

Reiner Keller

## **Kompetenz-Bildung: Programm und Zumutung individualisierter Bildungspraxis**

### **Über Möglichkeiten einer erweiterten Bildungssoziologie**

#### **1. Eine Erweiterung bildungssoziologischer Perspektiven**

Der nachfolgende Beitrag verortet die soziologische Frage nach der gegenwärtigen Konjunktur und Erscheinungsweise von „Kompetenz“ in einem erweiterten bildungssoziologischen Forschungsrahmen und in Diskussionen über zukünftige Ausrichtungen der Bildungssoziologie.<sup>1</sup> Einem aktuellen Call for Papers der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (zur Herbsttagung 2009; vgl. Scherr 2008) ist zu entnehmen, wie schwierig es geworden ist, genuine Aufgaben der Bildungssoziologie zu benennen. In der Folge des „Aufschwungs und Ausbaus der empirischen Bildungsforschung (...) ist das Profil einer eigenständigen soziologischen Bildungsforschung gegenwärtig kaum erkennbar“, heißt es ebd. Und weiter: „Welche Theoriebezüge und Forschungsfragen, welches Bildungsverständnis, welche methodischen Vorgehensweisen konturieren eine sich als genuin *bildungssoziologisch* verstehende Forschung und Theorieentwicklung?“ Auch wenn zugestanden werden kann und sollte, dass die damit angesprochene ‚prekäre Lage‘ des soziologischen Zugangs keine Einzelercheinung in der wissenschaftlichen Landschaft darstellt – die allseitig sprießende Flora der ‚XX Studies‘ mag dafür als knapper Beleg gelten – so lässt sich diese Frage doch mit einiger Berechtigung stellen. Wie kann die Bildungssoziologie (und das heißt auch: die Bildungssoziologie als Kompetenzforschung) ihre vergleichsweise randständige Lage inmitten einer überbordenden gesellschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Diskussion über Bildungsprozesse verlassen?

Vor dem Hintergrund der explosionsartigen Institutionalisierung der Bildungswissenschaften in der bundesdeutschen Universitätslandschaft sind soziologische Zugangsweisen in alle beteiligten Disziplinen diffundiert und kommen zum Einsatz, um die empfundenen Probleme, Defizite, Mängel und Verbesserungspotenziale des deutschen Bildungssystems in den Blick zu nehmen. Entsprechende Problematisierungen sind allgegenwärtig: Politische Entschlei-

---

<sup>1</sup> Ich greife dabei auf einen Vortrag zum Thema „Bildung und Lebensführung in der Wissensgesellschaft“ (Keller 2005) zurück, den ich im Dezember 2005 an der Universität Koblenz-Landau gehalten habe.

dungsträger starren gebannt auf die Ranglisten und Platzierungen der deutschen Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichstests und fordern effiziente – und wenn möglich: kostenneutrale oder -sparende – Technologien und Lernarrangements zur Kompetenzoptimierung. Wirtschaftsverbände erwarten eine verstärkte Praxis- bzw. Verwertungsorientierung der Bildungsprozesse. Manche Eltern engagieren sich für die Verteidigung oder vielmehr Schaffung eines mehr oder weniger neuen angstfreien schulischen Bildungsraumes, während andere – ablesbar am Boom der Privatschulen – für die Bestplatzierung ihres Nachwuchses in den anstehenden Verdrängungswettbewerben Vorsorge treffen.

Zwar steht die schulische Bildung im Zentrum der öffentlichen Debatte. Doch auch weitere Bildungsfelder, insbesondere die Hochschulen sind in den letzten Jahren vergleichbaren – und wahrscheinlich noch stärkeren – Veränderungen unterworfen. Die Wissenschaftsorientierung des Hochschulstudiums wird zwar nicht vollständig beseitigt, aber doch stark durch Fragen der ökonomische Nutzen- oder Verwertungslogik im neuen Bildungswettlauf und Wirtschaftskampf der Nationen und Weltregionen überlagert. Ähnliche Prozesse lassen sich derzeit in vielen Ländern beobachten, und dies nicht zufällig. Tatsächlich geht die internationalisierte vergleichende, messende, schulbezogene Bildungs-/Kompetenzforschung einher mit einer letztlich globalisierten Neuformierung der Bildungssysteme, in der spätestens seit Anfang der 1970er Jahre, beginnend mit dem Bericht der UNESCO-Bildungskommission „Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme (Faure et al. 1973), die institutionellen Gefüge der UNESCO, der UN, der OECD und auch der EU eine top-down Reformierung der nationalen Bildungssysteme angehen. Die Bildungsforschung nimmt in diesem Kontext eine instrumentelle Haltung ein, zugunsten von Schülern und Schülerinnen, Lehrpersonal und ‚Marktanforderungen‘. Sie untersucht organisierte Bildungsprozesse meist bezogen auf Schulen und mit starkem Anwendungsbezug; in jüngerer Zeit wird dies verstärkt durch Hinweise auf die Bedeutung außerschulischer Bildungsorte. Ziel ist die Verbesserung der institutionellen Bildungsangebote, bspw. durch die Optimierung der Vermittlung von Lerninhalten, um deren gesteigerte Passungsfähigkeit im Hinblick auf Arbeitsmärkte, aber auch um den Abbau von sozialen Ungleichheiten in den Selektionsprozessen der Bildungsinstitutionen. Ergänzt wird dies durch Analysen der familialen Einbettung von Bildungsbeteiligung bis hin zur Kompetenzentwicklung und Fördermaßnahmen für ‚Lebenslanges Lernen‘ bzw. ‚Lernen des Lernens‘ durch neue Schultypen, veränderte Unterrichtsmethoden oder unterschiedlichste Förderangebote. Neben den Herausforderungen durch den ökonomischen Strukturwandel zur ‚Wissensgesellschaft‘ sind es vor allem Prozesse der

Globalisierung und die Anforderungen der Migrationskulturen, welche die öffentliche Diskussion und die Forschung beschäftigen. Wie müssen Bildungssysteme aufgerüstet oder umorganisiert werden, wenn sie Individuen befähigen sollen, unter den sich ändernden strukturellen Bedingungen zum ökonomischen Wohle ihrer Selbst und ihres Landes beizutragen? Zu erwarten ist, dass die Steigerungslogik des Vergleichs und des Rankings hierauf keine abschließende Antwort zulassen wird, sondern trickreich immer neue Defizite nachweisen kann: Gut ist nicht gut genug; nicht alle können den ersten Platz einnehmen. Folglich muss immer etwas getan werden. Die Bildungssoziologie ist in dieser unübersichtlichen Gemengelage merkwürdig stumm geblieben. Der Zusammenhang von sozialer Lage und schulischen Bildungserfolgen ist ihr lange bekannt, die theoretischen Grundparadigmen (zwischen Pierre Bourdieu und Raymond Boudon bzw. James Coleman, zwischen Habitus- und Rational Choice; vgl. in jüngerer Zeit Georg 2006; Becker/Lauterbach 2008) seiner Erklärung existieren wohletabliert in mehr oder weniger verflochtener Weise; der Wandel der sprichwörtlichen verkörperten Ungleichheitsfigur – vom katholischen Arbeitermädchen auf dem Land zum großstädtischen islamischen Migrantenjungen – wurde vielfach beschrieben. Auch die Interventionsmöglichkeiten (durch Reformschulen, andere Unterrichtsformen, finanzielle Förderungen usw.) werden seit Jahren beforscht und diskutiert, ohne dass politischer Gestaltungswille darauf erkennbar zugreift.

Auf die Ausgangsfrage nach einer neuen Positionierung der Bildungssoziologie gibt der vorliegende Beitrag die folgende Antwort: Dies wird gerade nicht durch die Nachahmung oder Übernahme der praxisbezogenen Frageinteressen der Bildungswissenschaften gelingen, sondern viel eher dann wenn sich die soziologische Beschäftigung mit Fragen der Bildung und Kompetenz entschieden von zwei zentralen Relevanzkriterien ihres Gegenstandsfeldes abkoppelt, ‚emanzipiert‘. Das erste dieser Kriterien lautet: Kompetenzvermittlung in institutionellen Bildungsprozessen muss zum Wohle aller effektiver, effizienter und gerechter erfolgen. Das zweite Kriterium besagt: Gefragt sind passungsfähige und realistische Vorschläge zur Reform. Dagegen lässt sich mit Howard S. Becker (2003) einwenden: Relevant wird (Bildungs-)Soziologie in dem Maße, wie sie sich eigenen Forschungsinteressen und Themensetzungen zuwendet; das ist die Voraussetzung dafür, neue oder andere Lesarten auf soziale Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklungen zu entfalten und in dieser Weise einen ‚Mehrwert an Wissen‘ zu erzeugen. Wie kann dies geschehen? Der Vorschlag, der dazu in aller Vorläufigkeit entwickelt wird, lautet: durch eine stärkere Besinnung auf gesellschaftliche Zusammenhangsfragen einerseits, durch eine Hinwendung zur ‚gelebten Bildungspraxis‘ unter

Individualisierungsbedingungen andererseits. Die mögliche Richtung und auch den Zusammenhang einer solchen Perspektivenverschiebung der Bildungssoziologie mit dem Kompetenzbegriff, um den es im vorliegenden Band ja vornehmlich geht, hat Heinz Bude (2008) in seiner kürzlich erschienenen Schrift über die ‚Ausgeschlossenen‘ angedeutet. Dort weist er auf eine bislang wenig diskutierte Implikation der öffentlichen und auch wissenschaftlichen Debatten über die gegenwärtigen Probleme der Bildung hin. Das, was als Bildung und Kompetenz verhandelt wird, hat einen spezifischen Zuschnitt. Keineswegs ist dies ein ‚unschuldiges‘ Bildungs- oder Kompetenzverständnis, sondern Resultat einer – in meinen Worten – kontingenten diskursiven Formatierung. Vielleicht liegt darin die erste Aufgabe einer erweiterten Bildungssoziologie und Kompetenzforschung: Nicht der Frage nachzugehen, wie Kompetenz nach Maßgabe bildungspolitisch-ökonomischer oder bildungsidealistischer Programmatiken optimiert zu erwerben sei. Sondern den Akzent darauf zu legen, wie, wo und welche Kompetenzerwartungen in der seit den 1960er Jahren ansetzenden Problematisierungen des Bildungsgeschehens gefordert, begründet, formiert werden, bspw. in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen, in lokalen, transnationalen, globalen institutionellen Settings. In einem zweiten Schritt kann es dann um die Frage gehen, wie spezifische Kompetenzvorstellungen als zugemutete Aufgabe in der individualisierten Bildungspraxis reflexiv-moderner und kosmopolitischer Gesellschaften erworben, angeeignet, zurückgewiesen, gelebt werden – und wo sie ihrem ‚Anderen‘ begegnen, also bspw. ‚abweichenden‘ Kompetenzformen des gesellschaftsweit generalisierten Großstadt-„Dschungelcamps“ im Zeichen von Arbeitsmarktflexibilisierungen, Einkommenseinbrüchen, Genialitäten des Durchwurstelns und Überlebenskünsten des prekären Alltags. Darauf wird weiter unten zurückzukommen sein.<sup>2</sup>

Die vorgestellten Überlegungen möchte ich nachfolgend in drei Schritten entfalten. Zunächst skizziere ich kurz das Panorama der Bildungsdiskussion und Bildungssoziologie. Anschließend erläutere ich die Forderung nach einer erweiterten Bildungs- und Kompetenzforschung, welche die gesellschaftlichen und institutionellen Bildungskontexte sowie deren Wandel in den Blick nimmt. Im dritten Punkt diskutiere ich die Möglichkeiten einer auf die – in Begriffen Foucaults: diskursiv und gouvernemental – ‚angerufenen Bildungssubjekte‘ bezogenen Bildungs- und Kompetenzforschung, die sich nicht in vorausweisendem Gehorsam an den

---

<sup>2</sup> Dies meint nicht die in den letzten Jahren entstandene Diskussion über ‚Bildung neben der Bildung‘, die sich insbesondere auf nicht-schulische Bildungskontexte und -orte richtet (wie Vereine und Verbände, Musikschulen etc., die unter längeren Schulanwesenheitszeiten und gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen leiden), und ebenfalls einem Verwertungsverständnis von ‚Bildung‘ folgt. Die Fragen lauten stattdessen: Was wird mit der zugemuteten Bildung ‚getan‘ und was lässt sich in einem erweiterten Kompetenzverständnis in den Blick nehmen?

Kompetenzprogrammatiken des „bildungsindustriellen Komplexes“ (Heinz Bude) orientiert, sondern sich für die Vielfalt gelebter Bildungs- und Kompetenzpraxis öffnet.

## **2. Bildungsdebatten und Bildungssoziologie**

Nur wenige Themen haben die deutsche Öffentlichkeit in den letzten Jahren so bewegt wie die „Bildungsdiskussion“. Dafür stehen insbesondere die Debatten um die im Jahre 2000 erschienene PISA-Studie und ihre späteren Verwandten. Groß war das Entsetzen über das im internationalen Vergleich als defizitär markierte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Und mindestens ebenso groß war die Entrüstung über die besonders hohe Selektivität der Bildungschancen. Es handelt sich um eine neuerliche deutsche „Bildungskatastrophe“. Manches daran klingt vertraut. Bereits 1964 war von einer solchen Katastrophe die Rede. Damit bezeichnete Georg Picht (1964) die vergleichsweise geringere Abiturientenzahl und die niedrigeren Bildungsausgaben in Deutschland. Ralf Dahrendorf (1965) formulierte vor dem Hintergrund der damit ebenfalls einsetzenden Debatte über Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem: „Bildung ist Bürgerrecht“. Die politische Reaktion bestand im Ausbau insbesondere der ländlichen Bildungsinfrastrukturen, in der Einführung des Schüler-BAFöG sowie in der Einrichtung des Deutschen Bildungsrates, der 1970 einen „Strukturplan für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland vorlegte“ (Deutscher Bildungsrat 1970). Darin wurde vorgeschlagen, die Bildungschancen für benachteiligte Gruppen zu verbessern und insgesamt die „Wissenschaftsorientierung der Bildung“, d.h. aller Lehr- und Lernprozesse für jede Altersstufe angemessen umzusetzen: „Der Wissenschaftsbestimmtheit des Lernens entspricht formal der Grundsatz vom Lernen des Lernens. Die Bildungsgänge vermitteln nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen, sei es in anderen Gegenstandsbereichen, sei es im gleichen Gegenstandsbereich, jedoch auf höherem Niveau.“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 33)

Die inzwischen zur ‚Kompetenzfrage‘ mutierte Rede von den lebenslänglich neu zu bestimmenden und anzupassenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Truschkat 2008, Haeske 2008, Alheit/Dausien 2002, Tuschling 2004)<sup>3</sup> kann auf eine beachtliche, jahrhundertalte Tradition zurückblicken. So heißt es in einem Beschluss der französischen Nationalversammlung aus dem Jahre 1792, wenige Jahre nach erfolgter Revolution: „Wir haben schließ-

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch den Beitrag von Inga Truschkat in diesem Band.

lich darauf geachtet, dass der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schulen verlassen; dass er vielmehr alle Altersstufen umfassen muss, dass es keine gibt, in der zu lernen nicht nützlich und möglich ist“ (zit. nach Tuschling 2004: 152). Mit der begrifflichen Umstellung auf Kompetenz ist eine Veränderung des Assoziationshaushaltes verbunden: Die Vorstellung von in institutionellen Ausbildungsgängen abschließend erworbenen und abrufbaren Kenntnissen, die durch Bildungstitel zertifiziert sind, wird durch die Idee des Erwerbs von Dispositionen ersetzt, die permanente Selbststeuerungen im Hinblick auf sich verändernde Wissens- und Handlungserfordernisse der zunehmend flexibilisierten und entstandardisierten, bspw. projektförmigen beruflichen Arbeitskontexte ermöglichen. Entsprechend gilt die Angst einer alarmierten Öffentlichkeit nunmehr dem Problem des ‚Kompetenzniveaus‘. Auf die aktuellen Ergebnisse der international vergleichenden Kompetenzforschung hat die bundesdeutsche Politik mit einem Ausbau der Bildungsforschung reagiert; Professuren für Bildungsforschung und Bildungssoziologie florieren. Die Etablierung eines regelmäßigen deutschen Bildungsberichts wurde beschlossen. Vorschul-, schul- und hochschulbezogene Evaluationen und Reformprozesse sind im Gange. Dabei liegt der Verdacht und die Beobachtung nahe, das in erster Linie geforscht und ‚prämiert‘ wird, sich jedoch an den realen äußerst defizitären personellen und materiell-infrastrukturellen Ressourcen-Bedingungen der Bildungspraxis wenig ändert.

Beate Kraus (2003: 82) verweist in einem Überblick darauf, die seit den 1950er Jahren institutionalisierte Bildungssoziologie habe trotz ihrer langen Tradition und geradezu konträr zur hohen öffentlichen Bedeutung von Bildungsfragen keinen „Zustand innerer Festigkeit“ und der „Unbestrittenheit ihres Forschungsterrains“ erreicht. Wie in anderen Spezialsoziologien auch lassen sich Konkurrenzen unterschiedlicher theoretischer Paradigmen, methodischer Zugänge sowie Fragestellungen auf der gesellschaftlichen Makro-, Mikro- und Mesoebene festhalten (Allmendinger/Aisenbrey 2002: 41). Diese fokussieren bei aller Heterogenität zwei hauptsächliche Fragekomplexe, die überwiegend auf Schulen und Hochschulen als Bildungsorte bezogen sind. Zum einen interessiert der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit; zum zweiten richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Beziehungen zwischen ‚Bildung und Beschäftigung‘.<sup>4</sup> Das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit ist *das* klassische Thema der Bildungssoziologie. Gero Lenhardt (2001: 327) schrieb dazu vor einiger Zeit: „Kaum ein anderer Gegenstand der Soziologie wird mit größeren Aufwand untersucht wie die Gleichheit und Ungleichheit der Bildungschancen. Man kann diese Forschungspraxis

---

<sup>4</sup> Für weitere soziologische Beschäftigungen mit dem Thema Bildung vgl. bspw. Löw (2003).

mit dem Zugewinn an soziologischem Wissen kaum erklären. Sie verdankt sich eher der Aufmerksamkeit, die die Gesellschaft der Gleichheitsnorm und ihrer Verletzung widmet.“ Das Ungleichheitsthema entwickelte sich in den 60er Jahren als Diskussion über die Verteilung von Bildungschancen in zweifacher Hinsicht: in Bezug auf die ungleiche Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Schichten und Geschlechterlage und in der Frage nach der Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem. Dabei dominieren Erklärungen, die sich an der „Illusion der Chancengleichheit“ von Bourdieu/Passeron (1988 [1970]) oder Varianten des Rational Choice im Anschluss an James Coleman und Raymond Boudon bzw. deren Verflechtungen orientieren (vgl. Georg 2006). Defizite der bildungssoziologischen Ungleichheitsdiskussion lassen sich im nach wie vor bestehenden Mangel an mikroanalytisch-qualitativen Studien ausmachen, welche die Feinheiten inner- und außerschulischer Prozesse der Ungleichheitsreproduktion in den Blick nehmen (Krais 2003: 85; zur Rolle der Familie Büchner/Brake 2006).

Schon in der Diskussion der 1960er Jahre war die mit der Ausrichtung auf den Kompetenzbegriff stärker akzentuierte Frage nach dem Passungsverhältnis von Bildung und Arbeitsmarkt oder Beschäftigung enthalten. Hier geht es darum, wie im Bildungssystem Erwerbschancen selektiert werden, wie die individuelle Bildungswahl sowie die organisierten Bildungsangebote mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes abgestimmt werden können und wie Bildungstitel und deren ‚Inflation‘ die Erwerbsoptionen oder -chancen beeinflussen (z.B. Weymann 1987). Dazu tritt in jüngerer Zeit die Diskussion über die Möglichkeiten des Praxisbezugs, etwa im Umbau der Hochschulen oder im Gegeneinander von wissenschaftsorientierten Bildungskonzepten und solchen, die auf die Bedeutung von Erfahrungswissen hinweisen (Böhle 2009).

### **3. Globalisierende Formierungen: Bildung, Wissensgesellschaft und der Kompetenz-Komplex**

Der Begriff der „Bildung“ ist, das haben die bisherigen Überlegungen bereits angedeutet, sowohl in der öffentlich-politischen wie auch in der wissenschaftlichen Debatte mit einer gewissen Unschärfe oder besser: mit sehr unterschiedlichen Konnotationen belegt; er changiert (in den Worten von Martina Löw 2003) zwischen „Ideal und Kapital“, und dies schon seit Beginn der modernen Bildungsinstitutionen (Friedeburg 1992). Häufig steht er idealistisch-

emphatisch für Bildung als herausgehobenen Wert. So heißt es im Jahre 2004 im Bildungsbericht der OECD, Bildung sei der „Prozess der persönlichen Entwicklung, der Kultivierung und Integration der Persönlichkeit unter Einbeziehung kognitiver, sozialer, kultureller und ethischer Aspekte“ (zit. nach Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: 53). Anfang der 1970er Jahre beschrieb der Deutsche Bildungsrat „Bildung als Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 29). Der Kinder- und Jugendbericht der Deutschen Bundesregierung definiert etwas nüchterner: „Bildung ist (...) die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung.“ (2005; S. 109) Solchen Bestimmungen stehen stärker instrumentell orientierte Vorstellungen gegenüber, in denen Bildung als hergestelltes, qualitativ besseres oder schlechteres Produkt, als Mittel des Zugangs zu Erwerbchancen fungiert, etwa die „Bildung für den Arbeitsmarkt“ oder die anvisierte „Arbeitsmarkttauglichkeit“ von schulischen und hochschulischen Bildungsprozessen. Bildungs- und wirtschaftspolitisch scheint dieser Variante die größere Resonanz zuzukommen. Claus Offe schrieb schon im Jahre 1963: „Die gesellschaftliche, also nicht auf das ausgebildete Subjekt beschränkte Funktion der Ausbildung ist es, Leistungspotential zu produzieren. (...) Die Steigerung der Produktion eines qualifizierten Leistungspotentials ist unter diesen Bedingungen der Bedarfslage ein Gebot der ökonomischen Rationalität“ (zit. nach Kraus 1996: 124). Sehr fern ist dem die 1966 von Adorno (1970) an die Pädagogik und die Bildungsinstitutionen gerichtete Maxime: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“

Als Konsequenz ihrer bereits angesprochenen Bilanz des bildungssoziologischen Forschens fordert Beate Kraus von der zukünftigen Bildungssoziologie eine „sozialhistorische Konfigurationsanalyse“ von Bildungsprozessen „im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung“ (Kraus 2003: 90). Dies betreffe insbesondere die Herausforderung durch die „Wissensgesellschaft“ sowie die immer komplexere Produktion und Zirkulation des ‚Kulturellen‘. Zwar teile ich die von Kraus erhobene Forderung nach einer sozialhistorisch und gesellschaftstheoretisch erweiterten Analyse von Bildung. Doch der Hinweis auf die mitunter als „Mythos“ eingestufte „Wissensgesellschaft“ (Bittlingmayer 2005; Bittlingmayer/Bauer 2006; Kübler 2005) läuft Gefahr, diese Erweiterung erneut einer durch öffentliche Themenkonjunkturen vorab reduzierten Perspektive zu unterwerfen. Die umstrittene und gleichwohl politisch erfolgreiche Gesellschaftsdiagnose der „Wissensgesellschaft“ beschreibt einen in erster Linie ökonomi-



schen Strukturwandel von der Industrieproduktion und -arbeit hin zu einer ‚wissensbasierten Ökonomie‘. Nico Stehr (1994), einer der Protagonisten dieser Diskussion, betont, es handele sich dabei gerade wegen der allseitig verteilten und erhobenen Wissensansprüche um ‚zerbrechliche Gesellschaften‘. Neben den allseitigen Wissenszuwachs und einen Zuwachs an Handlungsvermögen auf der Seite der Individuen trete ein Verlust des Vertrauensvorschlusses in Expertenwissen unterschiedlichster Art. Auch gewinnen in diesen Gesellschaften spezifische Wissenspolitiken, d.h. Programme und Konflikte um die Erzeugung von spezifischem Wissen besondere Bedeutung.

Gewiss akzentuiert die Rede von der ‚Wissensgesellschaft‘ gerade in ihrer ökonomistisch reduzierten Verwendung nur einen Aspekt gegenwärtiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Diese müssten – wie das bspw. in der Theorie reflexiver Modernisierung der Fall ist (Beck/Bonß 2001; Beck/Lau 2004) – ergänzt werden um Prozesse der Individualisierung, der Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen, der Hybridisierung von Natur-Gesellschaftsgrenzen, der Kosmopolitisierung u.a. mehr, die allesamt zu einer bildungs- und kompetenzrelevanten Veränderung von Bildungskontexten beitragen (vgl. Keller 2009). Im Zusammenhang des vorliegenden Bandes kommt jedoch der ‚Situationsdefinition‘ der Wissensgesellschaft eine hervorgehobene Bedeutung zu, weil sie bereits seit einiger Zeit unmittelbare bildungspolitische und bildungspraktische Handlungskonsequenzen auf nationaler, EU-weiter und globaler Ebene entfaltet: „Wenn das Lernen gelehrt und gelernt werden soll, rücken ‚Schlüsselqualifikationen‘ in den Vordergrund. Das Lissabonner EU-Memorandum bestimmt diese als Kompetenzen, die ‚Voraussetzung sind für eine aktive Teilhabe an der wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft‘. Sie sollen es den Bürgerinnen und Bürgern ermöglichen, sich eine Identität zu erarbeiten und Lebensziele vorzugeben.“ (Tuschling 2004: 157)

Entsprechend leitet die Bildungsforschung aus der Diagnose der Wissensgesellschaft die Anforderung an die Individuen ab, sich auf lebenslanges Lernen einzustellen und entsprechende Kompetenzen des individuellen Wissensmanagements auszubilden. Das ist die neue ultimative Maxime des Arbeitsmarktes: „Kontinuierliches Erlernen neuer Wissensbausteine, Erweiterung von Kompetenz ist zwingend notwendig, um den neuen Anforderungen der Organisationen und Unternehmen gerecht zu werden. Längere Ausbildungszeiten, fortlaufende Um- und Weiterbildungsprogramme, lebenslange Kompetenzentwicklung werden dabei immer selbstverständlicher.“ (Tippelt et al. 2003: 349) In dieser Perspektive bedeutet Wissensgesellschaft

in erster Linie eine enorm beschleunigte Entwertung angeeigneter Wissensbestände und Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, die es durch veränderte Bildungsprozesse aufzufangen gilt. Die Rede ist nicht nur vom individuellen Kompetenzmanagement, sondern auch von der Kompetenzbiographie, in der sich die Bildungssubjekte permanent und eigenständig ‚upgraden‘ (vgl. ebd.): „Eine Kompetenz ist dabei mehr als die Summe der aktivierten Ressourcen. Ressourcen sind: Temperament, Begabungen, kulturspezifische Erfahrungen, Interessen, Motive, implizites und explizites Wissen, Fakten- bzw. lexikalisches Wissen, Fertigkeiten, Erfahrung in ähnlichen Situationen, physische Ressourcen (z. B. Kraft, Schnelligkeit, Geschicklichkeit), soziale Ressourcen, Zugänge zu Wissen und Erfahrung.“ (zit. nach dem deutschen Bildungsserver; wiki-Bildung, [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de), Zugriff vom 20.1.2009)

Heinz Bude hat kürzlich darauf hingewiesen, dass ein solcher Kompetenzbegriff keineswegs ‚unschuldig‘ ist. Vielmehr handelt es sich um eine spezifische Zuschneidung, die Vieles und Viele ausblendet, die über Fähigkeiten und Fertigkeiten gänzlich anderer Art verfügen, als es die Marktchancen der Wissensgesellschaft zu verlangen scheinen: „Auffällig sind jedenfalls die Defizitdiagnosen, die auf klaren und scharfen Vorstellungen darüber beruhen, was man in der modernen Welt der Schrift braucht, um wertvolle Güter zu erwerben und persönliche Projekte zu verfolgen. Das Lachen gehört genausowenig dazu wie die Fähigkeit zum Unterlaufen, Überspielen und Aushebeln von disziplinierenden Anforderungen und festlegenden Ansprüchen. Das Anderssein wird zum Defekt. (...) So besiegelt die sekundäre Stigmatisierung durch eine Gemeinde von Bildungsforschern die institutionelle Segregation dieser bildungspolitischen Problempopulation. Die bessere Beschulung verheißt eine unbestimmte Zukunft für eine Gruppe, die auf die bestimmte Vergangenheit ihrer Herkunft festgelegt wird.“ (Bude 2008: 102f) Bude spricht in Anlehnung an früher gängige Polit- und Analysefloskeln von einem „bildungsindustriellen Komplex“ aus Experten, politischen Unternehmern, privaten Bildungsanbietern u.a.m. und deren „Machbarkeitsphantasien“, die sich die Bevölkerung zum lohnenden Objekt ihrer (auch ökonomischen) Begierde auserkoren haben. Dieser Komplex vertrete einen „funktionalen Begriff von Bildung“, dem es in erster Linie um den Beitrag der Bildung zum ökonomischen Reussieren des Einzelnen *und* seines Landes gehe, um ein „Kapital“ der Selbstdurchsetzung und Sozialformierung.“ (ebd.: 103) Bildung ist einem Projekt der Ökonomisierung und Vermarktlichung unterworfen, in dem sich zunehmend Anbieter/Kunden-Konstellationen etablieren, nicht nur in den Universitäten.

Außerhalb bzw. an den Rändern der Bildungssoziologie sind die entsprechenden Problematik-

sierungen und Transformationen von Bildungspraxis verschiedentlich aus einem weiteren Blickwinkel in den Blick genommen worden. Dies gilt bspw. für die Strategien der ‚Eliten- und Exzellenzbildung‘ an den deutschen Hochschulen und deren Kritik (Münch 2006) oder den europäischen Bolognaprozess (z.B. Schultheis et al. 2008; Dippelhofer-Stiem 2008). Prisching (2008) beschreibt in seinem „zeitdiagnostischen Essay an der Schwelle von Wissensgesellschaften“ unterschiedliche „Bildungsideologien“, die derzeit im Wettstreit miteinander liegen. Den wohl weitesten Bezugsrahmen für die Analyse von Bildungssystemen und -prozessen nutzen John Meyer und seine Mitarbeiter. Sie sprechen von einer „globalen Standardisierung der Bildung“ (Meyer/Ramirez 2005), die sich nach neo-institutionalistischer Lesart aus dem Modell des Nationalstaates, aus globalen Diffusions- und Nachahmungsprozessen kultureller Vorbilder ergeben. Eine Vielzahl international vergleichender Untersuchungen zu Lehrplänen, Organisationsformen und institutionellen Strukturierungen der Bildungsprozesse fügen sich zu folgendem Bild zusammen: „In einer Weltkultur, die Bildung als wichtigen Bestandteil von Fortschritt definiert, gehören die Bildungsstrategien der dominanten Länder zu den ersten Dingen, die kopiert werden. (...) Zusätzlich zu direkten Anleihen oder Imitationen betreiben die einzelnen Länder jetzt zunehmend die Inszenierung von allgemeineren oder abstrakteren Blaupausen oder Drehbüchern der Bildung, zum Beispiel von pädagogischen Theorien und Lehrplänen, die angeblich ein aktives Lernen oder ein Lernen des Lernens fördern. (...) Eine vorhandene Weltordnung stellt den einzelnen Ländern jetzt Modelle zum Kopieren zur Verfügung. Ein dichtes Netzwerk internationaler Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen einschließlich der UNESCO und der Weltbank erarbeitet klare Definitionen der Probleme, deren Lösung Bildung ist, und der Typen von Bildung, die dafür am besten geeignet sind. (...) Der dritte und wahrscheinlich wichtigste Aspekt ist der, daß Bildung als rationalisierte Institution immer mehr verwissenschaftlicht wird und die Praktiker des Bildungssystems immer mehr professionalisiert werden. Ausgefeilte, standardisierte wissenschaftliche und professionelle Analysen über die Eigenschaften und Vorzüge der Bildung durchziehen die globale Kommunikation. (...) Die Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Bildung beschleunigt die weltweite Kommunikation und Standardisierung und umgekehrt.“ (Meyer/Ramirez 2005: 219f)

Ergänzt wird diese großformatige Diagnose durch Analysen in der Tradition der aus dem Foucaultschen Spätwerk heraus entfalteten Gouvernementalitätsforschung. Letztere konstatiert, bezogen auf die europäischen und damit auch deutschen Bildungsfelder und die dort in den letzten Jahrzehnten eingeführten Programmatiken eine ökonomische

Gouvernementalisierung von „Bildungsräumen“ im Gestalt von Diskursen und institutionellen Transformationsprozessen. Darin mutieren einerseits die Lernenden durch Selbsttechnologien zum „unternehmerischen Subjekt“ (vgl. Bröckling 2007), während andererseits auch die Bildungsinstitutionen und ihr Personal ihrerseits zur bspw. „unternehmerischen Hochschule“ sich wandeln (Masschelein/Simons 2005; Ricken/Liesner 2008; Röber 2006): „Selbstmobilisierung bedeutet, stets und ständig, immer und überall sein Humankapital ‚arbeiten zu lassen‘ oder darin zu investieren (...) Konkret läßt sich diese Aufforderung zur Selbstmobilisierung und zum ‚Arbeiten lassen‘ an Begriffen wie ‚Kompetenzen‘ und ‚employability‘ oder ‚Einsatzfähigkeit‘ verdeutlichen. Unter Kompetenz wird zumeist die Fähigkeit verstanden, in einer bestimmten Situation eine Aufgabe erfüllen zu können. Diese Fähigkeit umfaßt eine Gesamtheit von Fertigkeiten und Einstellungen. So enthält der Text, der die Basiskompetenzen für Lehrkräfte in Flandern festlegt, eine ‚Beschreibung des Wissens, der Fertigkeiten und Einstellungen, über die jeder Universitätsabsolvent verfügen muß, um vollwertig als Berufsanfänger funktionieren zu können‘.“ (Masschelein/Simons 2005: 37f)

Aus der neo-institutionalistischen und der gouvernementalen Perspektive lassen sich spezifische Hinweise für die erste anvisierte Erweiterung bildungs- und kompetenzsoziologischer Forschungsperspektiven gewinnen. Die Analysen von Meyer u.a. zeigen nachdrücklich, dass nationale – und damit auch bundesdeutsche – Bildungskontexte nicht als isolierte Inseln der Bildung analysiert werden sollten. Allerdings kann die ihnen unterlegte Makroperspektive kaum die spezifischere Frage beantworten, wie sich die beschriebenen Transformationsprozesse in den einzelnen Ländern vollziehen und neuartige ‚globale‘ (Roland Robertson) Bildungsräume entstehen lassen. Zwar wird den Prozessen der „Institutionalisierung“ (im Sinne von Peter Berger & Thomas Luckmann) von kulturellen Regelwerken der Bildung große Beachtung geschenkt, aber die Frage nach deren je spezifischer „diskursiver“ Konstruktion fällt aus dem Blick (ein Defizit, das Meyer u.a. zugestehen). Umgekehrt nutzen die Arbeiten der Gouvernementalitätsforschung den Diskursbegriff gleichsam selbstverständlich, ohne jedoch das konkrete Prozessgeschehen, die implizierten Akteurskonstellationen, Ressourcen und diskursiven Auseinandersetzungen in ihrer soziohistorischen Einbettung und die daraus entstehenden Strukturierungen der Bildungsräume in den Blick zu nehmen. Insofern beschreiben sie in erster Linie destillierte Programmatiken des Bildungsumbaus, ohne deren Genealogie, ihr materiales Hervortreten und ihre gesellschaftlichen Effekte genauer zu fassen. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2008a) formuliert hier ein Theorie- und Forschungsangebot, das die beschriebenen Schwachstellen beider Ansätze ausgleichen kann. Die

daraus zu entwickelnde Analyse der „Problematisierung von Bildung“ (im Sinne des Foucaultschen Konzepts der Problematisierung, vgl. Keller 2008b: 59ff) zielt auf die sozio-historischen Figurationsprozesse von Bildung und die diskursive Formierung von ‚Kompetenz‘, ohne die Diagnose der Wissensgesellschaft als reale oder real-fiktive Rahmenbedingung vorauszusetzen.

#### **4. Bildung, Kompetenz, Lebensführung – zur individualisierten Bildungspraxis der Gegenwart**

Ich möchte mich nun in einem etwas kürzeren letzten Argumentationsschritt der zweiten Akzentsetzung einer erweiterten bildungs- und kompetenzsoziologischen Forschungsperspektive zuwenden. Diese richtet sich auf die handlungspraktischen Umgangsweisen von Individuen mit den bildungspolitischen Zumutungen einerseits, aber auch auf die Frage, welche anderen Erscheinungsformen jenseits der institutionalisierten Bildungsanforderungen Kompetenzbildung annehmen kann. Dabei wird grundsätzlich von der Individualisierungsdiagnose der Theorie reflexiver Modernisierung ausgegangen. Diese bezeichnet Prozesse der „institutionalisierten Individualisierung“ (zuletzt: Beck 2008: 123ff), die Individuen in unterschiedlichsten Handlungsfeldern in Situationen der chancen- und risikoreichen Wahl und Entscheidung versetzen, und entsprechend Verantwortung zurechnen. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion wird dieses Thema inzwischen als Übergang von der planbaren und institutionalisierten Bildungskarriere zur (riskanten) Bildungsbiographie aufgegriffen und als neue Herausforderung an Bildungs- und Lernprozesse beschrieben (Rauschenbach 2005; Harney/Rahn 2003; Kade 2003; Alheit/Dausien 2002). Hinzu kommen eine steigende hybride Kulturalität der sozialen Beziehungen und alltäglichen Erfahrungen durch Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse, die immer weiter reichende Medialisierung der Wissensvermittlung und der sozialen Begegnungen (bspw. im Web 2.0) oder die Transformationsprozesse in der Erwerbsarbeit. Darauf lässt sich die im Rahmen der Theorie reflexiver Modernisierung entwickelte These beziehen, dass es sich bei der „Wissensgesellschaft“ zugleich – und dies mag zunächst paradox erscheinen – um eine ‚Nicht-Wissensgesellschaft‘ handelt (vgl. dazu Wehling 2006). Schon vor einiger Zeit hatte Anthony Giddens die besondere Lage moderner Gesellschaften mit der ‚Enttraditionalisierung‘, also dem Verlust der handlungsprägenden Kraft der Traditionen bestimmt. Zugleich wies er auf die wachsende Bedeutung von Expertensystemen für alle Bereiche der Handlungspraxis hin. Die Anerkennung von Expertenwissen setzt

Vertrauen voraus. Die beschleunigte Erfahrung des Veraltens, aber mehr noch die der Komplexität, Heterogenität, Umstrittenheit, Spezialisierung und Fragmentierung von Expertenwissen untergräbt jedoch dieses Vertrauen. Auch die in den Massenmedien zirkulierenden Wissenskonflikte etwa im Bereich der Finanzmärkte, der Zukunftsprognosen, der Umweltprobleme, insgesamt der politischen und ökonomischen Gestaltungsprozesse vermitteln eine generalisierte gesellschaftliche Erfahrung dessen, dass man weiß, nichts sicher zu wissen. Die entgrenzte Wissens- oder Informationsflut, die Wissenskonkurrenz zwischen formalen und informellen Bildungsorten, für die das Internet mit seinen Suchmaschinen paradigmatisch steht, bilden weitere Mosaiksteine der ‚Ungewissheit‘. Dadurch entstehen permanente Irritationen des Handelns, Situationen also, in denen gehandelt werden muss, ohne dass dafür eine angemessene Wissensgrundlage vorhanden ist. „Handlungs-Kompetenz“ meint in dieser unübersichtlichen Gemengelage das Aushalten und ‚Bearbeiten‘ einer permanenten Konfrontation mit der Unüberwindbarkeit von Nicht-Wissen.

„Lebenslanges Lernen“, so schreibt Tuschling (2004: 158), trete in Erscheinung „als Technik der Selbstführung mit dem Telos eines umfassenden Wandlungs- und Anpassungsvermögens. (...) Freiheit von der Forderung, lernen zu müssen, gibt es erst mit dem Tod.“ Diese Feststellung bezieht sich jedoch auf die Ebene der gegenwärtig hegemonialen Bildungsprogrammatisierung und adressiert eine spezifische Weise ökonomistisch individualisierter Lebensführung, die allenfalls einen Teil oder einen Typus der angesprochenen Individualisierung meint (vgl. Beck 2000). Handlungskompetenz in einem weiteren Sinne lässt sich im Horizont der Theorie reflexiver Modernisierung als (wie auch immer) gelingender Umgang mit „Modernisierung als Handlungsproblem“ (Hitzler 1999), d.h. vor allem: im Umgang mit Entscheidungen unter vielfältigen Ungewissheitsbedingungen begreifen. Dies markiert einen deutlichen Unterschied zu Fragen nach dem ‚Lebenslangen Lernen‘ und der Einbindung von Bildungsprozessen in den Lebenslauf, die einen zeitlichen Längsschnitt anvisieren. So hat bspw. der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Jochen Kade (2003) in seinen Plädoyers für die Anerkennung der Rolle des ‚Nicht-Wissens‘ gegen das Konzept des lebenslangen Lernens eingewandt, dessen Problem sei eben auch, dass man ja nicht wisse, wofür zu lernen sei und auch um die Konsequenzen und Erträge des Lernens nicht weiß; insoweit handelt es sich bei Lernentscheidungen um ‚riskante Entscheidungen‘ (vgl. Helsper et. al. 2003).

Die in den bildungspolitischen Diskussionen angesprochenen arbeitsmarktbezogenen Kompetenzen beziehen sich nur auf einen Teil des umfangreichen Kompetenzspektrums der Lebens-

bewältigung. Dem gegenüber stehen nicht nur alltagspraktisch vielfältige Brechungen und Verflechtungen von institutioneller Adressierung und bspw. privater, familialer Bildungsarbeit, also die Seite der Reproduktion der Bedingungen, unter denen schulische und hochschulische, auch berufliche Bildung erst funktionieren kann. Zusätzlich lässt sich mit Bude festhalten, dass Kompetenzen einer erfolgreichen Alltagsbewältigung völlig anders in Erscheinung treten können und dass nicht per se davon ausgegangen werden kann und sollte, dass die Adressierung des unternehmerischen Bildungs-Subjekts erfolgreich ist. Mit Bezug auf die berühmte Studie von Paul Willis zum „Spaß am Widerstand“, die im Original den Titel „Learning to labour“ trägt, heißt es bei Bude zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion: „Die Widerständigkeit der Betroffenen, ihre Eigenständigkeit als Subjekte und ihr Anspruch auf Subjektivität kommt in diesem Denken nicht mehr vor.“ (Bude 2008: 105). Willis hatte im Rahmen einer Schulethnographie danach gefragt, wie das, was aus Sicht der Institution eine ‚Störung des Unterrichts‘ bedeutet, aus der Perspektive der Störer als Vorbereitung auf deren zukünftiges Arbeitsleben und die dort erforderlichen, freilich durchaus ‚bildungsfernen‘ Kompetenzen verstanden werden kann. Eine erweiterte Kompetenzforschung kann in diesem Sinne danach fragen, was in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Milieus als Kompetenz gilt und nachgefragt wird: Improvisieren, Organisieren, die Klappe halten, Späße machen, einen Blog-Eintrag verfassen, Freunde in Facebook zu gewinnen usw. Ein bildungssoziologischer Anschluss an diese Perspektive impliziert, nicht länger die Anpassung der Bildungssubjekte an die Erwartungen zu fokussieren, sondern sich umgekehrt den vielfältigen Subversionen dieser Erwartung und ihrer Einbettung in unterschiedlichste Ordnungen der ‚Aushandlung‘ unter Individualisierungsbedingungen zu nähern.

Die Rede davon, Bildung solle zur eigenständigen und aktiven Lebensführung befähigen, bekommt vor diesem Hintergrund eine andere Wendung, die sich mit dem von Günter Voß, Werner Kudera u.a. ausgearbeiteten Konzept der „*alltäglichen Lebensführung*“ präzisieren lässt. „Alltägliche Lebensführung“ ist „der systematische Ort, an dem Personen in ihrem praktischen Alltagshandeln die gleichbleibenden oder wechselnden Anforderungen der unterschiedlichen, gesellschaftlich ausdifferenzierten Arbeits- und Lebensbereiche sowie ihre sozialen Beziehungen koordinieren, synchronisieren und integrieren müssen. Alltägliche Lebensführung ist der individuelle Handlungsrahmen, in dem die Personen ihre Lebenskonzepte, Bedürfnisse und Ansprüche mit den gegebenen Möglichkeiten, Risiken und Notwendigkeiten permanent ausbalancieren müssen. Alltägliche Lebensführung ist schließlich Basis und Medium, in dem Stabilität und Kontinuität der individuellen Existenz auf der Ebene des Alltags-

handelns produziert und reproduziert werden.“ (vgl. Kudera 1995: 7f). „Lebensführung“ verweist auf die gestaltgebende, prekäre und „bastlerische“ Anstrengung von Individuen, die verschiedenen heterogenen Bereiche ihres Alltagslebens – Arbeit, Familie, Freizeit – zu verbinden und im alltagsorganisatorischen Vollzug abzustimmen.

Meine These ist, dass das Konzept der ‚alltäglichen Lebensführung‘ einen analytischen Zugriff auf die horizontale Situiertheit von Bildungsprozessen und Kompetenzen eröffnet, welche die bisherige, vorwiegend an Kategorien der Sozialstrukturanalyse und institutionalisierten Bildungskarrieren orientierte Bildungssoziologie in einem wichtigen Punkt ergänzt. Denn damit kommen die alltagspraktisch aktiven ‚Bildungsunternehmungen‘ sozial eingebetteter Individuen in einer Querschnittsbetrachtung, d.h. in ihrer Vermittlung mit anderen Bereichen des alltäglichen Lebensvollzugs in den Blick. Das geht nicht in den existierenden bildungsbiographischen Fragestellungen auf. In Umkehrung der Bildungsforschung gilt es, *Lebensführung nicht als Ergebnis mehr oder weniger gelungener Bildung, sondern als Ort oder Handlungsrahmen für einen multipel-hybriden Kompetenzerwerb sowie die Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen zu verstehen, in dem sie in Lebenspraxis eingebettet sind und durch diese geformt werden.* Diese These lässt sich in Forschungen umsetzen, die in einem ersten Schritt den Stellenwert von Bildungsprozessen und Kompetenzen im Rahmen der Lebensführung empirisch genauer zu bestimmen trachten.<sup>5</sup> Wie also werden Bildungsprozesse in den Querschnitt alltäglicher Lebensführung als Praxis integriert (z.B. zeitlich, über Alltagstheorien, usw.), welcher ‚Nutzen‘ wird daraus gezogen und wie unterscheidet sich das nach bekannten und unbekanntem Kategorien sozialer Lagen (Schicht, Geschlecht, ethnische Herkunft, Alter, Familienstand)? Welche Rolle spielen dabei die unterschiedlichsten Medien, Arenen, Orte der Bildung? In einem zweiten Schritt lässt sich das noch einmal auf die skizzierten Diagnose des Nicht-Wissens hin ausrichten: Wie erscheint Nicht-Wissen in paradigmatischen Handlungssituationen im Rahmen der Lebensführung (bspw. in wichtigen biographischen Entscheidungen, in Bezug auf medizinische Diagnosen, im Hinblick auf alltagspragmatische Erfordernisse)? Welche Strategien des Umgangs mit Nicht-Wissen (Ignoranz; Ausweichen auf andere Wissensformen; permanente selbstgesteuerte Bildungsanstrengungen, Handlungsentlastung durch Traditionalität u.a.) werden verfolgt?

Das Konzept der Lebensführung besitzt im Hinblick auf die Untersuchung der aufgeworfenen Fragen einige Vorteile gegenüber anderen möglichen forschungsbezogenen ‚Erdungen‘. Im

---

<sup>5</sup> Vgl. auch einige Arbeiten und Projektthesen am ausgelaufenen Bremer SFB 186 über 'Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf' (bspw. Projekt 1 von Walter Heinz und Helga Krüger über 'Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnis im Wandel').



Unterschied zum Begriff des Lebensstils bedarf derjenige der Lebensführung keiner Annahme einer einheitlichen, stilisierten und konsistenten Ausrichtung der Alltagspraxis (auch wenn das gewiss ein Sonderfall sein kann). Auch verweist „Lebensführung“ auf die aktive Vermittlung einer sowohl innerlichen wie äußeren Strukturierung der Handlungspraxis, die weder der Konsistenzannahmen des Habitus folgen muss noch nahelegt, in welcher sozialen Lage und für welche Handlungsprobleme erfolgreiche Kompetenzen im Umgang mit Nicht-Wissen entwickelt werden. So mag sich bspw. gerade die Gleichgültigkeit gegenüber konfligierenden Wissensansprüchen der Experten alltagspragmatisch als hilfreicher erweisen als die vorangetriebene Auseinandersetzung mit und Aneignung von Wissensangeboten (Pofertl/Keller 1994). Statt also danach zu fragen, wie organisierte Bildung die individuelle Kompetenz zum permanenten Wissenserwerb optimieren kann, plädiere ich dafür, zu untersuchen, welche Umgangsformen soziale Akteure im Rahmen ihrer Lebensführung mit den aufgeworfenen Problem und Unwägbarkeiten entwickeln.

## **5. Vorläufiges Fazit**

Die als zweite Erweiterung bildungssoziologischer Fragestellungen skizzierten Überlegungen lassen sich abschließend noch einmal rückbinden an die Frage nach der diskursiven Formierung von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen. In öffentlichen, politischen, wissenschaftlichen, religiösen und ethischen Diskursen wird verhandelt, was gesellschaftlich als Bildung gilt, wie Wissen und Nicht-Wissen relationiert werden, welche Anforderungen an individuelles Bildungsverhalten als legitim gelten und welche Risiken der ‚Bildungsverweigerung‘ drohen. Bildungsdiskurse verbreiten und verfestigen das gesellschaftliche Motivvokabular (Charles W. Mills) und Interpretationsrepertoire (Keller 2008a), d.h. die Geschichten, Deutungen, Argumente und Problembezüge des Bildungshandelns. Sie konstituieren auch die materiellen Infrastrukturen der Bildung. Welche Rolle solche Bildungsdiskurse für die alltägliche Bildungspraxis im Rahmen der Lebensführung spielen, lässt sich nicht aus der Beobachterperspektive ableiten. Dass sich soziale Akteure damit auseinandersetzen, ist wohl unausweichlich. Wie dies geschieht, wäre zu untersuchen.<sup>6</sup>

Die vorgeschlagene Erweiterung bildungs- und kompetenzsoziologischer Perspektiven versteht sich nicht als Grundsatzkritik an bisherigen Schwerpunktsetzungen. Eher sehe ich darin eine

---

<sup>6</sup> Dieser Frage geht bspw. Sasa Bosancic (Universität Augsburg) in einem Dissertationsprojekt nach, das sich mit den Widerständigkeiten gegenüber Weiterbildungsmaßnahmen bei ungelerten Arbeitern befasst. Laura Behrmann (Universität Augsburg) untersucht dagegen die Lebensführung der schul-,erfolgreichen Mädchen’.

notwendige Ergänzung, um den gesellschaftlichen und alltagspraktischen Stellenwert von Bildungsprozessen und Kompetenzen in einer Weise soziologisch in den Blick zu nehmen, die den gegenwärtigen Wandel unserer Gesellschaften berücksichtigt und ihre Fragen nicht vorschnell dem (gewiss legitimen) gesellschaftlichen Problemlösungsbedarf unterstellt. Dabei die üblichen Fragen nach der optimalen Gestaltung von Bildung oder der Verbesserung der Bildungsgerechtigkeiten gegen den Strich zu kämmen, scheint mir eine lohnende und dringliche Aufgabe, deren gesellschaftlicher Nutzen freilich schwerlich in kurzfristigem Kalkül bestimmt werden kann.

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Frankfurt/Main, S. 92–109 [1966]
- Alheit, P./Dausien, B. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hg.), Handbuch der Bildungsforschung. Opladen, S. 569-589
- Allmendinger, J./Aisenbrey, S. (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen, S. 41-60
- Beck, U. (2000): Freiheit oder Kapitalismus. Frankfurt/Main
- Beck, U. (2008): Der eigene Gott: Von der Friedensfähigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen. Frankfurt/Main
- Beck, U./Bonß, W. (Hg.) (2001): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Frankfurt/Main
- Beck, U./Lau, Chr. (Hg.) (2004): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt/Main
- Becker, H. S. (2003): Making Sociology Relevant to Society. Vortrag auf der ESA-Tagung in Murcia (Spanien). Online verfügbar unter [www.earthlink.net/~hsbecker/articles.html](http://www.earthlink.net/~hsbecker/articles.html) [Zugriff v. 16.2.2009]
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.) (2008): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Aufl. Wiesbaden
- Bittlingmayer, U. H. (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz
- Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (Hg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft.“ Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden
- Böhle, F. (2009): Erfahrungswissen - Wissen durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In: Bolder, A./Dobischat, R. (Hg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden, S.70-88
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1988): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main
- Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): 12. Kinder- und

- Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart
- Dipplhofer-Stiem, B. (2008): Der Bologna-Prozess - Potenziale und Folgen für Hochschule und Studium. Schwerpunktheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg. Heft 4
- Friedeburg, L. v. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main
- Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A.-R. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek
- Georg, W. (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz
- Haeske, U. (2008): ‚Kompetenz im Diskurs‘. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin
- Harney, K./Rahn, S. (2003). Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. Biographische Ungewissheit als Fokus der Bildungsreform. In: Helsper/Hörster/Kade (Hg.), S. 273-296.
- Helsper, W./Hörster, R. /Kade, J. (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist
- Hitzler, Ronald (1999): Modernisierung als Handlungsproblem. Individuelle Lebensbewältigung in einer sich wandelnden Welt. In: Rapp, Friedrich (Hrsg.): Global Village. Eine Umwelt und viele Lebensstile (Studium Generale Band 8). Bochum (Projekt), S. 83-105
- Kade, J. (2003): Wissen - Umgang mit Wissen - Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In Gogolin, I./Tippelt, R. (Hg.), Innovation durch Bildung. Opladen, S. 89-108
- Keller, R. (2005): Bildung und Lebensführung in der Wissensgesellschaft. Vortrag an der Universität Koblenz-Landau im Dezember 2005. München (unv. Manuskript)
- Keller, R. (2008a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. 2. Aufl. Wiesbaden
- Keller, R. (2008b): Michel Foucault. Konstanz
- Keller, R. (2009): Die Wissensgesellschaft in der globalen Moderne. Vortrag an der Universität Würzburg, Februar 2009. München (unv. Manuskript)
- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, A./ Walter R. H./Rodax, K. (Hg.) Jahrbuch für Bildung und Arbeit ,96. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Opladen, S. 118-146
- Krais, B. (2003): Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In: Orth, B./Schwietring, Th./Weiß, J. (Hg.): Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Opladen, S. 81-93
- Kudera, W. (1995): Einführung. In: Projektgruppe ‚Alltägliche Lebensführung‘ (Hg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen, S. 7-12
- Kübler, H. D. (2005): Mythos Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Lenhardt, G. (2001): Bildung. In: Joas, H. (Hg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt/Main, S. 311-334
- Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen
- Leuze, K. u.a. (2008): Analysing the Two-Level Game. International and National Determinants of Change in Education Policy Making. TranState Working Papers Nr. 72. SFB

- 597 Staatlichkeit im Wandel. Bremen
- Masschelein, J./Simons, M. (2005): Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraumes. Zürich
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J. W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt/Main, S. 212-234
- Münch, R. (2006): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt/Main
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten
- Poferl, A./Keller, R. (1994): Sind Stoffwindeln umweltfreundlicher? Überlegungen zur Subpolitik. In: Ästhetik & Kommunikation 85/86, S.105-110
- Prisching, M. (2008): Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Rauschenbach, Th. (2005): Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 12, S. 3-6
- Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden
- Ricken / Liesner (Hg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft - Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung / Reihe: Theorie- und Subjektivationsforschung Bd. 2, Bremen
- Rößler, B. (2006): Wissensgesellschaftliche Pädagogik. Der transformierte Bildungsdiskurs als Realisierungs- und Ideologisierungsfom der Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer/Bauer (Hg.), S. 251-284
- Scherr, A. (2008): Soziologische Bildungsforschung: Ihre Bildungsbegriffe und ihre Situierung im Feld der neueren interdisziplinären Bildungsforschung. Call for Papers zur Herbsttagung 2009 der Sektion Bildung und Erziehung der DGS. Freiburg
- Schultheis, F./Cousin, P.-F./Roca i Escoda, M. (Hg.) (2008): Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen. Konstanz
- Stehr, N. (1994): Knowledge Societies. London
- Tippelt, R. (Hg.) (2002): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen
- Tippelt, R./Mandl, H./Straka, G. (2003): Entwicklung und Erfassung von Kompetenz in der Wissensgesellschaft – Bildungs- und wissenstheoretische Perspektiven. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 349-370
- Truschkat, I. (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden
- Tuschling, A. (2004): Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/Main, S. 152-158
- Wehling, P. (2006): Im Schatten des Wissens. Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens. Konstanz
- Weymann, A. (Hg.) (1987): Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels. Sonderband 5 der Sozialen Welt. Göttingen
- Willis, P. (1982): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt/Main