

Martin Schmid (Hg.)

**HANDBUCH VALIDIERUNG  
NON-FORMAL UND INFORMELL  
ERWORBENER KOMPETENZEN**

Disziplinäre, theoretische und  
konzeptionelle Zugänge



## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

**Prof. Dr. Matthias Alke**, Professur für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkt  
Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen

**Prof.in Dr.in Katrin Kraus**, Professorin für Berufs- und Weiterbildung, Schwerpunkte  
erwerbsorientierte Bildung, Educational Governance an der Universität Zürich

**Prof. Dr. Matthias Rohs**, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten  
Fernstudium und E-Learning, Rheinland-Pfälzische Technische Universität

**Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff**, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen,  
Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/Universität der Bundeswehr

**Prof.in Dr.in Julia Schütz**, Lehrgebietsleitung Empirische Bildungsforschung, FernUniversität  
in Hagen

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des  
Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2023 wbv Publikation,  
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:  
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld  
**wbv.de**

Umschlaggestaltung:  
Christiane Zay, Passau

ISBN 978-3-7639-71640 (Print)  
DOI: 10.3278/9783763971657

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download  
unter **wbv-open-access.de**.

Diese Publikation ist unter folgender  
Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:  
[creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de)

Printed in Germany



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen  
können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Die  
Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

## III.2 Theorie reflexiver Modernisierung als Anregung zur Kritik an Politiken zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen

LORENZ LASSNIGG

### Abstract

Dieser Beitrag untersucht Verbindungen zwischen der Theorie reflexiver Modernisierung und dem Thema der Anerkennung und Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen. Im Zentrum der Argumentation steht die Rekonstruktion der Theorie, die durch die Wiedergabe von Formulierungen im „Originalton“ illustriert wird. Die Architektur der zentralen Konzepte der Theorie wird skizziert, und die Positionierung des Bildungswesens in dieser Architektur durch ihre wichtigsten Architekten wird analysiert. Wissen, Lebensformen/Sozialstruktur, Geschlechterbeziehungen/Familienstrukturen, and Arbeit/Beschäftigung werden als die wesentlichen gesellschaftlichen Dimensionen angesprochen, in denen die Modernisierungsdynamik mit dem Bildungswesen verbunden ist. Aber gleichzeitig gibt es in dieser Theorie kein grundlegendes theoretisches Verständnis des Bildungswesens, und es hat auch keinen expliziten Stellenwert in der Theoriearchitektur. Nichtsdestoweniger können viele Zusammenhänge gedacht werden, in denen das Bildungswesen indirekt in der (reflexiven) Modernisierung mitspielt, die jedoch in der Theorie selbst nicht direkt angesprochen werden. Im ersten einleitenden Abschnitt wird das Verständnis der Moderne und der Dynamik der Modernisierung von der historischen ersten Moderne in die zweite reflexive Moderne rekonstruiert, die Basisinstitutionen der Moderne unterminiert, wobei als wichtige Veränderungen „Normalisierungen der Moderne“ pluralisiert werden und sich auch das „moderne“ Verständnis des Wissens verändert. Die reflexive Modernisierung findet noch ein gewisses Echo in der zeitgenössischen Analyse der Modernisierung, aber in ihren wesentlichen Zügen ist sie eher vergessen (das ist insbesondere in der Frage der Analyse der Wissensdynamik zu bedauern). Die Politik in Beziehung zu Anerkennung und Validierung von Kompetenzen wird vorwiegend in Begriffen der ersten Modernisierung modelliert, ohne dass ein reflexiver Ansatz gegenüber der Modernisierungsdynamik eingenommen wird.

*Schlagworte:* Modernisierung, Beruflichkeit, Humankapital, Wissen

This chapter explores linkages between the theory of reflexive modernization and the topic of recognition and validation of competences/qualifications. The main part of the argument reconstructs the theory, and illustrates it by citations of “original formu-

lations". The architecture of main concepts of the theory is sketched, and the positioning of education in this architecture considered by its main architects is analysed, with knowledge, ways of life/social structure, gender relations and family structures, and work/employment as main interrelated dimensions; however, education does not receive a core theoretical understanding in this theory. Indirect relations from core concepts of the theory to education that are not directly formulated in the theory are also explored. The first introductory section reconstructs the key understandings of modernity, and the dynamic from the historic first modernity to the second reflexive modernity, that undermines basic institutions of modernity, with the pluralization of "modern normalizations", and changes in the "modern" understanding of knowledge as main phenomena. The theory of reflexive modernization has some echo in the contemporary analysis of modernization; however, in its main thrust it is rather forgotten (what is seen as a pity particularly with the analysis of knowledge dynamics). The policies in relation to recognition and validation of competences are mainly modeled in understandings of the first modernization, without taking a reflective approach towards the dynamic of modernities.

*Keywords:* modernisation, vocationalism, human capital, knowledge

## Einleitung

Bei der Anerkennung und Validierung von Qualifikationen oder Lernergebnissen handelt es sich im Kern um ein weitgehend pragmatisches „technisches“ Unterfangen, wenn einmal die politische Entscheidung getroffen ist, derartige Instrumente oder Systeme einzusetzen. Von allgemeinen gesellschaftstheoretischen Überlegungen scheint ein solches Unterfangen relativ weit entfernt zu liegen. Die politische Entscheidung für oder gegen die Entwicklung und Einrichtung von Vorkehrungen zur Anerkennung und Validierung kann schon eher die Fragen rechtfertigen, warum oder unter welchen Umständen, mit welchen Begünstigten und mit welchen Vor- oder Nachteilen diese getroffen werden. Wenn man weiter berücksichtigt, dass diese Thematik unter dem Stichwort „Qualifikationsrahmen“ in den 2000er-Jahren innerhalb kurzer Zeit zu einem der wichtigsten bildungspolitischen Themen in Europa geworden ist und auch schon vorher weltweit große Bedeutung erlangt hat, so ruft dies umso mehr nach einem breiteren sozialwissenschaftlichen Verständnis. Uwe Schimank (2015) hat die Bedeutung der Gesellschaftstheorie für das Verständnis der Hochschulpolitik beispielhaft skizziert. Harris (2014) sowie Andersson et al. (2013,) geben kurze Abrisse der Theoretisierung in den 2000er-Jahren.

„If we examine RPL [recognition of prior learning; LL] research with a more theoretical focus, a variety, with different epistemological premises, can be delineated. For instance, scholars and perspectives drawn upon include: post-structuralism [...]; critical social theory, for instance, Jürgen Habermas [...] Axel Honneth [...] and Pierre Bourdieu [...]; sociology of translation [...]; transformative learning [...]; socio-cultural theory [...]; and a constructivist perspective.“ (Andersson et al., 2013, S. 409)



Die vorliegende Abhandlung knüpft an Analysen zur Modernisierung in der Bildungspolitik (Lassnigg, 2015) und zum Verständnis des Stellenwertes der Anerkennung/Validierung in der Bildungspolitik (Lassnigg, 2019a, 2019b) an; teilweise werden Argumentationen aus diesen Beiträgen aufgenommen.

Europa hat mit der Lissabon-Strategie ab 2000 im Rahmen der Positionierung im globalen Wettbewerb in der (damaligen) Triade EU – US – Japan dem Begriff der *Modernisierung* hohe Aufmerksamkeit gegeben, verstanden als Strategien und Maßnahmen, die Europa in diesem Wettbewerb zur führenden Position verhelfen sollen. Als signifikantes bildungspolitisches Dokument in dieser Entwicklung kann der Fourth Report on Vocational Training Research in Europe (CEDEFOP, 2008, 2009) unter dem Titel „*Modernising Vocational Education and Training*“ gesehen werden, der sich umfassend mit der Auskleidung und Umsetzung dieser Strategie in der Berufsbildung beschäftigt. Da speziell der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als zentrales Element dieser Umsetzung in verschiedenen Facetten analysiert wird, erscheint eine Beschäftigung mit der Theorie der Modernisierung bzw. reflexiven Modernisierung sehr angebracht.

Der Beitrag geht folgendermaßen vor: Erstens werden die Grundelemente der Theorie unter Berücksichtigung ihrer weiteren Entwicklung dargestellt; zweitens werden allgemeine – eher strukturelle – Implikationen aus diesem Theorieansatz für das Bildungswesen und speziell für den Aspekt der Anerkennung/Validierung ausgelotet; drittens wird die Thematik der Anerkennung/Validierung näher auf ihre Detailprobleme hin aufgeschlüsselt und aus der Sicht der Theorie reflexiver Modernisierung kritisch diskutiert. Zweck des Unterfangens soll nicht eine Beurteilung der Richtigkeit oder Plausibilität dieser Theorieansätze sein (Alexander, 1996; Alexander & Smith, 1996; Schwinn, 1999; Münch, 2002), sondern die Ausarbeitung von Implikationen für die Bildungspolitik und die Anerkennungs-Validierungs-Problematik, und insofern vielleicht ein Beitrag zum besseren Verständnis der heutigen und vielleicht zukünftigen Implikationen im „Diskurs der Moderne“.

## 1 Die Theorie reflexiver Modernisierung und ihre Weiterentwicklung

### 1.1 Grundzüge der Theorie reflexiver Modernisierung

Im Kern wurden die Grundzüge der Theorie im später als „zeitdiagnostisch“ abqualifizierten, aber gesellschaftstheoretisch gemeinten Wurf der „Risikogesellschaft“ von Ulrich Beck (1986) formuliert, und es kam rasch zu den internationalen Diskursen und einer gewissen Konfluenz mit den Ansätzen und Forschungen von Anthony Giddens (Beck et al., 1996); in einem DFG-Sonderforschungsbereich 1999–2009 wurden dann verbreiternde und vertiefende empirische Analysen in verschiedenen Gesellschaftsbereichen durchgeführt und die Theorie weiter ausgearbeitet (DFG, 2022; Beck & Lau, 2005).

Es wurde zunächst explizit eine Alternative zur Postmoderne formuliert, indem ein Bruch innerhalb der historischen Bewegung der (Ersten) Moderne zu einer Zweiten, reflexiven Moderne postuliert wurde. Vor allem zwei zusammenhängende Mechanismen bewerkstelligen diesen Bruch: *erstens* die (Selbst-)Anwendung der Logik der Modernisierung auf die vorher davon ausgenommenen „Basisinstitutionen“ der Moderne, die im Folgenden näher angesprochen werden. Es sind „die Siege der Ersten Moderne, die den Meta-Wandel bedingen“ (Beck & Lau, 2005, S. 129), die *zweitens* als unbeabsichtigte Nebenfolgen zu gravierenden Veränderungen in den Strukturen und Praktiken der Moderne führen. Diese Rückbezüglichkeit der Modernisierungslogik macht die Reflexivität der Entwicklung und auch die Kontinuität aus. Ein Beispiel für diesen rückbezüglichen Mechanismus ist – analog zu einer Fortsetzung der „Great Transformation“ von Karl Polanyi (1978) – die Ausweitung des Marktes auf Bereiche, die ursprünglich davon ausgenommen waren, wie zum Beispiel auf die Unternehmensorganisation über die Formen der Profit-Center im Zusammenspiel von Markets and Hierarchies (Williamson, 1975), auf Staat und Bürokratie über das New Public Management (Hood, 2000) sowie auf die Geschlechterbeziehungen und die Familie über die Formen der Individualisierung und Vermarktung von Versorgungsleistungen (Rosen, 1996) etc. Ein anderes wichtiges Beispiel ist das Verschwimmen von Wissen und Nicht-Wissen durch die sukzessive Anwendung des Prinzips wissenschaftlicher Rationalität: „[...] die Wissenschaft [...] produziert zwar immer mehr Wissen, aber auch gleichzeitig immer mehr Nicht-Wissen, Unsicherheit und mangelnde Eindeutigkeit“ (Beck & Lau, 2005, S. 110). Aus heutiger („zeitdiagnostischer“) Sicht mit den Auseinandersetzungen um wissensbasierte Reaktionen auf die Pandemie und mit der eingebürgerten Vielfalt an „alternativen Fakten“ erscheint die ausführliche Auseinandersetzung mit den Wissensdynamiken im Kapitel 7 der Risikogesellschaft über die Frage der „Wissenschaft jenseits von Wahrheit und Aufklärung?“ (Beck, 1986, S. 254–299) mit den damals vielleicht vielfach unvorstellbaren Ausblicken als einigermaßen visionär (Gibbons et al., 1994).

Die „industriegesellschaftliche Hochmoderne“ und der Übergang in die „Zweite Moderne“ wird durch ein umfassendes begriffliches Gerüst modelliert, als dessen wichtigste Bestandteile Basisinstitutionen/Basisprinzipien, nicht-intendierte Nebenfolgen, Grenzziehungen-Entgrenzung/Pluralisierung, Zuweisung von Zuständigkeit, Kompetenz und Verantwortung, Standardisierung und Normalisierung, Entscheidungsdruck und -entlastung, Meta-Wandel und institutionelle Ordnung, Strategien der Grenzerhaltung und reflexiver Umgang mit Pluralität/Ambivalenz und dann letztlich Individualisierung und Globalisierung ausgemacht werden können (der Beitrag von Beck und Lau [2005], der eine erste kompakte Zusammenfassung der Erkenntnisse aus dem Sonderforschungsbereich enthält, kann als Schlüsseltext für die Charakterisierung der Architektur des Ansatzes herangezogen werden). Diese Architektur wird im Folgenden nach ihren zentralen Konzepten, von den grundlegenden hin zu den abstrakteren und abgeleiteten skizziert; man sieht hier, wie weitreichend der Ansatz ist, was aber in der Rezeption kaum wahrgenommen wurde. Der Über-

gang von der Ersten zur Zweiten Moderne ist ein zentrales Element dieser Architektur.

- *Basisprinzipien-Basisinstitutionen*: Ein System von *Basisinstitutionen* stabilisiert sich in der Ersten Moderne in komplexer Weise in deren interaktivem Zusammenspiel, und ihre parallele endogene kontingente Veränderung produziert den Meta-Wandel in die Zweite Moderne (Nationalstaat, fordistische Unternehmen, Kernfamilie und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, industrielle Arbeitsbeziehungen und standardisierte Erwerbsarbeit, Wohlfahrtsstaat, Wissensmonopol der Wissenschaft); diese Institutionen sind die historische Figuration von bleibenden *Basisprinzipien* (rationale Begründbarkeit, Staatlichkeit, individuelle Reproduktion durch Erwerbsarbeit, Egalitarismus, funktionale Inklusion, Abgrenzung von Natur und Gesellschaft); diese Prinzipien bilden ein verbindendes Glied der Ersten und Zweiten Moderne.
- *Nicht-intendierte Nebenfolgen*: Die Veränderungen der Basisinstitutionen entstehen aus der fortschreitenden Modernisierung.
- „Die Krisen der Zweiten Moderne werden [...] durch forcierte Modernisierungsprozesse ausgelöst, die nunmehr deren eigene Grundlagen ergreifen. Der Meta-Wandel der Institutionen wird erzeugt durch die nichtintendierten Nebenfolgen weiterlaufender, forcierter Modernisierung. Während in der Ersten Moderne bestimmte Basisinstitutionen [...] von den Prozessen der Rationalisierung, kritischen Hinterfragung, Vermarktlichung und Optimierung ausgenommen waren, werden sie nun zum Gegenstand nachholender, radikalierter Modernisierung.“ (Beck & Lau, 2005, S. 110)
- *Grenzziehungen – Entgrenzung/Pluralisierung*: Die Erste Moderne ist durch eine „Ordnungs- und Handlungslogik“ mit trennscharfen „Grenzen zwischen Kategorien von Menschen, Dingen und Tätigkeiten“ und durch „Unterscheidungen zwischen Handlungs- und Lebensformen, die eine eindeutige Zuschreibung von Zuständigkeit, Kompetenz und Verantwortung ermöglichen“ bestimmt (ebd., S. 109). Grenzen und *Entweder – Oder*, mit den Beispielen von „Organisation oder Markt, Familie oder Nicht-Familie, Arbeit oder Freizeit, Fakten oder Werte, Krieg oder Frieden [...] Wissen oder Nicht-Wissen, Natur oder Gesellschaft“ (ebd., S. 110) sind Prinzipien der Ersten Moderne, die in der Zweiten Moderne die Form von *Sowohl-als-auch* annehmen und sich pluralisieren.
- *Standardisierung und Normalisierung*: In den Institutionen der Ersten Moderne werden jeweils bestimmte Handlungs- und Lebensformen mit ihren Zuschreibungen von Zuständigkeit, Kompetenz und Verantwortung als Standardformen normalisiert und von abweichenden Formen unterschieden, mit dem Meta-Wandel zur Zweiten Moderne ändert sich dieses Verhältnis, indem sich die Formen pluralisieren und die (ursprünglich) abweichenden Formen stärker hervortreten.
- *Entscheidungsdruck und -entlastung*: „Die Institutionen [...] tun sich dementsprechend schwer mit den neuen Fließ- und Hybridformen, Pluralisierungen und Ambivalenzen. Sie geraten in Handlungs- und Entscheidungsnöte und haben in

zunehmendem Maße mit Problemen der Zurechnung von Verantwortung zu tun“ (ebd., S. 114). Entgrenzung erzwingt Entscheidung und erfordert

„Grenzpolitik. Alle Handelnden [...] müssen in diesem transnationalen Kraftfeld neue Positionen (er)finden, was tiefgreifende Verwerfungen und Konflikte zur Folge hat: Lasten und Kosten sind zu verteilen, Ziele neu zu definieren, Wege zu erschließen, Koalitionen zu schmieden und Zukunftsvisionen für eine gemeinsame Welt zu entwerfen.“ (Beck & Lau, 2005, S. 114)

Diese Turbulenzen werden als Schlüsselproblem der Zweiten Moderne bezeichnet und erforscht.

- *Meta-Wandel und institutionelle Ordnung*: In den Forschungsprojekten zu verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen und Mechanismen wurden Gemeinsamkeiten des Wandels festgestellt, die als Meta-Wandel den Übergang zur Zweiten Moderne ausmachen, wobei die Veränderungen aufgrund der Differenz von Prinzipien und Institutionen vor allem auf der Ebene der Institutionen „unterhalb“ der funktionalen Teilsysteme festgestellt werden (ebd., S. 130) – Makrotheorien wie die Systemtheorie können diese nicht wahrnehmen, aber es besteht hier ein Anschlusspunkt an die Modellierungen des institutionellen Wandels im Historischen Institutionalismus, die parallel entwickelt wurden (Streeck & Thelen, 2005; Steinmo, 2015; Mahoney, 2017). Auch Giddens sieht die Institutionen (Nation, Familie, Arbeit, Tradition) oft äußerlich unverändert, aber im Inneren ausgehöhlt (Schroer, 2009, S. 512).
- *Strategien der Grenzerhaltung und reflexiver Umgang mit Pluralität/Ambivalenz*: Aus der empirischen Forschung werden zwei Sätze von Strategien herausdestilliert, einerseits vier Strategien der Aufrechterhaltung der Formen und Grenzen im *Entweder – Oder* der Ersten Moderne (Marginalisierung des Abweichenden, zeitliche Verschiebung von Anpassungen, Ontologisierung/Naturalisierung, Monopolisierung von Verantwortung und Ansprüchen) und andererseits acht (sehr abstrakte) Formen „reflexiver Problemlösung“ im Umgang mit den Pluralisierungen im *Sowohl-als-auch* der Zweiten Moderne (bereichsspezifischer Pluralismus, pluraler Kompromiss, hierarchischer Pluralismus, unstrukturierte Pluralität, Beschränkung der Alternativen, Grenzauflösung und Synthese, Sequenzialisierung in Pendelbewegungen, reflexiver Dezinismus zur Aufrechterhaltung der Grenzen).
- *Risikogesellschaft, Individualisierung und Globalisierung*: In der Risikogesellschaft entfaltet sich der Widerspruch zwischen der steigenden Beherrschung der Welt und der Nebenfolgen der Gefährdung, die jenseits der Klassenlagen wirksam werden und eine egalisierende Wirkung ausüben (Beck, 1986, S. 46–49). Forcierte Individualisierung und mehrdimensionale Globalisierung werden neben der Risikogesellschaft als die „Theoriekomponenten reflexiver Modernisierung“ angesprochen, die gegenüber der Sicht der klassischen Soziologie auf die Erste Moderne einen Bedeutungswandel von Verfall und De-Strukturierung, Anomie oder Krise zu einer neuen dominanten Realität erfahren, die eine „produktive Kritik der Theorien der Ersten Moderne“ ermöglicht (Beck & Lau, 2005, S. 130). Im

Fazit (ebd., S. 129–132) werden von den Autoren vier Themen angesprochen, die das Forschungsprogramm der reflexiven Modernisierung in seinem „Hunger nach Wirklichkeit“ gegenüber einem „begriffssteifen Konstruktivismus“ und „erfahrungstauben Gesellschafts- und Systemtheorien“ abgrenzen: erstens die produktive Wendung gegenüber den Verfallsurteilen der klassischen Soziologie (deren Befürchtungen durchaus eingetroffen sind); zweitens die Betonung des inkrementellen institutionellen Wandels innerhalb der funktionalen Systeme, die – explizit angesprochen – von Luhmann auf der Systemebene nicht wahrgenommen werden können; drittens die „Unfähigkeit“ und der „soziologische Nonsense“ der Postmoderne, die die Notwendigkeit von Grenzziehungen in den tatsächlichen Auflösungen und Verflüssigungen nicht erkennt („Je mehr Entgrenzung und Ent-Unterscheidung, desto mehr Ab- und Eingrenzung“); viertens die Überwindung des „methodologischen Nationalismus“ in der Transnationalität, die bei Aufrechterhaltung der Nationalstaaten eine neue, die nationalen Grenzen transzendierende, soziale Realität begründet.

## 1.2 Einbettung, Resonanz und Weiterentwicklungen

Schroer (2009) gibt eine Einführung in die Theorie reflexiver Modernisierung, in der einige Grundzüge im Vergleich von Beck und Giddens herausgearbeitet werden: Reflexivität und Nebenfolgen; Gefährdung und Welt-Risikogesellschaft; Individualisierung und Klassenlagen; Globalisierung; Subpolitik, Lebenspolitik und „Dritter Weg“; neue kritische Theorie. Auf die begriffliche Architektur der Figuration der Basisprinzipien und Basisinstitutionen sowie der Zuschreibung von Zuständigkeiten, Kompetenz und Verantwortung durch die Grenzziehungen und die damit zusammenhängenden Entscheidungszwänge wird nicht rekurriert. Abgesehen von der unterschiedlichen theoretischen Fundierung (zur höchst anspruchsvollen Strukturierungstheorie 1976–1984, siehe Reckwitz, 2007) werden Unterschiede zwischen Beck und Giddens vor allem in der Basisinstitution des Wissensmonopols hervorgehoben. Beck betont stärker die Widersprüche in diesem Bereich und die parallele Expansion von Wissen und Nicht-Wissen und sieht die Lösung eher in der Demokratisierung, während Giddens stärker auf die Seite der Wissensproduktion und die Abhängigkeit von Expertise setzt. Bei sehr unterschiedlicher Theoretisierung im Einzelnen besteht Einigkeit darin, dass mit der Zweiten Moderne die „Planbarkeit und zweckvolle Gestaltbarkeit [...] unterminiert“ wird und auch „den Expertensystemen [...] ihre Eindeutigkeit versprechende Planungsfunktion abhanden [kommt]“ und diese „vielmehr miteinander konkurrierende kognitive Systeme [liefern]“ (Reckwitz, 2007, S. 326).

Einigkeit besteht auch in der Einnahme einer Gegenposition zur Postmoderne. Zum Teil kann dies den Positionierungskämpfen im akademischen Feld zugeschrieben werden; zum anderen Teil wird aber auch betont, dass in der Theorie reflexiver Modernisierung die Ursachen der Veränderungen nicht zuerst auf der kulturellen Ebene angesiedelt wurden. Giddens stellt in der Frage nach dem Verständnis der gesellschaftlichen Veränderungen in der Moderne die Dimensionen kultureller und erkenntnistheoretischer Analyse (Lyotard, 1986) der institutionellen Analyse gegenüber

(Giddens, 1996, Einleitung). In der Bewertung der kulturellen Faktoren sind auch Auseinandersetzungen mit Scott Lash aufgetreten, Giddens wird aber trotz dieser Differenzen mit der Strukturationstheorie als einer der theoretischen Vorreiter des „Cultural Turn“ in den Sozialwissenschaften hervorgehoben.

„As Giddens sees it, while structures provide the resources for social action, they are only realised through the skilled interactions of social actors [...]. It is in so far as knowledge is seen as an aspect of culture that Giddens's theory of structuration is a theory of the cultural constitution of social relations and identities.“ (Nash, 2001, S. 78)

In der weiteren theoretischen Entwicklung ist die „reflexive Moderne“ eher zur Seite gedrückt und hat als Theoriekörper an Bedeutung verloren. Ulrich Beck ist 2015 mitten aus der Arbeit am Kosmopolitismus gerissen worden, und bei Anthony Giddens wird mit den Arbeiten zur Modernisierung ein Bruch gegenüber der früheren theoretischen Produktivität festgestellt (Alexander, 1996); diese spätere Arbeit von Beck wird heute eher als umfassende und vielgestaltige Sammlung von Anregungen, Ideen und Theoremen behandelt, denn als geschlossener Theorieansatz. Andreas Reckwitz' Theorie der Spätmoderne (Reckwitz 2019, 2017), die in einigen Punkten explizit an Beck anknüpft, kann als ambitionierte Weiterentwicklung gesehen werden.

## 2 Implikationen der Theorie reflexiver Modernisierung für das Bildungswesen und die Anerkennung/Validierung von Kompetenzen/Qualifikationen

In der skizzierten begrifflichen Architektur der Theorie reflexiver Modernisierung kommt das Bildungswesen in seinen verschiedenen Facetten und Ausprägungen (Organisation, Erziehung, Lernen etc.) nicht explizit vor (es wird nicht als Basisinstitution eingestuft, und das Lernen als anthropologische Konstante ist kein Basisprinzip), auch in den Projekten des Sonderforschungsbereichs ist es nicht berücksichtigt. Aber es ist in vielfacher Weise *indirekt* angesprochen, was in einer *Interpretation von außen*, wenn man sozusagen einen Schritt zurücktritt, in folgenden Punkten zusammengefasst werden kann:

- Das Basisprinzip *rationaler Begründbarkeit* und die Basisinstitution des *Wissensmonopols der Wissenschaft* verweisen auf die Universitäten als Organisationsform im Wissenschaftssystem, die in das weitere Bildungswesen eingebettet ist.
- Die *Familie und die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung* als Basisinstitution bewerkstelligen de facto einen wesentlichen Teil der Erziehungs- und Bildungsleistungen der Gesellschaft, die auch von den Gestaltungsformen stark beeinflusst werden.
- Der *Wohlfahrtsstaat* als Basisinstitution spielt in der Bereitstellung von Erziehungs- und Bildungsleistungen eine zentrale Rolle, und das Bildungswesen war auch ein wichtiger Bestandteil der Herausbildung des Basisprinzips von *Staatlichkeit*.

- Bildungsabschlüsse sind ein Bestandteil der Basisinstitution der *industriellen Arbeitsbeziehungen und der standardisierten Erwerbsarbeit* ebenso wie der Basisinstitution der *individuellen Reproduktion durch Erwerbsarbeit*.
- Auch in den Basisprinzipien des *Egalitarismus*, der *funktionalen Inklusion* und auch der *Abgrenzung von Natur und Gesellschaft* ist das Bildungswesen wesentlich betroffen. Es spielt unleugbar eine Rolle im „Enactment“ von Egalitarismus und funktionaler Inklusion, und in der Abgrenzung von Natur und Gesellschaft liefert es nicht nur Beiträge zur Grenzziehung, sondern ist auch selbst von der Grenzziehung zwischen „natürlichen Ingredienzien“ und „sozialer Überformung“ betroffen.
- Im Bereich der *nichtintendierten Nebenfolgen* der (verstärkten) Unterwerfung unter die Logiken der Modernisierung sind mehrere Mechanismen virulent, zum Beispiel verstärkte Wissensbasierung, Effizienz und Vermarkt(wirtschaftlich)ung etc.
- Die zentralen Begrifflichkeiten der „Ordnungs- und Handlungslogik“ sowie der „Handlungs- und Lebensformen“ verweisen mit den Grundelementen der *Tätigkeiten* einerseits und der *Kompetenzen* andererseits direkt auf die Aktivitäten des Bildungswesens, die auf die Tätigkeiten vorbereiten und die erforderlichen Kompetenzen bereitstellen müssen.
- Die weiteren Elemente der „Ordnungs- und Handlungslogik“, wie *Standardisierung/Normalisierung*, *Meta-Wandel*, *Entscheidungsdruck* und *Grenzerhaltung/Pluralität/Ambivalenz*, betreffen in vielfacher Weise die Zielbestimmungen und die Organisation des Bildungswesens, zum Beispiel in der Spannung mit Diversität, in der Auseinandersetzung mit Ökonomisierung.
- Schließlich stehen die Aspekte des Umgangs mit *Risiken* sowie der *Individualisierung* und *Globalisierung* klarerweise mit dem Bildungswesen in Beziehung, im Sinne der Vorbereitung dafür und des Umgangs damit.

Diese Explikation demonstriert die vielfältige Verwobenheit des Bildungswesens sowohl in seinen Praktiken als auch in seiner Organisation in der Architektur der Modernisierung, der jedoch nach dem Wissen und den Recherchen des Autors – möglicherweise eben wegen der involvierten Komplexität – konzeptionell auch in den nachfolgenden Diskursen und Analysen nicht Rechnung getragen wurde. Am ehesten wurde der Aspekt der Individualisierung aufgegriffen, die von den betroffenen Individuen veränderte Kompetenzen erfordere, dies jedoch weniger im Sinne der „strukturverändernden Intensität“ der „Dynamik des Individualisierungsprozesses“, die „die Lebenszusammenhänge von Klasse *und* Familie aufbricht“ (Beck, 1986, S. 130), sondern eher als negative Dynamik, die neue Anforderungen und Bedarfe für das Bildungswesen schafft. Die wohl kaum als „Zeitdiagnostik“ zu sehende Analyse der Ersten Moderne im frühen 20. Jahrhundert im Alterswerk von Harold Wilensky (2002) identifiziert die Expansion der „mass higher education“ explizit als eines der neun Merkmale der Modernisierung in den reichen kapitalistischen Demokratien (ebd., S. 33–39, S. 70–73).

Auch wenn die Theoriearchitektur das Bildungswesen nicht direkt einbezieht, präsentiert die „Risikogesellschaft“ ein starkes interpretatives Szenario von Entwicklungen und korrespondierenden Anforderungen im Bildungswesen, das vor allem auf das Geschlechterverhältnis und die Zusammenhänge von Beschäftigung/Arbeitsmarkt, Beruflichkeit und Statuszuweisung fokussiert. Theorie-systematisch gesehen werden Ableitungen aus den Modernisierungsfolgen in den Basisinstitutionen der Erwerbstätigkeit (Arbeitsmangel, Massenarbeitslosigkeit und Prekarisierung), der Klassenstruktur und des Wohlfahrtsstaates (Auflösung der identitätsstiftenden Strukturen von Klasse und Stand) und der Geschlechterverhältnisse (De-Legitimierung von Ungleichheiten) getroffen, die grundlegende Strukturelemente des (deutschen) Bildungswesens in Widersprüche treiben. Aber das Bildungswesen selbst wird nicht systematisch als gesellschaftliche Entität bestimmt, und es wird auch nicht selbst als Bereich oder Gegenstand reflexiver Modernisierung betrachtet.

In vier Bereichen der reflexiven Modernisierung werden Aussagen zum Bildungswesen gemacht, ohne dass dieses selbst systematisch als Teil der Theorie einbezogen wird. *Direkt* und explizit wird das Bildungswesen – im Unterschied zu den obigen interpretativ von außen angelegten Punkten – in folgenden Bereichen angesprochen:

- *Wissen*: Hier wird eine Bedarfsaussage für einen neuen Umgang mit Angst und Unsicherheit als notwendige Schlüsselqualifikation gemacht (Beck, 1986, S. 101–102).
- *Lebensformen/Sozialstruktur*: Hier werden unter dem Stichwort „Ausbildung“ Aspekte der Expansion weiterführender Bildung interpretativ eingeordnet; der „Massenkonsum höherer Bildung“ durch die Erweiterung der sozialen Zugangschancen führt zu einem „Riß zwischen den Generationen“ und fördert Illusionen des „Aufstiegs durch Bildung“, wobei eine Spannung zwischen der (potenziellen) Ermöglichung von „Selbstfindungs- und Reflexionsprozessen“ einerseits und dem zugangsermöglichenden „individualisierenden Nadelöhr“ der Selektion durch Prüfungen, Klausuren und Testverfahren andererseits entsteht; das früher vorgezeichnete Hineinwachsen in ein „Klassenschicksal“ wird gebrochen, und „der einzelne muß, auf sich gestellt, die Elemente eines ‚Klassenschicksals‘ erst in seinem eigenen Leben entdecken“ (ebd., S. 129). Besonders ausgeprägt gilt dies für die viel stärker ausgeprägte Bildungsexpansion der Frauen, für die einerseits die direkte Diskriminierung durch das Wegfallen der Legitimation der Ungleichheit durch mangelnde Bildungsabschlüsse „unauslöschbar sichtbar“ wird, andererseits aber eine „prekäre Situation“ schafft, indem durch die Modernisierung der Weg zurück in den Haushalt versperrt ist, ohne dass – wegen Massenarbeitslosigkeit und Rationalisierungsreserven – der Weg in den Beruf wirklich offensteht (ebd., S. 127–130).
- *Geschlecht/Familie*: Hier werden unter den Stichworten „Bildung, Arbeitsmarkt, Beschäftigung“ die „neu errichteten Sperren zum Beschäftigungssystem“ durch die empirisch belegte Gegenüberstellung der „revolutionären Angleichung der Bildungschancen“ mit den anschließenden „Wirklichkeitsschocks“ in der Be-



schäftigung („umgekehrte Hierarchie“, berufliche Eroberung „sinkender Schiffe“, Verdrängung aus Beschäftigung) bekräftigt, und ein neues Selbstverständnis und Verhalten der Männer gegenüber der „anderen Achse traditionaler ‚Frauenarbeit‘: Alltagsarbeit, Kinderarbeit, Familienarbeit“ eingefordert (ebd., S. 165–169).

- *Erwerbsarbeit – Ausbildung – Beschäftigung*: Hier findet sich unter den Stichworten „Geisterbahnhof“ und „Chancenverteilung“ die ausführlichste Befassung mit dem Bildungswesen. Die Argumentation erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird der hohe Berufsbezug des Bildungswesens mit dem „Systemwandel der Arbeitsgesellschaft“ („Damoklesschwert der Arbeitslosigkeit“, „Zukunft [...] eines Systems flexibel-pluraler Unterbeschäftigung“, „Arbeitsmangel“) konfrontiert; dieser Widerspruch von „Ausbildung ohne Beschäftigung“ zerstört die Sinngrundlage berufsorientierter Ausbildung, untergräbt Autorität und Vertrauen durch ein Hidden Curriculum von Irrationalität, führt im Hochschulbereich zu „grandioser Fehlqualifizierung“, und schiebt „zwischen Ausbildung und Beschäftigung eine risikoreiche Zone labiler Unterbeschäftigung“. Schulen werden Aufbewahrungsanstalten oder Wartesäle, es entstehen Warteschleifen und Parkplatzmaßnahmen und auch die Neigung, in Zusatz- und Weiterbildungen auszuweichen und „vorübergehend [...] jede Arbeit zu akzeptieren“. Als Konsequenz wird ein „Zurückschrauben des Berufsbezugs“ und eine „Rückverwandlung von Ausbildung in Bildung in einem neu zu entwerfenden Sinne“ im Hinblick auf die Herausforderungen der Risikogesellschaft angedacht – in diesem Sinn wird das Bildungswesen instrumentell und kontingent gestaltbar eingeschätzt. Im zweiten Schritt der Argumentation wird die statusverteilende Funktion des Bildungswesens für beendet erklärt; diese Zuweisungsfunktion werde von den betrieblichen Personalverantwortlichen wahrgenommen, und es werden Anzeichen für eine „Refeudalisierung“ und „Renaissance ständischer Zuweisungskriterien“ („Geschlecht, Alter, Gesundheit, aber auch Gesinnung, Auftreten, Beziehungen, regionale Bindungen etc.“) gesehen. Da Bildungsabschlüsse aber zu einer notwendigen – wenn auch nicht hinreichenden – Bedingung der Auswahl für die „knappen Beschäftigungspositionen“ geworden sind, bleiben die Anreize für den Erwerb der Abschlüsse aufrecht oder verstärken sich sogar. „Im Niemandsland zwischen ‚hinreichender‘ und ‚notwendiger‘ Bedingung hat das Bildungssystem seine ihm immerhin seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung – öffentlich kontrollierbare Verteilung sozialer Chancen – verloren!“ (ebd., S. 244). Die Zuweisungsfunktion spaltet sich in eine „Negativauswahl der Nichtteilnahmeberechtigten“ (ohne Abschluss, Hauptschule) und eine positive Zuteilung (höhere Abschlüsse). Letztere bieten aber nur den „Schlüssel zu den Vorzimmern“. Leistungsanreize, interne Selektion und Disziplinierungspotenziale bleiben in dieser Dynamik angesichts des „Abgrunds“ des Ausschlusses aufrecht und so „frißt man sich Happen für Happen durch den Grießbrei bürokratisierter Ausbildungsanforderungen durch“ (ebd., S. 237–248).

Die angesprochenen Aspekte haben sich im weiteren Verlauf der Forschung und Diskurse zwischenzeitlich in unterschiedliche Richtungen bewegt und differenziert. Die theoretischen Voraussagen zur „*Arbeitsgesellschaft ohne Arbeit*“ sind um viele Facetten erweitert worden, wenn auch die Fragen der Schaffung von menschenwürdiger Arbeit nach wie vor als globales Thema fungiert (ILO, 2022; DGB, 2022). Ebenso hat sich die Thematik der *Gleichstellung der Geschlechter* weiter radikalisiert und ist zweifellos ein zentrales Thema aller Spielarten der Modernisierung. Die *Prekarisierung und das Prekariat* sind zu einem eigenständigen Thema der gesellschaftlichen Analyse geworden (Standing, 2014, 2015, 2018). Das Theorem der *Individualisierung* hat neuerdings auch gerade im Zusammenhang mit der Bildungspolitik und des Bildungswesens im soziologischen Institutionalismus eine sehr starke Unterstützung bekommen (Lerch et al., 2022). Die Debatte um die *Entberuflichung*, die ähnlich wie Beck die berufliche Fokussierung der Ausbildung als traditionales Relikt gesehen hat, die ein unflexibles Hindernis für die Dynamik der Modernisierung darstellt (Kutscha, 1992), hat sich neuerdings tendenziell gedreht, zum Beispiel im deutschsprachenden Diskurs über die Angriffe auf die Akademisierung (Nida-Rümelin, 2014; Strahm, 2014). Aber auch in der Nordischen Region, die etwa mit der Gesamtschul-Oberstufe in Schweden vielfach als beispielgebend für Entberuflichung galt, wurde neuerdings eher die deutsche Beruflichkeit und insbesondere das „Duale System“ der beruflichen Ausbildung affirmativ (wieder-)entdeckt (Michelsen & Stenström, 2018; Jørgensen et al., 2018).

Im Hinblick auf die Ontologie des Bildungswesens wird zwischen den Komponenten *Organisation* (Institutionen, Zertifikate, Lehrpläne, Inhalte) und *Bedeutung/Sinn* unterschieden, die sich gegeneinander verselbstständigen. Für die Organisation wird zunehmende Bürokratisierung und Taylorisierung wahrgenommen, die eigen-dynamisch die eingeschriebenen Programme abgelöst von ihrem Sinn weiterführen (das Bild des „Geisterbahnhofs“: die Züge verkehren nicht mehr nach Fahrplan, aber alles verläuft in den alten Mustern; es bestehen Warteschlagen für „Fahrkarten ins Nirgendwohin“ usw.). Die Wendung im Global Education Reform Movement gegen die Bürokratie in Richtung der Stärkung von Marktmechanismen und einer exogenen und endogenen Privatisierung (Ball & Youdell, 2007), die eigentlich dem Muster der reflexiven Modernisierung folgt, wird jedoch nicht vorausgesehen. Die Politik betreffend verfolgen Beck und Giddens sehr unterschiedliche Vorstellungen gegenüber dem Bildungswesen. Dies hängt auch mit den unterschiedlichen Positionen zur Wissenschaft und Expertise zusammen. In der Sicht von Beck wird der faktische „Sinn“ des Bildungswesens sehr stark auf die Berufsbildung und Berufsvorbereitung bezogen, im Hinblick auf die Verwirklichung breiterer vertiefender Bildungsinteressen ist er eher skeptisch. Giddens stellt im Hinblick auf den Sinn von Bildung eher auf die Bedeutung des Humankapitals für die Wissensgesellschaft ab.

Beck (1986, S. 297–299, S. 364–368) stellt Aspekte der Demokratisierung der Wissensproduktion und der technologisch-ökonomischen Entwicklung in den Vordergrund, die mit den Theorien der „neuen transdisziplinären Wissensproduktion“ (Gibbons et al., 1994) sowie mit dem reflexiven Konstruktivismus von Pierre Bourdieu oder der „Rhetorik des Possibilismus“ von Albert O. Hirschman (Lassnigg, 2020; Adler

et al., 2018) kompatibel sind. Das Bildungswesen und die Bildungspolitik scheinen eher als den „eigentlichen Prozessen“ nachgeordnete Bereiche gesehen zu werden, für die Anpassungsbedarf besteht und in die auch geringe Erwartungen gesetzt werden. In der „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986, S. 237, S. 243–244) wird ein Berg von „Mammutfragen“ zum Bildungswesen aufgetürmt, denen nach Wissen des Autors jedoch nicht oder eher nur ein passant weiter nachgegangen wurde. Soweit Bildungspolitik in Publikationen von Ulrich Beck angesprochen wird, geschieht dies meist im Umkreis der politischen Bildung unter dem Gesichtspunkt der Aufklärung, wobei Aufklärung nicht unter dem Gesichtspunkt der Belehrung, sondern unter dem Gesichtspunkt der Wissensproduktion betrachtet wird (Beck, 1990a, in einem wichtigen Buch zur politischen Bildung); auch die „Kinder der Freiheit“ (Beck, 1990b) enthalten bis auf einen Beitrag Michael Braters zu speziellen Fragen des Schulwesens keine Analyse des Bildungswesens. Beck (1998) hat in 13 Thesen eine Skizze für eine umfassende Bildungsreform veröffentlicht, „Ohne Bildung und inhaltlich-organisatorische Bildungsreform – also entsprechende Anstrengungen in der Bildungspolitik! – wird in jedem Fall die Zukunft verspielt“ (ebd., S. 20). Aus dieser Skizze können folgende Hauptstoßrichtungen herausdestilliert werden:

- *Abschwächung des Berufsbezugs* und Verlagerung der beruflichen und praktischen Ausbildung in die lebenslange kontinuierliche Fort- und Weiterbildung als „vierte Säule“ (ebd., These 10, 17, These 5, 13); es „darf nicht mehr nur das Berufsbild im Mittelpunkt der Ausbildung stehen“ (ebd., These 4, 13) und „Ausrichtung [...] auf den Bedarf der Wirtschaft“ stellt die Weichen „wirklich falsch“ (ebd., These 2, 11), „der traditionelle Berufsbezug der Ausbildung erhält überkommene Erwartungen aufrecht, die immer häufiger enttäuscht werden“ (ebd., Thesen 6, 15).
- *Plädoyer für „urteilsfähige Allgemeinbildung“* (unter Verweis auf Kant: Aufklärung), sowie *„Erziehung zur Selbständigkeit und Humanität“* (ebd., Thesen 7, 15, 4, 13, 8, 16) und Ermittlung/Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen* als Ergänzung oder Ersetzung des Berufsbezugs (ebd., Thesen 9,16–17 und 10,17), darunter intellektuelle Fähigkeiten, berufliche Grundfähigkeiten, personale Dispositionen und Sozialkompetenzen. „Schlüsselqualifikationen sind all jene Fähigkeiten, die über das spezifische fachliche Wissen und Können hinausgehen, und als Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen nutzbar sind“ (ebd., These 9,16). Unternehmerische Fähigkeiten, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung im Umgang mit Unsicherheit sind zentrale Komponenten (ebd., Thesen 1, 3 und 6).
- *Selbstverantwortung der Schulen und Hochschulen* als „Gemeinwohl-Unternehmer [...] dezentralisiert und frei“ anstelle obrigkeitstaatlicher Bürokratie. Die Bildungsinstitutionen sollten hohes Augenmerk auf die Internationalisierung der Ausbildung legen (ebd., Thesen 6,13–15 und 11,18).
- Die *Berücksichtigung des gesellschaftlichen Umfeldes* wird in verschiedenen Facetten auch über die zentralen Aspekte der Risikogesellschaft hinaus (Umgang mit Veränderung und Unsicherheit, Internationalisierung) eingefordert, erstens betreffend das Exklusionsproblem am unteren Ende der Ausbildungshierarchie (ebd., These 12,19), und zweitens die mit der Weltmarktanpassung und dem Übergang

zur Wissensgesellschaft erwartete steigende Ungleichheit (ebd., Thesen 12 und 13,19–20). „Gerechtigkeitsfragen brechen neu und grundsätzlich auf. Nur wenn eine Politik der Chancengleichheit den Ergebnisungleichheiten gezielt entgegenwirkt, lassen sich diese Fragen auch in der Praxis lösen“ (ebd., These 13, 19).

Diese Überlegungen und Vorschläge lagen zu dieser Zeit durchaus „in der Luft“ der internationalen bildungspolitischen Diskurse, inwieweit sie sich direkt aus der Theorie der reflexiven Modernisierung ergeben/ableiten lassen, sei hier dahingestellt.

Giddens sieht seine Konzeption des Dritten Weges offensichtlich als (zeitgemäßen) Vorschlag zur Verarbeitung und Umsetzung reflexiver Modernisierung durch die Sozialdemokratie, er setzt stärker auf Expertise und formale Politik und stellt die Bildungspolitik der traditionellen Wohlfahrtspolitik gegenüber. Bezugnehmend auf Giddens (1998, S. 117) zeigt Wetherly, dass

„Giddens suggests that the idea of the welfare state should be supplanted by that of a ‚social investment state‘ the guideline for which is ‚investment in human capital wherever possible, rather than the direct provision of economic maintenance [...] In place of the welfare state we should put the social investment state, operating in the context of a positive welfare society‘.“ (Wetherly, 2001, S. 163 und Fußnote 92).

An anderer Stelle wird das Humankapital in den Mittelpunkt gestellt: „The principle ‚wherever possible invest in human capital‘ applies equally to the welfare state – which needs to be reconstructed as a ‚social investment state‘“ (Giddens, 2000, S. 52). Dies bleibt aber abstrakt und programmatisch und ist nicht durch nähere Analysen des Bildungswesens unterfüttert. „Zum Thema Bildung fällt Giddens – trotz der von ihm selbst mehrmals hervorgehobenen zentralen Bedeutung dieses Sektors für das gesamte Konstrukt des ‚Dritten Weges‘ der erneuerten Sozialdemokratie – wenig Neues und erst recht nichts Konkretes ein“ (Pasuchin, 2012, S. 202; Reckwitz, 2007, S. 331, zu dieser Gegenüberstellung von Humankapital und Sicherheit/Verteilungsgerechtigkeit im Wohlfahrtsmodell). Aus der oben skizzierten Sicht von Beck bewegt sich diese Betonung des Humankapitals genau in den Bereichen der Refeudalisierung und des Niemandlandes zwischen notwendiger und hinreichender Bedingung für Beruf und Karriere.

Im Jahrzehnt vor dem „Torpedo“ der „Risikogesellschaft“ hatte sich Ulrich Beck maßgeblich an der Entwicklung der deutschen Berufssoziologie beteiligt. In einem Standardwerk (Beck et al., 1980) wurde gegenüber dem damals verbreiteten funktionalistisch-„naturalistischen“ Verständnis der Berufe für ein historisch-kontingentes Verständnis der Berufsschneidungen als institutionelle Konstruktionen aus den interessen geleiteten Auseinandersetzungen der Arbeitsmarkt-Gruppierungen plädiert und mit dem Stichwort der „Entberuflichung“ eine jahrzehntelange „Flexibilisierungsdiskussion“ in der Berufsforschung provoziert, in deren Zug bereits das Konzept der Schlüssel-Qualifikationen geprägt wurde und auch das spätere „Entgrenzungs-Motiv“ auftaucht.

Fragen des technologischen Determinismus und der sozialpolitischen Beherrschbarkeit der Auswirkungen des technischen Wandels auf die Arbeitsteilung und die beruflichen Anforderungen standen im Mittelpunkt dieser Diskurse. In den Jahren vor 1990 entstand die paradigmatische MIT-Studie über den Toyotismus und die Lean Production (Womack et al., 1991), die auch die vorhandenen, für den Postfordismus maßgeblichen Ideen und Befunde zum „Ende der Massenproduktion“ und zur „flexiblen Spezialisierung“ (Piore & Sabel, 1985) unterstützte. Das „alte“ bürokratisierte Großunternehmen mit gewerkschaftlich ausgehandelten Job-Profilen war „out“. In den späten 1990er-Jahren und gegen Ende des Millenniums hin verband sich diese Variante von postfordistischer Modernisierung mit der auf wissenschaftlich-technische Innovation fokussierten „neuen Wachstumstheorie“ in der Ökonomie und mit neuen Ansätzen von „Innovationssystemen“; Lassnigg & Laimer (2012, S. 54–56) bieten eine bildungspolitische Diskussion dieser Begrifflichkeiten).

Die tragenden Reformeliten der Lissabon-Strategie um 2000 haben sich diese innovationsgetriebenen wissenschaftlich-technologischen Modernisierungsvorstellungen stark zu eigen gemacht (Villalba, 2008). Es ist ein Diskurs in der Art einer Fortsetzung der „ersten Modernisierung“ in den Postfordismus entstanden, der das Bildungswesen in einer Vorstellung von „cultural lag“ als gegenüber den nötigen dynamischen Veränderungen der Wirtschaft und der Märkte zurückbleibend sah. Alte „Starrheiten“ sollten durch Anpassung und Modernisierung überwunden werden (Nieuwenhuis & Nijhof, 2001; Nijhof et al., 2002). Die Berufe wurden teilweise als Relikte aus der Epoche des Handwerks gesehen. Europa sollte sich in der Triade mit USA und Japan zum attraktivsten Wirtschaftsraum modernisieren. Die Kapitalisierung von Wissen und Ideen zur wissensbasierten Ökonomie waren zentrale Elemente dieser Modernisierung (Lundvall & Borrás, 1997). Den Firmen sollten möglichst gute Bedingungen geschaffen werden, um zur globalen Innovationsfront vorzustoßen (zur damaligen politischen und ökonomischen Sicht auf die Innovationspolitik in der Spannung zwischen traditioneller und neuer Wachstumstheorie siehe EC, 2006). Aufgrund der internationalen und globalen Orientierung wurde der Vergleich der Bildungsergebnisse wichtiger; es begannen die Debatten um die Kompetenzen und Lernergebnisse, und es wurde die Frage nach Vergleichsinstrumenten gestellt (Qualifikationsrahmen). Die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen der reflexiven Moderne wurden in diesen Konzepten und Diskursen auf der politischen Ebene nicht wirklich aufgenommen. Eher wurde das etablierte lineare Modell der Modernisierung durch neue ökonomische Theoreme erweitert und mit hohem Anspruch an Wissensbasierung fortgesetzt.

Thomas Kern (2021) konfrontiert dieses lineare Verständnis mit Becks Vorstellung einer

„fundamental transition of society from linear to reflexive modernization. Accordingly, linear modernization generally equates rationalization, economic growth, and technological innovations with social progress. However, the more society advances on the path of progress, the more it is confronted with the undesirable side effects of successful linear modernization, such as pollution, extinction of species, climate change, and nuclear risks.

Consequently, the negative effects of linear modernization increasingly shift to the center of political discourse. This is where the latter concept—reflexive modernization—comes into play: it implies the continual modernization of already modern societies. As a result, the public becomes more and more sensitized to the consequences of political and economic decisions regardless of whether a new technological or political program is actually dangerous.“ (Kern, 2021, S. 403)

Man kann hier abschließend auch die aktuelle systematische Übersicht zur deutschsprachigen Soziologie (Hollstein et al., 2021) als Gradmesser für die bisher verbliebene Resonanz zur Theorie reflexiver Modernisierung heranziehen. Im Unterschied zum Theoriehandbuch (Kneer & Schroer, 2009) gibt es hier keinen eigenen Eintrag, sondern Erwähnungen treten auf, wenn und wie die Autoren oder Autorinnen dies sachlich erforderlich erachten. Eine kleine bibliografische Recherche ergibt ein einprägsames und plausibles Bild. Das Thema Modernisierung bekommt durchaus Aufmerksamkeit (die Buchstabenfolge „modern“ taucht auf den 557 Seiten 326-mal auf, also durchschnittlich auf mehr als jeder zweiten Seite, oft jedoch nur als Beiwort ohne spezielles Interesse). Ulrich Beck findet ca. 60 Erwähnungen; diese beziehen sich jedoch kaum auf die Theorie reflexiver Modernisierung selbst, sondern meist auf spezielle Begrifflichkeiten in bestimmten Bereichen, wo sie Auseinandersetzungen ausgelöst haben, so zum Beispiel die „*Individualisierungsthese*“, vor allem im Zusammenhang mit der Soziologie der Ungleichheit, sowie der Familie und den Geschlechtern, ferner der „*Fahrstuhleffekt*“ bei den Verschiebungen der Ungleichheit, sowie die Theoretisierung gesellschaftlicher „*Risiken*“ und der erst posthum geprägte Begriff der *Metamorphosis* als neuer Modus menschlicher Existenz in der sozialen Ökologie (Beck, 2017). Die „Subpolitik“ und die „sozialen Bewegungen“ bekommen viel Aufmerksamkeit, ebenso die widersprüchlichen Veränderungen der Geschlechterverhältnisse. Was die Theorien der Modernisierung betrifft, so stehen hier im Wesentlichen andere Begriffe im Vordergrund – Spätmoderne, Postmoderne und multiple Modernen – und es werden andere Autoren besprochen, vor allem H. Rosa und A. Reckwitz, sowie S. Hirschauer, H. Knoblauch, P. Wagner und D. Baecker, teilweise auch J. Habermas. Sehr wichtig ist hier der „cultural turn“ zur Kultursoziologie. Die Theorie reflexiver Modernisierung hat sich ganz offensichtlich nicht durchgesetzt. Im Bereich der Gesellschaftstheorie wird Beck durch das zeitdiagnostische Label von vornherein aus der Betrachtung ausgeschlossen und gar nicht erwähnt. Die Beiträge zur politischen Soziologie und zur Bildungssoziologie beziehen sich auf ganz andere Fragen und Begrifflichkeiten.

In der Literatur finden sich manche Versuche der Ableitung von bildungspolitischen Folgerungen aus der reflexiven Moderne, die stark auf den Umgang mit den Widersprüchlichkeiten und Unsicherheiten und auf die Potenziale und Herausforderungen in der Individualisierung abstellen. Walter Bauer knüpft direkt an Beck und Giddens an:

„In the ‚postmetaphysical‘ age, the connection of knowledge and certainty dissolves [...] Knowledge mediated by tradition and habit is replaced by doubt. [...] At the same time knowledge produced by scientific expert systems increasingly penetrates, in mediated forms, the day-to-day life of the individual (e. g. in popular practical manuals). Since this

knowledge is subject to permanent revisions, development of a personality becomes a permanently self-reflexive venture. [...] Beck comes up with a similar result. In the course of the dissolution of surviving traditional modes of social formation, the individual is exposed to ‚individualisation‘. This leads on the one hand, to increased personal possibilities. On the other hand, it also leads to greater integration into institutionally-determined frames that shape the life course of the individual.“ (Bauer, 1997, S. 169)

Die Überlegungen werden verbunden mit den Entwicklungsmodellen von Kohlberg und Piaget sowie mit dem psychoanalytisch begründeten Konzept der Ich-Identität und der postkonventionellen Moral der kritischen Theorie. Letztlich wird für eine kritische Analyse der Bedingungen und Einschränkungen für innovatives und transformatives Lernen plädiert:

„Modernity is an experiment with an uncertain end. Whether it will ‚turn out well‘ in the face of cultural, social, economic and political-juridical constraints is controversial. A critical analysis of these conditions is an important task with respect to educational and Bildung theory. It is necessary to investigate changes in the infrastructure of social communities and to invest them with pedagogical ‚dignity‘, in which transformational and innovative learning potentials are evident. The search for such pathways to a more reasonable life belongs within the vision of a contemporary and critical theory of Bildung.“ (Ebd., S. 172)

Etwa ein Jahrzehnt später unternimmt Heide von Felden unter Berücksichtigung empirischer Befunde einen ähnlichen Versuch für die Erwachsenenbildung. „Als quasi ‚logische‘ Folgerungen aus den Gesellschaftsanalysen lässt sich eine Reihe von Denkweisen und Haltungen benennen, über die die Menschen idealiter verfügen sollten“ (von Felden, 2009, S. 35). Die Autorin nennt ein breites Spektrum an Aspekten, die im Folgenden stark gekürzt wiedergegeben werden:

„[...] Fähigkeiten der ‚Selbstverarbeitung, Selbstplanung und Selbsterstellung von Biographie‘ [...], einer qualifizierten Selbstreflexion, [...] wandlungsfähig, handlungsfähig und aktiv sein, dabei aber den Kern ihrer Identität nicht verlieren [...], mit Unsicherheiten umgehen und Kontingenzen aushalten [...], Zweifel gegenüber wissenschaftlichen oder Experten-Aussagen sind angebracht, so dass sie ihre Orientierungen immer wieder neu bestimmen müssen. [...] Entscheidungen austarieren und entscheidungsfähig sein sowie Verantwortung für die eigenen Entscheidungen tragen. [...] beziehungsfähig und dialogfähig sein. [...] Diese Herausforderungen sind nur mit Ich-Stärke zu meistern, können aber auch zu einer Dauerüberforderung führen.“ (Ebd.)

Die Autorin stellt auch fest, dass die Erwachsenenbildung selbst den Nebenfolgen der reflexiven Modernisierung unterworfen ist (zunehmend marktgängig organisiert), was ihren Spielraum nicht unbedingt erhöht.

Einen ganz anderen Zugang zur Beziehung von Bildung und gesellschaftlicher Modernisierung über die multilevel-Probleme von Governance und Gouvernabilität wählt S. Karin Amos (2009).

### 3 Spezielle Probleme der Anerkennung/Validierung aus der Perspektive der „reflexiven“ Modernisierung

Anschließend an die Lissabon-Beschlüsse 2000 haben die EU-Institutionen auch in der Bildungspolitik die Modernisierung auf ihre Fahnen geschrieben, um die Strategie umzusetzen. Die EU-Agentur für Berufsbildung CEDEFOP (2008, 2009) hat den groß angelegten Vierten Bericht zur Berufsbildungsforschung unter den Titel der „Modernisierung“ gestellt. Das Verständnis von Modernisierung bedeutet einfach im traditionellen Sinn, die nötigen Reformen zu veranlassen, um die neue Strategie zu verwirklichen. Eine theoretische oder konzeptionelle Auseinandersetzung mit den Problemen und Widersprüchen der Modernisierung findet in all der eingesetzten Expertise nicht statt.

Die zentralen Themen rund um die Anerkennung und Validierung von Qualifikationen hatten in den frühen 2000er-Jahren bereits hohe politische Aufmerksamkeit/Priorität bekommen (Lassnigg, 2013). Die Vergleichbarkeit der Qualifikationen sollten durch den Qualifikationsrahmen gesichert werden. Um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, sollte die Einstufung aufgrund von Lernergebnissen in den Kategorien von Wissen – Fertigkeiten – Kompetenzen (KSC – Knowledge Skills and Competences) erfolgen. Dadurch sollte gleichzeitig die Umstellung der Politik auf Ergebnisorientierung im Sinne des New Public Management gefördert werden. Damit wurde ein vielschichtiger Politikansatz verfolgt. Durch die Formulierung von Lernergebnissen sollten die zu erreichenden Ziele spezifiziert und die erreichten Ergebnisse überprüfbar gemacht werden; das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage sollte verbessert werden, durch die bessere Verwertungsmöglichkeit durch Anerkennung/Validierung sollte die Motivation zum Qualifikationserwerb gefördert werden. Es entstand auch eine Diskussion zur Berufspolitik, die durch die Ansätze zur Zerlegung in kleinere Qualifikationseinheiten (Module) ausgelöst wurde und zur Verteidigung anspruchsvoller holistischer Berufsprofile führte (Lassnigg, 2012).

Bezogen auf die Thesen von Ulrich Beck (1986) versucht diese Politik, die Abschlüsse mit Inhalt/Wert zu füllen; die Möglichkeit der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen und die Modularisierung beinhaltet Aspekte der „Entgrenzung“. Schließlich wird die Ökonomisierung weiter vorangetrieben (Nebenfolgen). Die oben angesprochenen Ableitungen von der Theorie der reflexiven Modernisierung (Bauer, 1997; von Felden, 2009) finden in der EU Modernisierungspolitik keine Berücksichtigung. Wichtige Aspekte, vor allem die „dunkle Seite“ der Modernisierung und der Dialektik der Aufklärung, die ja in der Zwischenzeit stark an Gewicht gewonnen haben (insbesondere die Dynamik Wissen – Nicht-Wissen), werden damit nicht wahrgenommen (Lassnigg, 2015). Von einigen Aspekten aus den Beck'schen Extrapolationen zur Modernisierung können auch Zusammenhänge zu den Diskursen zur Validierung hergestellt werden:

- Die starke Selbstanwendung der kapitalistischen Modernisierung im Bildungswesen, Ergebnisorientierung, Privatisierung (Allais, 2014) wurde so nicht voraus-



gesehen, eher wurde die weitere Bürokratisierung erwartet, auch Dynamiken zwischen Lehren/Lernen und Beurteilung sind stark betroffen;

- Im Hinblick auf Entgrenzungen sind die Grenzen zwischen Bildung/Pädagogik und Ökonomie deutlich verschwommen, auch die Unterscheidung von Abschlüssen und Lernergebnissen hat sich abgeschwächt (Bohlinger et al., 2015);
- Ein ganz zentrales Thema betrifft den Umgang mit Wissen (Allais, 2014), vor allem die Dynamik zwischen Erfahrungswissen und theoretischem Wissen.

## 4 Ausblick

Während die EU-Institutionen über Qualifikationsrahmen und Lernergebnisse mit Nachdruck die einfache Modernisierungsrhetorik forcierten (Lassnigg, 2013), die diese Politik als neu erscheinen ließ, publizierten andere Institutionen (UNESCO, 2012; Singh, 2015; ILO, 2022; Allais, 2014); NIACE-Trilogie: Andersson & Harris, 2006; Harris et al., 2011, 2014; sowie Lassnigg, 2019a, 2019b) Aufarbeitungen der Erfahrungen und Ansätze dieser Politik, die in vielen Ländern bereits voll im Gange war. Mitte der 2010er-Jahre arbeiteten 120 Länder an derartigen Projekten; Allais (2014) beruht auf ILO-Studien über 16 Länder, Singh (2015) verarbeitet 24 Länder, Yang (2015) gibt einen Überblick über 42 Länder. Die NIACE-Trilogie 2006–2014 gibt sowohl vertiefende Analysen der Diskurse und Implementation in einigen Ländern (USA, Australien, Südafrika, Schweden, England, Schottland, Kanada und Quebec) als auch Reviews der Forschung und thematische Abhandlungen. In den folgenden Jahren sind weitere vertiefende Auseinandersetzungen entstanden.

Es ist schade, dass diese Materialien in den politischen Auseinandersetzungen so wenig wahrgenommen wurden und dass eine tiefere Auseinandersetzung mit den Fragen der Modernisierungstheorie in den EU-Diskursen nicht stattgefunden hat. Dadurch hat die Lissabon-Strategie kaum ernsthafte intellektuelle Resonanz gefunden. Bohlinger et al. (2015) beschäftigen sich direkt mit der Frage der Unsicherheit, und manche Beiträge nehmen auch Bezug auf Aspekte der Modernisierung.

## Literatur

- Adler, M., Nowotny, H., Coglianese, C., Jasanoff, S., Kanbur, R., Levy, B., Norheim, O. F., Schot, J., Schwartzman, S., Spiel, C. & Starobin, S. (2018). The Contribution of the Social Sciences to Policy and Institutional Change. In IPSP International Panel on Social Progress (Hrsg.), *Rethinking Society for the 21st Century. Report of the (IPSP)*. Volume 3, S. 847–886. CUP. <https://doi.org/10.1017/9781108399661>
- Alexander, J. C. (1996). Critical Reflections on „Reflexive Modernization“. *Theory Culture & Society*, 13(4), 133–138. <https://doi.org/10.1177/0263276496013004009>

- Alexander, J. C. & Smith, P. (1996). Social Science and Salvation: Risk Society as Mythical Discourse. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(4), 251–262. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1996-0401>
- Allais, S. (2014). *Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-578-6>
- Amos, S. K. (2009). ‚Bildung‘ in der Spätmoderne. Zur Intersektion von Educational Governance und Gouvernementalität. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 15(2), 81–107.
- Andersson, P. & Harris, J. (Hrsg.) (2006). *Re-theorising the recognition of prior learning*. NIACE.
- Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4) (Special issue: Researching recognition of prior learning around the globe), 405–411. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778069>
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden privatization in public education*. Preliminary Report, Education International 5<sup>th</sup> world congress (July). [https://pages.ei-ie.org/quadrantreport/2007/upload/content\\_trsl\\_images/613/Hidden\\_privatisation-EN.pdf](https://pages.ei-ie.org/quadrantreport/2007/upload/content_trsl_images/613/Hidden_privatisation-EN.pdf)
- Bauer, W. (1997). Education, bildung and post-traditional modernity. *Curriculum Studies*, 5(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/14681369700200012>
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Beck, U. (1990a). Von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung. In W. Cremer & A. Klein (Hrsg.), *Umbriüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung* (S. 13–35). Leske + Budrich.
- Beck, U. (Hrsg.) (1990b). *Kinder der Freiheit*. Suhrkamp.
- Beck, U. (1998). Thesen für eine umfassende Bildungsreform. In H. Dieckmann & B. Schachtsiek (Hrsg.), *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung* (S. 11–20). Klett-Cotta.
- Beck, U. (2017). *Die Metamorphose der Welt*. Suhrkamp.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Rowohlt's deutsche Enzyklopädie 395. Rowohlt.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Suhrkamp. (Englische Ausgabe 1994)
- Beck, U. & Lau, C. (2005). Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung: Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten, einen historischen Gesellschaftswandel innerhalb der Moderne zu beobachten und zu begreifen. *Soziale Welt*, 56(2/3, Theorie und Empirie reflexiver Modernisierung), 107–135. <https://www.jstor.org/stable/40878489>
- Bohlinger, S., Haake, U., Jørgensen, C. H., Toiviainen, H. & Wallo, A. (Hrsg.) (2015). *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-244-8>

- CEDEFOP (2008, 2009). *Modernising vocational education and training Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Vol. 1–3 (Cedefop Reference series 69-I, 70, 71). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Vol. 1: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3050\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3050_en.pdf); Vol. 2: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3050\\_II\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3050_II_en.pdf); Vol. 3: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3050\\_3\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3050_3_en.pdf)
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2022). SFB 536: *Reflexive Modernisierung – Analysen zur Transformation der industriellen Moderne*. <https://gepris.dfg.de/gepris/projekt/5483766?context=projekt&task=showDetail&id=5483766&>
- DGB Deutscher Gewerkschaftsbund. (2022). *Decent work – menschenwürdige Arbeit*. <https://www.dgb.de/themen/++co++6157a9a0-2961-11df-48e5-001ec9b03e44>
- EC-European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Unit D.1. (2006). *Employment in Europe 2006, Chapter 4 – Human capital, technology and growth in the EU Member States* (S. 173–201). Office for Official Publications of the European Communities. <https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/87595/eie2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Felden, H. von (2009). Auf sich selbst verwiesen. Reflexive Modernisierung und neue Lernanforderungen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 02/2009, 34–37. <https://doi.org/10.3278/DIE0902W0>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.
- Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*. Suhrkamp. (Englische Ausgabe 1990)
- Giddens, A. (1998). *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Polity.
- Giddens, A. (2000). *The Third Way and its Critics*. Polity.
- Harris, J. (2014). Advances in theorising RPL. In J. Harris, C. Wihak & J. van Kleef (Hrsg.) *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (S. 91–128). NIACE.
- Harris, J., Breier, M. & Wihak, C. (Hrsg.) (2011). *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*. NIACE.
- Harris, J., Wihak, C. & van Kleef, J. (Hrsg.) (2014). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*. NIACE. <https://reader.bookshout.com//reader/9781862018631/preview>
- Hollstein, B., Greshoff, R., Schimank, U. & Weiß, A. (Hsg.) (2021). *Soziologie — Sociology in the German-Speaking World. Soziologische Revue*, Special Issue 2020. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110627275>
- Hood, C. (2000). *The Art of the State: Culture, Rhetoric, and Public Management*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198297653.001.0001>
- ILO International Labour Organization (2022). *Decent work*. <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang-en/index.htm>
- Jørgensen, C. H., Olsen, O. J. & Persson Thunqvist, D. (Hrsg.) (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries. Learning from Diversity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315414492>

- Kern, T. (2021). Social Movements. In Hollstein, B., Greshoff, R., Schimank, U. & Weiß, A. (Hrsg.), *Soziologie — Sociology in the German-Speaking World. Soziologische Revue*, Special Issue 2020. 399–413. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110627275>
- Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Soziologische Theorien*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2>
- Kutscha, G. (1992). ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535–548. <https://doi.org/10.25656/01:1593>
- Lassnigg, L. (2012). ‚Lost in translation‘: learning outcomes and the governance of education. *Journal of Education and Work (JEW)*, 25(3), 299–330. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.687573>
- Lassnigg, L. (2013). ‚Evidence‘ about ‚Outcome Orientation‘ – Austrian experience with European policies. In L. Deitmer, U. Hauschildt, F. Rauner & H. Zelloth (Hrsg.), *The Architecture of innovative apprenticeship* (S. 281–294). Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5398-3>
- Lassnigg, L. (2015). Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 25. <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>
- Lassnigg, L. (2019a). Paradoxe, unintendierte Begleiterscheinungen von Validierung non-formalen und informellen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>
- Lassnigg, L. (2019b). Anerkennung von Kompetenzen, Lernergebnissen und Qualifikationsrahmen: internationale Perspektiven und Erfahrungen. Rezension. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 37. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/19-37/meb19-37.pdf>
- Lassnigg, L. (2020). Fakt sticht Ideologie – Ideologie sticht Fakt? Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung für die Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 40. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/20-40/meb20-40.pdf> (siehe auch Langfassung <http://www.equi.at/material/eb-pb-lang.pdf>)
- Lassnigg, L. & Laimer, A. (2012) *Berufsbildung in Österreich: Hintergrundbericht zum Nationalen Bildungsbericht 2012*. IHS Forschungsbericht. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20905.13925>
- Lerch, J. C., Bromley, P. & Meyer, J. W. (2022). Global Neoliberalism as a Cultural Order and Its Expansive Educational Effects. *International Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1080/00207659.2021.2015665>
- Lundvall, B.-Å. & Borrás, S. (1997). *The Globalising Learning Economy: Implications for Innovation Policy*. European Commission. <http://aei.pitt.edu/44348/1/A7255.pdf>
- Liotard, J-F. (1986). *Das postmoderne Wissen*. Passagen.
- Mahoney, J. (2017). Shift Happens: The Historical Institutionalism of Kathleen Thelen. *Political Science & Politics*, 50(4), 1115–1119. <https://doi.org/10.1017/S1049096517001494>
- Michelsen, S. & Stenström, M.-L. (Hrsg.) (2018). *Vocational Education in the Nordic Countries. The Historical Evolution*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315411811>

- Münch, R. (2002). Die „Zweite Moderne“: Realität oder Fiktion? Kritische Fragen an die Theorie der „reflexiven Modernisierung“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3), 417–443.
- Nash, K. (2001). The ‘Cultural Turn’ in Social Theory: Towards a Theory of Cultural Politics. *Sociology*, 35(1), 77–92. <https://www.jstor.org/stable/42856250>
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Körber.
- Nieuwenhuis, L. F. M. & Nijhof, W. J. (Hrsg.) (2001). *The dynamics of VET and HRD systems*. Twente University Press.
- Nijhof, W. J., Heikkinen, A. & Nieuwenhuis, L. F. M. (Hrsg.) (2002). *Shaping flexibility in vocational education and training: Institutional, curricular and professional conditions*. Kluwer.
- Osnabrück Erklärung (Mai 2021). [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab31\\_corrigen\\_dum\\_osnabruecker\\_erklaerung.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab31_corrigen_dum_osnabruecker_erklaerung.pdf)
- Pasuchin, I. (2012). *Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19638-1>
- Piore, M. J. & Sabel, Ch. (1985). *Das Ende der Massenproduktion*. Wagenbach. (Englische Ausgabe 1984)
- Polanyi, K. (1978). *The Great Transformation*. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen. Suhrkamp. [https://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf\\_4/Great\\_Transformation.pdf](https://inctpped.ie.ufrj.br/spiderweb/pdf_4/Great_Transformation.pdf)(Englische Ausgabe 1944)
- Reckwitz, A. (2007). Anthony Giddens. In D. Kaesler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie, Band II. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (5., überarb., aktual. u. erw. Aufl., S. 311–337). Beck.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Suhrkamp.
- Rosen, S. (1996). Public Employment and the Welfare State in Sweden. *Journal of Economic Literature*, 34(2), 729–740. <https://www.jstor.org/stable/2729220>
- Schimank, U. (2015). Welche Gesellschaftstheorien braucht die Hochschulforschung? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(4), 80–99.
- Schroer, M. (2009). Theorie Reflexiver Modernisierung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 491–515) Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2>
- Schwinn, T (1999). Gibt es eine „Zweite Moderne“? Über den Umgang mit soziologischen Diagnosen. *Soziale Welt*, 50(4), 423–432.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>
- Standing, G. (2014). The precariat. *Contexts*, 13(4), 10–12. <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>
- Standing, G. (2015). *Prekariat. Die neue explosive Klasse*. Unrast. (Englische Ausgabe 2014)

- Standing, G. (2018). The Precariat: Today's Transformative Class? *Great Transition Initiative*. <https://www.greattransition.org/publication/precariat-transformative-class>
- Steinmo, S. (2015). Institutionalism. In J. D. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Vol. 12. Elsevier, 181–185. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.93055-1-181>
- Strahm, R. H. (2014). *Die Akademisierungsfalle. Warum nicht alle an die Uni müssen*. hep.
- Streeck, W. & Thelen, K. (2005). *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*. Oxford University Press.
- UNESCO (2012) UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning. UIL/2012/PI/H/3 REV.2. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
- Villalba, E. (2008). Investigating the Discourse on Social Cohesion in Relation to Innovation through the Vocabulary of European Commission Communications. *European Educational Research Journal*, 7(3), 358–370. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.358>
- Wetherly, P. (2001). The reform of welfare and the way we live now: A critique of Giddens and the Third Way. *Contemporary Politics*, 7(2), 149–170, <https://doi.org/10.1080/13569770120064171>
- Wilensky, H. L. (2002.) *Rich democracies. Political economy, public policy, and performance*. University of California Press.
- Williamson, O. E. (1975). *Markets And Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. Free Press.
- Womack, J. P., Jones, D. T & Roos, D. (1991). *The Machine That Changed the World. The Story of Lean Production*. Harper Collins.
- Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>

## Autor

Dr.phil. Lorenz, Lassnigg ist Senior Researcher mit Forschungsschwerpunkten zu Governance des Bildungswesens und Bildungspolitik und zum Lebenslangen Lernen in der Forschungsgruppe EQUI (education and employment: <https://www.ihs.ac.at/ru/education-and-employment/>) am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien ([www.ihs.ac.at](http://www.ihs.ac.at)).

Kontakt: [lassnigg@ihs.ac.at](mailto:lassnigg@ihs.ac.at)

## HANDBUCH VALIDIERUNG NON-FORMAL UND INFORMELL ERWORBENER KOMPETENZEN

### Disziplinäre, theoretische und konzeptionelle Zugänge

Das Handbuch enthält das gesamte Fachwissen über Anerkennungs- und Validierungsverfahren non-formal und informell erworbener Kompetenzen im deutschsprachigen Raum. Präsentiert werden theoretische und praktische Aspekte, Prozesse und Methoden, disziplinäre Zugänge, Ziele, Zielgruppen sowie Zukunftsperspektiven. Auch kritische und kontroverse Positionen zu dieser bildungspolitischen Herausforderung werden diskutiert. Durch die Betrachtung aus verschiedenen disziplinären und theoretischen Perspektiven und ergänzt um eine explizit kritische Auseinandersetzung enthalten die Beiträge neue Denkanstöße und sind damit eine Bereicherung für alle, die sich mit der Thematik beschäftigen.

„Durch die Beschreibung einzelner Konzepte und Verfahren gelingt der Sprung von der Theorie in die Umsetzung. Die Beiträge enthalten eine thematische Breite und inhaltliche Qualität, die in gebündelter Form so noch nicht vorliegt.“

*Matthias Rohs, Professor für Erwachsenenbildung  
an der Rheinland-Pfälzischen Technischen  
Universität*

**In der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“** erscheinen Texte zu aktuellen und grundsätzlichen Fragen der Erwachsenenbildung im Kontext des lebensbegleitenden und lebenslangen Lernens. Sie richtet sich an Menschen in Wissenschaft und Praxis, in Entscheidungspositionen von Weiterbildungseinrichtungen, Politik und Wirtschaft, die sich aktiv an diesem Diskurs beteiligen wollen.

Die Reihe wird herausgegeben von  
Prof. Dr. Matthias Alke,  
Prof.in Dr.in Katrin Kraus,  
Prof. Dr. Matthias Rohs,  
Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff und  
Prof.in Dr.in Julia Schütz.