Michael Schemmann/Jürgen Wittpoth

Gerechtigkeit (in) der beruflichen Weiterbildung?

Gibt es einen Zusammenhang von Weiterbildung und Gerechtigkeit oder anders gefragt: Kann Weiterbildung dazu beitragen, gesellschaftliche Teilhabechancen zu verbessern? Die Autoren stellen diese Frage in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext und nähern sich ihr vor dem Hintergrund des Social-Capital-Ansatzes. Unter Bezugnahme auf empirische Befunde aus Nordirland, die die weit verbreitete Auffassung zum positiven Zusammenhang von Sozialkapital und Weiterbildungsteilnahme relativieren, richten die Autoren abschließend den Blick auf Merkmale von Weiterbildungssystemen, die geeignet erscheinen, gesellschaftliche Teilhabe zu befördern.

1. Zum Verhältnis von Weiterbildung und Gerechtigkeit

Die Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen Weiterbildung und Gerechtigkeit wirft nicht unerhebliche Probleme auf. Geht man von der allgemeinen Grundidee einer möglichst ausgewogenen „Verteilung von Lebens- und Entfaltungschancen […] auf die Angehörigen einer Gesellschaft" (Hillmann 2007, S. 278) aus, dann wird man Gerechtigkeit mit der Zugänglichkeit von oder der Teilhabe an Weiterbildung in Verbindung bringen. Immer dann, wenn Veranstaltungen nicht jedem offenstehen, sehr teuer sind o. Ä., könnte man annehmen, dies sei ungerecht. Grob gesagt wäre viel Weiterbildung dann gerechter als wenig, Weiterbildung für alle gerechter als für wenige. Denkt man aber über Voraussetzungen, Bedingungen und schließlich Funktionen von Weiterbildung nach, lässt sich ein solches Urteil kaum aufrechterhalten:

- Wenn für an- und ungelernte Arbeitnehmer/innen wenig berufliche Weiterbildungsangebote vorgehalten werden, dann ist dies eine Folge dessen, dass sie ihren eingeschränkten (und einschränkenden) Arbeitsanforderungen auch ohne Weiterbildung genügen können. Die Frage nach Gerechtigkeit richtet sich in diesem Fall auf die Art, in der gesellschaftlich insgesamt verfügbare Arbeit auf die Menschen verteilt wird
- Dass Weiterbildung mit erheblichen Kosten verbunden ist, ist eine – oft übersehene – Realität. Mehr oder weniger gerecht können in diesem Zusammenhang nur die generellen Prinzipien der Bildungsfinanzierung oder des Steuersystems sein.
- Die Teilnahme an/der Ausschluss von solchen Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung („Trainings"), in denen Beschäftigte zu Betriebsmenschen erzogen werden, lässt sich in Zusammenhängen von Gerechtigkeit gar nicht mehr diskutieren. Denn es ist kein erstrebenswerter Zustand, kein ‚hohes Gut', zum Objekt solcher Bemühungen zu werden, im Gegenteil.

Bleibt man auf der Ebene der (Nicht-)Teilhabe an Weiterbildung, macht man sie also entweder für etwas ‚haftbar', was wesentlich von den gesellschaftlichen Bedingungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

verursacht ist, unter denen sie sich ereignet, oder man ignoriert die Tatsache, dass sie nicht a priori den Interessen derer dient, die an ihr teilnehmen. Wir werden das Ausgangsproblem daher in einem abstrakteren Referenzrahmen erörtern und der Frage nachgehen, ob sich allgemeine Merkmale identifizieren lassen, die ein Weiterbildungs*system* auszeichnen, das *gesellschaftliche Teilhabechancen* eröffnet (und in diesem Sinne zu gerechteren Verhältnissen beitragen kann). Aus zwei Gründen greifen wir dazu auf Diskussionen und ausgewählte Befunde zum Zusammenhang von sozialem Kapital, Weiterbildung und Teilhabe zurück:

- Die Stärkung sozialen Kapitals wird in der jüngeren (weiter-)bildungspolitischen Diskussion, insbesondere international, als ein wesentliches Mittel zur Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabe angesehen.
- Empirische Befunde über den Zusammenhang von sozialem Kapital und Weiterbildung bei der Eröffnung beruflicher Karrieren in Nordirland zeigen, dass soziales Kapital dort als funktionales Äquivalent von Weiterbildung dient, *ohne dabei* im Entferntesten zu mehr Gerechtigkeit beizutragen.

Der durch diese Diskrepanz stimulierte *kritische Blick* auf Zusammenhänge zwischen sozialem Kapital und (Weiter-)Bildung ermöglicht es uns, in einem dritten Schritt, Merkmale von Weiterbildungssystemen zu beschreiben, die mehr bzw. weniger geeignet sind, gesellschaftliche Teilhabe zu befördern. Bedingt durch den gewählten Bezugspunkt beschränken wir uns dabei auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung.

2. Zur Aktualität der Kategorie „soziales Kapital“ in der internationalen bildungspolitischen Diskussion

Innerhalb der internationalen bildungspolitischen Diskussion erfasst das Konzept des sozialen Kapitals immer mehr Raum. Obwohl die theoretische Diskussion auf James Coleman, Pierre Bourdieu und Robert Putnam zurückgeführt wird (Field 2003), sind es doch insbesondere die Arbeiten von Coleman, die in der bildungspolitischen Programmatik Widerhall finden. Putnams Arbeiten aus den 1990er und 2000er Jahren (Putnam 1995, 2000) haben zwar die Aufmerksamkeit auf das Konzept seitens der Politik gelenkt, jedoch greift er weithin auf Colemans Überlegungen zurück. Die Grundannahme Colemans besteht vereinfacht gesagt darin, dass sich Sozial- und Humankapital komplementär verhalten. In einer seiner späteren Arbeiten definiert Coleman soziales Kapital wie folgt:

> The set of resources that inhere in family relations and in community social organisations and that are useful for the cognitive or social development of a child or a young person. These resources differ for different persons and can constitute an important advantage for children and adolescents in the development of their human capital (Coleman 1994, S. 300).

Damit ist auch auf den Ursprung seiner Arbeiten zum Sozialkapital verwiesen, der sich in der Bildungsforschung findet. Coleman untersuchte in vielfältigen Studien den Zusammenhang zwischen sozialem Kapital und den Schulleistungen von Kindern.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

Bereits 1966 legte er eine Studie vor, den so genannten Coleman Report, in der er die Schulleistungen und Bildungschancen von sechs ethnischen Gruppen in den USA in den Blick nahm (Coleman u. a. 1966). Diese Ergebnisse und jene der folgenden Untersuchungen verfestigten immer wieder den Befund des Zusammenhangs von sozialem Kapital und Humankapital: Höheres Sozialkapital, gemessen an der Präsenz von zwei Elternteilen im Haushalt, geringerer Anzahl an Geschwistern, höheren elterlichen Schulleistungs- und Bildungserwartungen führen zu geringeren Drop-out-Raten beim Schulbesuch (Coleman 1988). Wegen seines in diesem Zusammenhang zum Ausdruck kommenden konservativen Bildes von Familie, Gemeinschaft und Kirche ist Coleman vielfach kritisiert worden (Field 2003).

An diese Grundüberlegungen zum Zusammenhang von Sozialkapital und Humankapital schließt die aktuelle internationale (bildungs)politische Diskussion an. Weltbank, OECD und Europäische Union haben das Konzept des sozialen Kapitals aufgegriffen und programmatisch gewendet. Mit dem 2004 vorgelegten Bericht „Vom Wohlergehen der Nationen. Die Rolle von Human- und Sozialkapital" (OECD 2004) stellt die OECD u. a. Befunde aus Untersuchungen zum Verhältnis von Sozialkapital und sozialer Ungleichheit zusammen. Dabei wird die Grundthese von Coleman aufgegriffen und auf den Zusammenhang von Sozialkapital und Schulerfolg verwiesen. Im Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung wird folgendes festgehalten: „Länder und Regionen, in denen Vertrauen und bürgerschaftliches Engagement ein hohes Niveau erreichen, weisen in Bezug auf das Einkommen, die Grundqualifikationen Erwachsener (*literacy*) sowie den Zugang zur Weiterbildung eine größere Chancengleichheit auf" (OECD 2004, S. 69). Gleichwohl räumt der Bericht methodische Schwächen bei den angeführten Untersuchungen ein und mahnt angesichts der weithin auf aggregierten und teilweise undifferenzierten Proxymessungen erzeugten Befunde zur Vorsicht (OECD 2004, S. 76). Dennoch legt die OECD im Schlusskapitel Vorschläge für Maßnahmen zur Förderung des Sozialkapitals von Seiten des Staates vor[1], wobei „die Rolle, die dem Staat bei der Stärkung des Sozialkapitals zukommt, nicht so klar wie im Fall des Humankapitals [ist]" (OECD 2004, S. 82).

In der Europäischen Union sind die Überlegungen zum Sozialkapital in einem weiteren Kontext zu betrachten. Der Europäische Rat hat bei seinem Treffen im Jahre 2000 in Lissabon ein ambitioniertes Politikziel für die Union formuliert, das in einer Zehn-Jahres-Perspektive verfolgt werden soll, nämlich „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen" (Europäischer Rat 2000, S. 2). Wie aus den Post-Lissabon-Dokumenten im Bildungsbereich hervorgeht, kommt insbesondere dem lebenslangen Lernen bei der Erreichung dieses

1 Die OECD verweist dabei auf Beispiele aus Italien, Nordirland und Dänemark und bietet ferner fünf Optionen, die erprobt und weiterentwickelt werden sollen: Maßnahmen zur Unterstützung von Familien, Maßnahmen zur Unterstützung freiwilliger Organisationen, Entscheidungsprozesse in der öffentlichen Verwaltung, IKT und Sozialkapital, Anbindung der Gesundheitsversorgung an die Gemeinden (vgl. OECD 2004, S. 84).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

Ziels eine wichtige Funktion zu. So wird im Memorandum für das lebenslange Lernen als dessen übergeordnetes Ziel die „Förderung der aktiven Staatsbürgerschaft und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6) genannt. Die aktive Staatsbürgerschaft zielt auf eine Partizipation am sozialen und wirtschaftlichen Leben, wobei im Wesentlichen die Inklusion in die Gesellschaft und ein entsprechendes Mitspracherecht von Bedeutung sind. Wichtige Voraussetzung hierfür ist die Ausübung einer Erwerbstätigkeit und damit ist auch die Verbindung zur Beschäftigungsfähigkeit hergestellt. Darüber hinaus leistet Beschäftigungsfähigkeit aber auch einen wichtigen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit Europas und die Nutzung der Potenziale der so genannten neuen Wirtschaft (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 6).

In diesem Zusammenhang sieht die Europäische Union auch die Konzepte des Human- und Sozialkapitals. Dabei wird im Anschluss an Coleman zunächst davon ausgegangen, dass sich Human- und Sozialkapital komplementär verhalten. Humankapital spiele eine zentrale Rolle in den Bereichen Wirtschaftswachstum, Innovation und Wettbewerbsfähigkeit. Das Wissen und die Fähig- und Fertigkeiten würden jedoch in sozialen Prozessen des Lernens erworben, die in Familien, Schulen, am Arbeitsplatz in lokalen Gemeinschaften und zivilgesellschaftlichen Netzwerken stattfänden. „As a matter of fact, human and social capital can be seen as mutually reinforcing and producing beneficial effects on economic growth, as well as other crucial areas such as social control, inclusion, health, governance, institutions, democratic empowerment” (Commission of the European Communities 2003, S. 15-16). Im Besonderen stellt die Europäische Union jedoch das Potenzial des sozialen Kapitals im Zusammenhang von sozialer Ungleichheit heraus. Hierbei erfolgt wiederum ein Rückgriff auf die bekannte Argumentation: „There is a correlation between high levels of trust and civic engagement and more equality in terms of income, adult literacy and access to further learning” (Commission of the European Communities 2003, S. 18). Die Faktoren des Human- und Sozialkapitals berührten bereits eine Reihe von Feldern des Gesamtpolitikrahmens der Europäischen Union und es gelte die politische Diskussion weiterzuführen.

Insbesondere in den USA und in Großbritannien sind Politikentwürfe vorgelegt worden, die an die neueren Theorien des sozialen Kapitals anknüpfen und Bildung dabei eine zentrale Funktion zuschreiben:

> Most symptomatic of the policy thinking of the West, and particularly in the UK and America, has been the widespread adoption of new theories of social capital which see education as a crucial incubator of traits of individual trust, tolerance, and civic participation which are to underpin the relations of reciprocity in well-functioning participative communities (Green/Preston/Janmaat 2006, S. 3).

In Großbritannien konzentrierten sich politische Programme beispielsweise auf die Bereiche städtische Erneuerung, Stärkung des Ehrenamts und kommunale Selbsthilfe (Home Office 1999). Die Bedeutung, die dem Sozialkapital vor allem auch im Bildungsbereich zugemessen wird, kommt auch in der Tatsache zum Ausdruck, dass im

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

National Adult Learning Survey (Department for Education and Skills 2001), einem Instrument des Bildungsmonitorings dem deutschen Berichtssystem Weiterbildung vergleichbar, eigens ein Kapitel ausgeführt wird, das das Verhältnis von sozialem Kapital und Erwachsenenlernen untersucht. Dabei wird im Anschluss an Putnams Konzeption des sozialen Kapitals u. a. von der Hypothese ausgegangen, dass Individuen, die sich stärker ehrenamtlich engagieren, auch stärker am Erwachsenenlernen teilnehmen. Aus den Analysen ging hervor, dass Teilnahme an Erwachsenenlernen im weitesten Sinne (formal, non-formal, informal) mit der Anzahl der ehrenamtlichen Aktivitäten zusammenhängt. Die Gruppe mit drei oder mehr ehrenamtlichen Aktivitäten wies in allen untersuchten Lernformen die höchsten Werte auf, d. h. die Wahrscheinlichkeit ihrer Teilnahme im Vergleich zu den anderen Gruppen ist am höchsten (Department for Education and Skills 2001, S. 111). Entsprechend kommt auch der Bericht zu folgendem Schluss: „The hypothesis that an individual's level of social capital may relate to their participation in learning, independent of their other characteristics such as demographics, education and employment, has been supported by the NALS 2001 data" (Department for Education and Skills 2001, S. 111.) Zugleich wird in diesem Kontext betont, dass zwar der Zusammenhang zwischen Erwachsenenlernen und sozialem Kapital identifiziert worden sei, die Richtung der Kausalität jedoch nicht bestimmbar sei. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die (bildungs)politische Programmatik zu Sozialkapital an die Grundthese von Coleman anschließt und von einer gegenseitigen Verstärkung von Human- und Sozialkapital ausgeht. Dabei werden ausschließlich positive Effekte herausgestellt, die Wirkungsbereiche sind nicht eben wenige und reichen von wirtschaftlichem Wachstum über Gesundheit, soziale Gerechtigkeit, Demokratisierung bis hin zur nachhaltigen Entwicklung.

3. Zum Verhältnis von sozialem Kapital und lebenslangem Lernen – empirische Befunde

Field und Schuller haben seit Mitte der 1990er Jahre das Verhältnis von sozialem Kapital und lebenslangem Lernen in ihren Arbeiten näher analysiert und haben damit nicht nur die Perspektive von Untersuchungen im Anschluss an Coleman erweitert, sondern auch empirische Befunde zum Verhältnis von (beruflicher) Weiterbildung und Sozialkapital vorgelegt. Mit verschiedenen Studien zu Regionen der Britischen Inseln konnten sie dabei auf interessante Zusammenhänge aufmerksam machen. Besonders auffällig ist dabei die Region Nordirland. Das Niveau sozialen Kapitals in Nordirland ist gemessen an Familienstrukturen, Mitgliedschaft in Kirche und Freiwilligenorganisationen, Spendenbereitschaft usw. sehr hoch. Wie Field herausstellt: „The overall picture is, then, one of a society that has kept its traditional sources of support intact, and shows a relatively high level of homogeneity" (Field 2005, S. 43). Betrachtet man nun die Beteiligungsmuster der initialen Bildungsphase für Nordirland, so findet sich weithin eine Bestätigung der These von Coleman. Legt man etwa die allgemeine Hochschulreife im Sinne des Erreichens der Minimalanforderungen zum erfolgreichen Zugang zu Universitäten zugrunde, so liegt der Anteil der Schüler/innen in Nordirland ähnlich hoch wie in Schottland und deutlich höher als in England oder Wales. Legt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

man ferner den Anteil eines Jahrgangs, der tatsächlich ein Hochschulstudium aufnimmt, zugrunde, so liegt Nordirland deutlich vor Schottland, England und Wales und damit auch über dem Durchschnittswert (Field 2005, S. 39). Blickt man schließlich auf den Anteil der Studienanfänger aus Arbeiterfamilien, so liegt Nordirland am deutlichsten vor den anderen Regionen. Im Jahre 2002 lag der Anteil bei 41,3 Prozent gegenüber 29,8 Prozent in Wales, 28 Prozent in Schottland und 27,9 Prozent in England (Field 2005, S. 39).

Genau umgekehrt stellt sich der Befund jedoch bei der Teilnahme an Weiterbildung dar. Hier rutscht Nordirland als Region mit hohem Sozialkapitalniveau unmittelbar ans Ende der verglichenen Regionen und weist die niedrigsten Teilnahmequoten auf. Der Anteil derjenigen Beschäftigten, die an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, liegt im Jahre 2002 deutlich unter dem der anderen Regionen. Für die abschlussbezogene berufliche Weiterbildung lässt sich aus einer vorangegangenen Studie ebenfalls ein deutlich unterschiedliches Niveau konstatieren. Field und Schuller stellen dazu fest:

> What appears to happen in this case is that formal adult education and training – particularly in their certificated forms – are comparatively unimportant to actors who can draw on other resources to gain access to employment or promotion or any other benefits associated with lifelong learning. (Schuller/Field 1998, S. 233).

Somit lässt sich soziales Kapital als funktionales Äquivalent zu beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung verstehen. In einer qualitativen Studie konnte Field diese These differenzierter ausführen: Die Ergebnisse aus den Interviews legen nahe, dass die Sicherung einer neuen beruflichen Position wesentlich von der eigenen Reputation sowie von den Eindrücken jener abhängt, die eng mit dem Entscheidungsbefugten bekannt sind. Bei Beförderungen sind ebenfalls die Reputation und auf Dauer unter Beweis gestellte Kompetenz von zentraler Bedeutung. Und schließlich findet die Versorgung mit Wissen und Fähigkeiten in der Interaktion mit Bekannten und Familie in eher stabilen Umfeldern wie Nachbarschaft oder Arbeitsplatz statt. „Thus in adult life, we appear to find that social capital can provide a substitute for human capital“ (Field 2005, S. 78).

Die verbreitete bildungspolitische Auffassung, ein hohes Maß an sozialem Kapital begünstige die Teilnahme an Weiterbildung, wird durch diese Befunde konterkariert. Außerdem kann nicht länger davon ausgegangen werden, dass es sich bei sozialem Kapital um ein fraglos wertvolles Gut handelt.

4. Soziales Kapital, (Weiter-)Bildung und Gerechtigkeit

Unterscheidet man mit Bourdieu eine technische und eine soziale Reproduktionsfunktion des Bildungssystems, dann erscheint das Verhältnis von sozialem Kapital und Weiterbildung in einem besonderen Licht. Die technische Reproduktionsfunktion besteht in dem, was gemeinhin als Aufgabe des Bildungssystems angesehen wird, nämlich den Menschen ein bestimmtes Wissen und bestimmte Orientierungen zu vermitteln

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

und damit den Bestand an qualifizierter Arbeitskraft immer wieder neu zu erzeugen. Gleichzeitig hat das Bildungssystem im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung die Funktion übernommen, die Stellung der Arbeitskräfte bzw. ihrer Gruppen in der Sozialstruktur zu reproduzieren. Der Gesichtspunkt der Reproduktion verweist darauf, dass soziale Stellungen weniger *erzeugt*, als vielmehr über den Generationenwechsel hinweg *erhalten* werden. Zwar ist an die Stelle der unmittelbaren Vererbung sozialer Positionen in einer ständisch strukturierten Gesellschaft eine über das Bildungssystem vermittelte getreten. Aber Kinder aus bestimmten sozialen Milieus finden sich als Erwachsene – in aller Regel – in ihrem Herkunftsmilieu bzw. nicht sehr weit von diesem entfernt wieder. Dem Bildungssystem ‚gelingt' dies, weil es ‚relativ autonom' nach Prinzipien funktioniert, die denjenigen (Kindern) besonders entsprechen, deren Familien mit reichlich ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet sind, und weil es Titel (Bildungspatente) vergibt, die einen universellen und zeitlosen Wert haben (vgl. dazu ausführlich Bourdieu u. a. 1981, v. a. S. 89 ff. sowie Bourdieu 2001).

Bourdieu diskutiert diesen Mechanismus vor allem in kritischer Absicht: die proklamierte Chancengleichheit wird dadurch ausgehöhlt, dass Schule in einer Weise funktioniert, die den einen fremd bleibt und für die anderen ein Heimspiel ermöglicht. Davon unbeschadet stellt die Überwindung der direkten Vererbung sozialer Positionen durch meritokratische Prinzipien (auch für Bourdieu) eine historische Errungenschaft an. Auch wenn der neue Reproduktionsmechanismus die ehedem gegebene Macht privilegierter Schichten nicht vollständig aushebelt, so schränkt er sie doch ein. Einzelne ihrer Nachkömmlinge werden ‚geopfert', nämlich diejenigen, die im Bildungssystem scheitern. Wichtiger ist, dass sich für Nachkömmlinge bislang fortwährend unterprivilegierter Schichten ein (wenngleich schwieriger) Weg eröffnet, gesellschaftliche Teilhabechancen zu erweitern.

In dem Maße, in dem nun soziales Kapital im Blick auf die Eröffnung von Karrieren als funktionales Äquivalent für Bildung(-spatente) wirksam ist (wie z. B. in Nordirland), bekommen (oder behalten) die Verhältnisse einen vormodernen Charakter. Die Reproduktion sozialer Macht erfolgt stärker in einem unmittelbaren, direkten Sinne, als wenn ein öffentliches Bildungswesen verbindlich ‚zwischengeschaltet' wird. Kulturelles Kapital (Bildung) kann und muss prinzipiell von allen über einen langen Zeitraum und mit Mühe *erworben* werden. Soziales Kapital ist nicht frei zugänglich, ungleich verteilt und kann direkt *vererbt* werden. Dieser Zusammenhang wird in der aktuellen Wertschätzung sozialen Kapitals, soweit die Protagonisten allein oder vor allem an Putnam und Coleman anschließen, meist übersehen. Beide reflektieren die Bedeutung sozialen Kapitals in ihrer produktiven, Zusammenhänge und Integration stiftenden Bedeutung, verzichten aber auf die Frage, nach welchen Mechanismen dieses Kapital verteilt wird.

Geht man nun davon aus, dass gesellschaftliche Verhältnisse, in denen es dem einzelnen möglich ist, ‚aus eigener Kraft' Teilhabechancen zu erweitern, Ansprüche zu erwerben, gerechter sind als solche, in denen das weniger der Fall ist, dann kann man

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

Weiterbildungssysteme und ihre Entwicklung in der Perspektive von Gerechtigkeit betrachten. Dabei dient der Fall Nordirland mit der hohen Bedeutung sozialen Kapitals als eine Art Kontrastfolie, die den Blick auf die ‚andere Seite', das Bildungssystem, schärft. Eher zur Seite der Gerechtigkeit würde all das ausschlagen, was in der Logik des öffentlichen Bildungswesens relativ autonom funktioniert und die einzelnen Teilnehmenden mit ‚Titeln' ausstattet, die einen universellen Wert haben. Eher auf der Seite des Verlustes an Gerechtigkeit würden Entwicklungen verbucht, in denen Qualifizierungsmaßnahmen stärker an Partialinteressen ausgerichtet werden und zu Ergebnissen führen, deren Bewertung in das Belieben derer gestellt wird, die ‚Befugnisse' haben. Dies gilt umso mehr, als – unter Bedingungen der Pflicht zur Kumulation von Zertifikaten (also des Zwangs zum lebenslangen Lernen) – die ursprünglich vom Bildungssystem (nach einheitlichen Prinzipien und unter öffentlicher Kontrolle) vergebenen Bildungspatente an Wert verlieren. Denn unter solchen Bedingungen gewinnt soziales Kapital wieder an Bedeutung: im Zusammenhang mit der Frage, wer zu welchen Angeboten zugelassen wird, wie in Situationen, in denen prinzipiell willkürlich über die Bedeutung von Fortbildungserträgen entschieden wird. Bedingungen, unter denen es selbst einer solchen Partialbelangen untergeordneten Qualifizierung nicht mehr bedarf, wären dann noch weniger der Seite der Gerechtigkeit zuzuschlagen.

Die Richtung, in die eine solche Betrachtung im Detail führen könnte, lässt sich hier an zwei Beispielen nur andeuten. Es geht einmal um den Bedeutungsverlust der beruflichen zugunsten der betrieblichen Weiterbildung. Traditionell nehmen die (öffentlich-rechtlichen) Kammern Aufgaben der an *beruflichen,* d. h. relativ allgemeinen Belangen orientierten Aufstiegs- und Anpassungsbildung wahr. Ihre Angebote stehen prinzipiell allen Interessenten offen. Betriebliche Weiterbildungsabteilungen orientieren sich demgegenüber in erster Linie an Belangen des eigenen *Unternehmens* und lassen lediglich Angehörige desselben zu ihren Veranstaltungen zu. Betrachtet man die Entwicklung des Kammerangebotes (Beispiel IHK), so fällt zunächst der geringe Anteil an aufstiegsorientierten Maßnahmen auf (13 %; vgl. BMBF 2004, S. 324 ff., eigene Berechnungen). Möglichkeiten des (nachträglichen) Erwerbs allgemein anerkannter Bildungspatente (etwa des Meisterbriefes), die ihre Inhaber in Organisationen und am Arbeitsmarkt ‚stärken', spielen eine sehr untergeordnete Rolle. Gravierender ist der kontinuierliche Bedeutungszuwachs der so genannten Firmenseminare seit Anfang der 1990er Jahre (von 5 % 1992 zu 22 % 2001; vgl. BMBF 1990/91, S. 248 ff.; 1993/94, S. 254; 1996/97, S. 320; 2001, S. 318; 2003/04, S. 326). Annähernd ein Viertel des gesamten Angebotes wird mittlerweile im Auftrag und das heißt unter der Regie einzelner Unternehmen durchgeführt. Noch deutlicher wird dieser Wandel, wenn man auf die Teilnehmerzahlen sieht: Teilnehmende an Firmenseminaren machen 2001 bereits 41 Prozent der Gesamtteilnehmenden aus (vgl. BMBF 2003/04, S. 326). Mit der öffentlich-rechtlichen ‚Einrichtung' IHK, mit deren Prinzipien *beruflicher* Weiterbildung, die einzelnen Interessenten offen steht, hat das allenfalls am Rande zu tun.

Andere Beispiele stellen das in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion neben dem sozialen Kapital (weltweit – vgl. Schemmann 2007) hochgeschätzte ‚informelle

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

Lernen' und die damit meist eng verbundene ‚Kompetenzorientierung' dar. Beide Perspektiven werden explizit und dezidiert gegen das institutionalisierte Bildungssystem in Stellung gebracht, das sich, so die nicht weiter belegte Behauptung, in der Vermittlung trägen Wissens erschöpft, also wenig geeignet erscheint, Menschen für sich zunehmend dynamisierende Verhältnisse zu ‚qualifizieren' (vgl. z. B. Dohmen 1996; Erpenbeck/Weinberg 2004). Abgesehen davon, dass die Bedingungen, unter denen die für Kompetenzentwicklung erforderliche Kompetenz (möglichst ‚informell' und selbstgesteuert) erworben wird, nach historisch sehr alten Mustern variieren (vgl. etwa Baethge/Baethge-Kinsky 2004), ist damit zu rechnen, dass bei der Kompetenzfeststellung in Ermangelung schulischer Zertifikate habituelle Aspekte dominant werden. Und der Habitus wird seit jeher direkt ‚vererbt'. Es war und ist in meritokratischen Ordnungen ein grundsätzliches Problem, wer definiert, was als Begabung und Leistung, und wer als ‚Verdienter' anerkannt wird. Dass der (schleichende) Bedeutungsverlust der in öffentlichen Bildungseinrichtungen erworbenen individuellen Erträge einen (Rück-) Schritt zu einer Gesellschaftsordnung des Besitzes und der Herkunft darstellt, dürfte demgegenüber unumstritten sein. Und das, so denken wir, ist (auch) eine Frage der Gerechtigkeit.

Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u. a.

Bourdieu, P. u. a. (1981): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt a.M.

Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1990/91 ff.): Grund- und Strukturdaten. Bonn

Coleman, J. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, 94. Jg., S. 95–120

Coleman, J. (1994): Foundations of Social Theory. Cambridge

Coleman, J. u. a. (1966): Equality of Educational Opportunity. Washington

Commission of the European Communities (2003): Building the Knowledge Society. Social and Human Capital Interactions. Commission Staff Working Paper. SEC(2003) 652. Brüssel

Department for Education and Skills (2001): National Adult Learning Survey 2001. London

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn (BMBWFT)

Erpenbeck, J./Weinberg, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? In: Report, H. 3, S. 69–76

Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. URL: www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm (Stand: 30.11.2004)

Field, J. (2003): Social Capital. London

Field, J. (2005): Social Capital and Lifelong Learning. Bristol

Green, A./Preston, J./Janmaat, J. G. (2006): Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis. London

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf

Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, 5. Aufl.

Home Office (1999): Community Self-Help. Report of the Policy Action Team 9. London

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum für das lebenslange Lernen. Brüssel

OECD (2004): Vom Wohlergehen der Nationen. Die Rolle von Human- und Sozialkapital. Paris

Putnam, R. D. (1995): Bowling Alone. America's Declining Social Capital. In: Journal of Democracy, H. 6, S. 65–78

Putnam, R. D. (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York

Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld

Schuller, T./Field, J. (1998): Social Capital, Human Capital and the Learning Society. In: International Journal of Lifelong Education, H. 4, S. 226–235

Online: http://www.die-bonn.de/doks/schemmann0702.pdf