

Fritz-Ulrich Kolbe, Heinz Sünker,
Dieter Timmermann
Neue bildungssoziologische Beiträge
zur Theorie institutionalisierter Bildung –
Markierungen zur Theorieentwicklung

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Deshalb galten in den letzten zwanzig Jahren vor allem der Frage, was sich aus der »Interdependenz von Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution« (Heydorn 1980: 99) an Konsequenzen für Verhältnisbestimmungen zwischen Bildungssystem und Gesellschaft, für Bildungspolitik und die Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit, aber auch für die gesellschaftliche Formbestimmtheit von Bildungsprozessen der Individuen ergibt, vielfältige sozialwissenschaftliche und bildungstheoretische Analysen.

Ein grundlegendes Problem ist dabei bis heute geblieben, die an diesen Diskussionen Beteiligten international und interdisziplinär in einen Diskurs miteinander zu bringen, der es erlaubt, die Bearbeitung des gemeinsamen Gegenstandes »Gesellschaft, Bildung und Individuum« mit Hilfe einer disziplinenübergreifenden, gesellschaftsgeschichtlich-interkulturell orientierten und demokratietheoretisch interessierten Perspektivenverschränkung weiterzuentwickeln (vgl. dazu Heydorn 1979, 1980; Collins 1979; Timmermann/Strikker 1986; Bowles/Gintis 1987; Lenhart 1987; Cole 1988; Timmermann 1988; von Friedeburg 1989; Sünker 1989, 1989a; Richter 1993). Festhalten läßt sich zunächst, daß sich angelsächsische Beiträge aus dieser Debatte zu den Ansätzen einer deutschen kritischen Bildungstheorie komplementär verhalten, indem sie mehrheitlich in ihren Darstellungen die Reproduktionsfunktion des Bildungssystems für den gesellschaftlichen Status quo konstatieren und zugleich eine Beschränkung auf diese Funktionsbeschreibung – zumindest inzwischen – problematisieren. Leitmotivisch wird der Ausgangspunkt dieser Problemstellung samt ihrer Konsequenzen in Adornos »Theorie der Halbbildung« gefaßt, wenn er schreibt: »Was aus Bildung wurde und nun als eine Art negativen objektiven Geistes, keineswegs bloß in

Deutschland, sich sedimentiert, wäre selber aus gesellschaftlichen Bewegungsgesetzen, ja aus dem Begriff von Bildung abzuleiten. Sie ist zu sozialisierter Halbbildung geworden, der Allgegenwart des entfremdeten Geistes« (Adorno 1972: 93). Die sozialwissenschaftlich begründete empirische Füllung dieser Überlegung findet sich bei Bourdieu, wenn dieser in seiner Analyse zur Relevanz des Bildungssystems für die »Struktur der Klassenverhältnisse« herausstellt, daß es unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien gefunden wurden, keine einzige gebe, »die besser verschleiert ist und daher solchen Gesellschaften, die dazu neigen, die offenkundigsten Formen der traditionellen Übermittlung der Macht und der Privilegien zu verweigern, gerechter wird als diejenige, die das Unterrichtssystem garantiert, indem es dazu beiträgt, die Struktur der Klassenverhältnisse zu reproduzieren, und indem es hinter dem Mantel der Neutralität verbirgt, daß es diese Funktion erfüllt« (Bourdieu 1973: 93; vgl. auch Heid 1988).

Vor dem Hintergrund dieser Problemexposition folgt hier einleitenden Überlegungen zum Diskussionsverlauf in der deutschen bildungssoziologischen Debatte der achtziger Jahre (I) eine knappe Darstellung der Programmatik der »new sociology of education« (II) und schließlich eine Skizze theoretischer Markierungen, die sich aus Kritik und Reformulierung der beiden vorgängigen Positionsbestimmungen ergeben (III).

(I) a) Einleitend handelt es sich hier um die Frage, welcher Stellenwert einer bildungssoziologischen Analyse am Ende des auf die Bildungsreform folgenden Jahrzehnts innerhalb der Theoriebildung kritischer Erziehungswissenschaft zukam.

Bildungssoziologische Analyse besaß und besitzt neben ihrem Beitrag zu den bereichs- oder ebenenspezifischen Subdisziplinen einen entscheidenden Stellenwert für bildungstheoretisch relevante Argumentationen kritischer Erziehungswissenschaft, sofern sie in ihrer Gegenstandskonstitution gesamtgesellschaftliche Vermittlungsprozesse einbezieht. Denn allgemein war für kritische Erziehungswissenschaft – soweit hier überhaupt verallgemeinert werden kann – konstitutiv, daß sinnvolle Theoriebildung nur in der Analyse der »konflikthaften Vermittlung von Subjektivem und Objektivem« (Keckeisen 1983: 12), von Individuierung und Vergesellschaftung beziehungsweise Bildungsprozessen und Gesellschaftsstruktur bestehen kann und insofern in einem alle Ver-

mittlungsebenen erfassenden und nicht-subsumtionslogischen Vorgehen. Mit dem in diese Bildungstheorie eingelassenen Normativitätsproblem in der Gestalt des Emanzipationspostulats waren mindestens drei Problemstellungen verbunden: Erstens war die Differenz von realen Bildungsprozessen und Ansprüchen auf Mündigkeit gesellschaftstheoretisch als eine notwendige zu erweisen und auf eine Konkretion von Veränderung in dem Verhältnis von Institutionalisierung der Bildung und Gesellschaftsstruktur insgesamt zu beziehen. Zweitens war ausgemacht, daß eine Konkretisierung eines kritischen Bildungsbegriffs nur im Kontext der aktuellen gesellschaftspolitischen Situation möglich ist (und den Widerspruch von Bildung und Zwang der Verhältnisse nicht verdrängen darf). Drittens kam hinzu, daß eine Normierung pädagogischen Handelns nur negativ beziehungsweise vermittelt über die Kritik vorgefundener Bildungsprozesse und ihrer Institutionalisierung möglich ist, über die Markierung des Uneingelösten. Insofern bleibt die bildungstheoretische Bestimmung notwendig theoretisch und nicht direkt politisch handlungsleitend: weil die sie fundierende kritische sozialwissenschaftliche Analyse nur die Befunde und Kategorien zu den Bedingungen und der Qualität institutionalisierter Bildungsprozesse und zu den gesellschaftlichen Anforderungen an die Subjekte liefert.

Bildungssoziologische Analyse als Analyse des gesellschaftlichen Vermittlungszusammenhangs von Bildungsprozessen ist deshalb dreifach Teil bildungstheoretischer Bestimmungen. Diese umfassen die kritische, gesellschaftstheoretisch fundierte Analyse von Bildungsprozessen in der gegenwärtigen Gesellschaft und die historische Analyse der Institutionalisierung von Bildung zur Unterstützung der Entwicklung von institutionstheoretischen Grundkategorien. Und diese verlangen – und darauf kommt es hier an – auch bildungssoziologische Analysen, die die Vermittlung ihres Gegenstands mit der Funktion von Bildung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene thematisieren.

(b) Als Ausgangspunkt für die Betrachtung des Diskussionsverlaufs in der deutschen bildungssoziologischen Debatte in den achtziger Jahren kann v. Friedeburgs historische Analyse zu »Konjunkturphasen öffentlichen Interesses an Bildungspolitik und Bildungssoziologie« (v. Friedeburg 1983: 157) dienen. Diese Überlegungen weisen die Vermittlung beziehungsweise Bedingtheit von Gesellschaftspolitik und ihren Prozessen und der Bil-

dungspolitik einerseits mit der »Konjunktur« von Bildungssoziologie in Gestalt entsprechender bildungssoziologischer Analysen andererseits nachdrücklich aus. Von den als weniger günstig vorgestellten Rahmenbedingungen in der Mitte des letzten Jahrzehnts ist neben der empirischen Erforschung die Weiterentwicklung auch makrosoziologischer theoretischer Konzepte betroffen.

Theoriestrategische Betrachtungen (vgl. ZSE 1983) und Bilanzen (vgl. Benner 1990) deuten darauf hin, daß es auf der Ebene theoretischer Konzepte in diesem Zeitraum kaum zu einer Weiterentwicklung kritischer, auch um materialistische Analyse bemühter Theoriekonzepte gekommen ist. Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Umstand, daß bereits am Ende der Bildungsreformphase die bildungssoziologische Diskussion sich verstärkt Fragestellungen auf der Meso- und Mikroebene zuwandte und die gesamtgesellschaftliche und makrosoziologische Perspektive tendenziell aus dem Blickfeld geriet. Schon Mitte des letzten Jahrzehnts wurde deshalb die Forderung laut, daß »makrosoziologische und alltagskulturelle Ansätze integriert werden« (Rolff 1983: 205) sollten. Einen immer noch aussagekräftigen Zwischenstand der Entwicklung theoretischer Konzepte liefert daher die in dieser Zeit ausformulierte Kritik an entwickelteren reproduktionstheoretischen Modellen und ihrer deutschen Rezeption (vgl. Baethge 1984; Baethge/Teichler 1984).

Baethge leistet eine Kritik von akkumulationstheoretischen Konzepten, Konzepten ideologischer Strukturkorrespondenz und Konzepten der Reproduktion der Gesellschaftsstruktur. Ob bei den erstgenannten durch die eingeschränkte Erklärungskraft des »kapitalistischen Rationalitätskalküls« zur Erklärung von Bildungsstrukturentwicklung, ob bei Korrespondenzkonzepten durch Fehlen eines »Übertragungsmechanismus von fabrikmäßigen in schulische Normen«, oder ob bei den letztgenannten durch fehlende Erklärungskraft für den historischen Prozeß der Entstehung der sozialen Formen, immer weist er den Konzepten die fehlende »Erklärungsfähigkeit von Bildungsstrukturentwicklung und materieller Produktion« (Baethge 1984: 41) nach.

Er plädiert schließlich für eine Grundannahme der »Trennung der Entwicklungslinien von materieller Produktion und Reproduktion von Subjektivität« – doppelte Konstitution und partielle Widersprüchlichkeit implizierend –, d. h. dafür, von einer »Disso-

ziation von Arbeit und Bildung« auszugehen, und verweist auf eine Theorie der »Reproduktion bürgerlicher Gesellschaften als Verhältnis von Sozial- und Systemintegration«, und schlägt vor, die Reproduktionssphäre als auch »substantiell in bezug auf ihre regulativen Verhaltensformen nicht dem Kapital subsumiert« (ebd.: 44) zu betrachten. Schon für ein theoretisches Konzept auf Systemebene (zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem) beispielsweise favorisieren Baethge/Teichler ein Konzept der Statusdistribution, das »verhaltenstheoretische Dimensionen« einbezieht, und insofern für eine historische Analyse die Differenz von Sozial- und Systemintegration kategorial voraussetzt. Diese kritische Diskussion wurde für grundlegende Theoriekonzepte seither kaum weiterentwickelt – anders als für empirische Bildungsforschung –, trotz früher Rezeptionsversuche der im vorliegenden Band mit thematisierten »new sociology of education« in Gestalt einiger Arbeiten von Apple und Wexler (im ersten Heft der ZSE). Eine neuere modernisierungstheoretische Arbeit, die auch die makrosoziologischen Grundlagen thematisiert, verdeutlicht, daß grundlagentheoretisch seither »modernisierungstheoretische Verortungen des Erziehungssystems« (Tippelt 1990) beziehungsweise ein strukturfunktionalistisches Vorgehen dominieren. Nicht, daß diese nicht ihren Platz beanspruchen könnten. Aber was auf grundlagentheoretischer Ebene als Desiderat erscheint, ist die Weiterentwicklung kritischer Theoriebildung im Sinne des Grundbegriffs der Sozial- und Systemintegration. Um eine breitere Rekonstruktion von Bildungsstrukturen und den in ihnen sich vollziehenden Prozessen zu leisten, sind Mehrebenenkonzepte notwendig, die mit der einer eigenen Logik folgenden Entwicklung des Bildungssektors argumentieren und die Bildungsstrukturen auch unter handlungstheoretischen Momenten (beziehungsweise der Perspektive der Sozialintegration) und nicht subsumtionslogisch rekonstruieren.

Die empirischen bildungssoziologischen Studien des letzten Jahrzehnts sind thematisch breit ausdifferenziert, trotz der schon erwähnten Konjunktur: Strukturanalysen der Bildungsinstitutionen und des Berechtigungswesens, Untersuchungen kollektiver Lernprozesse und individueller Entwicklungsprozesse, Curricula-Erforschung und Lehrforschung (vgl. Beck/Kell 1990: 149). Die bildungssoziologischen Analysen darunter fokussieren Strukturanalysen der Institutionalisierung und sind strukturfunktiona-

listisch fundiert. Themen waren die Erforschung der verschiedenen Teile des Bildungssystems, der »Übergänge«, des Verhältnisses von erweiterter Bildungsbeteiligung und Bildungsmöglichkeiten, der Curricula, der Bezugsgrößen für Bildungsplanung und verstärkt der Berufsbildung. Davon heben sich nur Beiträge der Sozialisationsforschung und mikro-analytische Interaktionsanalysen ab; die sogenannte Unterrichtsforschung dieser Ebene bleibt hier noch vorwiegend psychologisch.

Beiträge zu einer interaktionistischen Schul- bzw. Unterrichtsforschung gibt es erst in Ansätzen (vor allem Arbeiten des Dortmunder Institutes für Schulentwicklungsforschung); strukturtheoretische und handlungstheoretische Ansätze finden sich in der Perspektive neuer Moralerziehung und Sozialisationsforschung.

Die von Fend bilanzierend vorgeschlagene Charakterisierung empirischer Bildungsforschung bleibt, wo »Bedarfsanalysen, Nutzungsforschung, Vollzugs- bzw. Gesetzeswirkungsforschung und Evaluationsforschung« (Fend 1990) zu Recht im Zentrum stehen, strukturfunktionalistisch unterlegt und an Entwicklung als Modernisierung orientiert. Daß es gleichwohl auch Beiträge gibt, die wie die »Schulentwicklungsforschung« auch die Eigenlogik von Bildungsprozessen thematisieren, oder die wie strukturtheoretische Ansätze handlungstheoretisch argumentieren, ändert nichts an dem Umstand, daß in diesen empirischen Forschungsbereichen die Weiterentwicklung von Grundagentheorie, die verschiedene Ebenen nicht nur funktionalistisch vermittelt, kaum Thema war.

Die Schlußfolgerung der Fachvertreter, daß gerade Analysen ein Desiderat darstellen, die den Gesamtprozeß der Vermittlung von Bildung und Gesellschaft als Produkt der Prozesse auf anderen soziologischen Ebenen konzeptualisieren, unterstreicht dies.

Die Entwicklungstendenzen dieser Bildungsforschung lassen sich am Programm der »Lebenslaufforschung« (vgl. Mayer 1990; Meulemann 1990) und den in der Forschung selbst benannten Desideraten der Schulentwicklungs- und Berufsbildungsforschung aufzeigen. Lebenslaufforschung erweitert die bildungssoziologische Analyse von Bildungsverhalten, Leistung und Chancengleichheit durch umfassende Längsschnittanalysen. Dadurch werden individuelle Bildungswege in der Zeit, »individuelle Entscheidungen des Lebenslaufs« (Meulemann 1990: 89) in diesen Kategorien erfaßt. Anstelle etwa des Zusammenhangs von Bildungserwartung und Bildungserfolg wird der Zusammenhang

von real vollzogener Bildungsplanung, sozialer Herkunft und Leistung in ihrem Beitrag zum Bildungserfolg untersucht. Einerseits werden so individuelle Entscheidungen und – durch die Erfassung der dabei verwendeten institutionsbezogenen Muster – die soziale Struktur der Bildungsinstitutionen »als Ergebnis des Handelns von sozial definierten Gruppen und der Nachfrage von Akteuren unter angebbaren, sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen« (Mayer 1990: 10) erkennbar. Andererseits differenziert dies nur – allerdings erheblich – die bekannte Fragestellung nach der Bedeutung von Bildungsinstitutionen relativ zu sozial definierten Gruppen, zur Nachfrage nach Qualifizierung und zum Statuswerb, und dies typisiert Bildungswege funktional.

Für die sehr differenzierte »Schulentwicklungsforschung«, die vor allem den Forschungsschwerpunkten »institutionelle Strukturen« und »Ungleichheit der Bildungschancen« folgte, und für die besonders als Qualifikationsforschung ausgebaute Berufsbildungsforschung werden Desiderate herausgestellt, die forschungsstrategisch Vergleichbares indizieren. Wird dort reklamiert, stärker den Einfluß der erfaßten Faktoren – im besonderen der Selektion – auf die Lernbedingungen des Unterrichts zu untersuchen, bleibt hier auch bei der Analyse beruflicher Qualifizierung der Anspruch uneingelöst, den Erwerbsprozeß oder die Perspektive Lernender zu thematisieren – kurz: die Konstitutionsbedingungen von Subjekten bzw. von Subjektivität bleiben unerkannt.

Die Pointe in bezug auf die oben vertretene These, eine Weiterentwicklung theoretischer Konzepte stehe aus, ist offensichtlich: Was sich hier als Desiderat der Empirie niederschlägt, ist ein Defizit grundlagentheoretischer Konzeptualisierung.

Das Interesse an der im folgenden skizzierten »new sociology« richtet sich entsprechend auf mögliche Innovationen.

(II) Die »new sociology of education« entwickelte sich im gesellschaftspolitischen Kontext der USA und Großbritanniens seit Ende der sechziger Jahre mit der politischen Bewegung der neuen Linken und gegen etablierte bildungssoziologische Ansätze. Sie verband ein Selbstverständnis von einer dezidiert gesellschaftskritischen Rolle ihrer Theorieentwicklung mit dem Anspruch forcierter Theoretisierung ihres Gegenstands durch den Bezug auf kritische Gesellschaftstheorie allgemein.

Eine auch unter den Vertretern der »new sociology of education« anerkannte Analyse dieses Theoriestranges von Wexler (1987) charakterisiert die »new sociology of education« als Verbindung von mindestens drei theoretischen Traditionen: einmal einer noch auf die »progressive education« Bezug nehmenden Tradition von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern, den sozialen Vermittlungszusammenhang institutionalisierter Bildung als eigenen zentralen Gegenstand zu erforschen. Die Arbeiten von Apple, der den Begriff »new sociology of education« mitprägte (vgl. Apple 1978), zur gesellschaftskritischen Neukonzeptualisierung von Curriculumtheorie sind hier zuerst zu nennen. Zweitens trat danach eine verstärkte Rezeption europäischer soziologischer Theoriebildung in der amerikanischen Soziologie und Bildungssoziologie hinzu. Dazu kommt schließlich drittens eine Tendenz zur Interdisziplinarität in einer sich ausdifferenzierenden Soziologie, die zur Integration historischer und ökonomischer Fragestellungen führte (Wexler 1987: 34; 1976). Wexlers Rekonstruktion kann überzeugend aufzeigen, daß der Gesamtentwicklung im Kern die Integration eines wissenssoziologischen Musters zugrunde liegt, das zur Beschäftigung mit durch Bildungsinstitutionen vermitteltem Wissen und interpretierenden und konstruktivistischen Analyseverfahren führte. Hier gab es eine Anschlußmöglichkeit für die umfassend an pädagogischen Prozessen interessierte Curriculumtheorie (vgl. Young 1971). Als entscheidend für die Konturierung der »new sociology of education« zeigt Wexler die materialistische Kritik und Wendung der rezipierten wissenschaftsanalytischen Ansätze in einem durch die politische Bewegung vermittelten gesellschaftskritischen Zugriff auf.

Kontrastiert man für eine nähere Charakterisierung der »new sociology of education« deren Grundbegriffe beziehungsweise Grundannahmen mit denjenigen der damals traditionellen, liberalen, insbesondere durch Parsons begründeten Bildungssoziologie, so lassen sich wenigstens fünf Grundannahmen herausstellen.

Anknüpfend an oben erwähnte wissenschaftstheoretische Überlegungen charakterisiert die Arbeiten der »new sociology of education«, daß gegen einen objektivistischen Wissensbegriff versucht wird, »soziales Wissen« über Gesellschaft im Schulunterricht und den öffentlichen Diskurs über Schule zu analysieren, um ihre soziale Determinierung und ihren ideologischen Charakter herauszuarbeiten. Frühe Arbeiten der auch im vorliegenden Band

vertretenen Autoren Whitty und Apple (exemplarisch Young/Whitty 1977; Apple 1979, 1982) oder die Arbeiten von Giroux (1981, 1983) können hier genannt werden.

Den liberalen und strukturfunktionalistischen Annahmen ebenfalls diametral entgegengesetzt sind zwei weitere Grundannahmen über die gesellschaftliche Funktion von Schule. Erstens wird Schule nun, anstatt sie implizit nur als Medium und Mittel des individuellen Aufstiegs zu konzeptualisieren und als Teil einer durchlässigen, auf Verdienstherrschaft begründeten soziologischen Ordnung zu fassen, in ihren Funktionen neu dargestellt. Institutionalisierte Bildung dient demnach der sozialen und kulturellen Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheit beziehungsweise gesellschaftlicher Strukturen. Entsprechend verändert sich auch die Sichtweise schulischer Interaktion und ihrer Sozialisationsfunktion. Dieses Feld wird statt als von konsensfähigen Werten und Normen geprägtes und sozialer Integration dienendes nun unter der Prämisse erforscht, vorhandene Konflikte, oppositionelles Verhalten und Widerstand gegen schulische Normen in den Blick zu bekommen. Arbeiten von Wexler selbst, von Giroux und auch frühere Analysen von Apple oder Willis lassen sich dazu zählen (vgl. Willis 1977).

Schlüsselbegriffe beziehungsweise grundlegende Konzepte sind schließlich Ideologiekritik und der Begriff kultureller Reproduktion. Ideologiekritik war als Entmystifizierung sowohl Programm der akademischen Wissensentwicklung als auch – in der Tradition kritischer Theorie und marxistischer Theorie – logisches Muster der Analyse von interessenbedingt Realität verzerrendem Wissen und Muster dafür, die legitimierende Funktion von Ideologie für die Stabilisierung sozialer Verhältnisse herauszuarbeiten.

Außerdem erlaubt es der Rückgriff auf kritische Gesellschaftstheorie der bildungssoziologischen Analyse, Bildung als Teil kultureller Produktion – ideologiekritisch als Teil »kultureller Reproduktion« (im Sinne von Bourdieu) – zum Gegenstand der Analyse zu machen. Die Studie von Wexler vertritt hinsichtlich der immanenten Entwicklungsdynamik der »new sociology of education« die These, daß beide dort rezipierten reproduktionstheoretischen Traditionen – die marxistisch-strukturalistische wie die der älteren kritischen Theorie – die Forschungsentwicklung notwendig vom Muster der Ideologiekritik hin zur Analyse der Handlungsebene und der Institutionen führten.

Der von der ersten Tradition offerierte Ideologiebegriff, der gleichsam material die durch Übernahme von Ideologie induzierte Auflösung von Subjektkonstitution in den gesellschaftlichen Existenzbedingungen nachweisen will, barg Wexlers These zufolge die Tendenz, Ideologie im Kontext praktischen Handelns auf Symbole und Interaktion zu beziehen und weniger als Übertragung von Elementen der Ideologie weiter zu analysieren. Für das gesellschaftstheoretische Verständnis von Ideologie der zweiten Bezugstheorie läßt sich Vergleichbares feststellen. Auch dessen Rezeption mit dem Zweck, das Reproduktionsmoment von Bildung herauszuarbeiten, lenkte die Perspektive der Theorieentwicklung auf die Untersuchung der Institutionen symbolischer Produktion beziehungsweise Sinnkonstitution und damit auf die Reproduktionsfunktion von Institutionen.

Die »new sociology of education« bringt neben entsprechenden Studien schließlich erziehungswissenschaftliche Analysen hervor, die wie im Fall von Bowles und Gintis (1976) die Reproduktionsfunktion institutionalisierter Bildung nach dem Prinzip der Korrespondenz interpretieren, oder mit Apple (1979) – Bourdieu/Passeron folgend – die Reproduktionsfunktion institutionalisierter Bildung als Reproduktion einer schichtspezifischen Kultur bestimmen. Im besonderen Apple vertrat dabei die These, daß die schichtspezifische Kultur der herrschenden sozialen Schicht im Schulsystem als verallgemeinerbares Wissen vermittelt und legitimiert wird mit der Folge, daß es aufgrund sozial unterschiedlicher Voraussetzungen zu einer sozialen Differenzierung des konstituierten Wissens und der Schüler kommt.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung wurden jedoch zentrale theoretische Elemente der politisch-ökonomischen Schultheorie und der komplementären Konzeptualisierung schichtspezifischer kultureller Ordnungsstrukturen mit Hilfe der Verbreitung von Ideologie als »Bildungswissen« wesentlich verändert. Das Konzept der Totalität wurde ersetzt durch ein Bewußtsein der relativen Autonomie der Institutionen. »Integration über Strukturen« als Konzept erlaubte die Beschreibung interner Widersprüche. Das Modell der Reproduktion sozialer Herrschaft wurde konzeptuell schließlich durch die Analyse institutionsinterner Konflikte differenziert.

(III) Zu theoretischen Markierungen nach der »new sociology of education«: Für die Skizze eines nicht subsumtionslogischen

Konzeptes der gesellschaftlichen Vermittlung institutionalisierter Bildung und die Reformulierung damit verbundener bildungstheoretischer Aussagen lassen sich abschließend drei Argumentationen hervorheben, deren weitere Ausarbeitung zu diesem Vorhaben beitragen kann.

(a) Rückfragen an ein Reproduktionskonzept mit Blick auf jüngste Erfahrungen.

Die oben mit Baethge und Wexler schon angesprochene Kritik verweist auf autonome oder relativ autonom verlaufende Prozesse auf kultureller Ebene, mit Bezug auf die Funktion des Staates und mit Bezug auf das Erziehungssystem.

Die reproduktionstheoretische Reflexion wie auch die in jener Zeit dominierende bildungspolitische Konzeption der Sozialdemokratie, die in ihrem Expansions- und Reformmodell der Ideologie der Chancengleichheit sowie dem Postulat eines Bildungsbürgerrechts folgte, haben das Verhältnis von Bildungssystem und ökonomischem System je spezifisch konstituiert, dabei allerdings auf je eigene Weise die Dialektik von Struktur und Handlung gesprengt. Während die Reproduktionstheorie die strukturfunktionalistische Perspektive einnahm und implizit Handlung darin auf den bloßen Vollzug dessen reduziert wurde, was für die Reproduktion der ungleichen Sozialstruktur als notwendig erschien, schlug sich die sozialdemokratische Bildungspolitik auf die andere Seite der Dialektik, indem sie auf die Ungleichheit abbauende Funktion von Bildung setzte. Während das Konzept der Startchancengleichheit weder die Gleichheit der Lernbedingungen und Lernprozesse noch die Ergebnisgleichheit postulierte und insofern a priori die ungleiche Hierarchiestruktur sozialer Positionen nicht attackierte, trugen die anderen beiden Chancengleichheitskonzepte, insbesondere das Modell der Ergebnisgleichheit, implizit einen Widerspruch zur Ungleichheit der Positionen im Beschäftigungssystem in sich: den Widerspruch zwischen der Gleichheit der erworbenen Bildung und der Ungleichheit der Positionen, für die die zertifizierte Bildung als Eintrittsbillett fungierte. Interessanterweise führte dieser Widerspruch nicht dazu, die sozialstrukturelle Ungleichheit des Beschäftigungssystems als das eigentliche Problem zu identifizieren (wie es z. B. Jencks et al. 1972, Bowles und Gintis 1976 oder Carnoy und Levin 1985 tun), sondern der Widerspruch *zwischen* den beiden Systemen wurde gewissermaßen *in* das Bildungssystem

selbst verpflanzt und erschien dort als zweifacher bildungssystem-immanenter Widerspruch: Zum einen als Widerspruch zwischen gleichen Bildungschancen und der Selektionsfunktion des Bildungswesens, und zum zweiten als Widerspruch zwischen Bildungschancengleichheit und Effizienz. Während also sozialdemokratische Bildungstheorie und -politik die differentiellen Wirkungen ungleicher Lebensbedingungen auf die Bildungschancen Jugendlicher und die Notwendigkeit sowie die Möglichkeiten der Herstellung gleicher Bildungschancen reflektierten und dabei nicht weiter thematisierten, daß die Jugendlichen nach Angleichung ihrer Bildungschancen einer Welt ungleicher sozialer Positionen überlassen wurden, deren Ungleichheitsstrukturen selbst nicht mehr in Frage gestellt wurden, bestanden die Reproduktionstheorien auf der entgegengesetzten Sichtweise, daß nämlich die grundlegende Funktion des Bildungssystems darin bestehe, die soziale Ungleichheit zu reproduzieren und gleichzeitig deren Legitimation zu erhalten, indem die Illusion der Chancengleichheit durch einen bildungsexpansionsgestützten meritokratischen Kreislauf immer wieder produziert wird. Die fundamentalen Schwächen der Reproduktionstheorien liegen darin, daß ihnen entweder die Beziehungen zwischen Ideologie, Kultur und Staat einerseits und ökonomischem System andererseits aus dem Blick geraten, oder daß sie Beziehungen zwischen der ökonomischen Struktur auf der einen Seite und Ideologie, Kultur, Sozialisation, Curriculum auf der anderen Seite postulieren, die viel zu deterministisch bzw. ökonomistisch sind. Dies führt letztlich in eine nicht akzeptable Modellierung des Verhältnisses von Gesellschaftsstruktur und Subjekt, in der das Subjekt in seinem Handeln nicht nur strukturell dominiert, sondern determiniert ist. Subjekte wie Lehrer, Schüler, Eltern, Studierende usw. handeln im Reproduktionsmodell nicht als relativ autonome Subjekte, sondern wie Marionetten ohne eigene Bedürfnisse und ohne eigenen Willen.

Tatsächlich sprechen Erfahrungen mit der Bildungsreform der späten sechziger Jahre dafür, die Annahmen von der relativen Autonomie des Bildungssystems und über die Prozesse auf der Handlungsebene näher zu betrachten.

Ein die Eigenlogik solcher Strukturen respektierendes Modell des Zusammenhangs von »Reproduktion, sozialer Ungleichheit und Handeln« müßte ein System von vier lose miteinander verknüpf-

ten Strukturen enthalten, der sozialen Struktur des ökonomischen Systems, der Struktur institutionalisierter Bildung, der Struktur des Staates und der Strukturen der Lebenswelt der Individuen. Innerhalb jeder dieser Sphären handeln Subjekte nach ihren Rollen, Funktionen, Interessen und Bedürfnissen ebenso wie nach ihrer Position in der Hierarchie. Jede Lebenswelt produziert eigene Wertsysteme, Haltungen und Einstellungen (gegenüber Arbeit, Politik, Bildung) und eigene kulturelle Muster und Haltungen, die von den Subjekten entsprechend ihren Lebenswelten hervorgebracht werden. Deshalb gibt es nicht nur die Ideologie oder Kultur der »herrschenden Klasse«, sondern auch die der Herrschaft »Unterworfenen« und ihrer unterschiedlichen Lebenswelten. Ihre Mitglieder beschränken die Reichweite ihrer spezifischen Kulturen nicht auf die private Sphäre, sondern versuchen überall, danach zu leben, im besonderen auch in Institutionen der Wirtschaft und der Bildung. Womit wir dann konfrontiert sind in den Sphären von Ökonomie, Bildung und des Staatshandelns, ist eine Pluralität von Kulturen, Ideologien und Interessen, von denen ein Teil der dominierenden »Klasse«, andere den Beherrschten zuzuordnen sind. Abhängig vom Grad der wahrgenommenen Interessengegensätze und Unterschiede dieser Kulturen wird die Ökonomie ebenso wie das Bildungssystem und der Staat Schauplatz der Auseinandersetzungen zwischen sozialen Klassen sein. Diese Auseinandersetzungen werden sowohl innerhalb der gegebenen Strukturen stattfinden als auch – willentlich oder nicht – selbst neue Strukturelemente hervorbringen.

Im Rahmen dieser Modellskizze sind drei Fragestellungen näher zu erörtern, die der Klärung bedürfen. Die folgenden Ausführungen mögen dazu dienen, die weiter zu klärenden Fragen zu explizieren. Es geht dabei einmal um den Begriff der relativen Autonomie institutionalisierter Bildung (1), dann um das Konzept von Subjekt und Widerstand (2) und schließlich um das Konzept der Sozialstruktur (3).

(1) Obwohl der erste Anstoß für Bildungsexpansion und Bildungsreform vom gesteigerten Bedarf gebildeter Arbeitskräfte der Ökonomie ausging, kann man den »man-power-approach« nicht als leitende Vorstellung bezeichnen, die Reformversuche und Angebotsausweitung anleitete. Vielmehr wurden eher Vorstellungen des »social-demand-approach« und später Konzepte von auf das Subjekt bezogenen Anforderungen bestimmend, und dies wurde

noch durch steigende individuelle Bildungsnachfrage verstärkt, die im Verlauf der Reform ausgelöst wurde. Während Versuche zu Reformen der Organisationsstruktur, zu Curricula und Lehrerbildung und anderen Elementen ganz grundsätzlich Gegenstand heftiger politischer Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen wurden, und noch als die Reformbemühungen abgeblockt wurden und in einer Formierung des Bildungssystems endeten, die weder von Reformgegnern noch Befürwortern so gewollt war, wurde der Anstieg der Nachfrage nach höherer Bildung nicht geringer, und alle Untersuchungen zeigen, daß man das zukünftig auch nicht erwarten darf. Und während Bildungssoziologen eine bedrohliche Legitimationskrise entweder für das Bildungssystem und die Funktion seiner Berechtigungen vorhersagten, oder aber für das Beschäftigungssystem, weil die Homogenisierung der Qualifikationsprofile auf hohem Niveau die hierarchische Struktur der Arbeitsorganisation in Frage stellen würde, geschah nichts dergleichen und die Ausweitung der Beteiligung an höherer Bildung setzte sich fort. Nach Lutz (1983) verschwinden die Eingangsbarrieren zu höherer Bildung tendenziell, Öffnung und Abschottung höherer Bildung läßt sich seit den sechziger Jahren nicht mehr wie zuvor durchsetzen, die Selektionsfunktion von Bildung verringert sich angemessen, und kultureller Pluralismus und Demokratisierung der Inhalte setzen sich immer mehr durch. Die Nachfrage nach höherer Bildung – auch mit der Bildungsspirale (Thurow 1975) oder dem Qualifikationsparadox (Mertens 1984) erklärbar – hat demnach die meritokratische Logik beim Übergang von Bildung zu Beschäftigung geschwächt und verlagert solche Prozesse zunehmend in das Beschäftigungssystem. Das heißt aber tatsächlich, daß das Beschäftigungssystem unter Legitimationsdruck gerät und sich entsprechend anpassen muß, um mit dem veränderten Angebot an qualifizierter Arbeitskraft umgehen zu können. Insgesamt läßt sich deshalb feststellen, daß das Bildungssystem nur locker mit den anderen Systemen aus seiner Umwelt verknüpft ist, und daß es eine Menge Spielraum für die Entwicklung und das Verwirklichen verschiedener Schüler-, Lehrer- und Eltern-Kulturen ebenso wie für die Bestimmung von Bildungsinhalten und Interaktionsweisen im Unterricht gibt.

(2) Führt man – gegenüber orthodoxen Verkürzungen – in eine reformulierte Vorstellung von »Reproduktion« einen Begriff vom

Subjekt wieder ein, der dieses in der Produktions- wie Reproduktionssphäre als selbständig handelndes konzeptualisiert, anerkennt man damit nur die einfache Wahrheit, daß auch »Klassenkampf« und Widerstand ohne bewußte Entscheidung der Individuen nicht gedacht werden und so erst die Zugehörigkeit zu einer Klasse bewußt werden kann und der Entschluß zur Beteiligung an kollektivem Handeln entsteht.

Weiter fordert eine solche Reformulierung einen auf Handeln bezogenen Subjektbegriff. Der in der modernen Sozialisationstheorie entwickelte Begriff vom Subjekt als produktivem Realitätsverarbeiter (Hurrelmann 1986) könnte dafür herangezogen werden. Dieses impliziert hinsichtlich des Handelns einen Begriff von individueller rationaler Entscheidung. Die Entscheidung darüber, das eigene Handeln gegebenen sozialen Verhältnissen anzupassen oder sich dagegen zu wenden, ist sowenig eine Sache des Zufalls als eine mechanischer Determinierung durch die sozialen Bedingungen, sie ist Resultat einer Entscheidung, in die die Formierung politischer Ziele und Auswirkungen anderer Faktoren eingehen. Untersuchungen von Baudelot und Establet (beschrieben in Giroux 1983) und von Willis (1977) unterstreichen diese Sicht.

Freilich sind wenigstens drei weitere Fragen in diesem Zusammenhang ungeklärt: Einmal das Verhältnis von sogenanntem Widerstand und Bildung; Willis verklärt die Widerstandsphänomene keineswegs zu Elementen einer Subjektconstitution, die politischen Widerstand begründeten. Außerdem sollte mehr über die Intentionen und Ziele bekannt sein, die zu Anpassung oder Widerstand führen, im besonderen, ob diese Intentionen innerhalb der Grenzen lebensweltlicher Strukturen realisierbar sind oder ob sie auf Strukturveränderungen hinzielen. Schließlich sollten unterschiedliche Zusammenhänge von Handlungsintentionen und Handlungsergebnissen zuerst geprüft werden, ehe weitere Aussagen möglich sind. Auch als Widerstand aufgefaßtes Handeln, das zu politischer Opposition führt, kann verschiedene, konstruktive wie destruktive Formen annehmen.

(3) Ungeklärt ist schließlich der von Reproduktionstheorien verwendete Begriff sozialer Strukturen. Einmal sind die gesellschaftstheoretischen Vorannahmen strittig, manche operieren noch mit dem Marxschen Klassenbegriff, andere mit dem näher zu bestimmenden Begriff von sozialen Schichten. Zum zweiten reklamiert die Kritik, daß die verwendeten Modelle vertikaler Stratifizierung

ihren Geltungsbereich selbst auf traditionelle Lohnarbeitsverhältnisse beschränken.

Gravierend sind darüber hinaus Rückfragen nach der Beschränkung von Modellen auf die vertikale Struktur sozialer Beziehungen und Ungleichheit, die dieser Sicht entgegenhalten, daß heute »neue« Ungleichheiten nach anderen, zum Beispiel askriptiven Merkmalen wie dem ethnischen Zugehörigkeit und mit Bezug auf andere soziale Güter nun gesellschaftsprägend seien.

Schließlich wurden seitens der Sozialisationstheorie Argumente entwickelt, die den Schichtbegriff als viel zu unscharf überführen, um heute noch soziale Strukturen oder soziale Beziehungen als Sozialisationsfaktor zu erfassen; neue Konzepte wie »Lebenswelt« oder »Milieu« machen Karriere (vgl. Hradil in diesem Band). Die Individualisierungsthese nach Beck (1983) geht noch darüber hinaus und spricht davon, daß die »alten Ungleichheiten« zwar weiter fortexistierten, gleichwohl aber in dem Umfang an sozialer Relevanz verloren haben, indem sie ihre Bedeutung für die Handlungsorientierung der Subjekte einbüßten.

Der Umstand, daß diese ungeklärten und möglicherweise neu zu klärenden Fragen aufgeworfen wurden, läßt nur die Schlußfolgerung zu, daß wesentliche gesellschaftstheoretische Vorannahmen verschiedener Reproduktionskonzepte in die Kritik geraten sind und Reformulierungsversuche hier anzusetzen haben.

(b) Auch die Kritik der »new sociology of education« bietet neue Argumente: Wexlers schon herangezogene Studie stellt eine radikale Kritik an diesem Programm aus der Mitte seiner Vertreter dar. Sie verfolgt Aporien und die eigene »Dialektik« in der Programmdurchführung sowohl immanent als auch im Bezug auf die gesellschaftliche Funktion dieses akademischen Diskurses. Wexler sucht darin die ideologiekritische Grundfigur der »new sociology of education« ideologiekritisch zu überbieten, indem er den »wissenschaftlichen Diskurs« als politische Einflußnahme im Eigeninteresse der ihn Führenden analysiert.

Sein Befund läßt sich für unsere Fragestellung in vier Merkmalen der »new sociology of education« charakterisieren. Erstens liegt hier eine fatale Verselbständigung, bezogen auf die Existenz des Diskurses eine »Verdinglichung« des Argumentationsmusters der Ideologiekritik vor, die immanent die Verwendung eines »undialektischen« Reproduktionsbegriffes nach sich zieht: Das Muster der Kritik an einem ideologischen Schein konstituierenden Wis-

sen aus dem Handlungskontext politischer Kritik und Wissenschaftskritik setzt die »new sociology« *auch* bei der Anwendung von Ideologiekritik *auf Bildung* im Kontext der Analyse kultureller Reproduktion ein, obwohl nun nicht mehr wissenschaftliches Wissen, sondern *Schulwissen* beziehungsweise die Funktion von Schule bei gesellschaftlicher Unterdrückung Gegenstand der Kritik war. Was beim damaligen Verständnis von Ideologiekritik vorausgesetzt war, daß das ideologische Element ausschließlich durch die rationalisierten Interessen »der Mächtigen« bestimmt und als solches zu entlarven sei, diese Grundfigur blieb beim Übergang der Analyse der Reproduktionsfunktion von Schule erhalten. Trotz Einführung von Begriffen wie Hegemonie und kulturelle Praxis, blieb, so Wexler, die Reproduktionstheorie nach ihren gegenstandstheoretischen Voraussetzungen Theorie der Ideologiekritik, erfaßte symbolische Formen *nur* als Ideologie im sozialen Reproduktionszusammenhang. Der dadurch entstandene »Reproduktionismus« (Wexler 1987: 41) führt zu einer systemisch reduzierten Perspektive auf Bildungsprozesse auf allen Ebenen, zur Annahme einer Totalität der Subsumtion unter die Reproduktion von Machtstrukturen.

Zweitens führt diese Fixierung zu einer »symbolischen Funktion« (Wexler) der »new sociology of education«, dazu, daß sie nunmehr den Charakter politischen Bekenntnisses und symbolischer Praxis erhält. Dadurch, daß am »reproduktionistischen« Theoriekonzept trotz thematisierter Widersprüche festgehalten wurde – was Wexler nur über seine Bedeutung für Identität und Legitimation der akademischen Position seiner Verwender erklären kann –, gerät der Theoriegebrauch zum Bekenntnis. Deutlich wird dies an der Verwendung von Willis' (1977) These vom subkulturellen Widerstand von Arbeiterjugendlichen, der bei ihm gerade als konstitutives (!) Moment im sozialen Reproduktionsprozeß durch Bildung betrachtet wird, jedoch hier insbesondere bei Giroux nicht mehr analytisch, sondern politischen Optimismus und pädagogische Verpflichtung demonstrierend verwendet wird. Theoretisch wird damit die These von der Totalität der Reproduktion nur scheinbar aufgegeben, weil Widerstand nicht als Beleg für Revisionsbedarf, sondern zum Anlaß genommen wird, eine politische, emanzipatorische Position zu bekunden.

Drittens verweist die »new sociology of education« mit den schließlich doch vorgenommenen Modifizierungen – relative

Autonomie, Integration über Strukturen, Konfliktanalyse – in ihren Befunden über das Reproduktionskonstrukt hinaus und auf ihr gegenstandstheoretisches Defizit. Sichtbar wurden z. B. Ursachen des sozialen Wandels wie existierende strukturelle Widersprüche der kapitalistischen Ökonomie, die relative Autonomie kultureller Praxis und schichtspezifische Widerstandsformen.

Viertens schließlich wird nach Wexlers zugespitzter Diskursanalyse in der Rhetorik vom Widerstand ein »romantischer Individualismus« (Wexler 1987: 41 f.) bezüglich politischer Opposition sichtbar, der gleichsam das Komplement zum »Reproduktionismus« bildet und durch diesen bedingt scheint und die Vertreter der »new sociology of education« daran hinderte, die historischen kulturellen Voraussetzungen der Form ihres Diskurses zu erfassen.

Die Revision der »new sociology of education« gibt Anlaß, das Verhältnis von Bildung und Ideologie, statt allein über Reproduktion, aus der Perspektive sozialen und kollektiven Handelns zu rekonzeptualisieren.

(c) Den Schluß sollen Hinweise zur Kritik der »new sociology of education« aus der Perspektive ihrer systematischen Bedeutung für bildungstheoretische Bestimmungen bilden. Der relativistische Grundzug von Wexlers politisch-diskursanalytischer Kritik tritt als solcher im Kontrast zu einer ausgewiesenen gesellschaftstheoretischen, insbesondere staats-theoretischen Kritik der »new sociology of education«, wie sie Englund (in diesem Band) vorlegt, deutlich hervor. Seine Kritik ist verbunden mit einer bildungstheoretischen Grundbestimmung und verknüpft mit einer bildungssoziologischen Konzeptualisierung von institutionalisierter Bildung und soll deshalb abschließend geprüft werden.

Englund vertritt die These, die Inhalte institutionalisierter Bildung beziehungsweise das durch sie vermittelte Wissen seien als Teil und Ausdruck der umkämpften Realisierung von Bürgerrechten zu analysieren und damit als *Produkt* von politischen *Auseinandersetzungen* im Staat und in der Öffentlichkeit der Gesellschaft. Der unter der Reproduktionsvorstellung vorgenommenen ideologiekritischen Analyse der Bildungsinhalte durch die »new sociology of education« hält er dementsprechend ein reduktionistisches, weil subsumtionslogisches Verständnis vor, das impliziten reduktionistischen staats- und gesellschaftstheoretischen Grundlagen geschuldet sei.

Wesentlich an dieser Argumentation ist der Umstand, daß mit ausweisbaren, reformulierten gesellschaftstheoretischen Grundlagen ein Mündigkeit konkretisierendes *prozeßbezogenes normatives Kriterium für Bildung* verknüpft werden kann, das vertragsrechtlich auf der modernen sozialen Strukturierung der Gesellschaftskonstitution und Partizipation aufbaut. Rekurriert man zu diesem Zweck auf die traditionelle Bildungssoziologie und ihre strukturfunktionalistische Basis, so läßt sich ein verschütteter Zusammenhang rekonstruieren: Der Staat war dort theoretisch als Modernisierungsagent gefaßt, der das individuelle Bürgerrecht auf Bildung als Voraussetzung dafür zu garantieren habe, daß Teilhabemöglichkeiten in Form der Ausübung ziviler, politischer und sozialer Rechte geschaffen werden. Zieht man zum Beispiel unter Rückgriff auf Giddens und Poulantzas eine kritische, konflikttheoretische Staatstheorie heran, dann wird auch hier (historisch) Staatshandeln als umkämpftes »Gebiet« konkurrierender politischer, ideologischer Kräfte gefaßt, für das die Durchsetzung von Bürgerrechten von zentraler Bedeutung ist: es wird eine Eigenlogik staatlichen Handelns sichtbar, die im konstitutiven Charakter der Bürgerrechte begründet ist, und so für die »new sociology of education« nicht faßbar war. Bildung und ihre Inhalte sind Teil und Gegenstand dieses sozialen Konflikts um das Staatshandeln. Deshalb blieb die »reproduktivistische« Analyse von Bildungswissen reduktionistisch. Sie dehnte aber darüber hinaus bildungstheoretisch den Gegenstandsbereich notwendig nur negativer Bestimmungen unangemessen aus: negiert wird zu Unrecht die an Prozeßregeln ausgerichtete, empirisch begründbare normative Orientierung von Bildungsprozessen. Englund schlägt deshalb vor, Bildungsprozesse an einer kommunitären Bürgerrechtsperspektive von Demokratie und Öffentlichkeit zu messen. Für die Theoriebildung impliziert das, fundiert durch eine Neubestimmung von Bürgerrechten, die ambivalente Bedeutung von Schule bei deren Durchsetzung zu klären und die Prägung des »Bildungswissens« daraufhin zu untersuchen, welches Bild von der Gesellschaft damit vermittelt wird und welche Sozialisationsfunktion diese pädagogische Konzeption besitzt. Zweitens eröffnet die gesellschaftstheoretisch herausgestellte Kategorie der kritischen Öffentlichkeit als Medium der Partizipation bezüglich der Realisierung von Partizipationsrechten die Möglichkeit, die dafür vorausgesetzten Kompetenzen von intellektuel-

ler Autonomie und kommunikativen Kompetenzen näher zu bestimmen und darüber hinaus das Bildungssystem gegenstandstheoretisch für bildungssoziologische Analysen in neuer Weise zu definieren. Institutionalisierte Bildung formt »Symbole«, bildet ein Verständnis von Gesellschaft, von dem, was Öffentlichkeit ausmacht, davon, was kollektives Bewußtsein stiftende Diskurse hervorbringt.

Die Funktionsbestimmung, für Subjekte ein Verständnis von Gesellschaft zu vermitteln, ein Verständnis vom Prozeß der Partizipation an gesellschaftlichen Konstitutionsprozessen, diese Funktionsbestimmung stellt eine nicht subsumtionslogische Konzeptualisierung von Bildungsprozessen dar, die Eigendynamik und Subjektbezug einschließt. Bildungssoziologisch und bildungstheoretisch ist dadurch eine Konzeptualisierung der Eigenlogik von Bildungsprozessen auf dieser Ebene vorgelegt. Die auf Handlungsprozesse und ihre Regeln bezogene Konzeptualisierung der Funktion institutionalisierter Bildung markiert ihre Rolle im gesellschaftlichen Konstitutionszusammenhang in neuer Weise und trägt zu einer prozeßorientierten Bestimmung von Bildung bei.

Die von Heydorn vorgestellte Analyse von Gesellschaftsgeschichte und Bildungsgeschichte, die als Entfaltung der Dialektik der Institutionalisierung von Bildung konzeptualisiert wird (Heydorn 1979), kann als ein wesentlicher Beitrag aus der deutschen Diskussion zur gesamten Problemstellung gelesen werden, der zugleich noch einmal, ideologiekritisch orientiert, Perspektiven begründet, die die Funktionalisierung von Bildung im Herrschaftsinteresse und deren mögliche Überwindung thematisiert. Dies verbindet sich mit einer Hoffnung, wie sie v. Friedeburg am Schluß seiner Analyse der Bildungsreformen in Deutschland formuliert: »Die gesellschaftliche Instrumentalisierung öffentlicher Bildung fällt immer schwerer. Die Bildungsreform bleibt auf der Tagesordnung« (v. Friedeburg 1989: 477; vgl. Sücker 1992, 1993).

So fällt letztendlich die Erkenntnis, daß Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist, mit der, daß eine demokratische Gesellschaft auf gebildeten – und dies meint handlungsfähigen, in politische Angelegenheiten eingreifenden – BürgerInnen aufruh, zusammen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1972), »Theorie der Halbbildung«, in: ders., *Soziologische Schriften I*, Frankfurt/M., S. 93-121.
- Apple, M. W. (1978), »The new sociology of education: analyzing cultural and economic reproduction«, in: *Harvard Educational Review* 48, S. 495 f.
- (1979), *Ideology and Curriculum*, Boston/London.
- (Hg.) (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston/London.
- Baethge, M. (1984), »Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und Institutionalisierung von Bildung«, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 5, Stuttgart, S. 21-53.
- /Teichler, U. (1984), »Bildungssystem und Beschäftigungssystem«, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 5, Stuttgart, S. 206-224.
- Beck, K./Kell, A. (1990), »Symposion 4: Bilanz der Bildungsforschung«, in: Benner, D. (Hg.), *Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel, S. 149-168.
- Beck, U. (1983), »Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formen und Identitäten«, in: Kreckel, R. (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2*, Göttingen, S. 35-74.
- Bowles, S./Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, New York, –/– (1987), *Democracy and Capitalism*, New York.
- Bourdieu, P. (1973), »Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion«, in: ders./Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*, Frankfurt/M., S. 88-137.
- Carnoy, M./Levin, H. M. (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford.
- Cole, M. (Hg.) (1988), *Bowles and Gintis Revisited. Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, London.
- Collins, R. (1979), *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*, New York.
- Fend, H. (1990), »Bilanz der empirischen Bildungsforschung«, in: *Z. f. Päd.* 36, S. 687 f.
- Friedeburg, L. v. (1983), »Zur Einführung: Konjunkturphasen öffentlichen Interesses an Bildungspolitik und Bildungssoziologie«, in: *ZSE* 3, S. 157-164.
- (1989), *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*, Frankfurt/M.
- Giroux, H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia.
- (1983), *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Mass.

- Heid, H. (1988), »Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit«, in: *Z. f. Päd.* 34, S. 1-17.
- Heydorn, H. J. (1979), *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M.
- (1980), »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs«, in: ders., *Ungleichheit für alle*, Frankfurt/M.
- Hurrelmann, K. (1986), »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«, in: ders. (Hg.), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit*, Weinheim/Basel, S. 71-123.
- Jencks, Chr. et al. (1972), *Chancengleichheit*, Reinbek.
- Keckeisen, W. (1983), »Kritische Erziehungswissenschaft«, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, S. 117-138.
- Lenhart, V. (1987), *Die Evolution erzieherischen Handelns*, Frankfurt/M.
- Lutz, B. (1983), »Bildung und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze«, in: Kreckel, R. (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2*, Göttingen, S. 221-245.
- Mayer, K.-U. (1990), »Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm«, in: ders. (Hg.), *Sonderheft der KZfSS 1990*, S. 7-21.
- Mertens, D. (1984), »Das Qualifikationsparadox – Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive«, in: *Z. f. Päd.* 4, S. 439-455.
- Meulemann, H. (1990), »Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren, und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie«, in: Mayer, K.-U., a.a.O., S. 89-117.
- Richter, E. (1993), »Interkulturelle Bildung als Aufgabe der Schule«, in: Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen, S. 249-274.
- Rolff, H. G. (1983), »Bildungspolitik und bildungssoziologische Forschung im Bereich Schule – kulturelle Modernisierung im Klassenkonflikt«, in: *ZSE* 3, S. 201-212.
- Sünker, H. (1989), *Bildung, Alltag und Subjektivität*, Weinheim.
- (1989a), Heinz-Joachim Heydorn: »Bildungstheorie als Gesellschaftskritik«, in: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie II*, Weinheim, S. 447-470.
- (1992), »Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma«, in: Marotzki, W./Sünker, H. (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne 1*, Weinheim, S. 59-74.
- (1993), »Politische Kultur und institutionalisierte Bildung in Deutschland«, in: Schubarth, W./Melzer, W. (Hg.), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen, S. 173-185.
- Thurow, L. (1975), *Generating Inequality*, New York.
- Timmermann, D. (1988), »Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem: ein Systematisierungsversuch«, in: Bodenhöfer, H.-J. (Hg.), *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt*, Berlin, S. 25-82.

- /Strikker, F. (1986), »Bildung, Ausbildung und was dann? Feine Signale und harte Fakten. Überlegungen zur Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem«, in: *Mehrwert 27*, Bremen, S. 110-181.
- Tippelt, R. (1990), *Bildung und sozialer Wandel*, Weinheim.
- Wexler, Ph. (1976), *The Sociology of Education. Beyond Equality*, Indianapolis.
- (1987), *Social Analysis of Education. After the New Sociology*, London/New York.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Westmead.
- Young, M./Whitty, G. (Hg.) (1977), *Society, State and Schooling*, Sussex.
- (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London.
- Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 3*, 1983, Heft 2.