

## Entwicklung und Selektion: zwei Seiten des natürlichen Bedürfnisses nach Bildung?

Grundmann, Matthias

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grundmann, M. (2008). Entwicklung und Selektion: zwei Seiten des natürlichen Bedürfnisses nach Bildung? In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2* (S. 1503-1513). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-152628>

### Nutzungsbedingungen:

*Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.*

*Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.*

### Terms of use:

*This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.*

*By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.*

# Entwicklung und Selektion: zwei Seiten des natürlichen Bedürfnisses nach Bildung?

*Matthias Grundmann*

## Einleitung

Die Frage nach dem Verhältnis von Bildung als Ausdruck der »individuellen Natur« einerseits und als »soziale Angelegenheit« andererseits stößt ins Zentrum soziologischer Forschung. Bereits die Gründungsväter der Soziologie beschäftigten sich mit eben jenen sozialen Prozessen, die sich aus dem Zusammenwirken von Individuen ergeben und dabei Formen des Zusammenlebens hervorbringen, die als soziale Angelegenheiten ihr Handeln beeinflussen. Bemerkenswert ist, dass mit diesen Prozessen zwei Bestrebungen, wenn nicht gar Bedürfnisse verbunden sind, die jeglicher Vergesellschaftung – so Georg Simmel (1983) – zugrunde liegen: die Ausbildung von Individualität einerseits (hier thematisiert als Entwicklung des Individuums) und das Bestreben nach sozialer Bindung andererseits (die sich empirisch in der selektiven Zuwendung zu Bezugspersonen und Bezugsgruppen zeigt). Die damit benannten scheinbar polaren Bestrebungen, die dem menschlichen Gemeinwesen eigen sind, lassen sich anschaulich an Bildungsprozessen nachzeichnen, und zwar deshalb, weil sich in ihnen die Verwobenheit von Individualentwicklung und selektive Einbindung in die Gesellschaft besonders deutlich zeigt. Freilich ist der Bildungsbegriff dabei sehr weit zu fassen. Das macht auch Sinn, wenn wir die Fruchtbarkeit klassischer Positionen der Soziologie für die gegenwärtige Bildungsforschung diskutieren wollen.

Zunächst ist festzuhalten, dass Bildung als sozialer Prozess bei den Gründungsvätern der Soziologie als ein natürliches Bedürfnis des Menschen nach Erkenntnis und Wissenserwerb beschrieben wird, aus dem sich – historiogenetisch – kulturelle Wissensbestände ergeben, die tradiert, mithin gesellschaftlich reproduziert werden. Bildung als Kulturgut dient in diesem Sinne der Gestaltung des sozialen Gemeinwesens, einer sozialen Praxis also, die durch Lehr- und Lernprozesse geformt, mithin kultiviert werden kann. So gesehen orientierten sich die soziologischen Klassiker an einem humanistischen Bildungsverständnis, aus dem heraus sie auch ihr Verständnis der Soziologie als empirische Wissenschaft begründeten. Damit ist jedoch zugleich ein zentrales Problem verbunden, dass später in der Wissenssoziologie als Ideologieproblem thematisiert wurde. Die Transformation des menschlichen Bedürfnisses

nach Erkenntnis in kulturelle Praktiken ist voraussetzungsvoll. Sie ist in hohem Maße an spezifische Verwertungsvorstellungen gebunden, wozu erworbenes Wissen »gut« sein soll, was also ihren praktischen Nutzen begründet. Gerade für Bildung gilt daher, dass sie von bestimmten Bevölkerungsgruppen (hier vor allem dem Bildungsbürgertum) in Anspruch genommen wird. In diesem Sinne sind Bildung und Wissenschaft aufs engste miteinander verknüpft. Daher ist vor allem die Bildungsforschung in hohem Maße dem Ideologieverdacht ausgesetzt.

Tatsächlich kann am Beispiel der Bildungsforschung (Tippelt 2002) gezeigt werden, wie sehr wissenschaftliche Analysen ideologisch vereinnahmt und damit auch »verfälscht« werden. So wird Bildung in der gegenwärtigen Bildungsforschung als natürlicher Aneignungsprozess kulturellen Wissens kaum noch thematisiert und zwar deshalb, weil sich die Forschung fast ausschließlich auf formale Bildungsprozesse bezieht. Es stellt sich aber die Frage, was wir durch die Engführung von Bildung auf dessen strukturfunktionalen Substrate aus den Augen verlieren. Anders formuliert: Inwieweit macht es Sinn, den bildungssoziologischen Blick wieder weiter zu fassen und nicht nur systemische Bildungsprozesse sondern eben auch die »natürlichen Bildungsprozesse« wieder in den Blick zu nehmen, aus denen sich kulturelle Praxis ergibt. Um diese Frage zu beantworten, möchte ich zunächst das Doppelverhältnis von Bildung etwas genauer durchleuchten, in dem ich das ihm zugrunde liegende Verhältnis von Entwicklung und Selektion herausarbeite. Mir geht es dabei vor allem darum zu zeigen, dass sich die von den Klassikern beschriebenen Prozesse der Vergesellschaftung und der sozialen Differenzierung als Bildungsprozesse beschreiben lassen – und als solche auch beschrieben wurden. Bemerkenswerterweise konzentrierte sich die soziologische Analyse von Bildung darauf, die Mechanismen der Bildungsvermittlung zu bestimmen, wie sie in Erziehung und der institutionalisierten Bildung in modernen Bildungssystemen aufscheinen. Damit schränkte sie ihren Analysefokus auf die Analyse systemischer – das heißt formaler Bildungsprozesse ein. In den weiteren Ausführungen thematisiere ich dementsprechend einen *Ideologieverdacht*. Denn durch die Fokussierung auf formale Bildungsprozesse geraten jene Bildungsprozesse aus dem Blick, aus denen sich Gesellschaft eigentlich konstituiert. Schließlich wende ich mich dann der Frage zu, wie sich mit Rekurs auf die klassische soziologische Bestimmung von Bildung die gegenwärtige Bildungssoziologie beleben lässt.

## I. »Natürliche« Bildung

Lassen Sie mich zunächst die von mir postulierten »natürlichen« Bildungsprozesse skizzieren. Ich nenne sie deshalb natürlich, weil sie auf jene zentralen sozialen Be-

strebungen nach Erkenntnis und Handlungswissen einerseits und nach sozialer Differenzierung und Spezialisierung andererseits verweisen, die jeder Vergesellschaftung vorausgehen. Man könnte das auch allgemeiner formulieren: Ohne die Entwicklung des Individuums und ohne die selektive Bezugnahme des Individuums auf spezifische Bezugspersonen und Bezugsgruppen ist Gesellschaft nicht denkbar.

Jean Piaget (1973) hat herausgearbeitet, dass alle Menschen eine spezifische Genese von Erkenntnisstrukturen durchlaufen und lediglich die Inhalte der Erkenntnis (also die Objekte der Erkenntnis) variieren. Demnach sind alle Menschen zur Erkenntnis fähig und streben nach Erkenntnis, um sich in der sozialen Welt orientieren und verständigen zu können. Individuelle Entwicklung bezieht sich demnach zunächst auf die *Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit*. Diese äußert sich unter anderem darin, dass sie lernen, ihre Erfahrungen so zu strukturieren, dass sie »schlüssig« – also logisch und sozial anschlussfähig – und somit vermittelbar sind.

In einem weiteren Sinne meint individuelle Entwicklung aber auch *Erwerb von Handlungskompetenzen*, mithin die Fähigkeiten, in Situationen und Kontexten angemessen handeln zu können. Handlungskompetenzen beziehen sich also darauf, sein Handlungswissen so einzusetzen, dass es »Sinn« macht. Dieser Sinn wird durch die soziale Situation bzw. den Handlungskontext bestimmt – er ist demnach variabel. Übertragen auf unser Thema bedeutet das, dass die sozialen Kontexte (konkret: die sozialen Bezugspersonen und Bezugsgruppen) darüber bestimmen, welche Erfahrungen als sozial relevant gelten und welche nicht. Dadurch erfährt die individuelle Entwicklung eine selektive Prägung. Dieser Prozess wird noch dadurch verstärkt, dass die sozialen Erfahrungen emotional verarbeitet und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bewertet werden. Die Erfahrungen der sozialen Anerkennung gehen mit positiven, die Erfahrungen des Missfallens gehen mit negativen Emotionen einher. Zu berücksichtigen ist also, dass die individuelle Entwicklung in sozialen Kontexten vollzogen wird, die dazu beitragen, dass Menschen unterschiedliche Erfahrungsinhalte vermittelt werden und mithin differente Vorstellungen von sich und der sozialen Verfasstheit der Welt entwickeln. Nicht die Strukturen der Erkenntnisgenese, aber sehr wohl die Erfahrungsinhalte der individuellen Entwicklung variieren und zwar nach ihrer Handlungsrelevanz. Alfred Schütz (1982) hat diesbezüglich darauf hingewiesen, dass sich die Erfahrungsgenese nicht zufällig, sondern entlang ausgewählter – eben als bedeutsam bewerteter Themen und Erfahrungsinhalte – vollzieht. So gesehen ist Bildung als individuelle Entwicklung immer auch mit Prozessen der sozialen Differenzierung und Spezialisierung verbunden. Das vor allem aber deshalb, weil die individuelle Entwicklung in soziale Kontexte – vor allem in Generationenbeziehungen – eingebunden ist. Dieser Umstand wiederum bringt es mit sich, dass mit Bildung auch eine *spezifische Bewertung* einhergeht – und zwar entlang ihrer Relevanz für die Alltagsbewältigung einerseits und für die Identifikation mit den sie bestimmenden Bezugsgruppen andererseits. Wer wir sind, wie wir uns selbst

erfahren und welche Erfahrungen uns wichtig sind, hängt maßgeblich von den sozialen Bezugsgruppen ab, in die wir eingebunden sind. Hier liegen auch die Ursachen für die Genese von Habitusstrukturen, auf die Pierre Bourdieu (1981) seine bildungssoziologischen Studien aufgebaut hat.

## II: Die Seinsgebundenheit von Bildungserfahrungen

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen können wir zunächst festhalten, dass Bildung sowohl an individuelle Entwicklungsprozesse, als auch an soziale Selektionsprozesse gebunden ist. Vor allem die »natürliche Selektivität« von Bildung als Erfahrungsgenese verweist auf einen weiteren Umstand, der für Bildungsprozesse zentral ist: deren »Seinsgebundenheit«.

Die Seinsgebundenheit äußert sich in Zugehörigkeits- und Differenzerfahrungen, die durch die Bindung an Bezugsgruppen entstehen. Die Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe bestimmt nämlich nicht nur die soziale Identität, sondern vermittelt auch die Erfahrung der Andersartigkeit und der spezifischen Wirksamkeit bzw. Anerkennung (soziale Positionierung) in der Bezugsgruppe. Zugleich ergeben sich daraus Konkurrenzsituationen, die sich vor allem auch hinsichtlich unterschiedlicher Ein- und Ansichten der Individuen über sich und die Welt (also deren individuelles Bildungswissen) manifestieren – ein Aspekt, der vor allem in der Wissenssoziologie (Mannheim 1964; Berger/Luckmann 1969) herausgearbeitet wurde.

Diese Überlegungen zeigen zunächst, dass individuelle Bildung (im skizzierten Sinne) der Tatsache geschuldet ist, dass der Mensch als soziales Wesen in sozialen Nahraumbeziehungen, insbesondere in Generationenbeziehungen, eingebunden ist. Diese beeinflussen maßgeblich seine Erfahrungen von Körperlichkeit und damit sein personales Selbstverständnis, seinen Habitus und seine Handlungsoptionen, aber auch seine Zugehörigkeits- und Differenzerfahrungen. Letztere schlagen sich dann sogar unmittelbar in seinem sozialen Status, also seiner Stellung in den primären Sozialbeziehungen und Bezugsgruppen nieder. Zu beachten ist, dass solche Bildungserfahrungen alltägliche, lebensweltliche Bildungsinhalte vorgeben. In der Wissenssoziologie firmiert das unter Alltagswissen und Alltagskultur. Diese Bildungsinhalte sind nicht beliebig. Sie hängen von den konkreten Lebensverhältnissen ab und unterscheiden sich entsprechend deutlich zwischen sozialen Milieus. Mit ihnen sind daher zunächst auch lediglich Bildungsdifferenzen angezeigt. Ihre Ungleichheitsrelevanz erhalten sie erst durch systemische Bewertungsmaßstäbe, die sich an allgemeinen Leistungsprinzipien orientieren. So gesehen ist Ungleichheit lediglich ein sekundäres Phänomen, das mit Bildung selbst nur indirekt zu tun hat. Man könnte auch sagen, dass mit den spezifischen Zugehörigkeits- und Differenz-

erfahrungen eine unterschiedliche Bewertung und »Wertschätzung« von Bildung einhergeht. Diese ergibt sich aus den spezifischen Handlungsperspektiven und Weltansichten, die in spezifischen sozialen Kontexten vorherrschen.

Vor allem die soziale Bezugsgruppe (und damit ein spezifisches soziales Milieu) bestimmt darüber, welche spezifischen Wertorientierungen und kulturellen Praktiken als gesellschaftlich relevant gelten – und damit in spezifischer Weise auch anerkannt werden. Pierre Bourdieu hat bekanntlich herausgearbeitet, dass insbesondere der herkunftsspezifische Habitus eine enorme, sozial differenzierende Kraft besitzt und maßgeblich die Positionierung von Individuen im sozialen Raum bestimmt. Das verweist auf den Umstand, dass es vor allen Habitualisierungen von Alltagserfahrungen und Alltagspraktiken sind, über die Bildung ihre sozial selektive Wirkung entfaltet. Zugleich verweist Bourdieu (1981) aber auch darauf, dass die Wertschätzung von Bildung eben nicht allein von deren Alltagsrelevanz abhängt, sondern auch, wenn nicht gar entscheidender, von der politisch-administrativen Funktionalisierung von Bildung. Diese Funktionalisierung basiert im Falle der Entstehung moderner Bildungssysteme auf der Idealisierung ökonomisch verwertbarer Bildungserfahrungen – und zur Abwertung anderer – im ökonomischen Sinne weniger wertvollen Bildungserfahrungen (wie z.B. Kontemplation, Erfahrungen mit der Natur). Vor allem funktionales – eben ökonomisch und administrativ verwertbares – Bildungswissen eröffnete zunächst den Zugang zu Ämtern, später den Zugang zu Wissenschaft und Technik; heute bestimmt es gar den Zugang zum gesamten Arbeitsmarkt. So gesehen resultiert erst aus der bürgerlich-kapitalistischen Funktionalisierung spezifischer – nämlich ökonomisch und politisch verwertbarer – Bildungserfahrungen die zentrale Bedeutung von Bildung für Statuszuweisungsprozesse, wie sie für moderne Bildungssysteme typisch sind. Erst darüber entsteht ihre Bildungsungleichheit (Grundmann u.a. 2006).

Die Funktionalisierung von Bildung und dessen gesellschaftspolitische Verankerung werden nach Emile Durkheim (1972) vor allem durch Erziehung als planvolle Sozialisation möglich. Durch sie wird das natürliche Bedürfnis nach Bildung in bestimmte Bahnen gelenkt. Erziehung als planmäßige Sozialisation meint, dass es bei der Bildung des Menschen vor allem darauf ankommt, in ihm jene Fähigkeiten auszubilden, die es ihm ermöglichen sich seiner sozialen Umwelt gemäß zu verhalten. Erziehung dient nach Durkheim vor allem dazu, das im Sinne einer reibungslosen gesellschaftlichen Reproduktion jeweils »Beste« für die Heranwachsenden und die Bezugsgruppe gleichermaßen zu erreichen, was immer auch bedeutet: die Integration ins bestehende System zu ermöglichen und zu gewährleisten. So gesehen setzt Erziehung auf Einsicht in bestimmte, für den sozialen Zusammenhalt und das Wohlbefinden des Menschen bedeutsame Handlungs- und Entwicklungsziele. Obwohl sie von den Akteuren freiwillig und im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens organisiert wird, ist sie dabei normativ aufgeladen, denn insofern sie institutio-

nell verankert ist, steht sie stets – Niklas Luhmann zufolge – unter dem Diktat gesellschaftlich definierter Ziele und systemfunktionaler – zumeist politisch administrativ, aber etwa auch moralisch abgesicherter – Imperative (Luhmann/Lenzen 2002). Bei genauerer Betrachtung geht mit Erziehung demnach vor allem eine – historisch begründete – Rationalisierung von Handlungswissen einher. Kriterium dabei ist immer auch, welche persönlichen Fähigkeiten in welchen sozialen Bezugsgruppen vor dem Hintergrund bestimmter Lebensverhältnisse gefordert, erwünscht oder negiert werden (Durkheim 1972; Bourdieu 1981). Das damit vermittelte Bildungswissen wird jedoch in dem Maße einer »überindividuellen« Bewertungslogik unterworfen, in dem Erziehung und planvolle Wissensvermittlung formalisiert und institutionalisiert wird. Es handelt sich dabei also um einen Vergesellschaftungsprozess, wie er von vielen Klassikern beschrieben wurde.

### III. Die Funktionalisierung von Bildung

Durch Erziehung als geplante Sozialisation kommt ein spezifisches Bewertungskriterium ins Spiel, dass die Relevanz von Bildungserfahrungen maßgeblich prägt: Ihr gesellschaftlicher Nutzen. Dieser wiederum wird nicht mehr durch die primären Bezugsgruppen – also den lebensweltlichen Nahraum – selbst, sondern eben durch jene allgemeinen Leistungsprinzipien definiert, die durch das Bildungssystem – bzw. die Gesellschaft – vorgegeben sind. Damit verschieben sich die Selektionskriterien. Nicht mehr soziale Anerkennung durch Bezugspersonen sondern formale Leistungskriterien und gesellschaftliche Wertschätzung bestimmen den »Wert« von Bildungsinhalten. Nach Talcot Parsons (1968) zeichnen sich moderne Bildungssysteme gerade dadurch aus, dass der Schüler nicht mehr als Person selbst sondern als Träger formaler Leistungseigenschaften auftritt, die nicht durch die unmittelbaren Erfahrungen sondern durch Systemimperative vorgegeben werden.

In diesem System – welches sich mittlerweile weltweit durchgesetzt hat – ist Schule aufgrund ihrer sozial differenzierenden Struktur und ihren systemischen Organisationsprinzipien die zentrale Bildungsinstitution, in der eben jene »Entfremdung« von Bildungsinhalten von den konkreten Erfahrungen vollzogen wird, die ich skizziert habe. Entgegen der ihr zugeschriebenen Ideologie – nämlich individuelle Bildung zu gewährleisten – verfestigt sie formale Leistungsprinzipien. Die Schule ist demnach ein Paradebeispiel dafür, wie Individuen von ihren lebensweltlichen Handlungsbezügen entwöhnt und an jene Handlungsparadigmen herangeführt werden, die aus ihnen scheinbar mündige Bürger machen. Schule garantiert die Vermittlung eines homogenen, politisch gesteuerten Verständnisses für die sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen und Handlungszusammenhänge, die für die Positionie-

rung in einer individualisierten Gesellschaft nötig sind: Abstraktionsfähigkeit, universelle Handlungsmaximen, globale Handlungsorientierung.

Diese planvolle Eingliederung Heranwachsender in die Welt der Erwachsenen führt daher sowohl zur normierten Bewertung individueller Handlungskompetenzen und -befähigungen an bildungsexternen Kriterien, die mittlerweile so abstrakt sind, dass ihr individueller Nutzen zunehmend fragwürdig wird. Dieser Prozess ähnelt sehr dem von Simmel (1983) beschriebenen Prinzip, dass nämlich mit steigender Allgemeinheit – hier der Bildungsinhalte – die Individualität – hier des Schülers – umso stärker hervortritt, gleichwohl die Konkretheit der Erfahrungen und des Handelns in den Hintergrund tritt. Bildung als individueller Wissenserwerb ist diesem Bild zufolge eben kein alltagspraktisches, erfahrungsnahes Wissen, sondern primär Funktionswissen. Dieser Prozess tritt uns gegenwärtig als Globalisierung in gesteigerter Form erneut entgegen. Dabei werden nämlich jene sozialen – vor allem politisch-administrativ gesteuerten – Wissensbestände zur Maxime globaler Bildungsprozesse erhoben. Sie stehen explizit im Dienste einer Humankapitalbildung, die jedoch nicht dem Individuum im Sinne alltagsrelevanten Handlungswissens zugute kommt, sondern der Steigerung nationaler Wettbewerbsfähigkeit.

Wie ich ausgeführt habe, wurde Bildung bei den soziologischen Klassikern vor allem als Kulturgut thematisiert. Gehen wir von den klassischen soziologischen Positionen aus, dann äußert sich Bildung in den Formen des sozialen Miteinanders (Umgangsarten, Lebensstile, Sitte, Moral) sowie den damit korrespondierenden Formen des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung, wobei wir eben jene Polarität in den Blick nehmen, um die es uns hier geht: 1. Bildung im Sinne von *Wissenserwerb* ist zwar zunächst an erkenntnisfähige Individuen gebunden – äußert sich auf kultureller Ebene aber vor allem als kumuliertes, individuelles bzw. historisch tradiertes Handlungswissen. 2. Bildung im Sinne von *Wissensvermittlung* hingegen setzt die Bindung des Individuums an Bezugsgruppen, mithin eine spezifische organisierte Form der Weitergabe erworbenen Wissens voraus. Durch Erziehung verfestigt sich dann ein Bildungskanon. In beiden Fällen wird Bildung als funktionales Handlungswissen thematisiert, als ein Wissen also, das eine alltagspraktische Relevanz hat und in dem sich kulturelle Wissensbestände, mithin überindividuelle soziale Tatbestände spiegeln. Zugleich wird Bildung aber auch ein emanzipatorisches Potential zugeschrieben, eine aufklärerische Kraft nämlich, die es dem Menschen – insbesondere den Gebildeten – ermöglicht, sich an der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse zu beteiligen, mithin die Welt zu verändern. Diese Bestimmung von Bildung entspricht ganz dem Ideal einer Wissenschaft von der Gesellschaft, die einem rationalen Weltbild verpflichtet ist – damit aber auch der Gefahr ausgesetzt ist, ihren Forschungsgegenstand selbst nicht wertfrei begegnen zu können. Das hat spätestens Karl Mannheim (1964) deutlich herausgearbeitet, und selbst die Wissenschaft unter Ideologieverdacht gestellt.

Überspitzt formuliert: Die Bildungssoziologie trägt mit der Propagierung von Bildung als zentralen Mechanismus der Statusreproduktion dazu bei, jene politisch-administrativen Instrumentalisierungen zu verfestigen, denen Bildungsprozesse unterworfen sind. Uwe Bittlingmayer (2005) hat unlängst in seiner Dissertation nachgewiesen, dass selbst der Diskurs um die so genannte Wissensgesellschaft in diesem Sinne geführt wird. Dort nämlich wird Bildung als zentraler Motor einer gesellschaftlichen – das heißt heute vor allem ökonomischen »Wissensproduktion« und »Wissensverwertung« – angeführt.

#### IV. Aspekte einer ideologiekritischen Bildungssoziologie

Was folgt aus den Ausführungen für die gegenwärtige Bildungsforschung? Die Antwort lautet: Zunächst eine Kritik – insbesondere ein Ideologieverdacht! Denn die Bildungssoziologie stellt den Status quo moderner Bildungssysteme nur selten in Frage. Sie fokussiert fast ausschließlich darauf, die Bedingungen der Bildungsproduktion und -reproduktion unter den Bedingungen des modernen Bildungssystems zu analysieren. In dem Maße, in dem sie den Blick auf die gesellschaftlichen Makrostrukturen und Systeme richtete, gerieten die beschriebenen »natürlichen Bildungsprozesse« aus dem Blick, die unterhalb bzw. innerhalb der Systemebene angesiedelt sind. Stattdessen wurden jene Mechanismen in den Blick genommen, über die Individuen auf jene gesellschaftlich relevanten Bildungsinhalte verpflichtet werden.

Lassen wir in aller Kürze einige Befunde bildungssoziologischer Forschung (Tippelt 2002) Revue passieren, dann stellen wir fest, dass in der Regel von eben diesem Status quo des Bildungssystems ausgegangen wird. Erforscht wurden die strukturfunktionalen Zwänge, die das Bildungssystem ausbildet, die zunehmende Altersgradierung moderner Gesellschaften durch die institutionelle Verankerung der Generationenabfolge und die Verfestigung von Generationeneinheiten im Zuge der schulischen Jahrgangsstrukturierung sowie – als Dauerbrenner – die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Zu Sprache kommen dabei die Möglichkeiten des Stuserwerbs und der Positionierung im System sozialer Ungleichheit, die zunehmende Bedeutung Gleichaltriger und der Wandel zu einer »Wissensgesellschaft«. Zum Vorschein kommt also die Utopie einer Gesellschaft vom Individuum, wie sie Norbert Elias (1999) beklagt.

Der Ideologieverdacht lässt sich aber auch historisch begründen: Gerade Bildung und Wissenschaft sind aufs engste miteinander verwoben. Das äußert sich mitunter darin, dass der status quo moderner Bildungssysteme kaum in Frage gestellt wird, ist sie doch Legitimation und Grundlage jeder modernen Wissenschaft. Zudem sind die Universitäten selbst jene Bildungseinrichtungen, die zur

Etablierung akademischer Eliten beitragen. Mehr noch: In dem Maße, indem akademische Bildung zum Maßstab erfolgreichen Bildungserwerbs erhoben wird, verlieren selbst berufspraktische Bildungsinhalte ihre Relevanz.

Diese Polemiken nutze ich dafür, um abschließend eine Lanze für eine ideologiekritische Bildungssoziologie zu brechen, die sich von diesen Ideologisierung nicht blenden lässt. Stattdessen sollte gerade die Verfestigung des status quo formaler Bildung hinterfragt, der Entfremdungscharakter formaler Bildung ins Zentrum der Analyse gestellt und »natürliche« Bildungsprozesse analysiert werden. Dabei stellt sich letztlich auch die Frage der Bildungsungleichheit neu. Denn Bildungsungleichheit an und für sich ist normal, wenn damit eben jene differenten Bildungserfahrungen angesprochen werden, die in unterschiedlichen sozialen Kontexten angelegt sind. Problematisch ist lediglich die meritokratische Bildungsideologie selbst, also die politisch-administrative Vereinnahmung und Strukturierung von Bildungssystemen und die damit einhergehende Zuschreibung von Zugangschancen qua formalen Bildungsabschluss.

In der von mir analysierten Island-Studie (Grundmann u.a. 2006) – eine über mehrere Jahrzehnte angelegte Entwicklungs- und Bildungsstudie – zeigt sich zum Beispiel, dass Bildungsungleichheit systematisch durch politisch-administrative Vorgaben produziert wird und dabei jene natürlichen Bildungsprozesse überlagert werden, die sich in der individuellen Entwicklung von Schülern entfalten. Dabei lassen sich auch milieuspezifische Handlungsbefähigungen herausarbeiten, die ganz im Sinne Durkheims belegen, dass die Kinder eben jene, in ihren Lebenswelten geforderten Handlungskompetenzen sehr wohl erwerben – diese aber systematisch im Bildungssystem abgewertet werden. Mehr noch: Es bestätigen sich die Befürchtungen mancher Bildungstheoretiker, dass formale Bildung sich von der individuellen Entwicklung entfremdet hat, ja diese in manchen Fällen sogar negativ beeinflusst, in dem sie die Ausbildung personaler Risikofaktoren, wie zum Beispiel Schulangst befördert. Es ist mittlerweile kein Geheimnis mehr, dass Schule Kinder zunehmend krank macht. Macht es angesichts dieser Befundlage überhaupt noch Sinn, die strukturfunktionalen Mechanismen formaler Bildungsprozesse zu untersuchen? Setzt sich eine empirische Bildungsforschung, die allein mit formalen Leistungskriterien und systemischen Bildungsparametern operiert, nicht dem Vorwurf aus, der Legitimation eines zwar funktionalen aber unmenschlichen Bildungssystems Vorschub zu leisten? Sind wir nicht mit Rekurs auf das breite Bildungsverständnis der Soziologie aufgefordert, uns von den Systemimperativen zu lösen, denen die gegenwärtigen Bildungsstrukturen ausgesetzt sind und jene Bildungsinhalte und Bildungserfahrungen in den Blick zu nehmen, die die Konstitution des sozialen Gemeinwesens im Kleinen bestimmen?

Meines Erachtens lassen sich diese Fragen alle mit Ja beantworten. Es wird Zeit, dass wir uns als Soziologen wieder einer Gesellschaftsanalyse zuwenden, die der

Idee einer guten, einer menschlichen Gesellschaft verpflichtet ist. Anzumerken ist dabei allerdings, dass eine solche Forschung auch nur schwer umzusetzen ist, weil das meritokratische Bildungs- und Leistungsideal die modernen Gesellschaften vollständig durchdringt (Meyer 2005). Auch wir Wissenschaftler sind einem Bildungsideal verpflichtet, dass einer spezifischen – einer akademischen – Bildung Vorschub leistet. Entsprechend schwierig stellt sich die Erhebung nicht formaler Bildungsinhalte und Wissensbestände heraus. Diese sind uns selbst weitgehend fremd. Mehr noch: Wir sind durch unsere eigene Bildungsbiographie befangen. Das erschwert die Erfassung lebensweltlicher Bildungserfahrungen enorm, denn es bedeutet, von der eigenen Bildungsbiographie zu abstrahieren. Diese ist jedoch von einer kritischen Bildungssoziologie gefordert. Alle, die sich einer solchen kritischen Forschungsperspektive anschließen, wissen, wie schwierig es ist, sich auf jene Bildungsprozesse einzustellen, die sich jenseits unseres eigenen Erfahrungshorizonts befinden. So stellt sich die Frage, welche Erfahrungen bildungsrelevant sind, welche nicht? Wie bemisst man den »nichtfunktionalen« Wert von Bildung jenseits ökonomischer und politisch-administrativer Verwertungskriterien? Welche unterschiedlichen Bildungsinhalte lassen sich – zum Beispiel in verschiedenen Kulturkreisen, Milieus und Subkulturen – bestimmen? Solche Fragen sind unbequem und möglicherweise deswegen in der Mainstream-Bildungssoziologie nicht zu finden. Es wird Zeit, dass wir das korrigieren.

## Literatur

- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt a.M.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005), *»Wissensgesellschaft« als Wille und Vorstellung*, Konstanz.
- Boudon, Raymond (1974), *Education, opportunity, and social inequality*, New York.
- Bourdieu, Pierre (1981), *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*, Hamburg.
- Burgess, Ernest Watson (1916), *The Function of Socialisation in Social Evolution*, Chicago.
- Clausen, John A. (1968), »Introduction. Socialisation as a Concept and as a Field of Study. A Preview of the Volume«, in: Clausen, John A. u.a. (Hg.), *Socialization and Society*, Boston, S. 1–17.
- Durkheim, Emile (1972), *Erziehung und Soziologie*, Düsseldorf.
- Elias, Norbert (1999), *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt a.M.
- Grundmann, Matthias (2006), *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*, Konstanz.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel u.a. (Hg.) (2006), *Bildungsmilieus und Handlungsbefähigung. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, Münster.
- Grundmann, Matthias/Hoffmeister, Dieter (2007), »Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 27, H. 2, im Erscheinen.

- 
- Hentig, Hartmut von (1996), *Bildung. Ein Essay*, Weinheim/Basel.
- Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.
- Mannheim, Karl (1964), *Wissenssoziologie*, Neuwied.
- Meyer, John W. (2005), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, herausgegeben von Georg Krücken, Frankfurt a.M.
- Parsons, Talcott (1968), »Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft«, in: ders. (Hg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Frankfurt a.M., S. 99–139.
- Piaget, Jean (1973), *Entwicklung des Erkennens*, Stuttgart.
- Schütz, Alfred (1982), *Das Problem der Relevanz*, Frankfurt a.M.
- Simmel, Georg (1983), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Frankfurt a.M.
- Tippelt, Rudolf (2002), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen.