

Ullrich Bauer · Uwe H. Bittlingmayer
Albert Scherr (Hrsg.)

Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie

ARBEIT GRENZEN POLITIK HANDLUNG METHODEN GEWALT SPRACHE WISSEN
SCHAFT DISKURS SCHICHT MOBILITÄT SYSTEM INDIVIDUUM KONTROLLE
ZEIT ELITE KOMMUNIKATION WIRTSCHAFT GERECHTIGKEIT STADT WERTE
RISIKO ERZIEHUNG GESELLSCHAFT RELIGION UMWELT SOZIALISATION
RATIONALITÄT VERANTWORTUNG MACHT KONTAKT LEBENSSTIL DELIN



BILDUNG UND GESELLSCHAFT

 Springer VS

Bildung und Gesellschaft

Herausgegeben von

U. Bauer, Essen, Deutschland

U. H. Bittlingmayer, Freiburg, Deutschland

A. Scherr, Freiburg, Deutschland

Die Reihe Bildung und Gesellschaft bietet einen Publikationsort für Veröffentlichungen, die zur Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung beitragen. Im Zentrum steht die Untersuchung der gesellschaftlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Formen und Folgen von Bildungsprozessen sowie der gesellschaftlichen Hintergründe und Rahmenbedingungen institutioneller und außerinstitutioneller Bildung. Dabei wird von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das Bildung nicht mit den Organisationen und Effekten des sog. ‚Bildungssystems‘ gleichsetzt. Vielmehr verstehen wir Bildung als Oberbegriff für Lern- und Entwicklungsprozesse, in denen Individuen ihre Fähigkeiten und ihre Autonomiepotenziale entfalten. Die Reihe ist sowohl für empirisch ausgerichtete Arbeiten als auch für theoretische Studien offen. Überschneidungen mit dem Gegenstandsbereich der Sozialisations-, Kindheits-, Jugend-, Erziehungs- und Familienforschung sind damit im Sinne einer produktiven Überschreitung gängiger Grenzziehungen durchaus beabsichtigt. Die Reihe will damit nicht zuletzt zur interdisziplinären Kommunikation zwischen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung beitragen.

Herausgegeben von

Ullrich Bauer
Universität Duisburg-Essen

Albert Scherr
Pädagogische Hochschule Freiburg

Uwe H. Bittlingmayer
Pädagogische Hochschule Freiburg

Ullrich Bauer • Uwe H. Bittlingmayer
Albert Scherr (Hrsg.)

Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie

 Springer VS

Herausgeber
Ullrich Bauer
Essen, Deutschland

Uwe H. Bittlingmayer,
Albert Scherr,
Freiburg i. Br., Deutschland

Der Verlag hat sich bemüht, alle uns bekannten Rechteinhaber zu ermitteln. Sollten dennoch Inhaber von Urheberrechten unberücksichtigt geblieben sein, bitten wir sie, sich mit dem Verlag in Verbindung zu setzen.

ISBN 978-3-531-17922-3
DOI 10.1007/978-3-531-18944-4

ISBN 978-3-531-18944-4 (eBook)

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

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Satz: text plus form, Dresden

Lektorat: Katrin Emmerich

Einbandentwurf: KünkelLopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Inhalt

Vorwort	11
<i>Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr</i>	
Einleitung der Herausgeber	13
<i>Alan R. Sadovnik</i>	
Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie	27
Teil I	
Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie	
<i>Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr</i>	
Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie – einige Vorbemerkungen	61
<i>Émile Durkheim</i>	
Erziehung, ihre Natur und ihre Rolle	69
<i>Theodor Geiger</i>	
Erziehung als Gegenstand der Soziologie	85
<i>Talcott Parsons</i>	
Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft	103
<i>Theodor W. Adorno</i>	
Erziehung nach Auschwitz	125
<i>Aaron V. Cicourel und John I. Kitsuse</i>	
Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren	137
<i>Basil Bernstein</i>	
Eine Kritik des Begriffs ‚kompensatorische Erziehung‘	151

<i>Helmut Fend</i>	
Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems	161
<i>Urie Bronfenbrenner</i>	
Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen	167
<i>Ulrich Oevermann</i>	
Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung	177
<i>Michel Foucault</i>	
Die Mittel der guten Abrichtung	199
<i>Samuel Bowles und Herbert Gintis</i>	
Kapitalakkumulation, Klassenkonflikt und Veränderungen im Erziehungswesen	213
<i>Pierre Bourdieu</i>	
Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital	229
<i>Paul Willis</i>	
Erziehung im Spannungsfeld zwischen Reproduktion und kultureller Produktion	243
<i>Hugh Mehan</i>	
Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies	261
<i>Niklas Luhmann</i>	
Sozialisation und Erziehung	283
Teil II	
Paradigmen und grundlegende Orientierungen der Erziehungs- und Bildungssoziologie	
<i>Hermann Veith</i>	
Das strukturfunktionalistische Paradigma	303
<i>Albert Scherr</i>	
Cultural Studies	319

<i>Heinz Sünker</i>	
Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik . . .	335
<i>Dieter Geulen</i>	
Das subjektorientierte Paradigma	353
<i>Achim Brosziewski</i>	
Systemtheoretische Bildungssoziologie: Gesellschaftstheoretische Beiträge und das offene Programm einer allgemeinen Sozialtheorie	371
<i>Georg Breidenstein und Tanja Tyagunova</i>	
Ethnomethodologie und Konversationsanalyse	387
<i>Heinz Abels</i>	
Interaktionismus	405
<i>Volker Stocké</i>	
Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie	423
<i>Frank Hillebrandt</i>	
Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung	437
<i>Werner Helsper</i>	
Objektive Hermeneutik. Die bildungssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes	453
<i>Ullrich Bauer</i>	
Das sozialisationstheoretische Paradigma	473
<i>Ulrike Hormel</i>	
Intersektionalität als forschungsleitende Beobachtungsperspektive	491
<i>Sebastian Dirks und Fabian Kessl</i>	
Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen	507
<i>Carola Mick</i>	
Das Agency-Paradigma	527

Teil III**Erziehungs- und Bildungsinstitutionen**

<i>Rita Braches-Chyrek</i>	
Elementare Bildung	545
<i>Heike Wendt, Irmela Tarelli und Wilfried Bos</i>	
Primäre Bildung	559
<i>Wolfgang Lauterbach</i>	
Sekundäre Bildung in Deutschland	573
<i>Bettina Kohlrausch</i>	
Das Übergangssystem – Übergänge mit System?	595
<i>Lars Heinemann</i>	
Soziologie der Berufsbildung	611
<i>Andrea Lange-Vester und Christel Teiwes-Kügler</i>	
Hochschulforschung	629
<i>Rolf Dobischat und Robert Schurgatz</i>	
Weiterbildung – Eine Domäne privatwirtschaftlicher Gestaltungsansprüche	647
<i>Holger Ziegler</i>	
Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungs- und Bildungsinstanz	665
<i>Helmut Bremer/Jürgen Gerdes</i>	
Politische Bildung	683
<i>Benno Hafener</i>	
Außerschulische Jugendbildung	703
<i>Justin J. W. Powell und Lisa Pfahl</i>	
Sonderpädagogische Fördersysteme	721
<i>Annette Miriam Stroß</i>	
Gesundheitserziehung und -bildung als Handlungsfelder einer reflexiven Gesundheitspädagogik. Geschichte, Gegenwart und Perspektiven	741

Thomas Coelen und Bernd Dollinger
Geschichte, Gegenwart und Perspektiven
der Ganztagschule 763

Isabell van Ackeren und Esther Dominique Klein
Internationale Schulstrukturvergleiche 779

Teil IV

Bedingungen und Kontexte von Erziehungs- und Bildungsprozessen

Thomas Höhne
Ökonomisierung von Bildung 797

Dirk Konietzka
Soziale Mobilität und soziale Ungleichheit 813

Helmut Bremer
Die Milieubezogenheit von Bildung 829

Arnd-Michael Nohl und Florian von Rosenberg
Interkulturelle Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten 847

Albert Scherr und Debora Niermann
Migration und Kultur im schulischen Kontext 863

Raimund Hasse und Lucia Schmidt
Institutionelle Diskriminierung 883

Dieter Hoffmeister
Der Wandel der Familie und dessen Effekte
auf Erziehungs- und Bildungsprozesse 901

Frauke Choi
Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus 929

Peter-Ernst Schnabel
Eltern-Kind-Interaktionen 947

Susanne Hartung
Familienbildung und Elternbildungsprogramme 969

<i>Robert Heyer, Christian Palentien und Aydin Gürlevik</i>	
Peers	983
<i>Hans-Günter Rolff</i>	
Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns	1001
Autorinnen und Autoren	1017

Vorwort

Die Bildungs- und Erziehungsthematik hat im deutschen Sprachraum seit über einem Jahrzehnt eine erstaunliche Konjunktur. Bildungsforschung wird politisch, insbesondere vom BMBF, mit enormen Summen gefördert und die Anzahl der bildungspolitischen Absichtserklärungen ist bemerkenswert. Die ambitionierten Versuche, das deutsche Bildungs- und Erziehungssystem zu modernisieren umfassen die Umwandlung von Kindergärten und Kindertagesstätten in Stätten früher Bildung, die Einführung von Ganztagschulen, des G8-Abiturs, von BA und MA Studiengängen, moderate Schulstrukturreformen, bundesweite Lehramtsstudienreformen sowie universitäre Exzellenzinitiativen und die Einrichtung eines Nationalen Bildungspanels. Dabei ist die enge Verzahnung von ökonomischen und bildungsbezogenen Argumentationen bemerkenswert; eine Sichtweise die akzentuiert, dass Bildung auch als Selbstzweck und als Bestandteil von Emanzipationsprozessen verstanden werden kann, rückt in den Hintergrund und gilt als unzeitgemäß.

In diesem Boom der Bildungsthematik kommt der Soziologie nur eine Nebenrolle zu: Soziologische Analysen sind weniger gefragt als eine empirische Bildungsforschung, die vorrangig in der Form von large-scale-assessments und psychologisch-pädagogischer Lehr-Lernforschung realisiert wird. Das hier vorgelegte Handbuch richtet sich gegen eine solche Engführung und akzentuiert die theoretische und empirische Reichhaltigkeit der historischen und aktuellen Bildungs- und Erziehungssoziologie.

Aufbau und Umfang dieses Handbuchs sind der Absicht geschuldet, das Analyse- und Reflexionspotenzial soziologischer Beiträge zur Bildungs- und Erziehungsforschung möglichst umfassend abzubilden. Im ersten Teil sind klassische Beiträge zur Erziehungs- und Bildungssoziologie zusammengestellt. Damit sollen diese häufig verstreuten Texte zugänglich gemacht sowie gesellschaftstheoretische Grundlagen und Bezüge verdeutlicht werden. Im zweiten Hauptabschnitt werden theoretische Paradigmen und grundlegende Orientierungen der Bildungs- und Erziehungssoziologie dargestellt. Die Beiträge, die das breite Spektrum theoretischer Bezüge in der Bildungs- und Erziehungssoziologie verdeutlichen sollen, sind so angelegt, dass zunächst die Grundgedanken und Grundthesen der jeweiligen Theorien dargestellt und dann in einem zweiten Schritt auf die Bildungs- und Erziehungsthematik bezogen werden. Der dritte Abschnitt soll den Forschungsstand über Erziehungs- und Bildungsinstitutionen bündeln. Wir haben uns bemüht, auch dort das Spektrum der Themen weit zu fassen und unter anderem auch das häufig vernachlässigte Förderschulsystem oder das Berufsbildungssystem mit einzubeziehen. Im vierten Abschnitt werden Bedingungen und Kontexte

von Erziehungs- und Bildungsprozessen thematisiert. Die Beiträge bearbeiten einerseits spezielle, empirisch klar abgegrenzte Themenstellungen wie Elternbildung, Interkulturalität und institutionelle Diskriminierung. Andererseits zielen sie darauf, neue sowie theoretisch kontroverse Aspekte wie etwa die Ökonomisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu fokussieren.

Die Arbeit an diesem Handbuch war ohne erhebliche Unterstützung nicht zu realisieren. Wir sind zunächst Frank Engelhardt, der mittlerweile seine Wirkungsstätte gewechselt hat, und Katrin Emmerich vom VS Verlag für umfassende Hilfestellungen sehr zu Dank verpflichtet. Ferner möchten wir uns bei Christian Claßen, Carina Jung, Miriam Redlich und Michael Rehder für redaktionelle Unterstützung bedanken. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren, ohne die dieses Handbuch nicht über den Projektstatus hinausgelangt wäre.

Die Herausgeber

Essen und Freiburg im Mai 2012

Einleitung der Herausgeber

Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr

Die Bildungs- und Erziehungssoziologie untersucht Bildung und Erziehung als gesellschaftlich situierte und strukturierte Praxis. Ihr grundlegender Ausgangspunkt ist die Annahme, dass pädagogische Organisationen, Institutionen, Praktiken und Theorien nur dann angemessen verstanden werden können, wenn ihre Bezüge zu den Strukturen und Dynamiken analysiert werden, die andere gesellschaftliche Teilbereiche kennzeichnen. Das soziologische Interesse an Bildung und Erziehung richtet sich deshalb auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung, den Einfluss von gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken auf pädagogische Institutionen, Theorien und Praktiken sowie auf die sozialen Folgen dessen, was im Bildungs- und Erziehungssystem der Gesellschaft geschieht.

Das vorliegende Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie ist vor diesem Hintergrund als ein breit angelegter Überblick zu soziologischen Theorien, Begriffen, Forschungskonzepten und -ergebnissen konzipiert, die für ein Verständnis von Bildung und Erziehung als gesellschaftlich situierte Prozesse relevant sind. Es greift also nicht nur solche Themen auf, die im Zentrum der aktuellen politischen und medialen Diskussion stehen, sondern auch solche Aspekte, die dort vernachlässigt werden.

Grundlegende Entwicklungslinien der internationalen Bildungs- und Erziehungssoziologie sind in dem auf diese Einleitung folgenden Beitrag von Alan R. Sadovnik dargestellt. Deshalb können wir uns hier darauf beschränken, ergänzend auf einige Aspekte hinzuweisen, die für den Bildungs- und Erziehungsdiskurs im deutschsprachigen Kontext von besonderer Relevanz sind.

Die Differenz von Bildung und Erziehung

Die gängige Rede von Erziehungs- und Bildungssoziologie legt ebenso wie die alltags-sprachlich und medial wenig trennscharfe Verwendung der Termini nahe, dass es sich um Gleiches handelt. Dem korrespondiert, dass der englische Begriff „education“ und der französische Begriff „éducation“ keine Unterscheidung von Bildung und Erziehung ermöglichen.¹ Vor dem Hintergrund der philosophischen und sozialwissenschaft-

1 Auch wenn darauf hingewiesen werden muss, dass es eine eigenständige Sociology of Child Rearing und eine Sociology of Parenting im angelsächsischen Raum gibt. Vgl. etwa u. v. a. Collins et al. 2000; Amato/Fowler 2002; Lareau 2003.

lichen Tradition der Begriffe ist es gleichwohl sinnvoll, den Unterschied von Erziehung und Bildung auch in der soziologischen Theoriebildung und Forschung nicht einfach zu nivellieren. So lassen sich auch im Handbuch Beiträge, die im engeren Sinne der Erziehungssoziologie zuzurechnen sind (siehe v. a. die klassischen Beiträge von Durkheim, Geiger, Adorno und Luhmann sowie die Texte von Hoffmeister, Stroß, Hartung, Schnabel und Choi in diesem Band), von explizit bildungssoziologischen Themenstellungen unterscheiden.

Im Sinne einer groben Vereinfachung kann diese Unterscheidung wie folgt gefasst werden: Erziehung verweist auf gezielte und bewusste Versuche, absichtsvoll auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf Verhaltensmuster, Gewohnheiten, Werte, Normen und Überzeugungen einzuwirken. Erziehung bezeichnet hiernach den Teilbereich der sozialisatorischen Einflussnahmen, der als absichtsvolle Sozialisation (Luhmann 1987; Becker 2011: 15) charakterisiert werden kann. Erziehung zielt auf die Übermittlung dessen, was jeweilige Erziehungsinstitutionen bzw. Erzieher/innen als erwünschte Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen betrachten. Auch wenn zweifellos heterogene, gesellschaftlich uneinheitliche Erziehungskonzepte in Rechnung zu stellen sind, ist ein Charakteristikum von Erziehung darin zu sehen, dass es sich um einen asymmetrischen Vorgang handelt, dem einseitige Vermittlungsabsichten zugrunde liegen. Eine solche Asymmetrie kennzeichnet zwar auch solche Bildungskonzepte, die auf die Vermittlung eines nach jeweiligen Kriterien als relevant betrachteten Wissens zielen. Gleichwohl verwenden kritische Bildungstheorien den Bildungsbegriff als systematischen Differenzbegriff zu Erziehung (s. dazu etwa Adorno 1972; Heydorn 1970; Liessmann 2006; Scherr 2008): Bildung steht demnach für Prozesse, in denen Individuen sich in Auseinandersetzung mit kulturellen Überlieferungen und eigenen Erfahrungen befähigen, eigensinnig und eigenständig zu denken und zu handeln. Emphatisch formuliert: auf Prozesse der Selbstbildung zum autonomen, selbstbewussten und selbstbestimmungsfähigen Subjekt. Der Erziehungsbegriff akzentuiert so betrachtet Erfordernisse der gesellschaftlichen An- und Einpassung, der Bildungsbegriff Prozesse der Individuierung zum selbstbestimmungsfähigen Subjekt (s. dazu im vorliegenden Band insbesondere die Texte von Adorno und Oevermann).

Auch der Erwerb funktionaler Kenntnisse und Fertigkeiten von Qualifikationen und Kompetenzen in organisierten Lernprozessen, also in der schulischen und beruflichen Ausbildung, ist somit von Bildung im umfassenden Sinn des Begriffs zu unterscheiden. Insofern sind die gängige Bezeichnung von Schulen als Bildungseinrichtungen und die Rede vom Bildungssystem durchaus problematisch, worauf Theodor W. Adorno in seiner Theorie der Halbbildung (1972) ebenso hingewiesen hat wie Niklas Luhmann (2002) mit seiner Präferenz für den Terminus ‚Erziehungssystem‘.

Vor diesem Hintergrund betrachtet stellt die gegenwärtig dominante Ausrichtung der soziologischen, erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Bildungsforschung auf die Bedingungen, Formen und Effekte eines Lernens, das zentral auf Qualifizierung für den Arbeitsmarkt ausgerichtet ist, auch dann eine Engführung dar, wenn

der Zusammenhang von Bildungskarrieren und sozialer Herkunft zum Thema wird. Denn die Frage nach den sozialen Ermöglichungsbedingungen von Bildungsprozessen, die die Autonomie und Selbstbestimmungsfähigkeit des Einzelnen fördern, wird dort nicht, oder jedenfalls nur nachrangig in den Blick genommen. Bildungssoziologie kann eine solche Engführung des Bildungsverständnisses nicht als Grundlage eigener Forschung voraussetzen, sondern ist darauf verwiesen, diese selbst als Folge gesellschaftlicher Veränderungen zu analysieren.

Für eine stärker gesellschaftstheoretisch fundierte Forschung und Theoriebildung bieten die Texte der älteren Erziehungs- und Bildungssoziologie, die im Kapitel I des vorliegenden Bandes wieder abgedruckt vorliegen, vielfältige und zum Teil noch immer unabgeholte Anknüpfungspunkte.

Bildungssoziologische Traditionslinien

Bereits in den soziologischen Theorien des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts, so bei Karl Marx, Max Weber, Georg Simmel oder Émile Durkheim, finden sich Überlegungen zum Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Struktur und Dynamik einerseits, den Bedingungen, Formen und Folgen von Erziehung und Bildung andererseits. So war die Beobachtung, dass gesellschaftliche Veränderungen immer zugleich auch Veränderungen von Erziehung und Bildung einschließen, bereits bei Émile Durkheim (1922) Anlass für die Formulierung einer eigenständigen Erziehungssoziologie. Während Durkheims Theorie Ausgangspunkt einer Betrachtung von Erziehung als notwendiges Mittel der Einfügung von Kindern und Jugendlichen in die bestehende gesellschaftliche Ordnung ist, werden Erziehung und Bildung in der von Marx ausgehenden Tradition als Voraussetzung und Mittel gesellschaftlicher Veränderung zum Thema: Die „Veränderung der Umstände und der Erziehung“ (Marx 1845/1973: 5) werden als Momente eines Zusammenhangs in den Blick genommen, der einschließt, dass auch „der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (ebd.: 6). Bei Max Weber erfolgt die Thematisierung von Erziehung und Bildung dagegen im Rahmen seiner Analyse der Bürokratie als Herrschaftsform und mit dem pessimistischen Blick auf die Ersetzung umfassender Bildung durch „Fachschulung“, Fachprüfung“ im Zuge einer Entwicklung zum „Berufs- und ‚Fachmenschentum““ (Weber 1922/1980: 576).

Bereits im Rückblick auf die Soziologie des frühen 20. Jahrhunderts kann deshalb festgestellt werden: Die Thematisierung von Bildung und Erziehung erfolgt im Rahmen der unterschiedlichen Gesellschaftstheorien und ist gleichzeitig ein Element der Analyse moderner Vergesellschaftung. Vor diesem Hintergrund werden Erziehung und Bildung vor allem in Hinblick auf ihre gesellschaftliche Bedeutung in den Blick genommen, als Mittel der Einfügung in die gesellschaftliche Ordnung und in soziale Milieus bei Durkheim, als unverzichtbares Moment gesellschaftsverändernder Praxis bei Marx und als bürokratisierte Schulung von Fachmenschen bei Weber.

Auch in der an die erwähnten Klassiker anschließenden Soziologie der 1930er und 40er Jahre liegen wichtige Analysen von Bildungs- und Erziehungsprozessen vor. Zu erwähnen ist diesbezüglich im deutschsprachigen Kontext der vor allem durch seine Schichtungssoziologie bekannt gewordene Theodor Geiger (1881–1952). Geiger setzt sich kritisch mit pädagogisch-normativen Konzepten von Erziehung und Bildung, aber auch mit Versuchen einer politischen Instrumentalisierung von Pädagogik auseinander und fragt vor diesem Hintergrund danach, wie öffentliche Erziehung in einer soziokulturell pluralen Gesellschaft begründet werden kann (s. den Textauszug im vorliegenden Band). Hinzuweisen ist aber auch auf frühe Ansätze einer marxistischen Erziehungs- und Bildungssoziologie (s. dazu den Beitrag von Sünker im vorliegenden Band).

Die Ausdifferenzierung einer eigenständigen Bildungs- und Erziehungssoziologie

Die Ausdifferenzierung einer eigenständigen Bildungs- und Erziehungssoziologie erfolgt in Deutschland erst in den 1960er Jahren. Ein wichtiger Ausgangspunkt hierfür ist der im Jahr 1959 von der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie herausgegebene Sonderband zum Thema „Soziologie der Schule“. Dort wurden vor allem internationale Arbeiten rezipiert, gleichzeitig ist damit der Beginn einer Diskussion markiert, in deren Verlauf das Erziehungs- und Bildungsthema dann zu einem zentralen Teilbereich der soziologischen Diskussion wird. Anfang der 1970er Jahre beginnt sich in Deutschland auch eine gesellschaftstheoretisch ausgerichtete kritische Bildungs- und Erziehungssoziologie zu entwickeln; die programmatischen Titel einschlägiger Veröffentlichungen lauten ‚Erziehung im Gesellschaftssystem‘ (Vogel 1970), ‚Lernen und soziale Struktur‘ (Bernstein u. a. 1971) oder ‚Erziehung in der Klassengesellschaft‘ (Beck u. a. 1970). Noch im Jahr 1971 gelangte Rosemarie Nave-Herz gleichwohl zu folgender Einschätzung: „Obwohl sich Soziologen in den letzten Jahren im verstärkten Maß der Erziehungs- und Bildungssoziologie zugewandt haben, blieb die soziologische Analyse der Schule und des Lehrers in der Bundesrepublik auf Teilprobleme oder die Darstellung einzelner Aspekte beschränkt (...): Symptomatischerweise führen viele der neu herausgegebenen Handbücher (...) kein Stichwort ‚Soziologie der Schule‘, Soziologie des Lehrers‘ oder ‚Bildungs- und Erziehungssoziologie‘ (...).“ (Nave-Herz 1971: 353)

Mit der Bildungsreformdiskussion, die in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre zu greifen beginnt, war jedoch eine Veränderung des Stellenwerts der Erziehungs- und Bildungsthematik auch in der Soziologie in Gang gekommen. Von zentraler Bedeutung sowohl für die wissenschaftliche, als auch für die politische Diskussion war Ralf Dahrendorfs Deklaration eines Bürgerrechts auf Bildung (s. Dahrendorf 1965). Bildung wird hier, anders als bei Georg Picht (1964) nicht primär unter ökonomischen, sondern unter demokratietheoretischen Gesichtspunkten sowie in Verschränkung mit der Frage der Gewährleistung von Chancengleichheit zum Thema.

Auf Demokratisierung ausgerichtete politische Interessen (Bildung als Moment von Demokratisierung) und ökonomische Interessen (Bildung als Moment ökonomischer Modernisierung) gehen in der damaligen Bildungsreformdiskussion eine zeitlich begrenzte Allianz ein (s. dazu von Friedeburg 1989: 344 ff.). Die sozialdemokratische Forderung durch ein reformiertes Bildungssystem zu Demokratisierung und Chancengleichheit beizutragen, war ein wichtiger Anstoß für bildungssoziologische Forschungen, deren Interesse sich zentral auf die Ursachen sozialer ungleicher Bildungschancen sowie die Funktionalität von Bildungsungleichheiten für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten richtet. Soziologische Expertise wird in diesem Kontext politisch nachgefragt und bildet eine Grundlage für den vom Deutschen Bildungsrat 1970 vorlegten „Strukturplan für das Bildungswesen“.²

Die damalige Konjunktur von Erziehungs- und Bildungssoziologie ging einher mit einer Rezeption der einschlägigen internationalen soziologischen Theoriebildung und Forschung, so nicht zuletzt mit Übersetzungen der Arbeiten von Basil Bernstein und Pierre Bourdieu.³ Zu verzeichnen war auch ein Aufschwung der soziologischen Sozialisationsforschung, die zu einer Delegitimation naturalistischer Begabungsideologien beitrug.⁴

Rückgang und Wiederkehr des Interesses an der Bildungssoziologie

Trotz unterschiedlicher theoretischer Grundannahmen, die in Kontroversen zwischen strukturfunktionalistischen und (neo-)marxistischen Theorien, schichtungssoziologischen und klassentheoretischen Ansätzen, einer empirisch gerichteten Forschung und der Forderung nach einer umfassenden gesellschaftstheoretischen Fundierung deutlich werden, besteht in der Bildungsforschung der 1960er und 70er Jahre weitgehende Übereinstimmung in der Kritik einerseits der ungleichheitsreproduzierenden Funktion des Bildungs- und Erziehungssystems, andererseits einer pädagogischen Theoriebildung, die gesellschaftliche Bedingungen pädagogischer Praxis vernachlässigt. Die Bildungs-

-
- 2 Ralf Dahrendorf und Renate Mayntz waren als Soziolog/innen Mitglieder der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, soziologische Gutachten verfasst hatten u. a. Wolfgang Edelstein, Burkhardt Lutz und Ulrich Oevermann.
 - 3 1971 erschien in Deutschland Pierre Bourdieus und Claude Passerons Studie ‚Die Illusion der Chancengleichheit‘, 1973 dann ihre ‚Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt‘. Bernsteins einflussreicher Aufsatz ‚Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung‘ wurde 1970 in der Zeitschrift ‚betrifft erziehung‘ publiziert, 1972 dann der Sammelband ‚Studien zur sprachlichen Sozialisation‘; s. auch die Beiträge in Hurrelmann (1974).
 - 4 Exemplarisch deutlich werden dieser Aufschwung und seine relative Breitenwirkungen darin, dass eine Einführung in die Sozialisationsforschung mit einem thematischen Schwerpunkt ‚schichtenspezifische Sozialisationsforschung‘ zwischen 1971 und 1973 in 6 Auflagen mit insgesamt 100 000 Exemplaren erschien (Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1973).

und Erziehungssoziologie war dabei auf einen gesellschaftspolitischen Diskurs bezogen, in dem ihre Theorien und Forschungsergebnisse für die Begründung bildungspolitischer Reformbemühungen bedeutsam sind. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Kritik tradierter Begabungsideologien, an deren Stelle sozialisationstheoretische Modelle zur sozialen Genese von Motivation, sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten treten.

Mit dem Ende der bildungspolitischen Reformdynamik in den 1970er Jahren zeichnet sich dann auch ein Rückgang des Interesses an der Bildungs- und Erziehungssoziologie ab; dies sowohl in der öffentlichen Debatte, als auch innerhalb der Soziologie selbst. Das zentrale Thema der Bildungssoziologie der 1960er und 1970er Jahre, der Zusammenhang von Bildung und sozialer Ungleichheit, tritt in den Hintergrund und wird – außerhalb soziologischer Expertenkreise – erst zu Beginn des neuen Jahrtausends wiederentdeckt. Mittlerweile liegt eine große Anzahl an Monografien und Sammelbänden vor, die in der einen oder anderen Weise Aspekte und Dimensionen von Bildungsungleichheiten bearbeiten (vgl. etwa Becker/Lauterbach 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010a; Becker/Solga 2012). Die aktuellen Diskussionen über Bildungsungleichheiten werden flankiert von erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Studien, in denen der gleichberechtigte Zugang zu Bildungsressourcen als zentrale gesellschaftliche Herausforderung verhandelt wird. Dabei werden strukturelle Benachteiligungen und Formen der institutionellen Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund genauso zum Thema (s. dazu die Beiträge von Hormel und Scherr/Niermann in diesem Band) wie die Bemühungen um eine Thematisierung der Bedeutung von Bildung für Demokratie und Menschenrechte bzw. für die Ermöglichung des Zusammenlebens in einer pluralisierten Einwanderungsgesellschaft im Kontext politischer Bildung zu verzeichnen sind (u. a. Edelstein/Fausser 2001; Hormel/Scherr 2004; Fürstenau/Gomolla 2009). Zudem beginnt sich eine Diskussion zur geschlechtsbezogenen Benachteiligung von Jungen in der schulischen Bildung zu etablieren (s. Blossfeld u. a. 2009; Quenzel/Hurrelmann 2010b).

Das Verhältnis von soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung

Die Bildungs- und Erziehungssoziologie kann, wie auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes deutlich wird, gegenwärtig als eine sich ausdifferenzierte spezielle Soziologie charakterisiert werden, deren Bezug auf Fragestellungen der allgemeinen Soziologie, insbesondere zu soziologischen Gesellschaftstheorien sowie deren Abgrenzung zu erziehungswissenschaftlicher Erziehungs- und Bildungsforschung undeutlich ist. Letzteres ist die Folge einer Entwicklung, bei der mit der Wende von der älteren Pädagogik zur zeitgenössischen Erziehungswissenschaft ein weitreichender Import soziologischer Theorien, Begriffe und Forschungsmethoden in die Erziehungswissenschaft erfolgt ist, sodass die disziplinären Konturen nicht mehr trennscharf sind. Hierin kann man ein

Problem – im Sinne einer Unsichtbarkeit genuin soziologischer Perspektiven –, aber auch den Erfolg der Soziologie sehen: Soziologisches Wissen ist inzwischen auch als ein zentraler Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung einflussreich. Auf institutioneller Ebene ist allerdings festzustellen, dass Bildungs- und Erziehungssoziologie in der Folge dann erhebliche Schwierigkeiten hat, den Bedarf an disziplinär eigenständiger Forschung und eigener Lehrstühle zu begründen, wenn Erziehungswissenschaftler/innen erfolgreich reklamieren, den Gegenstandsbereich in einer umfassenden interdisziplinären Perspektive zu bearbeiten.

Darauf bezogen ist es unseres Erachtens wenig plausibel und aussichtsreich, eine Rückkehr zu einer – international ohnehin unüblichen – klaren Grenzziehung von Soziologie und Erziehungswissenschaft einzufordern. Gleichwohl gibt es gute Gründe darauf zu beharren, dass Soziologie als Gesellschaftswissenschaft durch eigenständige, in erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht aufgehobene Fragestellungen und Perspektiven gekennzeichnet ist. Dies betrifft insbesondere das genuin soziologische Interesse am Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Dynamiken und Erziehung und Bildung. Das erziehungswissenschaftliche Interesse an den sozialen, insbesondere den sozialisatorischen Bedingungen von Erziehung und Bildung greift einen zweifellos wichtigen, aber durchaus selektiven Aspekt dieses Zusammenhanges auf, wobei vielfach zudem die Absicht einer verbesserten Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen leitend ist.

Bildung in der „Wissengesellschaft“ – ein Ausblick auf künftige Aufgabenfelder

Bildung ist seit etwa zehn Jahren zu einem gesellschaftlichen Zentralthema geworden und Bildungsforschung hat gegenwärtig (wieder) Konjunktur. Die Expertise wissenschaftlicher Expert/innen aus unterschiedlichen Disziplinen (Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Psychologie, Soziologie) wird in politischen und medialen Diskursen nachgefragt, und populärwissenschaftliche Veröffentlichungen zu Fragen einer zeitgemäßen Bildung und Erziehung erzielen hohe Auflagen. Im wissenschaftlichen Diskurs konturiert sich eine interdisziplinär ausgerichtete empirische Bildungsforschung, die durch erhebliche Forschungsmittel gefördert und von der erwartet wird, für arbeitsmarkt- und bildungspolitische Zwecke relevante Informationen zur Verfügung zu stellen und dadurch einen Beitrag zur Beantwortung der Frage nach den Erfordernissen einer zeitgemäßen Modernisierung des Bildungssystems zu leisten.⁵

5 Maßgeblich für Deutschland ist hier zunächst das Nationale Bildungspanel (NEPS), das von Bamberg aus koordiniert wird und an dem 29 Institute und Universitäten wissenschaftliche Einrichtungen unmittelbar partizipieren; vgl. Kurzportät Nationales Bildungspanel [https://portal.neps-data.de/Portals/o/Neps/projekt/NEPS_Projektvorstellung.pdf; Zugriff am 3. 11. 2011]. Daneben sind die politisch unterstützten Studien IGLU, TIMMS und PISA als die aktuell zentralen Arbeiten der empirischen Bildungsforschung zu nennen (vgl. BMBF 2008). Ferner hat das BMBF 2010 eine große Ausschreibung

Die Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft nimmt in diesen aktuellen, ökonomisch orientierten Debatten einen äußerst prominenten Stellenwert ein und gilt als unproblematische Konsensformel, die in der politischen Programmatik der Europäischen Union verankert ist und auf die alle im Bundestag vertretenen Parteien sowie Gewerkschaften und Unternehmerverbände gleichermaßen Bezug nehmen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass es unter Bedingungen eines zunehmenden globalen Wettbewerbs der Wirtschaftsstandorte erforderlich sei, in der Europäischen Union den strukturellen Wandel zu einer wissensbasierten Wirtschaft zu bewältigen und „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat 2000: 1). Dazu wird es u. a. als erforderlich betrachtet, „in die Menschen zu investieren“, um das Bildungsniveau der Bevölkerung insgesamt zu steigern, sowie „Europas Bildungs- und Ausbildungssysteme“ am „Bedarf der Wissensgesellschaft“ sowie der „Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung“ auszurichten (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird einer vor allem als arbeitsmarktbezogene Qualifizierung verstandenen ‚Bildung‘ zentrale Bedeutung im internationalen Wettbewerb der Wirtschaftsstandorte zugesprochen.

Der erziehungswissenschaftliche Bildungsdiskurs hat diese Programmatik aufgegriffen und daraus Argumente für die zentrale Bedeutung aller Bildungsinstitutionen sowie für die des lebenslangen Lernens abgeleitet (siehe hierzu die Beiträge in Coelen/Otto 2008; Tippelt/Schmidt 2010). Der Verweis auf diese Zeitdiagnose wird zudem als Legitimation so unterschiedlicher institutioneller Veränderungen wie den Umbau von Kindergärten und Kindertagesstätten zu frühen Bildungszentren, die Einführung des G8-Abiturs oder die Durchsetzung des Bologna-Prozesses herangezogen: Nicht mehr nur die Schulen, sondern auch die gesamte außerschulische Kinder- und Jugendhilfe werden als Bestandteil des Bildungssystems in den Blick genommen (s. dazu BMFSFJ 2005). Im Rahmen dieses Diskurses werden Erwartungen an Erziehungs- und Bildungsinstitutionen eng auf europäisch bzw. nationalökonomisch gefasste Interessen bezogen – in einem vielleicht noch intensiveren Maße, als dies bereits in der Phase der Bildungsreform der Fall war. Die Annahme, dass individuelle Bildungsprozesse ein eigenes, schwer von außen steuerbares Zeitregime benötigen sowie dass Bildung als umfassende Kulturaneignung zu verstehen sei, gelten im wissensgesellschaftlichen Zeitalter als antiquiert und eine umfassende Bildung für Alle wird verzichtbar bzw. als volkswirt-

ausgelobt, bei der über 100 Forschungsanträge eingegangen sind. Vergleichbare Anstrengungen in der Bildungsforschung gibt es auch in Österreich. So wurde 2009 erstmals ein nationaler Bildungsbericht vorgelegt. Die Situation in der Schweiz ist etwas unübersichtlich, aber eine durch politische Unterstützung des Schweizer Staatssekretariats für Bildung und Forschung breit angelegte Bildungsforschung ist nicht auszumachen. Das wird vor allem deutlich anhand der veröffentlichten Listen der geförderten Nationalen Forschungsprogramme und der Nationalen Forschungsschwerpunkte, in denen Bildung im Rahmen eines Nationalen Forschungsprogramms nur ein einziges Mal auftaucht – im Zeitraum von 2000 bis 2004 wurde die Erforschung des Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung gefördert [Vgl. http://www.sbf.admin.ch/hm/themen/forschung/nccr_de.html; Zugriff am 3. 11. 2011].

schaftlich nicht finanzierbar betrachtet (Bittlingmayer 2005; Bittlingmayer/Bauer 2006). Weitgehend ausgeblendet bleibt in diesem Diskurs, der die Bildungserfordernisse der Wissensgesellschaft thematisiert, zudem, dass manuelle Arbeit in Industrie und Handwerk sowie gering qualifizierte Tätigkeiten im Dienstleistungssektor keineswegs umfassend durch sog. Wissensarbeit ersetzt werden.

Bildung, Ungleichheit und ökonomischer Wettbewerb

Hintergrund des gegenwärtigen Interesses an Bildung sind darüber hinaus zwei weitere Entwicklungen: In internationalen Vergleichsstudien (PISA, IGLU) wurde deutlich, dass das deutsche Bildungssystem im Kontext der OECD-Staaten keineswegs einen Spitzenplatz einnimmt, sondern im Hinblick auf die durchschnittlichen Kompetenzen von Schüler/innen weniger leistungsfähig ist, als bis zur ersten PISA-Studie gewöhnlich angenommen wurde.⁶ In der politischen und medialen Diskussion wurde dies als ökonomischer Standortnachteil diskutiert, der bildungspolitische Anstrengungen erfordert, aber auch als eine vor dem Hintergrund des nationalen Selbstverständnisses als Kulturturnation nicht akzeptable Kränkung. Zudem fand in Folge der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie die Thematik der Bildungsungleichheiten verstärkte öffentliche Beobachtung. Zwar waren in der Bildungssoziologie in den 1980er und 90er Jahren kontinuierlich empirische Studien vorlegt worden, die auf fortbestehende Ungleichheit der Bildungschancen hinwiesen (vgl. u. a. W. Müller 1988; Rodax 1989; Grundmann 1994; Geißler 1996; Schimpl-Neimann 2000), diese erzielten jedoch kaum noch eine politische und mediale Resonanz.

Höhere Bildungsabschlüsse werden in der Bildungssoziologie klassisch einerseits als Zugangsberechtigungen für höher qualifizierte und besser bezahlte Berufstätigkeiten betrachtet, andererseits als eine Grundlage sozialer Distinktionsprozesse. In Folge der Bildungsexpansion und der Veränderungen der Arbeitsmarktstruktur sind diesbezüglich jedoch Verschiebungen zu beobachten, die bislang noch nicht zureichend analysiert sind. Während das Abitur noch in den 1970er Jahre eine soziale Distinktionslinie markiert, einen Titel, mit dem sich die Gebildeten von den Ungebildeten unterscheiden (s. dazu Bourdieu u. a. 1981; Bourdieu 1982), stellt es gegenwärtig keine Qualifikation mehr dar, die einen Zugang zu privilegierten Berufen garantiert; mit dem Abitur und auch mit einem abgeschlossenen Studium ist auch keineswegs mehr selbstverständlich ein Distinktionsgewinn verknüpft. Mit den Veränderungen der hochschulischen Bildung werden auch tradierte Unterschiede zwischen einem universitären Studium

6 Inzwischen ist Deutschland im Mittelmaß angekommen, was bildungspolitisch als großer Erfolg gewertet wird. Dabei ist unklar, ob der Anstieg auf der Rankingliste auf eine verbesserte Pädagogik und Wissensvermittlung oder aber auf eine schuljahrsbegleitende besonders intensive Vorbereitung auf eben diese Testläufe resultiert.

und einer beruflichen Ausbildung nivelliert. Dass dies auch für die Berufstätigen an Hochschulen folgenreich ist, wird in den vergangenen Jahren immer deutlicher sichtbar. Mit den Bologna-Reformen wird ein Prozess beschleunigt, durch den an die Stelle selbstbestimmter Forschung und Lehre ein Arbeitsalltag tritt, der von der Konkurrenz um Drittmittel und die Verschulung des Lehrbetriebs geprägt ist. Dass Hochschulen und Hochschullehrer/innen in der Folge auch ein anderes Verständnis ihres Bildungsauftrags entwickeln, wird häufig kritisch vermutet, systematische Analysen existieren hierzu jedoch bislang kaum.

Ein weiteres Forschungsdesiderat resultiert aus der Konzentration der Bildungsforschung auf bildungshemmende Bedingungen und Bildungsbenachteiligungen. Gerade für die Forschung im Bereich primärer und sekundärer Bildung führt diese Fokussierung zu dem Effekt, dass kaum Erkenntnisse dazu existieren, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche Bildungsaufstiege und Bildungserfolge trotz widriger Umstände realisieren können. Die in der Regel als statistische Restkategorie im Rahmen von large-scale-Untersuchungen betrachteten Gruppen der Bildungsaufsteiger/innen werden in Deutschland noch immer zu zögerlich in die Diskussion mit einbezogen. Zudem ist für die gegenwärtige Situation festzuhalten, dass nur wenige schulethnographische Studien vorliegen (vgl. als nennenswerte Ausnahmen v. a. Kalthoff 1997; Breidenstein 2006; Jünger 2008), die eine detailliertere Beschreibung der innerschulischen Herstellung ungleicher Bildungsverläufe ermöglichen.

Im Sinne eines abschließenden Ausblicks ist anzumerken, dass es durchaus ungewiss ist, ob und ggf. wie sich die Konjunktur der Bildungsthematik fortsetzen wird. Gegenwärtig sind Bildungsbenachteiligung und Bildungsarmut deshalb in besonderer Weise problematisierbare und politisch skandalisierbare Sachverhalte, weil davon ausgegangen wird, dass formelle Bildung von zunehmender Bedeutung für Arbeitsmarkt- und Lebenschancen jedes Einzelnen ist. In dieser Hinsicht ist der aktuelle Diskurs eng mit einer Gerechtigkeitsperspektive verbunden, die auch für die kritische Bildungs- und Erziehungssoziologie von zentraler Bedeutung war und ist. Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt des neueren Diskurses ist zugleich die Annahme, dass ein steigender Bedarf an höher Qualifizierten mit einer sinkenden Nachfrage nach gering Qualifizierten einhergeht, sodass auch unabhängig von Fragen sozialer Gerechtigkeit ein ökonomisches und sozialpolitisches Interesse an der Überwindung von Bildungsbenachteiligungen besteht. Die ‚Ausschöpfung der Begabungsreserven‘ wird – auch im Hinblick auf die demographische Entwicklung – zum politischen Ziel erklärt und diejenigen, die nicht ausreichend qualifiziert werden können, treten tendenziell als Sozialgruppe in den Blick, deren Arbeitskraft nicht benötigt wird und die den Sozialetat belastet. Diese Perspektive fokussiert weniger die Erfordernisse einer sozial gerechten Gestaltung des Bildungs- und Gesellschaftssystems, sondern stellt arbeitsmarkt- und sozialpolitische Kalküle ins Zentrum. Zudem stellt es eine erhebliche Verkürzung dar, die Fragen nach den Erfordernissen und Möglichkeiten einer sozial gerechten Gesellschaftsgestaltung auf die Dimension der Bildungsgerechtigkeit zu verkürzen.

Der gegenwärtige Bildungsdiskurs hat eine erhebliche Nachfrage nach einer empirischen Bildungsforschung erzeugt, die eine Datengrundlage für politische Entscheidungen bereit stellt. Die Aufgabe soziologischer Analyse besteht jedoch nicht allein darin, durch Theorieentwicklung und empirische Forschung zu einer weiteren Vertiefung des Wissens über ökonomische Bildungserfordernisse und die Ursachen von Bildungsungleichheit beizutragen, sondern auch die Prämissen des gesellschaftlichen Bildungsdiskurses zu analysieren und zu hinterfragen. Bildungs- und Erziehungssoziologie ist deshalb darauf verwiesen, sich nicht nur als Forschung über einen gesellschaftlichen Teilbereich zu verstehen, sondern auch die gesellschaftlichen Bedingungen und Kontexte von Erziehung und Bildung zu analysieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Soziologische Schriften. Band I. S. 93–121. Frankfurt: Suhrkamp.
- Amato, Paul R./Fowler, Frieda (2002): Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity. In: *Journal of Marriage and Family*, Vol. 64 (3), S. 703–716.
- Beck, Johannes u. a. (1970): Erziehung in der Klassengesellschaft. Frankfurt: Syndikat.
- Becker, Rolf (2011): Bildungssoziologie – was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, S. 11–36. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.) (2012): *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2010): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bernstein, Basil/Oevermann, Ulrich/Reichwein, Regine/Roth, Heinrich (1971): *Lernen und soziale Struktur*. Amsterdam: Contact Press.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hrsg.) (2006): *Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Blossfeld, Hans-Peter u. a. (2009): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag.
- BMBF (2008): *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bildungsforschung Bd. 22*. Bonn.
- BMFSFJ (2005): *12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung*. Berlin: o. V.
- Bourdieu, Pierre u. a. (1981): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Collins, W. Andrew/Maccoby, Eleanor E./Steinberg, Laurence/Hetherington, E. Mavis/Bornstein, Marc H. (2000): *Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture*. In: *American Psychologist*, Vol 55 (2), S. 218–232.

- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Durkheim, Émile (1922): *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie-Lernen als Aufgabe politischer Bildung. Gutachten zum BLK-Programm. Bonn.
- Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm).
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Migration und schulischer Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geißler, Rainer (1996): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gottschalch, Wilfried/Neumann-Schönwetter, Monika/Soukup, Gunther (1973): *Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Grundmann, Matthias (1994): Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, S. 163–186.
- Heydorn, Heinz J. (1970): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt: Syndikat
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktiver Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (1974): *Soziologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jünger, Rahel (2008): *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kalthoff, Herbert (1997): *Wohlerzogenheit. Eine Ethnografie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhood. Class, race, and family life*. Berkeley.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Marx, Karl (1845/1973): *Thesen über Feuerbach*. In: *Marx Engels Werke*, Band 3. Berlin, S. 5–7.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft Nr. 38, S. 81–112.
- Nave-Herz, Rosemarie (1971): *Soziologie der Schule und des Lehrers*. In: T. Ellwein u. a. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*. Dritter Band, zweiter Teil. S. 321–352. Berlin: Athenäum.
- Prange, Klaus (2007): *Erziehung als pädagogischer Grundbegriff*. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. 1. S. 193–204. Paderborn: Schöningh.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) (2010a): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2010b): *Geschlecht und Schulerfolg. Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (1), S. 1–30.
- Rodax, Klaus (1989): *Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scherr, Albert (2008): *Subjekt- und Identitätsbildung*. In: H.-U. Otto/T. Coelen (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 137–145.

- Scherr, Albert (2010): Sozialisation, Person, Individuum. In: H. Korte/B. Schäfers (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 8. Auflage. S. 45–68. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schimpl-Neimanns, (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52 (4), S. 636–669.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. akt. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vogel, Martin-Rudolf (1970): Erziehung im Gesellschaftssystem. München: Juventa.
- von Friedeburg, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weber, Max (1922/1980) Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie

Alan R. Sadovnik

In der Bildungssoziologie spiegeln sich die großen theoretischen Stränge der Soziologie wider. Von den Ursprüngen in den klassischen Positionen bei Karl Marx, Max Weber und Émile Durkheim bis zu den zeitgenössisch einflussreichen Richtungen wie dem symbolischen Interaktionismus, dem Postmodernismus und der Kritischen Theorie wurde die Bildungssoziologie immer wieder von einer Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Perspektiven beeinflusst. Dieser Beitrag bietet einen Überblick über die wichtigsten dieser Perspektiven in der Erziehungs- und Bildungssoziologie. Hierzu gehören – wie im Folgenden dargestellt – der Funktionalismus, die Konflikttheorie, der symbolische Interaktionismus und zeitgenössische Ansätze: Basil Bernsteins Code-Theorie, Pierre Bourdieus Theorie des kulturellen Kapitals, Randall Collins Theorie der Statuskonkurrenz, John Meyers Institutionen-Theorie sowie schließlich die postmoderne kritische Theorie [postmodern critical theory].

1 Funktionalistische Theorieansätze¹

1.1 Strukturfunktionalistische Theorie

Die Vertreter/innen funktionalistischer Theorieansätze in der Soziologie beginnen mit einem grundlegenden Verständnis von Gesellschaft, das die wechselseitige Interdependenz des sozialen Systems betont; Forscher/innen dieser Tradition untersuchen häufig, wie gut Teile der Gesellschaft wechselseitig integriert sind. In der funktionalistischen Theorieanlage wird Gesellschaft im übertragenen Sinne als eine Art Maschine verstanden, in der jedes Teil mit anderen verbunden ist und wo also auch jeder Bestandteil einer Gesellschaft zum Funktionieren des Ganzen benötigt wird. Vor allem aber konzentriert sich die strukturfunktionalistische Sichtweise auf Prozesse, die die soziale Ordnung aufrechterhalten, und zwar durch die Betonung von Konsens und Einverständnis. Obwohl der soziale Wandel auch in der funktionalistischen Theorie als unver-

1 Anm. der Übersetzer: Textgrundlage der vorliegenden Übersetzung ist der einleitende Aufsatz, den Alan R. Sadovnik für die von ihm 2007 herausgegebene Veröffentlichung „Sociology of Education. A Critical Reader“ verfasst hat.

meidlich betrachtet wird, wird dennoch die evolutionäre Natur dieses Wandels betont. Und obwohl die Existenz von Konflikten zwischen sozialen Gruppen anerkannt wird, argumentieren Funktionalisten, dass die Gesellschaft ohne ein allen sozialen Gruppen gemeinsames einigendes Band zerfallen würde und untersuchen konsequenterweise die zur Schaffung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung notwendigen sozialen Prozesse.

Funktionalistische Theorieansätze zum Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft haben ihren Ausgang in der allgemeinen Sozialtheorie des französischen Soziologen Émile Durkheims (1858–1917). In Durkheims Ansatz stehen die Folgen des Niedergangs der traditionellen Gemeinschaften und Rituale im Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften im Zentrum. Seine Analyse des Unterschieds zwischen mechanischer und organischer Solidarität in „Über die Teilung der sozialen Arbeit“ (1893) und sein Konzept der Anomie in „Der Selbstmord“ (1897) analysierten das gesellschaftliche Erfordernis, Rituale und Institutionen zu schaffen, um soziale Kohäsion und Sinnstiftung zu ermöglichen. Wie zuvor bereits Ferdinand Tönnies zielt auch Durkheim auf eine soziologische Analyse der Auswirkungen der Moderne auf soziales Zusammenleben.

Nach Durkheim haben Prozesse der Industrialisierung, Urbanisierung und Modernisierung zum Zusammenbruch von traditionellen Ritualsystemen und Methoden sozialer Kontrolle geführt, die ihrerseits den Prozess der Erosion gesellschaftlicher Solidarität und sozialer Kohäsion zur Folge hatte. In „Der Selbstmord“ (1897) weist Durkheim empirisch nach, wie der Zusammenbruch traditioneller Vergemeinschaftung zum Niedergang des Kollektivbewusstseins und zum Anstieg individualistischer Orientierungen führte. Dieser Zusammenbruch bewirkt das, was in Durkheims Analyse als Anomie verhandelt wird: ein Zustand der individuellen und gesellschaftlichen Normenlosigkeit.

Da die Bindungen zwischen den Individuen sowie den Individuen und der Gesellschaft zerrüttet wurden, sind moderne Gesellschaften demnach durch einen Prozess der inneren Desintegration bedroht. Allerdings war Durkheim kein Reaktionär. Denn er geht nicht davon aus, dass eine Lösung für das Problem gesellschaftlicher Desintegration in einer Rückkehr zur Vergangenheit, mit ihren strengen Formen der sozialen Kontrolle und Regulation, besteht. Vielmehr war Durkheim der Überzeugung, dass moderne Gesellschaften ebenso moderne Formen der Kontrolle und Kohäsion ausbilden müssten, die es ermöglichen, dass sich der Individualismus der Moderne innerhalb einer integrierten modernen Sozialordnung entwickeln kann. Das von Durkheim als organische Solidarität bezeichnete Ordnungsprinzip sollte eine Balance zwischen Individualismus und Gesellschaftlichkeit ermöglichen.

Durkheim war der erste Soziologe, der seine soziologische Theorie auf den Bereich der Erziehung angewandt hat. Einige seiner wichtigsten Untersuchungen zum Bereich Bildung und Erziehung sind „L'éducation morale“ (1925), „L'évolution pédagogique en France“ (1938) und „Éducation et Sociologie“ (1922). Obwohl Durkheim in diesen Ar-

beiten betont, dass die Formen von Bildung und Erziehung sich historisch wandeln und in Gesellschaften unterschiedlich ausgeprägt sind, war er der Überzeugung, dass Erziehung und Bildung in allen Gesellschaften von zentraler Bedeutung für die Herstellung einer moralischen Einheitlichkeit sind, die ihrerseits notwendig ist für soziale Kohäsion und Harmonie. Für Durkheim waren moralische Werte das Fundament der Gesellschaft, seine Betonung von Werten und sozialer Kohäsion ist die Grundlage einer Perspektive, mit der sich auch noch heute Vertreter/innen des Strukturfunktionalismus der Erziehungs- und Bildungsthematik nähern. Funktionalisten tendieren zu der Annahme, dass Konsens der gesellschaftliche Normalzustand sei und Konflikte einen Zusammenbruch geteilter Werthaltungen zum Ausdruck bringen. In einer hoch integrierten, gut funktionierenden Gesellschaft besteht schulische Sozialisation darin, dass Schulen ihren Schüler/innen die gesellschaftlichen Werte vermitteln und Schüler/innen nach Kompetenzen und Fähigkeiten selektieren. Aus funktionalistischer Perspektive ist demnach der Zweck einer jeden Bildungsreform, Strukturen, Rahmenrichtlinien und Lehrpläne zu schaffen, die rational und technisch fortgeschritten sind sowie den sozialen Zusammenhalt begünstigen. Es ist offenkundig, dass die meisten Reformvorschläge amerikanischer Pädagogen/innen und Bildungspolitikern/innen implizit auf einer funktionalistischen Theorie der Schule basieren. Als beispielsweise im Jahr 1983 der Regierungsbericht über die US-amerikanischen Schulen, „A Nation at Risk“ veröffentlicht wurde, wurde darin die Schule für eine lange Reihe von sozialen und ökonomischen Verwerfungen in der Gesellschaft verantwortlich gemacht. Nirgendwo fand sich auch nur angedeutet, dass das Bildungssystem unter Umständen gar nicht die Macht hat, soziale und ökonomische Probleme zu lösen, ohne dass andere Bereiche der amerikanischen Gesellschaft verändert würden.

Die funktionalistische Perspektive beschäftigt sich also mit der Rolle des Schulsystems bei der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung. Im Unterschied zur Konflikttheorie (s. u.), nach der das Schulsystem nach den Interessen dominanter gesellschaftlicher Gruppen organisiert ist, argumentiert der Funktionalismus, dass die Schule den Interessen der Mehrheit entspricht, zumindest in demokratischen Gesellschaften. Deshalb analysieren Funktionalist/innen die spezifischen Ziele von Schule und deren Bedeutung für die Gesellschaft. Diese Ziele oder Funktionen sind intellektueller, politischer, sozialer und ökonomischer Natur (vgl. Bennett/LeCompte 1990: 5–21) (s. u.). Obwohl diese Zwecke und da Funktionen von Schule in allen Gesellschaften vorhanden sind, befassen sich Funktionalisten vor allem mit der Rolle von Schule in modernen demokratischen Gesellschaften.

Die *intellektuellen Ziele* schulischer Erziehung und Bildung umfassen die folgenden Aspekte: die Vermittlung fundamentaler kognitiver Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie eines spezifizierten Wissens, z. B. in den Fächern Literatur, Geschichte und Naturwissenschaften. Zudem sollen Schüler/innen zum Erwerb anspruchsvollerer intellektueller Fähigkeiten wie dem Analysieren, Bewerten und Synthetisieren (von Informationen) geführt werden.

Die *politischen Ziele* schulischer Erziehung und Bildung sind das Einimpfen von Loyalität zur bestehenden Ordnung (Patriotismus), die Vorbereitung zur staatsbürgerlichen Partizipation an dieser Ordnung (z. B. in demokratischen Diskursen), die Unterstützung der Assimilation verschiedener kultureller Gruppen sowie die Vermittlung grundlegender Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Die *sozialen Ziele* schulischer Erziehung und Bildung stehen in der Sozialisation der Kinder für unterschiedliche Rollen und Verhaltensweisen sowie im Hinblick auf die Werte der Gesellschaft. Dem Prozess, den Soziologen/innen als Sozialisation bezeichnen, kommt eine Schlüsselstellung für den Erhalt der Stabilität einer jeden Gesellschaft zu; er befähigt Mitglieder zur Lösung sozialer Probleme und durch die Mitwirkung an der Sozialisation tragen Schulen, zusammen mit anderen Institutionen wie der Familie oder der Kirche, dazu bei, den sozialen Zusammenhalt zu gewährleisten.

Die *ökonomischen Ziele* schulischer Erziehung und Bildung bestehen darin, Schüler/innen auf ihre spätere Rolle im Beruf vorzubereiten sowie in der Selektion, Ausbildung und Allokation in Bezug auf die gesellschaftliche Arbeitsteilung. Obgleich das Ausmaß der direkten schulischen Vorbereitung auf das Arbeitsleben von Gesellschaft zu Gesellschaft variiert, haben die meisten Schulen zumindest eine indirekte Rolle in diesem Prozess.

Mitunter widersprechen sich die genannten Zielsetzungen jedoch. Das folgende Beispiel unterstreicht diesen Konflikt zwischen den intellektuellen und den politischen Zielsetzungen von Schule: Wenn die Schule anspruchsvolle geistige Fähigkeiten wie das kritische Denken und Beurteilen lehren soll, wie kann sie dann zugleich Patriotismus und die Konformität mit den Regeln der Gesellschaft erzeugen?

Moderne funktionalistische Bildungs- und Erziehungstheorien haben ihren Ursprung im Werk von Talcott Parsons (1959). Parsons (1902–1979) nahm an, dass Bildung eine essenzielle Funktion in der modernen Gesellschaft hat, also in einer Gesellschaft, die sich von allen vorherigen Gesellschaften wesentlich unterscheidet. Aus dieser Sicht übernimmt die schulische Bildung eine zentrale Aufgabe in der Entwicklung und Stabilisierung moderner demokratischer Gesellschaften, insbesondere hinsichtlich der Gewährleistung von Chancengleichheit für alle Bürger/innen. Funktionalisten wie Kingsley Davis und Wilbert Moore (1945) vertraten die Ansicht, Ungleichheit sei in *allen* Gesellschaften funktional und notwendig, da sie sicherstelle, dass die talentiertesten Individuen die funktional wichtigsten Positionen besetzten. Gleichwohl unterscheiden sich moderne Gesellschaften von früheren, traditionellen agrarischen, weil sie meritokratisch organisiert sind: D. h. Talent und Leistung sollen, anstelle der Zufälligkeit der Abstammung, über die Verteilung der Individuen auf die gesellschaftlichen Positionen entscheiden.

Dadurch kommt die Schlüsselrolle in solch einem meritokratischen Selektionsprozess dem Bildungssystem zu. Aus dieser demokratisch-liberal geprägten funktionalistischen Sicht sind Erziehung und Bildung als eine Institution von zentraler Bedeutung für moderne kapitalistische Gesellschaften zu verstehen, welche ihrem Wesen nach