

Bildung in der Gesellschaft. Fragen der soziologischen Bildungsforschung und Antwortversuche

Inhalt

1.	Was ist soziologische Bildungsforschung? – Eine Einordnung.....	2
1.1.	Was ist Soziologie?.....	2
1.2.	Was ist Bildungssoziologie?	3
1.3.	Untersuchungsebenen der Bildungsforschung	3
2.	Soziologisch relevante Aspekte der Definition von Bildung.....	4
3.	Das Bildungssystem und seine sozialen Funktionen	6
4.	Bildungsexpansion, Chancengleichheit und Bildungsungleichheit	8
5.	Denkanstöße	11
	Literatur.....	12

„Plötzlich ist er gekommen: der erste Schultag. Man hat ihn sehnsüchtig erwartet oder hat ein bisschen Angst davor gehabt. In jedem Fall erleben die meisten Kinder diesen Tag als einen besonders wichtigen, als Überschreiten einer bedeutsamen Schwelle. Sie verabschieden sich von ihren Angehörigen an der Haustür oder im Schulhaus. Und dann sind sie allein, an einem ungewohnten Ort, unter anderen Kindern, einer ganz neuen Autorität ausgesetzt, dem Lehrer. Ein neues Leben nimmt seinen Anfang“ (Berger & Berger 1990: 127).

Dass der Übergang von der primären zur sekundären Bezugs- und Sozialisationsinstanz – nämlich von der Familie zur Schule – heute immer noch so einschneidend von Kindern wahrgenommen wird, zeigt eine Fülle interessanter persönlicher Erlebnisberichte, die sich im Internet unter dem Suchwort „erster Schultag“ finden lassen. Der Übergang mag zwar heutzutage durch Kindergärten, Horte, Vorschulen und vielerlei anderer Maßnahmen etwas milder geworden sein, die Schule bleibt jedoch für Kinder die erste Begegnung mit einer formalen Organisation außerhalb des Elternhauses. Damit ist eine Institution gemeint, die nach festgelegten Regeln und Abläufen verfährt, eigenes spezialisiertes Personal hat und ein bestimmtes Ziel verfolgt, nämlich die Bildung des Nachwuchses einer Gesellschaft in professioneller Hand.

Inwieweit werden Kinder diesen vorstrukturierten Bildungsweg gehen? Warum brauchen wir diese staatliche Bildung? Warum organisiert unsere Gesellschaft Bildung so, wie sie sie organisiert? Welche Funktionen hat unser Bildungssystem zu erfüllen? Und wo liegen heute die Probleme, die wir mit der gesellschaftlichen Organisation von Bildung verbinden? Warum sprechen wir seit kurzem wieder von einer Krise des Bildungssystems und worin besteht diese Krise?

Da Fragen wie diese, die nahezu unendlich ergänzt werden können, nicht einfach beantwortet werden können, dürfen die folgenden Ausführungen nicht als vollständig, abschließend oder gar endgültig angesehen werden. Sie sollen eher zum Nach- und Weiterdenken anregen. Sie sollen einladen, aus einer bestimmten Perspektive das Phänomen Bildung zu betrachten, nämlich aus der Sicht der Soziologie. Dabei können selbstverständlich nicht alle, sondern nur ausgewählte Themen und Fragestellungen der soziologischen Bildungsforschung aufgegriffen werden.

1. Was ist soziologische Bildungsforschung? – Eine Einordnung

Geht es um konkrete Forschung zu Bildungsprozessen in der Gesellschaft aus soziologischer Sicht, kann von soziologischer Bildungsforschung gesprochen werden. Dabei soll zunächst kurz vorgestellt werden, was (a) unter Soziologie allgemein und (b) unter Bildungssoziologie im Besonderen zu verstehen ist. Schließlich können mögliche Fragestellungen der Bildungssoziologie auf unterschiedlichen Analyseebenen angedeutet werden.

1.1. Was ist Soziologie?

Die Frage nach der Soziologie ist nicht leicht zu beantworten, weil es hierzu verschiedene theoretische Ansätze gibt, die unterschiedliche Definitionen dieser Wissenschaft nach sich ziehen. *Max Weber*, einer der soziologischen Klassiker und Gründerväter der Soziologie, versteht unter Soziologie „eine Wissenschaft, welches soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Weber 1980: 1). Schon in dieser prägnanten Begriffsklärung wird deutlich, dass es – ohne auf dahinter liegende wissenschaftstheoretische Debatten einzugehen zu wollen – um soziales Handeln geht, das verstanden *und* erklärt werden soll. Demnach ist es Ziel der Soziologie, einerseits den intentionalen Sinn hinter den Handlungen der Menschen zu verstehen, indem die kulturellen Leistungen des Menschen interpretiert werden (geisteswissenschaftliche Tradition). Andererseits sucht Soziologie nach allgemeingültigen Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten, die menschliches Verhalten zu erklären vermögen.

Ein weiterer Gründervater und Klassiker, *Emile Durkheim*, sieht das Aufgabenfeld der Soziologie in der Untersuchung der sozialen Ordnung. Nicht nur das soziale Handeln der Individuen, durch das sich diese Ordnung aufbaut, sondern vor allem das Kollektive – er spricht von „Kollektivbewusstsein“ und von sozialen Tatsachen, die durch individuelles Handeln erzeugt werden –, ist Gegenstand der Soziologie, weil es dem individuellen Handeln vorgelagert und daher auch ein Stück weit davon unabhängig ist („Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“).

Wie auch immer sich der Kern der Soziologie aus verschiedenen theoretischen Perspektiven fassen lässt, Gegenstand der Soziologie ist alles Soziale, also alles, was Menschen durch soziales Handeln und in Interaktion hervorbringen: (a) die Gesellschaft, ihre Strukturen, Institutionen und Systeme, Normen und Regeln (Makroebene, Kollektivebene), (b) das zwischenmenschliche Verhalten in Paarinteraktionen, in Gruppen, in sozialen Prozessen etc. (Mikroebene, Individualebene) sowie (c) Verknüpfungen von Mikro- und Makroebene.

Festzuhalten ist auch, dass Soziologie eine Erfahrungswissenschaft ist, die ihre theoretischen Überlegungen an den empirischen Realitäten zu überprüfen hat. Dabei geht es um die Analyse der Gesellschaft mittels Theorien und empirischen Methoden.

1.2. Was ist Bildungssoziologie?

Bildungssoziologie ist eine spezielle Soziologie, weil ihr Untersuchungsgegenstand mit allem zu tun hat, was mit dem Geschehen im gesamten Bildungssystem in Verbindung gebracht werden kann. Dabei richtet sich der Blick auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, in dem Bildung steht. Demnach gilt *Bildung als Querschnittsbereich* auch innerhalb der Soziologie, wobei die Verbindungen zur Soziologie der Arbeit, der Familie, der Jugend, der sozialen Ungleichheit, des Lebensverlaufs, der Geschlechterforschung, der politischen Soziologie etc. insbesondere ausgelotet werden müssen. Der Anspruch der Soziologie kann als emanzipatorisch-kritisch charakterisiert werden. Es geht um das Aufdecken von Problemen, verborgenen Mechanismen, Fehlentwicklungen etc. Die Institutionen des Bildungssystems sowie die Normen und Regeln, mit denen Bildung in der Gesellschaft organisiert wird, sind nicht immer schon da, sondern sie sind menschliche Einrichtungen, veränderbar und stehen zur Disposition für Verbesserungen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sollte an dieser Stelle auch festgehalten werden, dass das Bildungsgeschehen einer Gesellschaft selbstverständlich nicht nur ein Untersuchungsgegenstand der Soziologie ist, sondern vielmehr ein interdisziplinärer Forschungsbereich, an dem viele Wissenschaften beteiligt sind. So beschäftigen sich die Erziehungswissenschaften bzw. die Pädagogik unter anderem mit der Erziehungswirklichkeit und der Erziehungspraxis als ihrem Gegenstand sowie den Bildungsinhalten und Formen der Übermittlung von Bildung. In der Bildungsökonomie geht es um die Finanzierung von Bildung, ihren Kosten sowie den Zusammenhang mit Wirtschaftswachstum. Bildung gilt hier als ökonomisches Gut, in das Menschen investieren (Humankapitalinvestitionen). Die Sozialpsychologie und Psychologie fragt etwa danach, wie Lernen psychologisch funktioniert, wie sich Lehrer-Schüler-Verhältnisse in der Schule psychisch auswirken. Die Politikwissenschaft befasst sich mit Zielen, Inhalten und Strukturen des Bildungssystems, mit allgemeinen Indikatoren der Bildung sowie mit der politischen Organisation des Bildungssystems, der föderalen Bildungsstruktur und ihren Institutionen etc. Darüber hinaus ist Bildung als Thema auch in Philosophie, Recht, Geschichte usw. von Interesse. Allein diese Auflistung an Wissenschaftsbereichen, die sich mit Bildung beschäftigen, zeigt vor allem eines, dass Bildung eine der wirkmächtigsten Institutionen in modernen Gesellschaften ist (vgl. Berger & Berger 1990: 128).

1.3. Untersuchungsebenen der Bildungsforschung

In der soziologischen Bildungsforschung können Fragestellungen auf verschiedenen analytischen Ebenen angesiedelt sein. Sich dieser Ebenen bewusst zu werden, ist sinnvoll, um die gesamte Bandbreite möglicher Fragestellungen der Bildungssoziologie ausloten zu können.

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (*Makro-Ebene*) geht es beispielsweise darum, inwieweit das Bildungssystem als Ganzes seine Funktionen für die Gesellschaft erfüllt und dementsprechend optimal organisiert ist. Ferner kann das Zusammenspiel mit anderen Teilbereichen der Gesellschaft betrachtet werden, mit denen das Bildungssystem in gegenseitigem Einwirken verflochten ist (vgl. Grimm 1987: 10f). So setzt beispielsweise das politische System einerseits Rahmenbedingungen für das Bildungswesen und erwartet andererseits von den Akteuren im Bildungssystem, dass ihm Loyalität entgegengebracht wird. Das ökonomische System finanziert wesentlich das Bildungssystem und bestimmt von daher auch teilweise (v.a. in der beruflichen Ausbildung), welche Bildungsinhalte vermittelt werden sollen. Umgekehrt ist das Bildungssystem auch dazu da, für die Wirtschaft auszubilden, indem Bildung und Qualifikationen erworben werden, die auf dem Arbeitsmarkt umgesetzt werden können. Auf institutioneller Ebene (*Meso-Ebene*) können Auswirkungen von Bildungsinstitutionen auf Individuen und die gesamte Gesellschaft in den Blick genommen werden. Auch das Innenleben der Institution Schule ist hier von Interesse. Auf individueller Ebene (*Mikro-Ebene*) schließlich kann der Zugang zu Bildung und ihr Nutzen für Individuen analysiert werden. Auch ergeben sich hier Fragestellungen, inwieweit Bildung unterschiedliche Formen sozialen Handelns und Einstellungen, Überzeugungen und Werte prägt.

Schließlich muss auch an Fragestellungen gedacht werden, die berücksichtigen, dass die verschiedenen Ebenen wechselseitig aufeinander wirken können. Es kann beispielsweise danach gefragt werden, wie sich veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen – z.B. wenn beide Elternteile erwerbstätig sind und nicht mehr das Kind intensiv erziehen können – auf Schulen auswirken (Mikro>Meso)? Oder inwieweit kann die Schule grundlegende erzieherische Aufgaben übernehmen, wenn das Elternhaus versagt (Mikro>Meso)? Wie wirken sich geringere öffentliche Bildungsausgaben auf die Organisation von Schulen aus (Makro>Meso), wie auf die Schulklasse oder die einzelnen Schülerinnen und Schüler (Makro>Mikro)? Oder umgekehrt, wie wirkt sich ein schlechter Bildungsstand der Bevölkerung auf die wirtschaftliche Leistungskraft einer Gesellschaft aus (Mikro>Makro)? Die Unterscheidung von Gesichtspunkten auf verschiedenen Betrachtungsebenen und die Wirkung von Aspekten einer Ebene auf Vorgänge einer anderen Ebene eröffnen jedenfalls die Spannbreite möglicher Fragestellungen, die sich aus dem Blickfeld der Soziologie ergeben.

2. Soziologisch relevante Aspekte der Definition von Bildung

Eine gemeinsam übereinstimmende Definition von Bildung lässt sich in der soziologischen Literatur nicht finden. Dennoch lassen sich aus soziologischer Sicht einige Aspekte benennen, die mit Bildung gewöhnlich verbunden werden. Dazu muss an den Ausgangspunkt dieser Überlegungen zurückgekehrt werden, nämlich an den Eintritt des Individuums in das Bildungssystem. Der Sozialisationsbegriff, von dem der Bildungsbegriff abgegrenzt werden muss, geht sogar noch weiter auf Vorgänge ab dem Zeitpunkt nach der Geburt eines Menschen zurück. Jeden Tag findet – wie Parsons es treffend wengleich spitz formuliert – eine „barbarische Invasion“ statt, indem eine „Horde neugeborener Kinder“ in die Welt

kommt, die biologisch unausgereift, zunächst nicht überlebensfähig ist und das soziale Verhalten in der Gesellschaft, in die sie hineingeboren wurde, erst erlernen muss (vgl. Parsons 1951: 208). Menschen sind biologisch gesehen eigentlich Frühgeburten, indem sie auf Nahrung angewiesen sind, die sie selbst zunächst allein nicht beschaffen können. Menschen sind aber auch darauf angewiesen, dass ihnen beigebracht wird, als Menschen in einer komplexen Gesellschaft zu leben. Die Regeln des Zusammenlebens müssen erst erlernt werden.

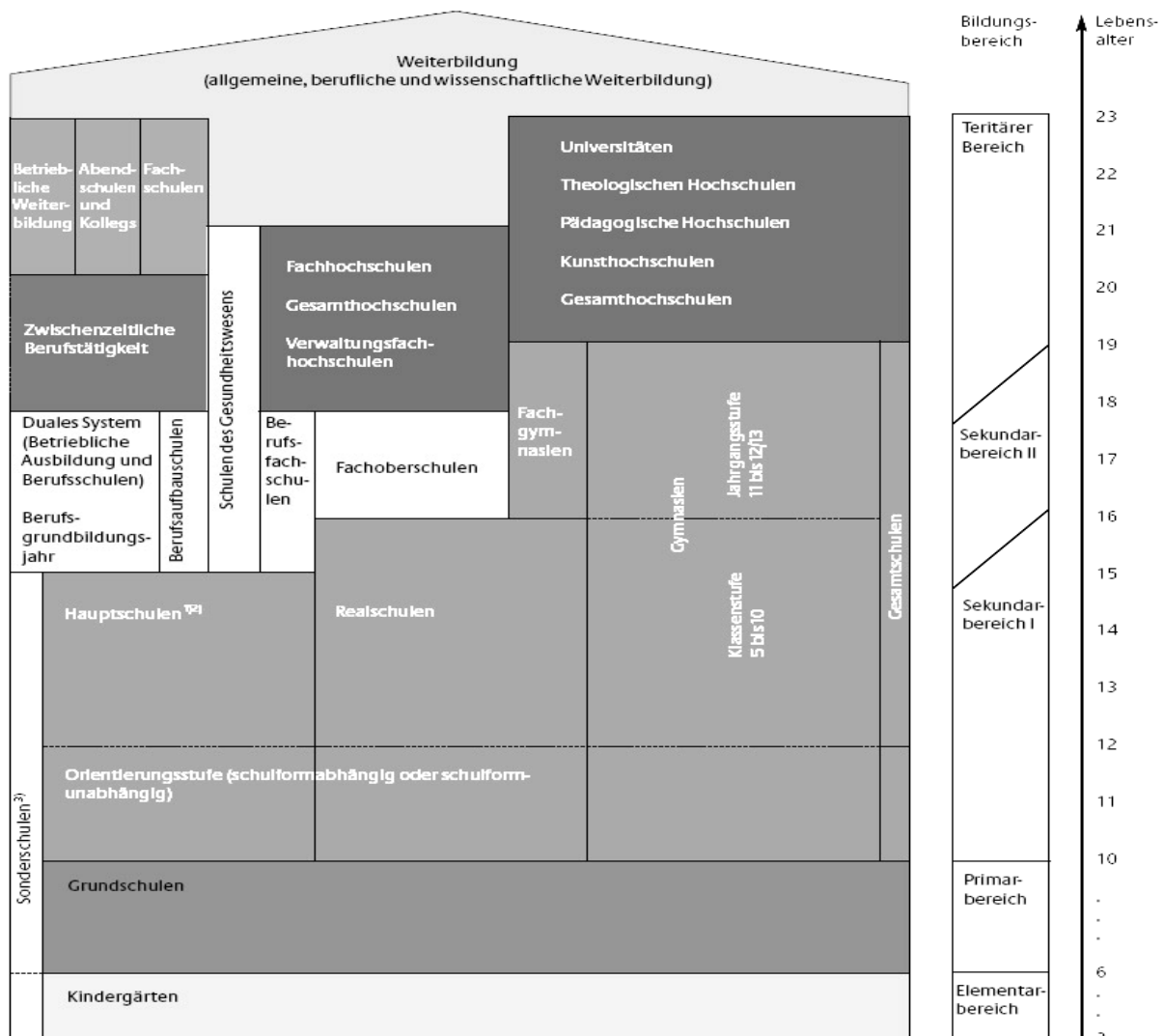
Sozialisation ist der entsprechende Fachterminus, der diesen lebenslangen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in Auseinandersetzung mit der Gesellschaft beschreibt (vgl. Sommerkorn 1993: 33). Sozialisation ist damit ein Prozess, der etwas umfassender als Erziehung oder gar Bildung zu verstehen ist, indem er unbeabsichtigte Prozesse, aber eben auch beabsichtigte und bewusst intendierte Erziehungs- und Bildungsprozesse einschließt. Von Erziehung oder Bildung sprechen wir, wenn wir die bewussten und absichtsvollen Anteile im Sozialisationsprozess meinen, die in bestimmten Institutionen erworben werden (vgl. Sommerkorn 1993: 33). Ebenso umfassend definiert Schäfers Bildung als „die Entwicklung des Einzelnen zu einem eigenverantwortlich handlungsfähigen Individuum sowie die Entwicklung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit Kultur und Gesellschaft“ (Schäfers 1992: 320). Gerade die „Aneignung kultureller Güter“ (Leschinsky & Cortina 2003: 40) scheint also kennzeichnend für den Begriff zu sein.

Aus meiner Sicht der Dinge scheint es so zu sein, dass wir mit Sozialisation und Bildung im konkreten meinen, dass jedes Kind mit der Geburt den gesamten Zivilisationsprozess der Menschheit im Bildungsprozess durchlaufen muss. Diese Entwicklung der Kinder vom „Neandertaler“ zum zivilisierten und individualisierten modernen Gesellschaftsmenschen ist angesichts der Lichtgeschwindigkeit dieses Prozesses eine Meisterleistung, sowohl für die Kinder als auch für die verantwortlichen Erziehenden und Lehrenden, die durch ihr Tun Kinder dabei unterstützen, sich das Kulturelle und Soziale aus dem Zivilisationsprozess notwendigerweise anzueignen. Dieser Vorgang ist freilich nicht konfliktfrei, weil das heranwachsende Individuum als eigenständige Persönlichkeit existiert und auch eigenen Vorstellungen folgt. Die Individualität eines Kindes kann mit den Werten, Normen und Regeln der Gesellschaft in Konflikt geraten. Es kann möglicherweise nicht die gesellschaftlich zugeordneten Aufgaben erledigen oder den Erwartungen entsprechen, die die Gesellschaft an das heranwachsende Individuum heranträgt. Bildung darf nicht als eine völlige Disziplinierung des Individuums im Sinne einer totalen Unterwerfung des Individuums unter die gesellschaftlichen Anforderungen missverstanden werden. Es darf sich nicht allein um eine Aufdrängung und Vermittlung objektiven Wissens handeln, sondern es muss sich um die Kultivierung einer persönlichen und eigenständigen Haltung eines Individuums drehen, die in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen erworben wird.

3. Das Bildungssystem und seine sozialen Funktionen

Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist ein *ausdifferenziertes* System verschiedener *spezialisierter* Bildungsinstitutionen, in denen die Übergänge von einem Teilbereich zum anderen genau geregelt sind. Moderne Gesellschaften schreiben in der Organisation des Bildungssystems fest, was als Bildung gelten soll. Der Staat hat das Monopol auf Bildung, was sich vor allem an der Schulpflicht, der staatlichen Vorgabe von Bildungszielen und der staatlichen Organisation des Bildungssystems festmachen lässt. Der Schülerstatus zeigt, dass der Einfluss der Familie zugunsten des Staates im Bereich der Schulen weitgehend zurückgedrängt ist. Das Standardmodell nationaler Bildungssysteme ist die Einheitsschule (vgl. Lenhardt 2001: 321). Sie macht aus Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft und familiärem Hintergrund *gleiche* Schüler.

Abb. 1: Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland



Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2004): Bildung in Deutschland. Grundstruktur des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, Bonn; Berlin [http://www.bmbf.de/pub/bildung_in_deutschland.pdf].

Die typische Struktur des deutschen Bildungssystems (vgl. Abb. 1) ist eine Abstraktion, denn Bildung ist in der föderalen Struktur der Bundesrepublik der Hoheit der Bundesländer

überlassen, d.h. einzelne Bereiche, Übergänge und Sonderregeln sind realiter von Bundesland zu Bundesland verschieden. Von wesentlicher Bedeutung ist die Unterscheidung von allgemeiner Schulbildung und beruflicher Ausbildung. Während die allgemeine Schulbildung in der Regel sukzessive aufeinander aufbauend durchlaufen wird, wobei an verschiedenen Stellen in eine andere Bildungseinrichtung gewechselt oder in den Arbeitsmarkt eingetreten werden kann, stellt die berufliche Bildung eher eine Differenzierung von Ausbildungsoptionen in der Breite dar, die für Individuen viele Wege eröffnen können. Der gesamte Bereich der Weiterbildung am Ende des formalen Bildungsprozesses kann im Sinne des lebenslangen Lernens als altersoffener Prozess in Eigenverantwortung angesehen werden.

Um das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft näher zu bestimmen, muss aus soziologischer Perspektive nach den gesellschaftlichen *Funktionen des Bildungssystems* gefragt werden (vgl. im folgenden Graf & Lamprecht 1991: 76-78). Die *Qualifikationsfunktion* steht im Zentrum einer wirtschaftlichen Betrachtung. Mit Bildung werden demnach Qualifikationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die im Berufsleben verwertet werden können. Probleme ergeben sich unter Umständen, wenn das Bildungssystem Bildung vermittelt, die an den Bedürfnissen des Produktionsprozesses vorbeigehen. Von der *Reproduktionsfunktion* des Bildungssystems ist dann die Rede, wenn es um den Erhalt der Strukturen der Gesellschaft geht. Bildung ist aus dieser Sicht dafür verantwortlich, mindestens den aktuellen Bildungszustand der Gesellschaft zu reproduzieren. Eng damit verbunden ist auch die *Legitimationsfunktion*. Das Bildungswesen hat einen nicht zu unterschätzenden Auftrag, die herrschenden sozialen Zustände nicht nur zu erhalten, sondern auch zu deren Legitimation durch die Gesellschaft beizutragen (z.B. die sozialen Ungleichheiten durch Unterschiede in Besitz, Macht, Einkommen etc. zu rechtfertigen). Die *Integrationsfunktion* weist auf den Prozess der Einpassung der heranwachsenden Individuen in das soziale Leben hin, wenn es beispielsweise um die Anforderungen des Arbeitsmarkts, des Konsums, der kulturellen Teilnahme oder der Staatsbürgerrolle etc. geht. Die aus soziologischer Sicht wohl wichtigste Aufgabe des Bildungssystems besteht in seiner *Allokationsfunktion* (auch Statuszuweisung- oder Platzierungsfunktion). Das Bildungssystem misst die Leistung und Leistungsbereitschaft eines Individuums und weist diesem entsprechend seiner Leistung einen Platz in der Gesellschaft zu. Bildungszertifikate in der Form von Bildungsabschlüssen und Zeugnissen bestimmen letztendlich die Berufschancen eines Individuums und damit seine Position im Hierarchiegefüge der Gesellschaft. Die (Auslese-) oder *Selektionsfunktion* schließlich drückt aus, dass Individuen durch das Bildungssystem ihrer Leistung entsprechend auch aussortiert werden, nämlich dann, wenn sie den Anforderungen vergleichsweise nicht gewachsen sind. Denn Bildung gilt - wenngleich die Konsequenzen aus dieser Vorstellung politisch umstritten sind - als knappes Gut, das durch Selektion künstlich verknappt wird. Teilweise ergeben sich Widersprüche zwischen diesen Funktionen, die sich nicht einfach auflösen lassen. Beispielsweise stehen die Allokations- und die Qualifikationsfunktion in Konflikt, wenn es darum geht, ob der Staat Personen, die eher bildungsunwillig sind und vergleichsweise schlecht abschneiden, eher aus dem System auslesen soll oder weiter qualifizieren soll, obwohl weder die Motivation noch die Fähigkeit zur Qualifikation

ausreichen. Wie viel muss oder sollte in die Bildung von Menschen investiert werden? Solche Widersprüche sind und bleiben ein Politikum und müssen dem normativen Interessenspiel der Bildungspolitik und ihrer Argumentationsfiguren überlassen bleiben. Letztendlich ist dies eine Entscheidung der Gesellschaft.

4. Bildungsexpansion, Chancengleichheit und Bildungsungleichheit

Die allgemeine Schulbildung sowie die verschiedenen Berufsausbildungen in professionellen Bildungseinrichtungen sind erst mit dem Fortschreiten der Industrialisierung immer bedeutsamer geworden. Erst in einer immer arbeitsteiligeren und damit auch beruflich differenzierteren Gesellschaft wird Bildung zum Dreh- und Angelpunkt der Zuteilung von Menschen auf gesellschaftliche Aufgaben und Positionen, die sich nach ihren Fähigkeiten und Qualifikationen richtet. Vor allem diese Allokationsfunktion des Bildungssystems steht also im Rahmen einer sich ausdifferenzierenden modernen Gesellschaft immer mehr im Vordergrund. Eine entsprechende Bildung ist Voraussetzung für den Zugang (oder Nicht-Zugang) zu bestimmten Berufspositionen und damit auch Basis zum Erlangen von Einkommen, Einfluss, Ansehen und sozialen Chancen im Leben geworden (vgl. Hradil 1999).

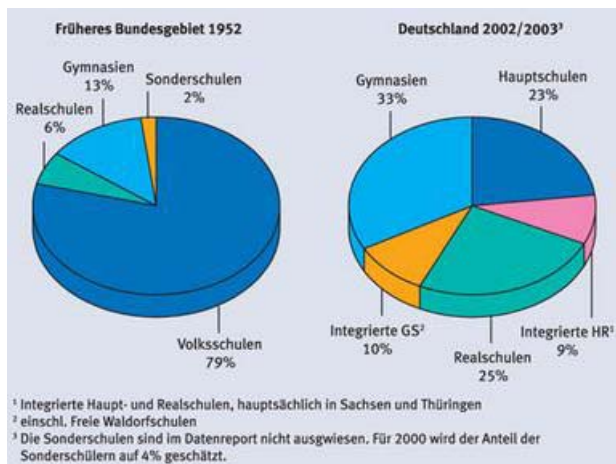
Aus soziologischer Sicht ist die *strukturfunktionalistische Schichtungstheorie* als theoretischer Hintergrund zum Verständnis dieses Allokationsprozesses erhellend (vgl. Davis & Moore 1967). Danach ist davon auszugehen, dass es in der Gesellschaft bestimmte funktional notwendige Bedürfnisse und Aufgaben gibt, die befriedigt bzw. erledigt werden müssen. Für diese funktional unterschiedlichen Aufgaben werden in der Regel mehr oder weniger spezielle Begabungen und Fertigkeiten benötigt. Damit diese erworben werden, müssen den hierfür Begabten gewisse Anreize gesetzt werden, diese Fähigkeiten überhaupt auszubilden, und die entsprechenden 'Opfer' zu erbringen. Deshalb werden Personen, die dafür lange Ausbildungszeiten (= Investitionen) in Kauf nehmen und eine entsprechende Leistung für die Gesellschaft erbringen wollen, mit Positionen belohnt, mit denen ein entsprechend hoher (oder niedriger) Status verbunden ist. Dieser wird vor allem durch die Höhe des Einkommens und des Prestiges des Berufes und den damit verbundenen Lebenschancen bestimmt. Dieser Ansatz freilich beschränkt sich weitgehend auf die Verknüpfung von Bildung mit den Erfordernissen des Arbeitsmarkts und blendet die gesamtgesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Bildung aus (vgl. Dahrendorf 1965).

Zunehmende Arbeitsteilung in einer immer stärker ausdifferenzierten Gesellschaft erfordert entsprechend speziell gebildete Menschen. Hinzu kommt, dass auch die allgemeinen und speziellen Wissensinhalte immer mehr werden und eine Expansion des Bildungssystems überhaupt erst notwendig gemacht haben. Politisch motiviert kam es daher in den 60er Jahren zu einem enormen Schub im Ausbau des deutschen Bildungswesens. Im Rahmen dieser *Bildungsexpansion* wurden auch die formalen Bildungsvoraussetzungen in Beruf und Alltag angehoben. Von daher werden unter Bildungsexpansion mehrere Veränderungsprozesse verstanden: (a) die Ausweitung und Ausdifferenzierung der Bildungseinrichtungen (Ausbau von Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Fachschulen und Fachhochschulen etc.), (b) die Vermehrung der vermittelten Bildungsinhalte, (c) die Verlängerung der Bildungsdauer

(gemessen an der durchschnittlichen Dauer, die eine Person im Bildungssystem verbringt) und schließlich (c) die Erhöhung der Anzahl der Höhergebildeten.

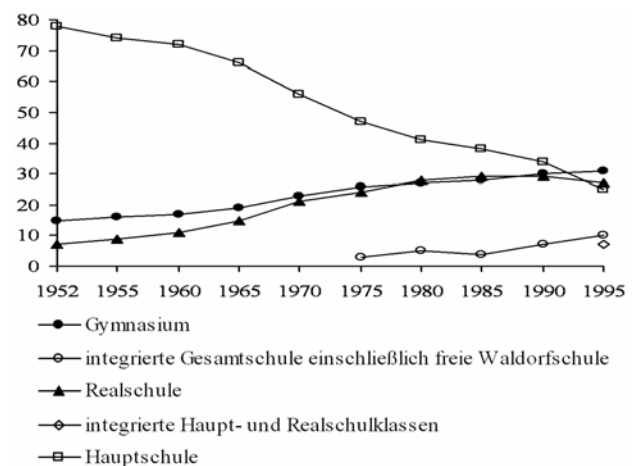
Um die Wirkung der Bildungsexpansion zu veranschaulichen, kann anhand von Abb. 2 verfolgt werden, wie der Anteil der Volks- und Hauptschüler zwischen 1952 und 2002/2003 von 79 Prozent auf 32 Prozent geschrumpft ist, während die Bedeutung des Gymnasiums im selben Zeitraum deutlich zunahm. Die Bildungsexpansion hat letztendlich zu einer erheblichen Abwertung der Hauptschulen geführt (vgl. auch Abb. 3).

Abb. 2: Schulbesuch (7. Klasse) an verschiedenen Schularten 1952 und 2002/2003



Quelle: Jahrbuch für Schulentwicklung 1990 und Statistisches Bundesamt (2004).

Abb. 3: Schülerinnen und Schüler (8. Schuljahr) nach Schularten in den alten Bundesländern (1952 - 1995)



Quelle: Allmendinger & Aisenbrey (2002: 45).

In den Diskussionen der 60er Jahre ist die Bildungsexpansion stark mit der Forderung nach Chancengleichheit verbunden worden. Während Picht vom "Bildungsnotstand" als "wirtschaftlichem Notstand" spricht und beklagt, dass mit dem Versagen des Bildungssystems "die ganze Gesellschaft in ihrem Bestand bedroht" ist (vgl. Picht 1964: 9f), verweist Dahrendorf darauf, dass Bildungspolitik "weit mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik", nämlich "Bürgerrecht" ist (vgl. Dahrendorf 1965). Angesichts der Diagnose einer zunehmenden Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche erscheint diese Diskussion auch heute noch zeitlos aktuell.

Doch wie ergeben sich soziale Ungleichheiten in den Chancen auf Bildung? Inwieweit steht der Eintritt in die Schule und der Weg durch das Bildungssystem für Schüler aus besserem Elternhaus unter einem günstigeren Vorzeichen als für jene aus einem eher benachteiligten Elternhaus? Inwieweit reproduziert sich soziale Ungleichheit durch Bildung nach der sozialen Herkunft? Bei Überlegungen und Analysen dieser Art wird davon ausgegangen, dass Einstellungen, Gewohnheiten, materielle, kulturelle und andere soziale Vorteile oder Nachteile aus dem Elternhaus mehr oder weniger förderlich auf die Chancen eines Kindes im Bildungssystem wirken können, wenn Eltern mehr oder weniger die Bildungsanstrengungen der Kinder unterstützen (vgl. Bourdieu 1976; Bourdieu & Passeron 1971).

Moderne Gesellschaften sind Leistungsgesellschaften. Normativ gilt das Leistungsprinzip. Wer mehr leistet, soll auch bessere Chancen in der Gesellschaft haben, also auch besser für seine Leistung entlohnt werden. Von daher gilt auch, dass leistungsfremde Aspekte, vor allem die soziale Herkunft, das Geschlecht, die Religion, ethnische Herkunft und allgemein, woher eine Person kommt, mit dem alleinigen Geltungsanspruch des Leistungsprinzips unvereinbar sind. Das normative Gebot der Chancengleichheit meint, dass diese Merkmale von Individuen nicht als Kriterium für den Bildungserfolg gelten sollen. „Chancengleichheit im Bildungswesen besteht dann, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen [...] die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird“ (Hradil 1999: 149).¹

Auch wenn mit der Bildungsexpansion erhofft wurde, das gesellschaftspolitische Ziel der Angleichung der Bildungschancen zu erreichen, kann aus den verschiedenen empirischen Analysen zur Entwicklung der Bildungsungleichheit bis heute nur bedingt bilanziert werden, dass ein Abbau der herkunftsspezifischen Ungleichheiten eingetreten ist. Das Bildungsniveau der Bevölkerung stieg zwar an, die herkunftsspezifischen Bildungsunterschiede blieben jedoch weitgehend, wenngleich auf höherem Niveau. Kinder aus unteren Gesellschaftsschichten sind nach wie vor erheblich unterrepräsentiert im höheren Bildungsbereich. Während konfessionelle Unterschiede in den Bildungschancen heute keine Bedeutung mehr haben, regionale Unterschiede erheblich abgebaut werden konnten (Stadt-Land/Bundesland) und geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten nur mehr im Bereich der höchsten Bildung vorherrschen (ab dem Hochschulabschluss), ist die Benachteiligung durch die soziale Herkunft nach wie vor erheblich ausgeprägt (vgl. hierzu Geißler 1996; Hradil 1999).

Während in den 60er Jahren so die Kunstfigur des "Katholisches Arbeitermädchen vom Land" alle Benachteiligungen kumulativ vereinigen konnte, wird heute die Kunstfigur des "türkischen oder russischen Migrantenjungen aus dem sozialen Brennpunkt" bemüht, um auf die zentralen Benachteiligungen im Zugang zu Bildung hinzuweisen. Nationalität, ethnische Herkunft und die gleichsam damit verbundene mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache, die in den 60er Jahren aufgrund des marginalen Ausländeranteils noch nicht ins Blickfeld von Analysen gerückt sind, erweisen sich heute wohl als die zentralen Merkmale von Benachteiligungen und verleihen Forderungen nach gezielter Frühförderung, speziellem Sprachunterricht oder späterer Einschulung Nachdruck (vgl. z.B. Alba, Handl & Müller 1994; Kristen 2002).

Schließlich muss aber auch auf Benachteiligungen durch das Bildungssystem selbst hingewiesen werden. So haben die Ergebnisse der PISA-Studien aufzeigen können, dass sich die relativ frühe Separation der Schülerinnen und Schüler auf die drei Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium in Deutschland eher nachteilig auf den Abbau herkunftsspezifischer Ungleichheiten auswirkt im Vergleich zu bildungserfolgreicheren

¹ Analog fordert im Übrigen auch das Grundgesetz: "Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden" GG Art 3(3).

Ländern (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Danach werden sozial unprivilegierte Schüler und Schülerinnen vor allem dadurch benachteiligt, dass sie nur wenig Zeit haben, das aufzuholen, was ihnen aufgrund ihrer sozialen Herkunft versagt ist. Vor allem Lehrer und Lehrerinnen der Primarstufe kommt, solange eine staatliche Maßnahme einer späteren Selektion auf die drei Schultypen nicht ergriffen wird, bislang eine große Verantwortung zu, herkunftsspezifische Benachteiligungen aus eigener Motivation auszugleichen.

Gerade Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrem Urteil über die Leistungsfähigkeit eines Kindes vermutlich aufgrund ihrer eigenen Schichtzugehörigkeit jedoch nicht frei von Fehlungen. So konnte eine Studie zu "Aspekten der Lernausgangslage und der Lernentwicklung" in Hamburg 1996 zeigen, dass es einen Einfluss der Schichtzugehörigkeit unabhängig von der tatsächlichen Leistungsfähigkeit von Schülern auf die Empfehlung von Grundschullehrern zum Besuch des Gymnasiums gibt (vgl. Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997). Hierbei nahmen Schüler und Schülerinnen an einem einheitlichen Leistungstest teil, deren Ergebnis mit der jeweiligen Empfehlung des Lehrers verglichen wurde. Das Ergebnis hat gezeigt, dass unterschiedliche Anforderungen an die Kinder herangetragen werden, um im Bildungssystem weiterzukommen. Im Durchschnitt waren 78 Punkte im Leistungstest notwendig, damit ein Kind für das Gymnasium weiterempfohlen wurde. Kinder aus bildungsarmen Schichten (Vater hat Volks-/Hauptschulabschluss) brauchten im Schnitt 82 Punkte, Kinder aus bildungsreichem Elternhaus (Vater hat Hochschulreife) brauchten im Schnitt nur 65 Punkte im Leistungstest, um das Empfehlungsschreiben zu bekommen. Kinder, deren Väter keinen Schulabschluss hatten, brauchten sogar 98 Punkte für eine Weiterempfehlung. Insgesamt bekamen 70% der Kinder von Vätern mit Hochschulreife und nur 16% der Kinder von Vätern ohne Schulabschluss tatsächlich ein Empfehlungsschreiben.

5. Denkanstöße

Abschließend sollen angesichts der bisherigen Ausführungen Denkanstöße gegeben werden, die zum weiteren Nachdenken über Probleme der Organisation von Bildung anregen sollen. Das Bildungsgeschehen ist aus soziologischer Sicht im Schnittpunkt von Individuum und Gesellschaft anzusiedeln, denn es geht letztendlich um die Integration von Individuen in die Gesellschaft und damit den substantiellen Erhalt der kulturellen und strukturellen Errungenschaften der modernen Gesellschaft. Doch wie stark muss ein Individuum sozial eingepasst werden, damit es adäquat leben kann und seinen auch für die Gesellschaft bedeutsamen Platz findet? Es darf einerseits nicht in seiner eigenständigen freiheitlichen Entwicklung von der Gesellschaft erdrückt werden, aber andererseits kann die Gesellschaft auch nicht alle Freiheiten zulassen, sondern muss darauf achten, dass ihre Errungenschaften erhalten bleiben. So muss in der modernen ausdifferenzierten Gesellschaft aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Lebensentwürfen, ethnischen und sozialen Milieus ein Grundkonsens an Wertvorstellungen und gemeinsamen Spielregeln gefunden werden, der entsprechend vermittelt und sichergestellt werden muss. Aber wie ist dieses Ziel zu erreichen? Die Debatten über die Reichweite sozialer Disziplinierung durch Lehrerinnen und Lehrer, den

Werteunterricht an Schulen, der Kruzifix- und der Kopftuchstreit zeigen, wie schwierig diese Fragen für die Gesellschaft sind.

Da die Bildungs-, Wissens- und Qualifikationsbestände in einer Gesellschaft immer größer werden ist eine Auswahl an Fertigkeiten, Befähigungen und Wissensbeständen notwendig. Nicht jeder Mensch kann alles wissen. Was aber ist absolut notwendiges Wissen und was ist eher entbehrlich? Inwieweit können Individuen selbst befähigt werden, zu entscheiden, was für Ihren Lebensentwurf an Bildung notwendigerweise erworben werden muss? Oder ist eine Verlagerung dieses Problems auf das Individuum nicht zugleich auch eine noch größere Belastung für einen Menschen?

Schließlich greifen Bildungsinstitutionen wie Vorschule, Kindergärten etc. immer früher in das Leben von Kindern ein. Dies wird auch immer wieder gefordert, wenn medienöffentlich Fälle diskutiert werden, in denen das Elternhaus in der frühkindlichen Erziehung versagt. Auch um herkunftsspezifisch gleiche Startbedingungen für Kinder im Bildungssystem zu gewährleisten, wird ein frühzeitiger Eintritt im organisierten Bildungswesen immer wieder gefordert. Aber soll die Familie bei diesen Aufgaben zurückgedrängt werden? Soll und kann das Bildungssystem Aufgaben übernehmen, wenn die Familie versagt? Notwendig ist in jedem Fall eine gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Fragen, die bessere Lösungswege eröffnen können.

Literaturempfehlung: Allmendinger & Aisenbrey 2002, Cortina et al. 2003 und Löw 2003.

Literatur

- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, 209-238.
- Allmendinger, Jutta/Aisenbrey, Silke (2002): Soziologische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich, 41-60.
- Berger, Peter L./Berger, Brigitte (1990/1972): Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie - entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1976): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion, in: Hörning, Karl H. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung, Darmstadt; Neuwied: Luchterhand, 223-230.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart: Klett.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek b.H.: Rowohlt.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Aktive Bildungspolitik ist ein Gebot der Bürgerrechte. Motive des Wandels, in: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg: Nannen, 9-27.
- Davis, Kingsley/Moore, Wilbert E. (1967/1951): Einige Prinzipien der sozialen Schichtung, in: Hartmann, Heinz (Hg.): Moderne Amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart: Enke, 347-357.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich.
- Geißler, Rainer (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Ein Studienbuch zur Entwicklung im geteilten und vereinten Deutschland, Opladen: Westdeutscher Verlag (2. überarb. u. aktual. Aufl.).

- Graf, Martin/Lamprecht, Markus (1991): Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit, in: Bornschie, Volker (Hg.): Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewußtsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft, Zürich: Seismo, 73-96.
- Grimm, Susanne (1987): Soziologie der Bildung und Erziehung, München: Ehrenwirth.
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland, Opladen: Leske + Budrich (7. Aufl.).
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, 534-552.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänßfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5), Berlin. [<http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/>]
- Lenhardt, Gero (2001): Bildung, in: Joas, Hans (Hg.): Lehrbuch der Soziologie, Frankfurt a.M.; New York: Campus, 311-334.
- Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek b.H.: Rowohlt, 20-51.
- Löw, Martina (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen: Leske + Budrich.
- Parsons, Talcott (1951): The Social System, New York: Free Press.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten: Walter-Verlag.
- Schäfers, Bernhard (Hg.) (1992): Grundbegriffe der Soziologie, Opladen: Leske + Budrich (3. Aufl.).
- Sommerkorn, Ingrid N. (1993): Soziologie der Bildung und Erziehung, in: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in Spezielle Soziologien, Opladen: Leske + Budrich, 29-55.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2004): Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, hg. in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim (ZUMA), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weber, Max (1980/1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Tübingen: Mohr (5. Aufl.).

Korrespondenz:

Dr. Bodo Lippl
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Sozialwissenschaften
Empirische Sozialforschung
Unter den Linden 6
D-10099 Berlin

lippl@empisoz.de
www.empisoz.de, www.bodo-lippl.de