Ausbildungsabschluss ermöglichen – ob aber Abschlüsse, die noch unterhalb der etablierten beruflichen Bildungsabschlüsse liegen, den Betroffenen überhaupt Chancen eröffnen, bleibt abzuwarten. So oder so werden diese Personen von der „schönen neuen Bildungswelt“ des lebenslangen Lernens, des kontinuierlichen Arbeitens an der eigenen Kompetenzausstattung und von den entsprechenden Arbeitsmarktchancen ausgeschlossen bleiben.

16 Dies widerspricht den aktuellen Erfolgsmeldungen, wonach die demographische Entwicklung die Waage am Ausbildungsmarkt zugunsten der Jugendlichen verschieben würde. Diese Erfolgsmeldungen basieren aber weitestgehend auf statistischen Artefakten zu „Angebot“ und „Nachfrage“ am Ausbildungsmarkt (dazu Dietrich u. a. 2009; Ulrich 2006).

Literatur

- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50, S. 35-50.
- Allmendinger, Jutta/Dietrich, Hans (2003): Vernachlässigte Potenziale? Zur Situation von Jugendlichen ohne Bildungs- und Ausbildungsabschluss. In: *Berliner Journal für Soziologie* 13, S. 465-476.
- Allmendinger, Jutta/Dietrich, Hans (2004): PISA und die soziologische Bildungsforschung. In: D. Lenzen/J. Baumert/R. Watermann/U. Trautwein (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-208.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21-22, S. 12-38.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan (2003): Education and the Welfare State: the Four Worlds of Competence Production. In: *European Journal of Social Policy* 13, S. 63-81.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines längst überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Netzwerk Bildung/Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mehrebenenmodell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, S. 46-72.
- Beck, Ulrich (1983): *Jenseits von Stand und Klasse*. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt Sonderband 2, Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 35-74.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Manfred (2007): *Messung und Bewertung von Humanressourcen: Konzepte und Instrumente für die betriebliche Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, Rolf (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-193.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna (2005): Berufliche Weiterbildung -- Arbeitsmarktsoziologische Perspektiven und empirische Befunde. In: M. Abraham/T. Hinz (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-168.
- Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blossfeld, Hans-Peter/Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30, S. 25-52.
- Blossfeld, Hans-Peter/Timm, Andreas (1997): Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt – Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebenslauf. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49, S. 440-476.
- Blossfeld, Hans-Peter/Timm, Andreas (Hrsg.) (2003): *Who Marries Whom? – Educational Systems as Marriage Markets*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Böhle, Fritz/Bolte, Annegret/Dunkel, Wolfgang/Pfeiffer, Sabine/Porschen, Stephanie/Sevsay-Tegethoff, Nese (2004): Der gesellschaftliche Umgang mit Erfahrungswissen: Von der Ausgrenzung zu neuen Grenzziehungen. In: U. Beck/Ch. Lau (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 95-112.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bude, Heinz/Lantermann, Ernst-Dieter (2006): Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, S. 233-252.
- Commission of the European Communities (2006): *Communication: Adult Learning: It is Never too Late to Learn (KOM (2006) 614 vom 23.10.2006)*. Brüssel.
- Commission of the European Communities (2007): *Action Plan on Adult Learning: It is Always a Good Time to Learn (KOM (2007) 558 vom 27.9.2007)*. Brüssel.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Deutsche Bundesbank (2003): Zur Entwicklung und Bedeutung der Bildungsausgaben in Deutschland. In: *Monatsbericht der Deutschen Bundesbank* 56, S. 57-50.
- Dietrich, Hans/Dressel, Kathrin/Janik, Florian/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2009): Ausbildung im dualen System und Maßnahmen der Berufsvorbereitung. In: J. Möller/U. Walwei (Hrsg.): *Handbuch Arbeitsmarkt 2009*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 317-357.
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251-279.
- Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2007): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (2. Aufl.)*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- European Commission (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brüssel.
- Ferchhoff, Wilhelm (2001): *Jugend und Beruf*. In: T. Kurtz (Hrsg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-122.
- Field, John (2006): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Oakhill/Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Foucault, Michel (1993): *Technologien des Selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gaupp, Nora/Hofmann-Lun, Irene/Lex, Tilly/Mittag, Hartmut/Reissig, Birgit (2004): *Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen*. München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Gebel, Michael/Pfeiffer, Friedhelm (2010): Educational Expansion and its Heterogeneous Returns for Wage-Workers. In: *Schmollers Jahrbuch* 130, S. 19-42.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1998 [1809]): *Die Wahlverwandtschaften* (Hamburger Ausgabe, Band 6, 14. überarbeitete Auflage, S. 242-490). München: dtv.
- Göggel, Kathrin (2007): Sinkende Bildungsrenditen durch Bildungsreformen? Evidenz aus Mikrozensus und SOEP. ZEW Discussion Papers 07-017. Mannheim: Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung.

- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: R. Becker/W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-68.
- Hack, Lothar (2006): Wissensformen zum Anfassen und zum Abgreifen. Konstruktive Formationen der „Wissensgesellschaft“ respektive des „transnationalen Wissenssystems“. In: U. Bittlingmayer/U. Bauer (Hrsg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-172.
- Hackett, Anne/Preißler, Josef/Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2001): Am unteren Ende der Bildungsgesellschaft. In: E. Barlösius/W. Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.): Die Armut der Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 97-130.
- Heidenreich, Martin (2003): Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: S. Bösch/I. Schulz-Schaeffer (Hrsg.): Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 25-51.
- Kleinert, Corinna (2005): Was sind denn eigentlich berufliche Kompetenzen? In: IABForum: das Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit 2, S. 28-31.
- Klemm, Klaus (2000): Bildung. In: J. Allmendinger/W. Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.): Soziologie des Sozialstaats. München/Weinheim: Juventa, S. 145-165.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kreyenfeld, Michaela/Konietzka, Dirk/Böhm, Sebastian (2007): Die Bildungsungleichheit des Erwerbsverhaltens von Frauen mit Kindern. Westdeutschland im Vergleich zwischen 1976 und 2004. In: Zeitschrift für Soziologie 36, S. 434-452.
- Lauer, Charlotte/Steiner, Viktor (2001): Germany. In: C. Harmon/W. Ian/N. Westergård-Nielsen (Hrsg.): Education and Earnings in Europe. A Cross Country Analysis of the Returns to Education. Cheltenham: Edward Elgar, S. 102-128.
- Luo, Xiaowei (2006): The Spread of „Human Resources“ Culture: Institutional Individualism and the Rise of Personal Development Training. In: G. S. Drori/J. W. Meyer/H. Hwang (Hrsg.): Globalization and Organization. Oxford: Oxford University Press, S. 25-49.
- Maier, Franz Georg (1998): Die Verwandlung der Mittelmeerwelt (Weltbild Weltgeschichte, Band 9; ursprünglich 1968 als Band 9 der Fischer Weltgeschichte). Augsburg: Weltbild Verlag.
- Martens, Kerstin/Rusconi, Alessandra/Leuze, Kathrin (Hrsg.) (2007): New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making. Houndmills/Basingstoke/New York: Palgrave MacMillan.
- Mayer, Karl Ulrich (2000): Die Bildungsgesellschaft. In: A. Pongs (Hrsg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Band 2. München: Dilemma, S. 193-218.
- Mayer, Karl Ulrich/Blossfeld, Hans-Peter (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. In: P. A. Berger/S. Hradil, (Hrsg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Sonderband 7 der Sozialen Welt). Göttingen: Otto Schwartz & Co., S. 297-318.
- Meyer, John W./Boli, John/Thomas, George M. (1987): Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: G. M. Thomas/J. W. Meyer/F. O. Ramirez/J. Boli (Hrsg.): Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual. Newbury Park: Sage, S. 12-37.
- Meyer, John W./Jepperson, Ronald L. (2000): The „Actors“ of Modern Society: the Cultural Constitution of Social Agency. In: Sociological Theory 18, S. 100-120.
- Meyer, John W./Ramirez, Francisco O. (2005): Die globale Institutionalisierung von Bildung. In: J. W. Meyer (Hrsg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 212-234.
- Müller, Hans-Joachim (2005): ... und werden zu sicheren Häfen in einem aufgewühlten Meer! – Ein Blitzlicht zum Stellenwert des Schlüsselqualifikationskonzepts in aktuellen Umsetzungsformen beruflicher Aus- und Weiterbildung. In: R. Arnold/H.-J. Müller (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung (3. überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-18.
- Müller, Walter (2002): Zur Zukunft der Berufsbildung: Das deutsche Modell im europäischen Vergleich. In: W. Glatzer/R. Habich/K. U. Mayer (Hrsg.): Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung. Opladen: Leske + Budrich, S. 49-68.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, S. 1-42.
- OECD (2001): Knowledge Management in the Learning Society. Paris: OECD.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2007): Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. (IAB Kurzbericht Nr. 18). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 637-669.
- Schmidt, Manfred G. (2002): Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im internationalen Vergleich. In: Politische Vierteljahresschrift, 43, S. 3-19.
- Schröder-Gronostay, Manuela (2000): Bedingungen des Studienabbruchs. Ergebnisse einer retrospektiven Befragung von Exmatrikulierten. Dissertation. Kassel: Universität Kassel.
- Shavit, Yossi/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (1993): Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, CO: Westview.
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, S. 476-505.
- Solga, Heike (2005a): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: P. A. Berger/H. Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. München/Weinheim: Juventa, S. 19-38.
- Solga, Heike (2005b): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

Ludwig-Mayerhofer

- Solga, Heike/Powell, Justin (2006): Gebildet – Ungebildet. In: S. Lessenich/F. Neumeier (Hrsg.): Deutschland. Eine gesplante Gesellschaft. Bonn: Bundeszentrum für politische Bildung, S. 175-190.
- Soskice, David (1999): Divergent Production Regimes: Coordinated and Uncoordinated Market Economies in the 1980s and 1990s. In: H. Kitschelt/P. Lange Marks/J. D. Stephens (Hrsg.): Continuity and Change in Contemporary Capitalism. Cambridge: Cambridge University Press, S. 101-134.
- Spinner, Helmut F. (1998): Die Architektur der Informationsgesellschaft. Entwurf eines wissensorientierten Grundkonzepts. Bodenheim: Philo.
- Stehr, Nico (2001): Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36, S. 7-14.
- Streeck, Wolfgang (2000): Deutscher Kapitalismus. Gibt es ihn? Kann er überleben? In: W. Streeck (Hrsg.): Korporatismus in Deutschland. Zwischen Nationalstaat und Europäischer Union. Frankfurt/New York: Campus, S. 13-40.
- Ulrich, Joachim Gerd (2006): Wie groß ist die „Lehrstellenlücke“ wirklich? Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35, S. 12-16.
- Voß, G. Günther/Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, S. 131-158.
- Watermann, Rainer/Baumert, Jürgen (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. J. Baumert/P. Stanat/R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbezogene Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-94.