

Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft

STEFFEN HILLMERT

Abstract

Der Beitrag beschreibt aus einem soziologischen Blickwinkel aktuelle Rahmenbedingungen für Bildungsinstitutionen und individuelles Bildungsverhalten in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. In Kombination einer Lebensverlaufs-perspektive und des Blicks auf zentrale gesellschaftliche Entwicklungen werden veränderte Bedingungen von Bildungsprozessen deutlich, welche neue Ansprüche an ein zeitgemäßes Bildungssystem stellen. Ausgehend von unterschiedlichen Funktionen des Bildungssystems wird diskutiert, inwieweit Institutionen und Individuen von den gesellschaftlichen Veränderungen betroffen sind und wie sie angemessen darauf reagieren können.

Schlagerworte: Lebensverlauf, Funktionen der Bildung, gesellschaftliche Trends, soziale Differenzierung

The paper describes current conditions for educational institutions and individual educational behaviour in a differentiated and dynamic society from a sociological point of view. The combination of a life-course perspective and the view of central social developments reveals changed conditions of educational processes, which place new demands on a modern educational system. Taking different functions of the education system as a starting point, it is discussed to what extent institutions and individuals are affected by social changes and how they can react appropriately.

Keywords: life course, functions of education, societal trends, social differentiation

1 Einleitung

Bildung nimmt in modernen Gesellschaften eine zentrale Stellung innerhalb von Lebensverläufen ein, und ihre individuellen und sozialen Konsequenzen sind ausgeprägt und vielfältig. Der hohe Wert von Bildung wird deshalb im öffentlichen Diskurs immer wieder betont. „Bildung“ ist darin allerdings ein äußerst heterogenes Konzept, und vergleicht man konkrete Forderungen in Bezug auf die Ausgestaltung von Bildungsprozessen, so sind die Übereinstimmungen oft erstaunlich gering. Zudem stellt Bildung in modernen Gesellschaften eine bedeutsame Dimension gesell-

schaftlicher Ungleichheit dar. Vor diesem Hintergrund beschreibt der Beitrag aus einem soziologischen Blickwinkel Ansprüche an ein zeitgemäßes Bildungssystem in der Gesellschaft langen Lebens. Diese resultieren zum einen aus einer Lebensverlaufsperspektive, zum anderen aus dem Blick auf aktuelle gesellschaftliche Trends.

In der Perspektive des Lebensverlaufs sind Bildungsverläufe durch eine Mehrzahl von Episoden und Übergängen gekennzeichnet, die in der individuellen Lebensgeschichte eng zusammenhängen. Die soziologische Analyse von Bildungserwerb und Bildungsungleichheiten schließt dabei immer den Blick auf wichtige Bildungskonsequenzen mit ein. In dem Maße, wie sich Bildungs- und Ausbildungsprozesse im Lebensverlauf ausdehnen, werden ihre Verschränkungen mit anderen Lebensbereichen weiterreichend und komplexer. Durch aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen ergeben sich veränderte Ausgangsbedingungen von Bildungsprozessen, welche neue Anforderungen an ein zeitgemäßes Bildungssystem stellen. Zu den wichtigen aktuellen gesellschaftlichen Trends zählen demografische Entwicklungen, die fortschrittliche Digitalisierung in verschiedenen Lebensbereichen, aber auch das verstärkte persönliche Bedürfnis nach Individualisierung. Kann das Bildungssystem hierauf angemessen reagieren und sogar konstruktiv wirken? Wie könnte es sich diesbezüglich besser positionieren?

Für eine solche Bewertung wird ein Maßstab benötigt. Die soziologische Beurteilung der Leistungsfähigkeit institutioneller Strukturen des Bildungssystems rekurriert dabei in der Regel auf eine Mehrzahl gesellschaftlicher Funktionen. Klassischerweise zählen hierzu die eher ökonomisch orientierten Funktionen der Qualifikation und der Selektion bzw. Allokation potenzieller Arbeitskräfte sowie jene der eher politisch bzw. kulturell orientierten Integration und Sozialisation (vgl. Parsons 1968; Fend 2006). Für zeitgenössische Gesellschaften sind Ausprägungen und Inhalte dieser Funktionen jeweils anzupassen. Zudem werden zunehmend Ansprüche an die individuelle Lebensführung („Selbstverwirklichung“) betont, die man mit einer *expressiven* Funktion des Bildungssystems in Verbindung setzen könnte.

Anhand eines so definierten Spektrums von Funktionen des Bildungssystems wird in diesem Beitrag diskutiert, inwieweit Bildungsinstitutionen und Bildungsverhalten auf zentrale gesellschaftliche Veränderungen antworten können. Dafür ist die Lebensverlaufsperspektive auf Bildungsprozesse, wie sie im folgenden Abschnitt noch einmal kurz beschrieben wird, ein geeigneter Ausgangspunkt.

2 Bildung in einer Lebensverlaufsperspektive

Der Lebensverlauf umfasst nach Mayer (1998) die Abfolge von individuellen Aktivitäten und Ereignissen in verschiedenen Lebensbereichen bzw. institutionalisierten Handlungsfeldern von der Geburt bis zum Tod. Damit liegt die Betonung auf dem Prozess- bzw. *Längsschnitt*aspekt individueller Entwicklung, und der Lebensverlauf wird als *multidimensionale Entwicklung* in unterschiedlichen Lebensbereichen verstanden. Subjektiv lässt sich diese Entwicklung im Sinne einer Biografie sinnhaft

deuten. Zu den zentralen Charakteristika der Analyseperspektive zählt auch, dass der individuelle Lebensverlauf als Teil eines sozialen *Mehrebenenprozesses* verstanden wird; er ist notwendigerweise eingebunden in soziale Einheiten wie Familien und Gruppen bzw. unterliegt der Regulierung durch staatliche Institutionen. Zudem unterliegt er selbstreferenziellen Prozessen bzw. *endogenen Kausalzusammenhängen* in dem Sinn, dass frühere Phasen des Lebensverlaufs spätere maßgeblich prägen und Entwicklungen häufig pfadartig erfolgen. Kumulierte individuelle Erfahrungen und die psychische Entwicklung, aber auch persönliche Ressourcen sowie soziale Erwartungen und institutionalisierte Regelungen stellen Kontinuitäten zwischen verschiedenen Situationen im Lebensverlauf her. Schließlich können individuelle Lebensverläufe maßgebliche Folgen für die Makroebene der Gesellschaft haben, etwa in der Rückwirkung typischer Lebensverlaufsmuster auf die (Neu-)Gestaltung institutioneller Strukturen. Einer soziologischen Lebensverlaufsperspektive geht es nicht unbedingt um die Beschreibung kompletter Lebensläufe; vielmehr schärft die Perspektive den Blick auf zentrale Elemente und Eigenschaften des Lebenslaufs und die Veränderungen, denen sie unterliegen bzw. die aus ihnen resultieren. In der ersten Spalte von Abbildung 1 sind zentrale Aspekte der Lebensverlaufsperspektive abgetragen.

In Bezug auf Bildungsaktivitäten sind im Lebensverlauf insbesondere Aspekte des selektiven Bildungszugangs und langfristiger Bildungskonsequenzen wichtig.

Zunächst wird schon früh die Bedeutung des erfolgreichen *Bildungszugangs* für das weitere Leben deutlich. Durch die allgemeine Schulpflicht nimmt praktisch die gesamte Bevölkerung am Bildungssystem teil. Diese Universalisierung des Bildungserwerbs ist aber historisch relativ neu, wenn sie auf berufliche bzw. akademische Ausbildungen bezogen wird, denn diese wurden zumindest für junge Frauen erst im Zuge der Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg zur Normalität. Die Universalisierung ist institutionell und in der Verteilung mit einer erhöhten Differenzierung einhergegangen, sodass sich die Bildungsaktivitäten stärker auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilen (vgl. Müller 1998). Der allgemeine und berufliche Bildungserwerb findet allerdings nicht gleichmäßig innerhalb des Lebensverlaufs statt, sondern konzentriert sich noch immer auf frühe Phasen – in der Regel das erste Drittel bzw. die erste Hälfte des Lebensverlaufs. Die Phase der allgemeinbildenden Schule ist altersmäßig stark standardisiert, während die Phase beruflicher Ausbildung zeitlich mehr streut. Auch der Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt ist heute oft ein längerer Prozess. Empirische Analysen (Hillmert 2014) machen die zeitliche Ausdehnung allein von grundlegenden Bildungs- und Ausbildungsprozessen bis ins vierte Lebensjahrzehnt deutlich. Die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung erstreckt sich über eine noch längere Altersspanne im Lebensverlauf.

Zu den wichtigen *Bildungskonsequenzen* im Lebensverlauf zählen sowohl formale Zugangsberechtigungen innerhalb des Bildungssystems als auch Bildungsrenditen außerhalb des Bildungssystems. Letztere bezeichnen im engeren Sinne die Konsequenzen von Bildung für Einkommen, berufliche Positionierungen und Beschäftigungschancen, im weiteren Sinne aber auch Konsequenzen im Hinblick auf

soziokulturelle Teilhabe in gesellschaftlichen Bereichen jenseits des Arbeitsmarkts. Nur wenige soziologische Variablen zeigen in so vielen Lebensbereichen Auswirkungen wie formale Bildung. Zusammenhänge mit Bildungsprozessen betreffen beispielsweise Partnerwahl und Familienbildung, regionale Mobilität, Gesundheits- und Risikoverhalten, individuelle Lebenserwartung, soziale und politische Beteiligung u. v. m. In den letzten Jahrzehnten sind die längerfristigen Erträge sowohl einer beruflichen Ausbildung als auch einer höheren, akademischen Ausbildung im Hinblick auf den Schutz vor Arbeitslosigkeit und das Erreichen höherer beruflicher Positionen im Mittel erhalten geblieben (Becker & Hadjar 2006). Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede sind seit Mitte der 1990er-Jahre aufgrund struktureller Veränderungen in Richtung höher qualifizierter Arbeitsplätze noch deutlich gewachsen (Möller 2011). Zudem haben die Unterschiede im qualifikationsspezifischen Risiko der Arbeitslosigkeit in den letzten Jahrzehnten zugenommen (IAB 2018).

Der Erwerb formaler Bildungszertifikate ist in modernen Gesellschaften somit ein zentraler Mechanismus für die soziale Zuteilung von Lebenschancen. Da die berufliche Mobilität im Erwerbsverlauf eher gering ist, kommt es zu einer stetigen Kumulation von Vor- und Nachteilen (Hillmert 2011). Die große Bedeutung der Bildungskonsequenzen im Lebensverlauf ist der wesentliche Grund, welcher Ungleichheiten beim Bildungszugang zu einem sozialen Problem macht. Wenngleich in der Folge der Bildungsexpansion in den meisten westeuropäischen Ländern herkunftsbezogene soziale Ungleichheiten deutlich abgebaut wurden (Breen, Luijkx, Müller u. a. 2009), sind solche Ungleichheiten weiterhin markant und an verschiedenen Stellen des Bildungsverlaufs beobachtbar (Becker & Lauterbach 2007; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer u. a. 2010). Sie formieren sich langfristig im Lebensverlauf, und innerhalb von Bildungsverläufen zeigen sich mehr oder weniger große Konsistenzen. Die soziologische Perspektive unterstreicht hier erneut die Bedeutung der Verbindung unterschiedlicher Lebensbereiche; durch die enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungserwerb einerseits und formalen Qualifikationen und beruflichen Positionen andererseits übersetzen sich soziale Ungleichheiten in der Herkunftsgeneration zuerst in Ungleichheiten im Bildungssystem und dann in Ungleichheiten im Beschäftigungssystem. Ein Großteil von Leistungsunterschieden entsteht bereits vor der Einschulung in den Familien. Dass das Bildungssystem herkunftsbedingte Unterschiede im Lebensverlauf nicht auszugleichen vermag, ist jedoch nicht das Ergebnis einer einfachen Diskriminierung. Vielmehr handelt es sich bei Bildungsverläufen um ein komplexes, kumulatives Zusammenspiel von Fremd- und Selbstselektion, also Bewertungen durch andere und vor allem auch eigene Entscheidungen. Hierzu zählen: selektive Förderung in der familiären Früherziehung; sozial selektive Übergänge in die allgemeine Bildung; kumulative Ungleichheiten durch Zu- und Abgänge im allgemeinbildenden Schulsystem; institutionalisierte Verbindungen zwischen allgemeiner und beruflicher bzw. akademischer Bildung; selektive Übergänge in weitere Ausbildungen und selektive berufliche Weiterbildung sowie insgesamt relativ stabile Bildungsrenditen. Als Konsequenz erfolgt letztlich eine Reproduktion sozialer Ungleichheiten über die Generationen (Hillmert 2014).

Wie im Folgenden gezeigt wird, lassen sich den verschiedenen Aspekten des Lebenslaufparadigmas – zumindest näherungsweise – sowohl relevante gesellschaftliche Entwicklungen (Abschnitt 3) als auch die eingangs benannten Funktionen des Bildungssystems zuordnen. Damit lassen sich Konsequenzen bzw. Anforderungen für Bildungsprozesse und ihre Organisation (Abschnitt 4) ebenfalls entlang dieser Aspekte diskutieren. Abbildung 1 illustriert solche Argumentationslinien über die verschiedenen Schritte hinweg.

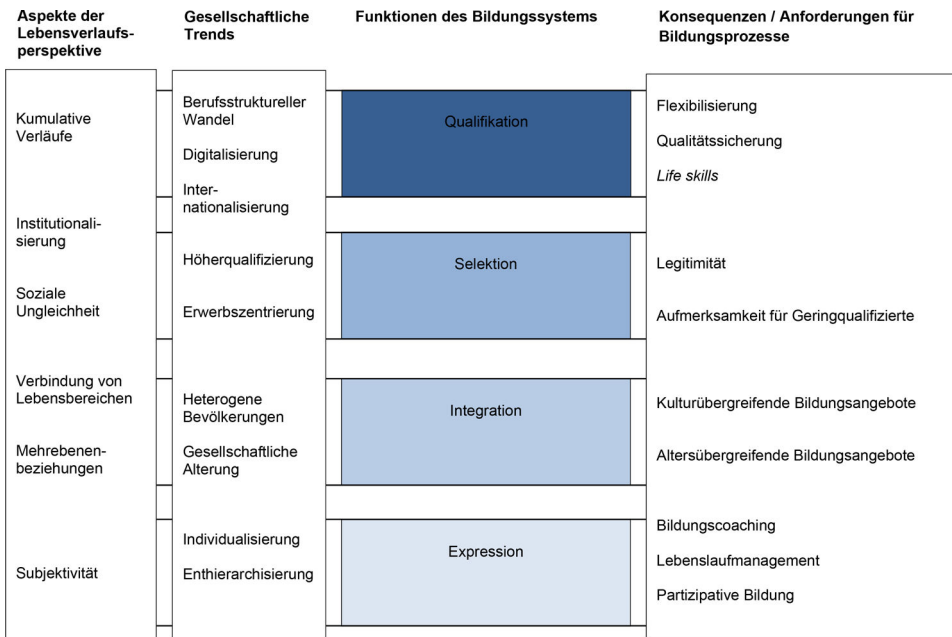


Abbildung 1: Gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen an das Bildungssystem

3 Zentrale gesellschaftliche Veränderungen

Viele der eben dargestellten Zusammenhänge beim Bildungserwerb und seinen Konsequenzen sind in den letzten Jahrzehnten erstaunlich stabil geblieben, während sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildungsaktivitäten deutlich verändert haben. Diese Veränderungen stehen in komplexen Zusammenhängen und sind nicht unbedingt einzelnen Ursachen oder Akteuren (u. a. in Politik und Wirtschaft) zuzurechnen. Dennoch können hier gewisse Schwerpunkte identifiziert werden. Auch die Entwicklungen können näherungsweise in der Struktur von Abbildung 1 verortet werden (zweite Spalte).

Unter eher (arbeits-)nachfrageseitig relevante Entwicklungen fallen insbesondere Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, die sich in *technologischem* und *berufsstrukturellem Wandel* und *höheren Qualifikationsanforderungen* ausdrücken (vgl. etwa

Autor, Levy & Murnane 2003). Die nicht zuletzt unter Bedingungen verschärften *internationalen Wettbewerbs* agierenden Unternehmen greifen zu Flexibilisierungsstrategien des Personaleinsatzes, die sich auf der Seite der Beschäftigungsverhältnisse in Kurzfristigkeit und Unsicherheit ausdrücken. *Digitalisierung* und elektronische Vernetzung verändern nicht nur nachhaltig die Berufsstruktur bzw. die Qualifikationsprofile vorhandener Berufe, sondern sie schaffen auch die praktische Basis für umfassende – prinzipiell weltweite – und zeitnahe Leistungsvergleiche zwischen Beschäftigten sowie für entsprechende Kontrollmechanismen. Gleichzeitig existieren persistente regionale und lokale Unterschiede.

Die strukturellen Entwicklungen werden von veränderten normativen gesellschaftlichen Vorstellungen und stärker persönlichen, subjektiven Wahrnehmungen begleitet. Viele Beschäftigte (und Selbstständige ohnehin) erfahren etwa eine Verdichtung der Arbeit und eine Entgrenzung von Arbeit und Freizeit. Zudem wird die flexible Beschäftigungssituation oft als Unsicherheit erlebt, die durchaus ein Ansatzpunkt für relevante Bildungsangebote ist.

Die fortschreitende Digitalisierung stellt nicht nur innerhalb der Erwerbssphäre neue Anforderungen an individuelle Qualifikationen. Auch im Alltag gelten neue Voraussetzungen und Mindeststandards für als selbstverständlich angesehene Grundkompetenzen. So werden etwa Verwaltungsvorgänge zwischen Behörden und Bürgern zunehmend auf elektronische Datenverarbeitung umgestellt („E-Government“), was beim Individuum sowohl eine elektronische Basisinfrastruktur als auch entsprechende Informationen und Fertigkeiten voraussetzt.

Eher (arbeits-)angebotsseitige Entwicklungen betreffen zusammen mit dem sich abzeichnenden, demografisch bedingten Rückgang der absoluten Zahl der Erwerbspersonen eine zunehmende *Erwerbszentrierung*, vor allem in Gestalt steigender Erwerbsbeteiligung von Frauen und einer verlängerten bzw. in höhere Lebensalter verschobenen Lebensarbeitszeit (Fuchs, Söhnlein & Weber 2017). Auch aufgrund finanzieller Zwänge in den sozialen Sicherungssystemen gibt es seit Längerem die politische Forderung nach einer allgemeinen Verlängerung der Erwerbsphase. Während sich im Zuge der Bildungsexpansion der Einstieg ins Erwerbsleben für viele altersmäßig verschoben hat, hat sich in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich des Ausstiegs aus dem Erwerbsleben eine Trendwende vollzogen. Nach einem Minimum in den 1990er Jahren ist das durchschnittliche Zugangsalter in die Altersrente wieder deutlich angestiegen (Brussig, Knuth & Mümken 2016). In der Konsequenz wird die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit auch im höheren Erwerbsalter noch relevanter. Ausreichende Grundbildung und verstärkte Weiterbildung spielen hierfür eine große Rolle (Hillmert & Strauß 2008). Das Modell der individuellen Existenzsicherung durch eigene Erwerbstätigkeit – von Frauen wie Männern – wird durch politische Entscheidungen gefördert, etwa durch Reformen des Familienrechts.

Entgegen verbreiteter Vorstellungen einer weitreichenden Destabilisierung und Destandardisierung von Lebensverläufen haben empirische Untersuchungen für die letzten Jahrzehnte wiederholt deutliche sozialstrukturelle Kontinuitäten unterhalb

der Oberfläche des sich mit den aktuell verfügbaren Optionen wandelnden Verhaltens gezeigt (Hillmert, Kurz & Grunow 2004; Hillmert 2011). Diese Kontinuitäten gehen nicht zuletzt auf relativ stabile institutionalisierte Regulierungen des Lebensverlaufs zurück. Bei aller „Individualisierung“ von Lebensverläufen hat insbesondere formale Bildung seit der Nachkriegszeit als Mechanismus der individuellen Statussicherung eher noch an Bedeutung zugewonnen (vgl. bereits Mayer & Blossfeld 1990). Qualifikatorische Kontinuitäten und Anschlussmöglichkeiten überdauern nicht nur andere Übergänge im Lebensverlauf wie zwischenbetriebliche Mobilität oder Wohnortwechsel, sie ermöglichen diese Flexibilität oft erst.

Dies unterstreicht den beträchtlichen Anteil (wohlfahrts-)staatlichen Handelns an diesen Entwicklungen. Die auffallendste unmittelbar auf das Bildungssystem bezogene Entwicklung ist wohl die langfristige Bildungsexpansion mit dem Trend zu höheren sekundären und tertiären Bildungsabschlüssen (Becker & Hadjar 2006). Die institutionell unterstützte Bildungsexpansion bedeutet allerdings auch, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Situation der Geringqualifizierten ohne Berufsausbildung besonders ungünstig entwickelt (Solga 2005). In diesem Fall wird gerade die Normalitätserwartung des Ausbildungserwerbs selbst zum Problem, nämlich für jene Personen, welche die geforderten Mindeststandards von Schul- und Ausbildungsabschlüssen nicht erfüllen.

Relevante demografische Entwicklungen betreffen auch die *gesellschaftliche Alterung* infolge steigender Lebenserwartung und langfristig gesunkener Geburtenraten. Die Alterung kann zu Ungleichgewichten in der Versorgung mit Fachkräften führen, fördert aber auch berufsstrukturellen Wandel aufgrund neuer Erfordernisse (etwa im Pflegebereich). Internationale Mobilität und insbesondere Immigration führen zu einer *Internationalisierung* und sozialen bzw. kulturellen *Heterogenisierung* der Bevölkerung. Damit verbundene bildungspolitische Herausforderungen ergeben sich u. a. aus teilweise sehr unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen.

Gesellschaftliche Heterogenisierung spiegelt sich in normativer Hinsicht. Wiederholt ist dabei auf die Gefahren gesellschaftspolitischer Polarisierung hingewiesen worden (Heitmeyer 1997). Hierbei geht es nicht nur um nationalistische oder fremdenfeindliche Einstellungen, sondern um generelle Tendenzen der Entsolidarisierung zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Es ist hier aber nicht nur an gesellschaftliche Konflikte zu denken. Im Gegenteil, viele Befunde weisen in Richtung zunehmender Toleranz, etwa für unterschiedliche Lebensformen. Auch private und gesellschaftliche Generationen-Beziehungen gelten heute als relativ entspannt. Eine tendenzielle *Enthierarchisierung* lebensweltlicher Sozialbeziehungen führt dazu, dass es in Alltagssituationen eine hohe Sensibilität für symbolische (etwa sprachliche) Ungleichbehandlung bzw. ein eingefordertes Bedürfnis nach Mitsprache, Anerkennung und Respekt gibt, welches sich bereits auf Fragen des angemessenen Kommunikationsstils richtet. Nicht zuletzt durch digitale soziale Medien, die Verbreitung wechselseitiger Bewertungen und Evaluationen und allgegenwärtige Marktbeziehungen erscheint vielen die horizontale soziale Beziehung („auf Augenhöhe“) als der

Normalfall sozialer Beziehungen, der auch für Ausbildungssituationen erwartet wird. In einer solchen Logik müssen sich Akteure zumindest *beiderseits* umeinander bemühen, und gerade die „Kunden“ können solche Beziehungen bei Unzufriedenheit jederzeit auflösen bzw. sich einem anderen Anbieter zuwenden.

Im Bildungsbereich macht sich der Wandel der Lebensführung auch jenseits der Nachfrage nach berufsbezogenen Qualifikationen deutlich bemerkbar, etwa im Sinne eines subjektiven Wunsches nach *Individualisierung* und einer Biografisierung des Bildungserwerbs. Insbesondere für lebenslanges Lernen sind dabei veränderte Werte und Einstellungen gegenüber dem Alter von Bedeutung. Wenngleich gesundheitliche Einschränkungen für eine späte Phase der Hochaltrigkeit als typisch gelten, wird das Leben im Alter nicht mehr als notwendigerweise defizitär wahrgenommen. Für die nachberufliche Phase stehen positive Altersbilder im Vordergrund, wobei es aber auch hier Bildungsunterschiede hinsichtlich der subjektiven Chancen persönlicher Weiterentwicklung gibt (Wurm & Huxhold 2010). Aus dieser Entwicklung ergeben sich individuelle Wünsche und durchaus auch soziale Erwartungen, körperlich und geistig aktiv zu bleiben und sich auch im fortgeschrittenen Alter gesellschaftlich einzubringen.

Die tendenzielle Abkehr von allgemeinverbindlichen, extern gesetzten Lebenszielen hin zu einer „Innenorientierung“ (Schulze 1992) eröffnet neue Spielräume der biografischen Gestaltung, birgt aber das Risiko wiederholter Sinnkrisen einschließlich des häufig gefühlten Entscheidungsdrucks und der Reflexion über die vielen vorhandenen (und zumeist nicht genutzten) Optionen. Das Gefühl von Unsicherheit und einer allgemeinen Beschleunigung des Lebens (Rosa 2005) geht daher mit dem Wunsch nach ausgleichenden, stabilisierenden Lebenselementen einher. Aktuelle Jugendstudien (wie Albert, Hurrelmann, Quenzel u. a. 2019) verweisen immer wieder auf die weite Verbreitung eher traditioneller Werte: Freundschaften, Familie, private Sicherheit, die weitgehende Akzeptanz meritokratischer Leistungsnormen, aber auch das Streben nach „work-life balance“, den Wunsch nach Akzeptanz und Halt sowie die Suche nach Orientierung. Optimierungsverhalten und Orientierungssuche werden begleitet von einer Flut von Ratgebern und Kommunikationsplattformen.

4 Konsequenzen für Bildung und Weiterbildung

Wie kann das Bildungssystem in der Vielfalt seiner Funktionen (vgl. auch die dritte Spalte in Abbildung 1) adäquat und nachhaltig auf diese längerfristigen Entwicklungen reagieren? Auch die Konsequenzen, welche sich aus den spezifischen Verhältnissen zwischen aktuellen gesellschaftlichen Trends und den einzelnen Funktionen ergeben, können exemplarisch in die Struktur von Abbildung 1 eingetragen werden (vierte Spalte).

In Bezug auf die *Qualifizierungsfunktion* geht es zunächst um eine Anpassung des Bildungsangebots an den substanziellen Qualifikationsbedarf des differenzierten

und dynamischen Arbeitsmarkts. Über die Einsatzfähigkeit von Erwerbspersonen entscheidet ihre Qualifikation; insofern ist auch der prognostizierte „Fachkräftemangel“ durchaus eine Variable. Inhaltlich geht es sowohl um zeitnahe Aktualisierung spezifischer Qualifikation als auch um solide, langfristig relevante Grundbildung, die sich bewusst der Tagesaktualität entzieht. Angesichts des beschleunigten ökonomischen Wandels kommt der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung sowie fachlich und persönlich flexibilisierten Bildungsangeboten eine steigende Bedeutung zu. Die Digitalisierung übt nicht nur einen Rationalisierungsdruck aus und stellt veränderte Anforderungen an die persönliche Qualifikation; sie ermöglicht auch weitreichende, tendenziell internationale (Qualifikations-)Vergleiche und erhöht so den Konkurrenzdruck. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass ein nennenswerter Teil von Bildungsaktivitäten nicht primär inhaltlich-funktional bedingt ist, sondern Ausdruck üblicher werdender Standards bzw. Teil eines (relationalen) Bildungswettlaufs ist, der auf die Eigenschaft von Bildung als Positionsgut verweist (Meyer 1977; Hirsch 1977). Ein Ausstieg aus einem solchen Wettlauf kann kaum individuell erfolgen, sondern, wenn überhaupt, nur durch Veränderungen in der Nachfrage nach Bildungstiteln auf dem Arbeitsmarkt.

Im Sinne lebenslaufinterner Zusammenhänge sollte die Brückenfunktion vorangegangener individueller Erfahrungen genutzt werden. Sowohl Bildungs- und Ausbildungsphasen als auch die Berufspraxis können alternative Zugangswege in weiterführende Bildung darstellen. Sie sollten dabei zu Aktivitäten motivieren, ohne zum ausschließenden Zugangskriterium zu werden. Dies kann etwa durch die einfachere Anrechnung erbrachter Leistungen unterstützt werden. Der Markt der Bildungsanbieter ist aber inzwischen hochgradig differenziert und unübersichtlich, und der Qualifikationsbegriff wird bisweilen trivialisiert; zumindest bleibt oft unklar, inwieweit eine reale Nachfrage etwa auf dem Arbeitsmarkt besteht. Die zunehmende Präsenz internationaler Anbieter verstärkt die Heterogenität noch. Ein stetiges und zentrales Problem für das System der (Weiter-)Bildung ist daher die *Qualitätssicherung*, welche u. a. Aspekte der Kontrolle, Zertifizierung, Standardisierung von Bildungsinhalten und Qualifikationen sowie auch die Qualifikation der Lehrenden betrifft. Zum anderen wird in einer an Ideen von kommunikativer Vernetzung und Individualisierung orientierten Gesellschaft vom Bildungssystem zunehmend erwartet, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, welche auch jenseits des Arbeitsmarkts relevant sind („life skills“). Die Förderung digitaler Kompetenz etwa, gerade von Älteren (Ehlers 2016), ist somit auch eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Angesichts globaler Krisen geht es in Zukunft wohl verstärkt auch um Information im Hinblick auf Gesundheit, Umwelt und Klima.

In Bezug auf die *Selektionsfunktion* des Bildungssystems sind Fragen der Legitimität von Auswahlverfahren und des sozialen Ausgleichs besonders relevant. Gerade Spitzenausbildung erfordert Auswahlverfahren und führt zu Ungleichheiten. Für die Beurteilung von deren Legitimität ist daher stets eine entsprechende normative Grundlage nötig. Das wohl am weitesten anerkannte normative Prinzip beim Zusammenhang von Bildungserwerb und Bildungskonsequenzen ist das *meritokrati-*

sche Modell der Leistungsgerechtigkeit, das auch für die meisten Reformvorschläge die Leitlinie bildet. Im Modell der Leistungsgerechtigkeit tritt soziale *Diskriminierung* als Abweichung von einem (hypothetischen) Ergebnis zutage, welches eine Verteilung von Belohnungen allein aufgrund der vorliegenden Leistungen repräsentiert. Unterschiedliche gruppenbezogene Bildungschancen bei gleicher Leistung etwa stellen einen Verstoß gegen dieses Prinzip dar. Zumindest in programmatischer Hinsicht gibt es im Bildungssystem immer wieder eine Verpflichtung auf meritokratische Prinzipien, trotzdem bleiben die beobachteten sozialen Ungleichheiten beträchtlich. Die formelle Öffnung institutioneller Optionen für alle verspricht offenbar nur begrenzt Erfolg, denn Optionen müssen von den Betroffenen faktisch wahrgenommen werden können. Dies bedeutet in aller Regel, dass begleitende Maßnahmen nötig sind, die etwa leistungsstarken, aber sozial schwachen Schülern und Auszubildenden einen längeren Investitionshorizont für höhere Bildungsinvestitionen ermöglichen, beispielsweise durch Unterstützung mittels Stipendien. Hinsichtlich kognitiver Förderung und sozialen Ausgleichs zeigen Studien, dass besonders große Interventionsmöglichkeiten am Beginn des Lebens bzw. Bildungsverlaufs bestehen (Heckman 2006). Spätere Maßnahmen erfordern tendenziell höheren Aufwand, können aber durchaus noch effektiv sein. In jedem Fall ist auf die Einbettung von Förderungen in die individuellen und familiären Lebenswelten zu achten und die altersspezifische Entwicklung, auch und gerade jenseits der Schule, zu berücksichtigen.

Leistungs- bzw. Bildungsschwache werden aber als Problemgruppe weiterhin erhöhte Aufmerksamkeit erfordern. Es besteht wohl ein breiter gesellschaftlicher Konsens darüber, dass die für ein selbstbestimmtes Leben und gesellschaftliche Teilhabe erforderliche Grundbildung ohne Beschränkungen anzubieten ist, da sonst die Gefahr sozialer Exklusion besteht. In modernen Wissensgesellschaften ist diese elementare Bildung aber weit gefasst und schließt etwa informationelle (digitale) Kompetenzen und vertiefte institutionelle Kenntnisse ein. Auch diese sollten daher weitgehend aus Prozessen von Wettbewerb und Selektion herausgehalten werden, da ansonsten ein Zielkonflikt im Hinblick auf gesellschaftliche Integration besteht. Die Betonung meritokratischer Prinzipien und der Fokus auf die Abwehr von Diskriminierungen – Strategien, die vielen Reformbemühungen im Bildungsbereich zugrunde liegen – sind also für sozialen Ausgleich nicht ausreichend (Hillmert 2019). Vielmehr sind die differenzierenden Konsequenzen zu berücksichtigen, die auch und gerade Bildungsaktivitäten typischerweise mit sich bringen.

Dies verweist auf die große und vermutlich noch zunehmende Bedeutung der *Integrationsfunktion* von Bildungsprozessen. Dabei gilt es, auf sozialen Wandel innerhalb der Bildungsgänge und in deren externen Bedingungen einzugehen. Dieser Wandel betrifft sowohl langfristige Kompositionsveränderungen in der Teilnehmer-schaft der verschiedenen Bildungsinstitutionen als Folge von Bildungsexpansion und gesellschaftlichen und demografischen Strukturveränderungen, welche neue Ziele, (etwa didaktische) Mittel und Steuerungsmechanismen erfordern, als auch kurzfristige konjunkturelle Schwankungen, die zu ungleichen Chancen für auf-

einanderfolgende Kohorten führen können. Die größten Herausforderungen liegen im Verfügbarmachen altersübergreifender Bildungsangebote und der zielgruppenorientierten Versorgung in sozial und kulturell heterogenen Bevölkerungen mit teilweise sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. Eine zeitliche Entzerrung von (fortgeschrittenen) Bildungsaktivitäten im Lebensverlauf dürfte Ungleichheiten vermindern, da sie gerade auch sozial Schwächeren eine bessere Disponibilität über ihre begrenzten Ressourcen ermöglicht und die eigene Informationsgewinnung und Erfahrungsbildung gegenüber den familiären Startbedingungen stärkt. Auch dies funktioniert aber wohl nur, wenn sich unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen noch hinreichend begegnen und Erfahrungen oder auch kontroverse Standpunkte ausgetauscht werden können. Eine zu starke Segmentation von Zielgruppen ist daher gerade im Weiterbildungsbereich zu vermeiden, und viele Angebote sollten diesbezüglich niederschwellig bleiben. Es geht somit nicht nur um kultur- und altersübergreifende Inhalte und internationale Vernetzungen, sondern gerade auch um die Entwicklung und Bereitstellung „bildungsübergreifender Bildungsangebote“.

Schließlich wird das Bildungssystem im Sinne einer *Expressionsfunktion* zunehmend mit stärker persönlichen Ansprüchen als Teil seines Aufgabenspektrums konfrontiert. Das gesellschaftliche Bedürfnis nach Individualisierung schafft Nachfrage nach individuell maßgeschneiderten Bildungsangeboten, im Hinblick sowohl auf Inhalte als auch Aspekte wie Format und Verfügbarkeit. Bildung soll einen Möglichkeitsraum darstellen, nicht nur in kognitiver Hinsicht, sondern bereits in der Struktur und Aufmachung der Angebote. Dabei ist das Bedürfnis nach eher partnerschaftlich organisierten Lehrformen und Formen partizipativer Bildung gestiegen (etwa auch nach Forschung in einer offenen Wissenschaft oder „Citizen Science“). Vor dem Hintergrund der Differenzierung und Biografisierung von Lebensverläufen gilt es, Formen eines individuell abgestimmten und *lebenslauforientierten* Managements bzw. Coachings von Bildungsaktivitäten zu etablieren. Diese Differenzierung könnte allerdings wiederum mit Strategien gesellschaftlicher Integration wie auch volkswirtschaftlich effektiver, ökonomisch orientierter Qualifizierung konkurrieren.

Insgesamt lassen sich also im Hinblick auf Weiterentwicklungen und Reformbedarf des (Aus-)Bildungssystems wiederholt Spannungsverhältnisse zwischen den verschiedenen Funktionen erkennen. Es kann also nicht darum gehen, mithilfe spezifischer Maßnahmen einzelne Funktionen isoliert zu maximieren. Vielmehr wird es weiterhin eine große Herausforderung für die Bildungspolitik bleiben, die verschiedenen Ansprüche an Bildungsprozesse sinnvoll auszutarieren und diese systemisch weiterzuentwickeln.

5 Fazit

Prozesse der fortschreitenden Digitalisierung und Internationalisierung bringen auch neue Herausforderungen für die Arbeitsweise des Bildungssystems selbst. So werden viele Bildungsangebote einfacher replizierbar und zumindest potenziell international verfügbar – und „international“ bedeutet nicht nur „europäisch“ oder

„US-amerikanisch“. Sie befinden sich damit verstärkt in Wettbewerbssituationen: Inhalte wie auch Lehrende unterliegen unmittelbaren Vergleichen etwa im Sinne von Faktenchecks oder Bewertungen, was die Position der „Kunden“ auch in den stark institutionalisierten Teilen des Bildungssystems stärkt. Tendenziell zeigen sich wohl Konzentrationsprozesse in Richtung prominenter Spezialisten. Grundsätzlich erweitern die neuen Technologien aber die verfügbaren Möglichkeiten sowohl für Anbieter als auch Nachfrager von Bildungsangeboten deutlich und schaffen damit prinzipiell positive Ausgangsbedingungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. Digitalisierung erlaubt insbesondere Variation und individuelle Abstimmung sowie eine ungeahnte räumliche und zeitliche Flexibilisierung von Bildungsaktivitäten. Bei zeitnaher Berücksichtigung aktueller Erfordernisse ermöglicht die Kombination von Schulbildung, beruflicher bzw. akademischer Ausbildung, zeitnaher Weiterqualifikation und Erwachsenenbildung eine Qualifizierung, welche den Einzelnen mit einem ausreichenden Maß an Kompetenzen ausstattet, die auf absehbare Zeit die Teilnahme am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben und damit eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen.

Allerdings verhindern häufig nicht nur technische und infrastrukturelle Defizite die Bereitstellung und effektive Nutzung von maßgeschneiderten Bildungsangeboten. Vor allem garantiert eine Vielfalt von Bildungsangeboten weder deren ausreichende Qualität noch soziale Ausgeglichenheit. Gerade staatliches Handeln bleibt deshalb in der Pflicht, sowohl infrastrukturelle Grundlagen als auch die Qualität der Bildungsangebote und die Chancengleichheit beim Bildungszugang zu sichern. Zwar erscheint hier eine planwirtschaftliche Bedarfsplanung weiterhin unrealistisch, doch können die Herstellung von Transparenz und die Bereitstellung verlässlicher Bewertungs- und Vergleichsinformationen (Benchmarking) bereits entscheidend zum Gelingen einer effektiven Qualifikationsversorgung beitragen. Nicht zuletzt ist hier an die Rolle empirisch-wissenschaftlicher Begleitforschung zu erinnern.

Probleme der Bildungspolitik sind eng mit Problemen der Sozialpolitik verbunden. Unzureichende Qualifikation erweist sich als ein im individuellen Lebensverlauf langfristiges soziales Problem, dessen Konsequenzen sich nicht auf den Arbeitsmarkt beschränken (Allmendinger & Leibfried 2003; Tenorth 2010). Für die Politik gilt es daher nicht nur, individuellen Kompetenz- und Bildungserwerb über den gesamten Lebensverlauf zu fördern und soziale Ungleichheiten beim Bildungszugang weiter abzubauen, sondern auch, die gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration für substanziell und formal geringqualifizierte gerade in höherem Lebensalter sicherzustellen. Eine lebenslauforientierte (Bildungs-)Politik kann auch bedeuten, konventionelle Zeitregime für Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten über den Lebensverlauf hinweg besser zu verteilen. Zudem dürfte die Bedeutung von Bildungsprozessen für die gesellschaftliche Integration in näherer Zukunft noch deutlich zunehmen.

Dabei sollten aber gerade Verantwortliche in Politik und Bildungsinstitutionen die Grenzen bildungspolitischer Strategien sehen. Die seit Langem bekannte hohe

Selektivität von Bildungs- und Weiterbildungsprozessen mahnt hier zur Vorsicht, „Weiterbildung vor allem für Gebildete“ ist kein unrealistisches Negativszenario. Zudem ist auf das mögliche Risiko einer normativen Individualisierung sozialpolitischer Probleme zu achten, wenn auf Bildung als zentrale Strategie für die Lösung gesellschaftlicher Probleme verwiesen wird. Als eine essenzielle individuelle und kollektive Ressource bietet Bildung weitreichende Möglichkeiten – sie ist aber kein Allheilmittel gegen Ungleichheit, und Bildungspolitik ist keine Alternative zu anderweitig notwendigen (sozial-)politischen Entscheidungen.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Utzmann, H. & Wolfert, S. (2019). *Jugend 2019: 18. Shell-Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 21–22: 12–18.
- Autor, D. H., Levy, F. & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technical change: an empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118, 1279–1334.
- Becker, R. & Hadjar, A. (Hg.) (2006). *Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hg.) (2007). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114(5), 1475–1521.
- Brussig, M., Knuth, M. & Mümken, S. (2016). *Von der Frühverrentung bis zur Rente mit 67: Der Wandel des Altersübergangs von 1990 bis 2012*. Bielefeld: Transcript.
- Ehlers, A. (2016). *Abschlussbericht zur Vorstudie „Weiterbildung zur Stärkung digitaler Kompetenz älterer Menschen“*. Dortmund: Forschungsgesellschaft für Gerontologie/Institut für Gerontologie an der TU Dortmund.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, J., Söhnlein, D. & Weber, B. (2017). *Projektion des Erwerbepersonenpotenzials bis 2060: Arbeitskräfteangebot sinkt auch bei hoher Zuwanderung*. IAB-Kurzbericht, 06/2017. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Heitmeyer, W. (Hg.) (1997). *Was hält die Gesellschaft zusammen?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hillmert, S. (2011). Occupational mobility and developments of inequality along the life course: The German case. *European Societies*, 13(3), 401–423.
- Hillmert, S. (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Suppl. 2 73–94.

- Hillmert, S. (2019). *Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit*. Vortrag auf der Regionalkonferenz der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Jena, September 2019. DOI: 10.13140/RG.2.2.20954.70081
- Hillmert, S., Kurz, K. & Grunow, D. (2004). Beschäftigungsmobilität in der ersten Hälfte des Erwerbslebens – ein Kohortenvergleich. In O. Struck & C. Köhler (Hg.), *Beschäftigungsstabilität im Wandel? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen für West- und Ostdeutschland*, 63–86. München/Mering: Hampp.
- Hillmert, S. & Strauß, S. (2008). Beschäftigungsfähigkeit im Alter: Eine bildungs- und familienpolitische Herausforderung. *Zeitschrift für Sozialreform*, 54(3), 251–277.
- Hirsch, F. (1977). *Social limits to growth*. London: Routledge.
- IAB (2018). *Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayer, K. U. (1998). Lebensverlauf. In B. Schäfers & W. Zapf (Hg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*, 438–451. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayer, K. U. & Blossfeld, H.-P. (1990). Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In P. A. Berger & S. Hradil (Hg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt, Sonderband 7)*, 297–318. Göttingen: Schwartz.
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83, 55–77.
- Möller, J. (2011). Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede: Wer kriegt wie viel Butter aufs Brot? *IAB-Forum*, 7(1): 4–13.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, K. U. Mayer & M. R. Lepsius (Hg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38)*, 81–112. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklasse als soziales System. In T. Parsons (Hg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 161–193. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Campus.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tenorth, H. E. (2010). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen*, 155–173. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wurm, S. & Huxhold, O. (2010). Individuelle Altersbilder. In A. Motel-Klingebiel, S. Wurm & C. Tesch-Römer (Hg.), *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)*, 246–262. Stuttgart: Kohlhammer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Gesellschaftliche Bedingungen und Anforderungen an das Bildungssystem . . . 21

Autor

Steffen Hillmert, Prof. Dr., ist Professor für Soziologie an der Universität Tübingen, Forschungsschwerpunkte sind unter anderem: Lebensverlauf, Bildung, soziale Ungleichheit, Arbeitsmarkt und Beruf, Methoden der empirischen Sozialforschung.
Kontakt: steffen.hillmert@uni-tuebingen.de