

Caruso, Marcelo

Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer "Bildungsgesellschaft"

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 19-26

urn:nbn:de:0111-opus-44404

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Marcelo Caruso

Der umgekehrte Pfeil

Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“

Hat die Frage nach dem Einfluss der Bildung auf die Gesellschaft überhaupt noch Brisanz? Sozial- und kulturwissenschaftliche Diskurse sehen, wenn auch mit jeweils unterschiedlicher Akzentsetzung, die Beziehung beider Bereiche zueinander eher in einem umgekehrten Wirkungsverhältnis: Die Erziehung sei „nur Abbild und Widerschein der Gesellschaft, die sie nachahmt und zusammengedrängt wiedergibt, aber nicht neu schafft“, konstatierte etwa Emil Durkheim. Sie sei „dann gesund, wenn die Völker selbst gesund sind, aber wenn diese verderben, verdirbt sie mit, sie kann sich nicht aus sich selbst heraus reformieren“ (Durkheim 1897/1983, S. 441). Seitdem die Auffassung, Bildung und Erziehung seien gesellschaftlich bedingt, zum *sensus communis* erziehungswissenschaftlicher Forschung geworden ist, hat man sich in erster Linie damit befasst, der Frage nach den Wirkungen der Gesellschaft auf die Bildung nachzugehen. Dabei wurde ein Bedingtheits-„Pfeil“ konstruiert, dessen Richtung von „außen“ (die Gesellschaft und ihre unterschiedlichen Dimensionen) nach „innen“ weist. Kein ernst zu nehmender Forscher würde heute noch prometheisch inspirierte Bilder der Bildungsarbeit verwenden, in denen engagierte Persönlichkeiten ihre Umgebung herausfordern und – wie einst in den romantisierenden Darstellungen über Pestalozzi – heroisch das Pädagogische zum Besten der Menschheit vorantreiben. Heute ist selbst der Erzieher „gesellschaftlich“ bedingt.

Wenn im Folgenden von einer „Bildungsgesellschaft“ die Rede ist, so soll damit nicht weniger versucht werden als die gegenläufige Richtung des Bedingungsverhältnisses zwischen „Bildung“ und „Gesellschaft“ zurück ins Bewusstsein zu heben. Der Begriff „Bildungsgesellschaft“ kann als eine Chiffre verstanden werden, mittels derer Wirkungslinien, die vom „Innen“ des Erziehungssystems in das „Außen“ der Gesellschaft verlaufen, wieder sichtbar gemacht werden können. Freilich wird der folgende Aufsatz sich dabei auf die Schulbildung konzentrieren. Durch die Wahl dieses begrenzten Ausschnitts werden andere in der Bildung des modernen Subjekts wirksame Praktiken des Pädagogischen wie die familiäre Erziehung und Sozialisation in der peer group ausgeblendet. Gleichwohl bietet gerade dieser Ansatz die Chance, indem er die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Schulbildung für die Konstitution und Transformation von Gesellschaft zu lenken und damit Wirkungspfeile zu zeigen, die dem üblich gewordenen Verständnis der Abhängigkeit der Schule entgegenlaufen. Gleichzeitig kann man damit die Auswirkungen der weltweiten Schulrevolution in ihrer expansiven Kraft und nicht nur in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit analysieren.

Die Frage des Verhältnisses von „Bildung“ und „Gesellschaft“ wird in drei Schritten diskutiert. Wenn wir die Luhmannsche Dreiteilung in biologische, psychische und soziale Systeme akzeptieren (Luhmann 1984, S. 16), und dabei Krokodilen oder anderen biologischen Systemen nur begrenzte Einflussmöglichkeiten auf die „Bildungsgesellschaft“ einräumen, wird es hier um die „Auswirkungen“ von Bildung, vor allem schulförmig institutionalisierter Bildung, auf die psychischen Systeme einerseits (1.) sowie auf die sozialen Systeme andererseits gehen (2.). Dafür werden zunächst in knapper Form einige Forschungsergebnisse aus der Hochzeit optimistischen Modernisierungsdenkens erörtert, ohne dass dabei die großen Erzählungen der klassischen Modernisierungstheorien *in toto* Zustimmung erfahren. Im letzten Abschnitt (3.) soll schließlich das zuvor skizzierte Bild einer durch institutionalisierte Bildung geprägten Gesellschaft nicht nur wegen eines kulturellen Unbehagens, sondern vor allem wegen noch bestehender Hoffnungen mit dem transformativen Potenzial von Bildung konfrontiert werden.

1. Die psychischen Systeme: Die kognitive Bildung des Subjekts

Die These, dass die Massenverschulung westlicher – und später auch nicht-westlicher – Gesellschaften neue mentale Dispositionen ermöglichte bzw. aus dem Repertoire der tradierten Fähigkeiten bereits vorhandene „hochzüchtete“, ist keineswegs neu. In ihrer modernen Ausprägung zeichnete sie bereits die Rochowschen Experimenten in ihren programmatischen Ausgangspunkten und auch im Ergebnis aus. Pierre Bourdieu hat diese Tendenz eine staatliche „unification théoretique“ genannt. Seiner Ansicht nach formen Bevölkerungen im Zuge ihrer Integration in schulförmigen Sozialisationsprozessen bestimmte mentale Strukturen aus. Dabei würden, so Bourdieu weiter, gemeinsame Muster der Wahrnehmung und Differenzierung etabliert. Es handele sich dabei im Wesentlichen um dieselben Denkgewohnheiten, die historisch gesehen der Konstruktion „nationaler“ Identitäten zugrunde lägen (Bourdieu 1994, S. 115). Die Prägung der Subjekte erfolge dabei weniger durch die vermittelten Inhalte, wenngleich diese in der interessierten Öffentlichkeit zu allen Zeiten den Mittelpunkt intensiver bildungs- und schulpolitischen Kontroversen bildeten. Den in dieser Hinsicht nachhaltigeren Bruch mit der Vergangenheit brächten vielmehr die neuartigen pädagogisch-didaktischen Angebote der modernen Massenschule mit sich. Durch sie entfalte sich eine „mentaltransformativische“ Wirkung, die innerhalb verschiedener Dimensionen der mentalen Konstitution der Subjekte – Weltverarbeitung, Wahrnehmung Bewertung etc. – zum Tragen käme (historisch belegt in Blessing 1992; Dillmann 1995). Diese Forschungsergebnisse zeigen, wie Merkmale „moderner“ Subjektivität wie Distanzierung, Dezentrierung, Dekontextualisierung und Rationalisierung in und durch die Schule zum Verhaltensmuster großer Teile der Bevölkerung wurden.

Gilt das auch für außereuropäische Verhältnisse? In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf eine ältere Forschungsarbeit, in der die Frage nach der durch die Schulerfahrung bedingten Formung bestimmter mentaler Operationen aufgeworfen

wurde.¹ Die Studie von Stevenson, Parker, Wilkinson, Bonnevaux und González versuchte, mittels eines quantitativ angelegten Forschungsdesigns die spezifischen Einflüsse der „Umwelt“ (*environment*) und der „Schule“ (*schooling*) auf die mentale Entwicklung unterscheidend herauszuarbeiten (Stevenson u.a. 1978). In dieser Studie kam ein Set von Intelligenztestaufgaben an verschiedenen peruanischen Bevölkerungsgruppen zur Anwendung. Der besondere Reiz des Experimentes bestand dabei in der in Europa oder Nordamerika zu diesem Zeitpunkt praktisch nicht mehr gegebenen Möglichkeit, eingeschulte und nicht eingeschulte Kinder der gleichen Altersgruppe einem Test unterziehen zu können. Dazu wurden jeweils fünf- und sechsjährige *quechua* (indigene Bevölkerung) und *mestizo* Kinder aus einem Dschungeldorf im Amazonasgebiet sowie aus den ärmeren Vororten von Lima herangezogen. Beide Gruppen wurden jeweils in „school-ed“ und „not schooled“ eingeteilt. Mittels der gestellten Aufgaben versuchte man bei den Kindern eine Reihe verschiedener Fähigkeiten zu testen. Darunter zählten Gedächtnisleistungen (das Wiedererkennen von Wort- und Zahlenreihen, die Verortung von Bildern, das verbale Gedächtnis usw.) sowie bestimmte kognitive Fähigkeiten (Konzeptbildung, Kodierung, Kategorisierung, Serienbildung).

Die Ergebnisse der Untersuchung ließen den spezifischen Anteil der schulischen Erfahrung an der Herausbildung der entsprechenden Fähigkeiten eindeutig hervortreten. Nachdem Faktoren wie etwa das Geschlecht der Kinder oder die Reihenfolge, in der die Aufgaben gestellt wurden, ausgeschlossen werden konnten, setzten sich die Forscher mit feststellbaren Abweichungen auseinander. Unter Berücksichtigung der Variable „Verschulung“ wurden tatsächlich signifikante Differenzen sichtbar: Alle eingeschulerten Gruppen – *mestizos* und *quechuas* sowohl im Dschungeldorf als auch in den Vororten der Großstadt Lima – verzeichneten in den Tests Ergebnisse, die einen signifikanten Teil der Varianz erklärten. Dieser Befund zeigte sich in doppelter Hinsicht als konsistent: Zum einen war die Steigerung der Leistungen ausnahmslos bei allen Aufgaben zu beobachten, zum anderen war sogar der Grad der Steigerung bei jeder einzelnen Aufgabe vergleichbar hoch (S. 35). Weiterhin zeigte sich, dass die innere Variation der eingeschulerten Gruppen, gemessen durch die Standardabweichung, tendenziell kleiner war, als bei den nicht-ingeschulerten Kindern (ebd.). Verglichen mit der Prägestärke der institutionellen Erfahrung in der Schule, erwies sich der soziale Hintergrund der jeweiligen Gruppen nach den Ergebnissen der Studie als ein zu vernachlässigender Faktor. Modernisierungstheoretiker hätten ihre Freude an einer weiteren, in der Studie signifikant hervortretenden Variablen: Sowohl die *quechuas* als auch die *mestizos* in Lima schnitten weitaus besser als die entsprechenden Gruppen im Dschungeldorf ab, ein Ergebnis, das sich abermals für alle Aufgaben als gleichermaßen gültig erwies (S. 42). Die Unterschiede zwischen Gruppen von Kindern, die in einem urbanen und solchen, die in einem ländlichen Umfeld aufwuchsen, waren sogar noch stärker ausgeprägt als diejenigen zwischen Eingeschulerten und Nicht-Eingeschulerten (S. 49). Bei der Beobachtung der Leis-

1 Hier wurde nur eine exemplarische Studie aus dieser Zeit ausgewählt. Dieses Thema erlebte eine starke Konjunktur vor einigen Jahrzehnten. Siehe u.a. Ciborowski (1977), Cole/Sharp/Lave (1976), Fahrmeier (1975), Myambo (1972) und Rogoff (1981).

tungen der Kinder in unterschiedlichen Aufgabengebieten konnten die Forscher zusätzlich feststellen, dass die Leistungsvariationen bei den eingeschulerten Kindern größer waren, als die der nicht-eingeschulerten. Demnach erhöhte der Schulbesuch die Leistungen von bestimmten Kindern bei bestimmten Aufgaben und von anderen Kindern bei anderen Aufgaben (S. 54).

Zusammenfassend ließen sich durch die Studie eine allgemeine Steigerung des Leistungsniveaus, eine Reduzierung der Abweichungen innerhalb der Gruppen und eine gleichzeitige Binnendifferenzierung der Leistungen des einzelnen Kindes als der spezifische Beitrag der Schule zur Kognitionsentwicklung identifizieren. Diese drei kognitiven Effekte der schulischen Erfahrung lassen sich vereinfacht übersetzt auf die Begriffe des Wachstums, der Homogenisierung der Differenzen innerhalb der Bevölkerung und der zunehmenden Individualisierung bringen. In jedem Fall verdeutlicht die Studie, dass institutionalisierte Bildung auf die mentalen Merkmale einer gegebenen Bevölkerung erheblichen Einfluss zu nehmen vermag. In diesem Sinne scheinen die Schule und das Interaktionssystem Unterricht in einer direkten Verbindung mit den autopoietisch aufgebauten psychischen Systemen zu stehen.

2. Die sozialen Systeme: Freiheit und Gleichheit auf dem Vormarsch?

Von Anfang an kannten diejenigen Theorien, die sich mit dem Verhältnis zwischen Erziehungssystem und anderen sozialen Systemen beschäftigen, den „umgekehrten“ Pfeil, der vom Bildungssystem hin zur Gesellschaft verlief. Ein solcher verbarg sich hinter dem Gedanken der Reproduktion der sozialen Ordnung durch die Bildungsinstitutionen. Gleichwohl schien diese stets „im Auftrag“ anderer gesellschaftlicher Systeme (Wirtschaft, Politik) zu erfolgen, was wiederum das Erziehungssystem als bloßes Exekutivorgan andernorts definierter Ziele erscheinen ließ. Das Gesellschaftliche firmierte auf diese Weise unangefochten als generierend, das Erziehungssystem als dessen Derivat.

In Abgrenzung zur Reproduktionstheorie haben andere Forschungsarbeiten die konkreten „liberalisierenden“ bzw. „emanzipatorischen“ Auswirkungen institutionalisierter Bildung auf „Gesellschaft“ oder zumindest auf bestimmte Elemente gesellschaftlicher Ordnung postuliert (exemplarisch für Deutschland bereits Tenfelde 1979). Besagte Arbeiten erlebten in den 1960er- und 1970er-Jahren eine starke Konjunktur und fächerten sich in unterschiedliche theoretische teils sogar methodologisch widersprüchliche Richtungen auf. Sowohl von frühen Vertretern des *World-Polity*-Ansatzes als auch innerhalb der so genannten Konvergenztheorien wurde der institutionalisierten Bildung in der Moderne eine für die „Gesellschaft“ konstitutive Rolle in Veränderungsprozessen zugeschrieben. Die Weltsoziologie des *World-Polity*-Ansatzes ordnete dabei der institutionalisierten Bildung im Zusammenspiel mit der Schulpflicht die Rolle eines die Gesamtbevölkerung umfassenden Initiationsrituals zu. Dieses ziele, so die These, gleichermaßen auf den Nationalstaat wie auf die Individuen und somit auf die zwei grundlegenden Elemente gesellschaftlicher Ordnung ab (siehe u.a. Ramírez/Rubison 1979; Meyer u.a. 1979). Das Modell der klassischen Konvergenztheorie geht im Kern davon

aus, dass sich wesentliche Leitvariablen identifizieren lassen, hinsichtlich derer sich industrielle Gesellschaften zunehmend angleichen. Von dieser Grundannahme ausgehend bildete institutionalisierte Bildung im Denken der Konvergenztheoretiker eine Schlüsselkategorie. Bildungshilfe firmierte folglich als ein vorzüglicher Hebel, mit dessen Hilfe sich ganze Gesellschaften nachhaltig modernisieren, bzw. entwickeln (Kerr 1960; Inkeles 1974).

Im Vergleich zu diesen allumfassenden Narrativen der Moderne mutet die von Remi Clignet vorgelegte Abhandlung zu den liberalisierenden und egalisierenden Funktionen institutioneller Bildung vergleichsweise bescheiden an. Sein Ziel war es, den spezifischen Beitrag der Schulbildung zur erhöhten individuellen Freiheit und – über den Begriff der Chancengleichheit – zur zunehmenden Egalisierung in modernen Gesellschaften zu skizzieren (Clignet 1975). Anhand der Wechselbeziehung zwischen der Schulbildung einerseits und den familiären, wirtschaftlichen, politischen und religiösen Teilsystemen andererseits präsentierte er eine „positive“ Bilanz. Clignet hob in seiner Studie besonders hervor „that individuals with a higher level of schooling tend to attach less significance to national, cultural, or religious factors in their matrimonial choices“ (S. 93), dass die Beziehungen zwischen Ehepartnern bei höherem Schulbildungsniveau „more democratic“ gestaltet würden (ebd.), dass „formal schooling tends to free women from the traditional obligations of fertility“ (S. 94) und dass schließlich die Art der Kindererziehung bei höher gebildeten Frauen insgesamt innovativer sei (ebd.). Die zentrale These hinter diesen Aussagen ist, dass nicht nur der familiäre Hintergrund (als Variable im Gefolge von TIMSS und PISA eindeutiger Gewinner in der öffentlichen Auseinandersetzung der jüngsten Zeit) die schulischen Leistungen des Einzelnen beeinflusst – was Clignet im Übrigen keinesfalls bestritt –, sondern dass umgekehrt die Schule Auswirkungen auf den Hintergrundfaktor „Familie“ zeitige.

Im selben argumentativen Duktus behandelt Clignet auch seine empirischen Ergebnisse zum Wechselverhältnis von Bildung und Wirtschaft. Er versuchte dabei nicht diese voneinander zu trennen, und stellte auch die dauerhaft begleitenden Probleme der sozialen Selektion, der materiellen Ausstattung von Schulen oder des Drucks der organisierten Wirtschaft auf das Bildungssystem keineswegs in Abrede. Ihm kam es vielmehr darauf an zu betonen, dass besser Gebildete vor allem in Industriegesellschaften bessere Beschäftigung fänden (S. 97), und dass sie flexibler und dadurch mit größeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausgestattet seien. Gleichwohl musste selbst der Optimist Clignet zugeben, dass die liberalisierenden Effekte von Bildung auf die Wirtschaftsstrukturen eher bescheiden sind (S. 98). Im Bereich der Politik seien die befreienden Auswirkungen von Schulbildung in zwei Formen vorzufinden. Zum einen hob Clignet dabei auf die starke Korrelation zwischen höherer Bildung und „liberalen“ (im amerikanischen Sinne) sozialen und politischen Einstellungen ab (S. 101). Zum anderen war es für ihn eine nicht zu leugnende Tatsache, dass längere Schulbildung die individuelle Einsicht in die Möglichkeiten politischer Partizipation erweitert und Mobilisierungseffekte begünstigt (S. 103).

Insgesamt zeichnen sich in der Darstellung Clignets mehrere, unterschiedlich stark ausgeprägte Pfeile ab, die von der Bildung zur Gesellschaft hin verlaufen. Unabhängig

davon, ob die zugrunde liegenden Prämissen und Analyseinstrumente solcher und ähnlicher modernisierungstheoretisch inspirierter Arbeiten uns heute plausibel erscheinen, so erlaubten diese doch, Bildung als „Verbesserungsfaktor“ von Gesellschaft zu thematisieren und zu belegen.

3. Bildungsgesellschaft: Potenziale einer U-Topie

Eine „Bildungsgesellschaft“ im engeren Sinn des Wortes, also eine Gesellschaft, deren Konstitutionsprinzip Bildung ist, hat es bisher nirgendwo gegeben. Abgesehen vom gesellschaftlichen Prestige institutioneller Bildung und der von Fall zu Fall beträchtlich variierenden Offenheit der jeweiligen nationalen Bildungssysteme hat Bildung doch offenbar zuerst die Funktion, die bereits bestehende Gliederung der Gesellschaft mit Zertifikaten, höchstens aber mit einem passenden Habitus auszustatten. Die Vorstellung, Bildung vermöge nicht nur schulisch Chancengleichheit zu eröffnen, sondern darüber hinaus gesellschaftliche Gleichheit hervorzubringen, hat sich bislang stets als Illusion erwiesen. Bildung war zu keinem Zeitpunkt und an keinem Ort der Erde das dominierende Kriterium gesellschaftlicher Differenzierung.

Trotzdem schimmert durch die hier knapp skizzierten Forschungsarbeiten die Idee einer spezifischen Bedingtheit sozialer Prozesse durch Bildung auf. Sei es in der komplexen „Formatierung“ psychischer Systeme, sei es in den Auswirkungen auf Interaktionen, Milieubildung oder politische Sozialisation: Bildung spielt eine über ihre sozialreproduktive Funktion hinausgehende spezifische, relativ eigenständige Rolle bei der Herausbildung von Gesellschaftsstrukturen. Bildung ist mehr als die Umsetzung gesellschaftlicher Vorgaben in Lehr-Lern-Programme. Bildung formt Gesellschaft, wenn auch nicht alleine oder auch nur maßgeblich, so wie dies der Begriff der „Bildungsgesellschaft“ suggeriert. Ihre Auswirkungen sind vielmehr punktuell und diffus, aber nicht weniger real.

Wenngleich niemals realisiert, hält sich die Vorstellung bzw. Utopie der Bildungsgesellschaft deshalb nicht ohne Grund mit erstaunlicher Beharrungskraft. Solange Reichtum und Vererbung keine voll legitimierte Prinzipien gesellschaftlicher Gliederung darstellen, so lange fungiert der Begriff der Bildungsgesellschaft als Ausdruck eines sozialpolitischen Unbehagens. Seine anhaltende Attraktivität besteht dann in der potenziellen Alternative, die die Bildungsgesellschaft zu den als ungerecht empfundenen gesellschaftlichen Verteilungsmechanismen darstellt.

Bis zu einem gewissen Grade muss die Bildungsgesellschaft in diesem Zustand des Potenziellen verharren; denn der ausschließliche Blick auf die gesellschaftliche Bedingtheit von Bildung würde das bestehende Unbehagen rasch in Resignation verwandeln. Dies wäre der Fall, wenn sich etwa die Ansicht verfestigte, Bildung entfalte erst in einer grundlegend veränderten Gesellschaft ihr transformatorisches Potenzial. Dann droht die Gefahr, dass das – freilich noch einzulösende – Versprechen auf eine Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse durch Bildung und daran geknüpfte Hoffnungen in Vergessenheit geraten könnte. In alternativen theoretischen und bildungspolitischen Tradi-

tionen, wie z.B. derjenigen, die man mit dem Namen Paulo Freire assoziiert, bleibt die Überzeugung vom gesellschaftsverändernden Potenzial der Bildung ein bedeutendes Motiv (McLaren/de Lissovoy 2003), ohne dass daran sofort Erlösungserwartungen geknüpft sein müssen. Freires Werk enthält beispielsweise Hinweise auf schulische Praktiken, die sowohl auf die Kognition als auch auf grundlegende Einstellungen „befreiende“ Wirkungen zeitigen – wobei „befreiend“ in diesem Kontext schlicht als „gesellschaftlich wirksam“ übersetzt werden kann. Durch Bildung eröffnen sich in dieser Sichtweise Räume für die Verwirklichung alternativer sozialer Muster, indem das Gesellschaftliche „verflüssigt“ bzw. in Bewegung gesetzt wird. Die Thematisierung des „umgekehrten Pfeils“, die im Begriff der „Bildungsgesellschaft“ impliziert ist, bietet folglich zunächst Erziehern eine Chance, sich über die eigene – durchaus begrenzte, aber eben doch vorhandene – Macht klar zu werden. Mit dieser Einsicht könnte dann auch ein gesteigertes Bewusstsein für die eigene Verantwortung und erneuerte Zuversicht hinsichtlich möglicher positiver Auswirkungen institutionalisierter Bildung auf gesellschaftliche Trends verbunden sein.

Literatur

- Blessing, W. (1982): Staat und Kirchen in der Gesellschaft: institutionelle Autorität und mentaler Wandel in Bayern während des 19. Jahrhunderts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bourdieu, P. (1994): *Raisons pratiques – Sur la théorie de l’action*. Paris: Ed. du Seuil.
- Ciborowski, T. (1977): The influence of formal education on rule learning and attribute identification in a West African society. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 8, S. 17-32.
- Clignet, R. (1975): The liberalizing and equalizing functions of schools: An overview. In: *Comparative Education Review* 18, S. 88-104.
- Cole, M./Sharp, D.W./Lave, C. (1976): The cognitive consequences of education. In: *Urban Review* 9, S. 218-233.
- Dillmann, E. (1995): *Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Durkheim, E. (1897/1983): *Der Selbstmord*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fahrmeier, E.D. (1975): The effect of school attendance on intellectual development in Northern Nigeria. In: *Child Development* 46, S. 281-285.
- Inkeles, A. (Hrsg.) (1974): *Education and individual modernity in developing countries*. Cambridge/Mass.: Univ. Press.
- Kerr, C. u.a. (1960): *Industrialism and industrial man: The problems of labor and management in economic growth*. Cambridge/Mass.: Univ. Press.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- McLaren, P./Lissovoy, N.de (2003): Paulo Freire (1921-1997). In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 2. Bd. München: beck, S. 217-226.
- Meyer, J.W./Ramírez, F.O./Rubinson, R./Boli-Bennett, J. (1979): The world educational revolution, 1950-70. In: Meyer, J.W./Hannan, M.T. (Hrsg.): *National development and the world system*. Chicago: Univ. Press, S. 37-55.
- Myambo, K. (1972): Shape constancy as influenced by culture, western education, and age. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 3, S. 221-232.

- Ramírez, F.O./Rubinson, R. (1979): Creating members: The political incorporation and expansion of public education. In: Meyer, J.W./Hannan, M.T. (Hrsg.): National development and the world system. Chicago: Univ. Press, S. 72-83.
- Rogoff, B. (1981): Schooling and the development of cognitive skills. In: Triandis, H.C./Heron, A. (Hrsg.): Handbook of cross-cultural psychology, Band IV. Boston u.a.: ALLYN & BACON, S. 233-294.
- Stevenson, H.W./Parker, Th./Wilkinson, A./Bonneveau, B./González, M. (1978): Schooling, environment, and cognitive development: A cross-cultural study. Monographs of the Society for Research in Child Development N° 175 (=Vol. 43, Heft 3), S. 1-92.
- Tenfelde, K. (1979): Arbeiterschaft, Arbeitsmarkt und Kommunikationsstrukturen im Ruhrgebiet. In: Archiv für Sozialgeschichte 16, S. 1-59.

Anschrift des Autors:

Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Geschwister-Scholl-Str. 7, 10099 Berlin, E-Mail: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de .