

1 Einleitung

Bildungssoziologie¹ und deren Befunde sind, so die hier vertretene These, nicht nur für Studierende des Faches Soziologie, sondern auch für all diejenigen von Relevanz, die beispielsweise sozial-, kindheits-, heilpädagogische oder ähnliche Studiengänge absolvieren und sich für Bildungsthemen jenseits eines rein pädagogischen Zugangs interessieren. Bildungssoziologie und die daran anschließende bzw. darauf aufbauende (empirische) Bildungsforschung sind nicht zuletzt seit den sehr bekannten Befunden internationaler Schulleistungsstudien (etwa PISA² oder auch IGLU³) nicht nur ins Zentrum bildungspolitischer, sondern durchaus auch wissenschaftlicher Debatten gerückt. Doch unabhängig von dieser neuen Zentralität von Bildung herrscht weder Einigkeit über das, was unter Bildung zu verstehen ist, noch über die ›richtigen‹ Zugänge zu bildungssoziologischen oder auch bildungswissenschaftlichen Fragestellungen.

Der deutsche Begriff *Bildung*, der sich durchaus vom romanisch geprägten englischen Begriff *education* oder auch dem französischen *éducation* unterscheidet, konturiert sich in seiner heutigen inhaltlichen Ausgestaltung, wie Benner und Brügge (2011) ausführen, bereits in den Diskussionen des 18. Jahrhunderts. Die Beiträge des Philosophen Johann Gottfried Herder (insbesondere sein Werk »Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit«, Herder, 1774) waren hierbei ebenso von großer Bedeutung wie die in den Bildungsdiskussionen und auch den pädagogischen Zugängen zum Thema bis heute präsenten Beiträge von Wilhelm von Humboldt, der zudem sowohl auf konzeptioneller wie auf bildungspolitischer Ebene wirkungsreich war.

Diese Diskussionen fanden im Kontext der Bewegung der Aufklärung statt, in der Bildung allein schon deshalb bedeutsam wurde, weil es jetzt erstmals darum ging, dass Menschen sich selbst als prinzipiell unabhängige Individuen verstanden. Darauf

-
- 1 Meiner Frau und Partnerin Silke Röbenack möchte ich ganz herzlich danken, die das Manuskript mit hohem soziologischem Sachverstand gelesen und kommentiert hat und deren Anmerkungen sehr hilfreich waren. Alle Fehler und Ungenauigkeiten sind allerdings dem Autor zuzurechnen.
 - 2 Das *Programme for International Student Assessment* (Programm zur internationalen Schülerbewertung) ist ein seit dem Jahr 2000 von den Mitgliedstaaten der OECD (der *Organisation for Economic Co-operation and Development*) durchgeführtes Programm der Messung bzw. Bestimmung von schulischen und berufsrelevanten Kompetenzen von 15-jährigen Schüler*innen (vgl. <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>).
 - 3 Die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) ist eine ebenfalls in OECD-Ländern regelmäßig durchgeführte Kompetenzstudie zu Lesefähigkeiten von Viertklässlern (vgl. den Berichtsband der IGLU-Studie 2016, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/IGLU_2016_Berichtsband.pdf).

zielt auch die sehr bekannte Definition von Immanuel Kant, wonach Aufklärung »der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« ist und dass dieser Prozess, wenn er nicht Folge eines mangelnden Verstandes ist, etwas mit dem Mut zu tun hat, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (vgl. den Beginn bei Kant, 1999[1784]). Für Kant hat dies nicht nur eine wissens- bzw. erkenntnisbezogene Dimension, sondern unzweifelhaft auch eine politische. So führt er weiter aus: »Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als *Freiheit*; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch zu machen*« (Kant, 1999[1784], S. 21f.). Diese politische Dimension von Aufklärung im Sinne des eigenständigen und in die Öffentlichkeit wirkenden Vernunftgebrauchs mag zu Beginn eines Einführungsbuches in die Bildungssoziologie vielleicht etwas zu emphatisch daherkommen. Bildung stellt seit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen im Jahr 1948 und niedergelegt im Artikel 26 ein Menschenrecht dar (<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>). Auch wenn wir noch sehr weit von einer allgemeinen Verwirklichung dieses Rechts auf Bildung entfernt sind, bekam Bildung hierdurch eine andere Qualität, weil Staaten sich dadurch verpflichten, ihren Bürger*innen Möglichkeiten zum Erwerb von Bildung zu geben.

Der Soziologe Ralf Dahrendorf sprach in den 1960er Jahren nicht ohne Grund von Bildung als einem *Bürgerrecht* (Dahrendorf, 1965), weil in einer offenen Gesellschaft, und als eine solche versteht sich die deutsche Gesellschaft, Bildung eine Voraussetzung der aktiven Teilnahme und Teilhabe an politisch-demokratischen Prozessen darstellt. Das ist nicht nur bildungspolitisch von Interesse, sondern eben auch bildungssoziologisch. Liest man das Diktum von der Bildung als einem Bürgerrecht, dann müsste man eigentlich davon ausgehen, dass es sich mit Bildung wie mit anderen Rechten verhält; dass also nurmehr der individuelle Wille bzw. die individuelle Entscheidung für den Erwerb von Bildung von Relevanz sein dürften. Jede*r sollte also den Bildungsweg verfolgen können bzw. dürfen, den er oder sie frei wählt. Das ist dann die je individuelle Wirkung, die Bildung bei den Einzelnen hinterlässt; gleichzeitig stellt Bildung jedoch auch ein gesellschaftliches Phänomen dar. Hierauf rekurriert Dahrendorf, der sein »Bildung als Bürgerrecht« nicht nur als individuelles Recht (auch im Sinne des Rechts auf Bildung wie in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) verstand, sondern der Bildung und vor allem das, was er eine aktive Bildungspolitik nannte auch als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen las. Bildungspolitik ist nicht deshalb nötig oder relevant, weil Gesellschaften damit ihren Fachkräftebedarf steuern können (dieses Argument nannte Dahrendorf eine »malthusianische Phantasielosigkeit«), sondern weil Menschen nur dann imstande sind von ihren Rechten Gebrauch zu machen, wenn sie über Bildung verfügen.⁴

4 Dahrendorf formuliert dies folgendermaßen: »Aber die umwälzende Kraft des Bürgerrechts auf Bildung liegt in seinem dritten Aspekt. Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen. Wer seine Kinder zwar auf die höhere Schule schicken darf, aber durch den Kenntnis- und Wunschorizont seiner

In den Bildungsreformdiskussionen der 1960er Jahre bekam Bildung auch eine politische Dimension zugeschrieben, und diese Dimension der Teilhabe besitzt Bildung ohne Zweifel eben auch. Das sollte in Kontexten, in denen es nur noch um Fachkräftebedarfe etc. zu gehen scheint, nicht vergessen werden. Dementsprechend trug auch eine Expertise des Aktionsrats Bildung im Jahr 2015 den Titel »Bildung. Mehr als Fachlichkeit«, in der von einer »mehrdimensionalen Bildung« die Rede ist, die »Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung einer verhaltenssicheren und lebensfähigen Persönlichkeit« unterstützen soll (Blossfeld et al., 2015, S. 13). Das ist allerdings in zweierlei Hinsicht befragenswert. Zum einen bezüglich der genaueren Verständnisse, die hinter Begriffen wie »mehrdimensionale Bildung« oder auch »verhaltenssichere Persönlichkeit« stehen. Auf der anderen Seite sind auch Nachfrage angebracht, ob es beispielsweise jemandem wie Dahrendorf tatsächlich um verhaltenssichere Persönlichkeiten ging oder ob er nicht doch eher – ganz im Geist seiner liberalen Grundauffassung – den*der Einzelnen (durch Bildungsreformen im Bildungssystem) die Freiheit zusprechen wollte, sein*ihr Leben so zu leben, wie er*sie es sich vorstellt.

Es ist also keineswegs so eindeutig, wo genau wir uns aktuell in den Diskussionen befinden und was die geltende Auffassung von Bildung ist. Aus diesem Grund wird in Kapitel 2 dieser Einführung ein Überblick über die Diskussionen und Positionen im Hinblick auf den Bildungsbegriff gegeben (► Kap. 2). Hierbei wird ganz am Anfang verdeutlicht, dass Bildung global und im historischen Verlauf enorme Wirkungen erzielt und Veränderungen ausgelöst hat. Denn bei aller Kritik, die in dieser Einführung an einzelnen Aspekten von Bildungspolitik, Bildungsstruktur, Bildungspraxis sowie dem wissenschaftlichen Blick hierauf geübt wird, sollte nicht vergessen werden, dass Bildung – und hier schließt sich diese Einführung voll und ganz den Einschätzungen von Dahrendorf an – ein Bürger*innenrecht ist und dass wir alle darum bemüht sein sollten – dies stellt den normativen Ausgangs- und Fluchtpunkt dieser Einführung dar –, dass dieses formale Recht auch gelebte und erlebte Realität wird. Bildung, dies wird in einem ersten Zugriff herausgearbeitet werden, steht in einem begrifflichen Zusammenhang mit Erziehung und Sozialisation. Diese beiden Begriffe stellen sowohl innerhalb der Bildungssoziologie als auch in der erziehungswissenschaftlichen Perspektive ebenfalls wichtige Bezugsbegriffe dar. Hier zeigen sich sowohl Überschneidungen als auch Besonderheiten, die die Begriffe eben nicht austauschbar erscheinen lassen. Das zweite Kapitel schließt mit einer exkursartigen Vertiefung zum Thema Bildung und Kompetenz (► Kap. 2.4). Dieses Thema ist allein schon aufgrund der zunehmenden Präsenz bzw. Dominanz des Kompetenzbegriffs im Bildungsbereich für eine erste einführende Betrachtung unerlässlich.

Derartige Vertiefungen finden sich in allen Kapiteln der Einführung, da manche Thematiken auch aufgrund spezifischer Aktualitäten nochmals gesondert dargestellt werden. Gleichzeitig heißt das, dass auch in dieser Einführung ausgewählt wird und

sozialen Lage [...] gar nicht auf den Gedanken kommt, dies auch zu tun, ist ein sehr abstrakter Staatsbürger« (Dahrendorf, 1965, S. 23f.).

nicht alles und auch nicht alles in erschöpfender Breite und Tiefe behandelt werden kann.

Im *dritten*, stärker theoretischen *Kapitel* dieser Einführung wird eine dezidiert bildungssoziologische Perspektive erarbeitet und vorgestellt (► Kap. 3). Diese ist von anderen disziplinären Perspektiven abzugrenzen, um die Stärken wie auch die Begrenzungen dieser Perspektive in den Blick zu bekommen. Bildungssoziologie lässt sich in ihren theoretischen Perspektiven einerseits durch ihre eigene disziplinäre Geschichte verstehen, andererseits aber auch durch theoretische Bezüge, die in Teilen interdisziplinär angelegt und ausgearbeitet sind. Wichtig sowohl im Hinblick auf das thematische Feld als auch für die theoretischen Grundlagen ist die dem Bildungsthema in der Soziologie zugrundeliegende Ungleichheitsperspektive. Über Bildung wird innerhalb der Bildungssoziologie immer auch hinsichtlich vorhandener Ungleichheiten geforscht und diskutiert.

Im *vierten Kapitel* werden dann vor allem entlang der Phasen von Bildungserwerb im Lebenslauf die Orte (Institutionen) vorgestellt, an denen formale Bildung erworben wird (► Kap. 4). Der in der Bildungsforschung mittlerweile gängigen Unterscheidung von formaler, non-formaler und informeller Bildung kann in einer solchen Einführung kaum in der Breite nachgespürt werden, die für speziellere Fragestellungen angezeigt wäre.⁵

Dass informell erworbene Bildung für die Entwicklung von Kompetenzen höchst relevant sein kann, ist allein schon beim Thema Digitalität sofort nachvollziehbar, aber Berufschancen und Lebenschancen werden nach wie vor mindestens auch entlang erworbener formaler Bildungszertifikate verteilt (R. Becker, 2017). Auch und gerade für dieses Kapitel der Einführung gilt, dass Vieles nur angerissen werden kann und jede*r darüber hinaus auf weiterführende Literatur verwiesen werden muss. Es geht insbesondere darum einen ersten Überblick über die Differenziertheit des formalen Bildungssystems zu erlangen und, aufbauend auf den theoretischen Modellen des dritten Kapitels (► Kap. 3), Erklärungen etwa für ungleiche Bildungswege und -verläufe zu erhalten.

Dies kommt nicht ohne empirische Befunde aus, die anhand von Abbildungen und Statistiken einen Überblick über die empirische Situation in den einzelnen Bereichen geben. Im vierten Kapitel finden sich zudem zwei Vertiefungsthemen: einerseits das aktuell viel diskutierte Thema der Bildungsarmut (► Kap. 4.6) und andererseits eine Diskussion der Zusammenhänge von Migrationshintergrund und Bildungsverläufe unter einer Ungleichheitsperspektive (► Kap. 4.8).

Das *fünfte und letzte Kapitel* nimmt dann nochmals stärker die Bildungspolitik als solche, aber auch die Verschränkungen von (soziologischer) Bildungsforschung und bildungspolitischen Zugriffen in den Blick, was z. B. auch eine Vorstellung und Diskussion der Strategien eines neueren Bildungsmonitorings beinhaltet (► Kap. 5). Dieses stärker in Richtung auch praktischer Implikationen zielende Kapitel beinhaltet abschließend auch das Vertiefungsthema *Bildung und Digitalisierung* (► Kap. 5.3).

⁵ Hier gibt es jedoch eine Vielzahl an auch einführenden Publikationen, die sich entlang dieser Lerngelegenheitstrias auch mit non-formaler und informeller Bildung beschäftigen (vgl. etwa einführend Maschke & Stecher, 2018, sowie Rohs, 2016).

In allen Kapiteln dieser Einführung wird versucht, auch aktuelle Forschungsbefunde einfließen zu lassen, weil das Forschungsfeld der Bildungssoziologie sich sehr schnell entwickelt, so dass es kaum ausreicht sich auf ältere Befunde und Diskussionsstände zu beziehen.

2 Konturen des Bildungskonzepts

Über Bildung wird nicht nur viel in der Öffentlichkeit diskutiert; vielmehr stellt die Auseinandersetzung über den sowohl ›richtigen‹ Bildungsbegriff als auch dessen Abgrenzung von anderen Begriffen wie etwa *Erziehung* oder *Sozialisation* eine mittlerweile auf Dauer gestellte Diskussion innerhalb und zwischen den sich dafür zuständig fühlenden Fachdisziplinen dar. Wenn im Folgenden die Konturen dieser wissenschaftlichen Debatten nachgezeichnet werden, soll dies jedoch keineswegs ein Selbstzweck sein. Damit soll vielmehr eine Grundlage erarbeitet werden, die es den Lesenden ermöglicht, die Besonderheiten bildungssoziologischer Fragestellungen, Forschungszugänge und Befunde sortieren und beurteilen zu können. Einerseits soll hierdurch verdeutlicht werden, inwieweit und an welchen Stellen Ähnlichkeiten im Verständnis und den Anliegen unterschiedlicher Fachdisziplinen vorhanden sind, und andererseits, wo die besonderen bildungssoziologischen Perspektiven beginnen und inwieweit diese dann auch eine spezifische Fragerichtung auf Bildung, Ausbildung und Bildungsverläufe beinhalten.

Neben dieser disziplinären Gemengelage, in der Diskussionen über Bildungsbe grifflichkeiten sowie deren historische und normative Grundlegung geführt werden, zeigt sich der Bildungsbegriff selbst umgeben von einer Reihe anderer Be grifflichkeiten, die sich in einem nicht immer ganz eindeutigen Verhältnis zu Bildung zeigen.

Hierzu gehören sowohl der Begriff des *Lernens*, mit dem auf den Prozess oder die Handlungsform des Erwerbs von Bildung abgezielt, der jedoch ebenfalls ganz un terschiedlich verstanden wird (Holzkamp, 1995), genauso wie der Begriff der *Kompetenz* (Weinert, 2001), der mittlerweile eine zunehmende Dominanz in den sowohl sozialwissenschaftlichen wie auch bildungspolitischen Diskussionen erlangt hat. Entsprechend findet sich weiter unten eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Kompetenzkonzept innerhalb des Bildungsbereichs (► Kap. 2.4).

An der Nahtstelle zwischen Soziologie und allgemeiner Öffentlichkeit werden darüber hinaus Beschreibungsbegriffe platziert, in denen sich Diagnosen über die zentralen Kennzeichnungmerkmale von Gesellschaft und auch die Relevanz, die Bildung in diesen Gesellschaften zukommt bzw. zukommen soll, ausdrücken. So spricht etwa Manuel Castells (2001, 2002, 2003) von der »Netzwerkgesellschaft in einem *Informationszeitalter*«. Der amerikanische Soziologe Daniel Bell (1975) kennzeichnet in seinem Buch über die nachindustrielle Gesellschaft diese als eine *Wissensgesellschaft*. Die Soziologin Jutta Allmendinger spricht von der *Bildungsgesellschaft* und kommt von diesem Begriff dann auch auf direktem Weg zur Diagnose zunehmender Bildungsarmut (<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/158109/bildungsgesellschaft/>, Allmendinger, 1999), da sie Bildung als zentral

für die Lebenschancen von Menschen definiert. Diese Reihe an Gesellschaftsbegriffen ließe sich sicherlich auch mühelos fortführen, entscheidend ist jedoch vor allem die zunehmende Nutzung von Beschreibungen, die sich im Begriffskontext von Information, Wissen, Lernen, Bildung und Kompetenz bewegen. Damit wird deutlich, dass die Gesellschaft, in der wir uns bewegen, zunehmend oder zumindest auch durch Begrifflichkeiten charakterisiert wird, die im weitesten Sinne mit Bildung zu tun haben, während es bis vor kurzem eher Beschreibungen wie Industriegesellschaft, Dienstleistungsgesellschaft o. Ä. waren, mit denen sich die Sozialwissenschaften auf gesellschaftliche Phänomene bezogen.

Bildung ist das neue Schlagwort, wenn es um gesellschaftliche Herausforderungen geht und vor allem, wenn es um die Frage geht, was getan werden sollte. Dann lautet die Antwort meist: mehr Bildung oder auch mehr Bildungsgerechtigkeit.⁶ Ob und inwiefern ein einfaches ›Mehr‹ jedoch an den gleichzeitig diagnostizierten Ungleichheiten wie auch Ungerechtigkeiten im Bildungssystem etwas ändern kann, ist zumindest befragungswürdig. Über Bildung spricht die Gesellschaft, spricht die Politik ja auch nicht erst seit Kurzem; vielmehr stellen Bildung oder – wenn man historisch etwas weiter ausgreift – Erziehung wichtige gesellschaftliche Thematiken dar.

2.1 Bildungsbegriffe – Bildungsverständnisse – Bildungstheorie

2.1.1 Ein erster Blick auf den Bildungsbegriff

Würde man unterschiedliche Menschen nach ihrem Verständnis von Bildung fragen, so bekäme man sicherlich eine Vielzahl an sich unterscheidenden Antworten. Wir sprechen in unserer Gesellschaft mittlerweile zwar andauernd über Bildung, sobald es jedoch etwas konkreter wird oder werden soll, zeigt sich, dass wir gar nicht immer so genau wissen, was darunter zu fassen ist und was etwa an Bildung anders ist als z. B. an Erziehung.

Gleichzeitig ist Bildung aber auch nicht einfach nur ein Begriff, sondern wird häufig als eine Art Versprechen formuliert. Das wird sofort deutlich, wenn man sich etwa Diskussionen im globalen Kontext anschaut. So benannte beispielsweise die Weltbank⁷ vor einigen Jahren eine Kampagne mit dem schlagenden Titel: »Educate

6 So ruft die Regierungskoalition des 20. Deutschen Bundestages ein »Jahrzehnt der Bildungschancen« in ihrem Koalitionsvertrag aus. »Kinder verdienen beste Bildung. Jedes Kind soll die gleichen Chancen haben« (SPD, Bündnis90/Die Grünen & FDP, 2021).

7 Die Weltbank, eigentlich die »International Bank for Reconstruction and Development« (IBRD), ist eine in Washington angesiedelte Einrichtung der Vereinten Nationen, die seit 1946 als »Förderorganisation für Entwicklungs- und Schwellenländer zum Zwecke der Armutsbekämpfung« (Dörr & Kowalski, 2022) tätig ist.

girls, end child marriage«. Bildung wird hier als eine Art Hebel präsentiert, mit dem sich die Lebenssituation von Mädchen bzw. Frauen verbessern lässt. Gleichzeitig versteht die Weltbank Bildung für Mädchen aber nicht nur als eine moralische Aufgabe; vielmehr wird die Bildung von Mädchen im globalen Kontext darüber hinaus als etwas gesehen, was ökonomisch sinnvoll ist.⁸

Bereits hier kommt etwas zum Vorschein, was in den nachfolgenden Kapiteln und Abschnitten immer wieder eine Rolle spielt: in unserem Verständnis von Bildung spiegeln sich auch Erwartungen an das wieder, was sich Gesellschaften von Bildung erhoffen.

Bevor wir uns in der Folge dann vor allem mit dem deutschen Bildungsbegriff und mit der modernen Bildungsforschung auseinandersetzen, soll hier ein erster empirischer Blick in Bildungsentwicklungen auf globaler Ebene geworfen werden, der verdeutlicht, in welche großen Veränderungsprozesse Diskussionen über Bildung eingebettet sind. In Abbildung 1 findet sich eine Übersicht der Alphabetisierungsentwicklung auf Ebene der Weltbevölkerung in den letzten mehr als 200 Jahren (► Abb. 1).

Es zeigt sich erstens, dass noch Mitte des 20. Jahrhunderts erst ca. die Hälfte der erwachsenen Weltbevölkerung über Fähigkeiten im Lesen und Schreiben verfügte und dass wir zweitens seit dem Jahrtausendwechsel eine Art von Plateau erreicht zu haben scheinen. Lesen und schreiben stellen sicherlich mit die zentralen Kulturtchniken aus dem Bereich von Bildung dar und Fortschritte in diesem Bereich zeigen deutliche individuelle wie auch gesellschaftliche Effekte.⁹

Wovon im globalen Kontext gesprochen wird, wenn es um Bildung geht, ist aber im Regelfall schulische Bildung oder zumindest Bildung, wie sie in Institutionen vermittelt wird. Die Indikatoren, die hierbei verwendet werden sind neben so etwas wie »Alphabetisierungsgrad einer Bevölkerung« beispielsweise der »mittlere Anteil absolviert Schuljahre« (so ein Indikator für die Bildungsentwicklung von Gesellschaften im sogenannten HDI¹⁰). Für einen sehr groben und die jeweiligen Beson-

8 So findet sich auf den entsprechenden Kampagnenplakaten (<https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2017/08/22/educating-girls-ending-child-marriage>) der folgende Satz: »Ending child marriage is not only the morally right thing to do, but also the economically smart thing to do«.

9 Es zeigt sich bis heute der von Psacharopoulos wiederholt analysierte Zusammenhang (Psacharopoulos, 1981, 1985; Psacharopoulos & Patrinos, 2018) zwischen Bildung und wirtschaftlicher Entwicklung. Dabei zeigt sich, dass es vor allem Fortschritte im Bereich der Grundschulbildung in ökonomisch eher weniger entwickelten Ländern sind, die die größten gesellschaftlichen Renditen abwerfen. Aus dieser stark bildungsökonomisch und quantitativ geprägten Forschung lässt sich eine zunehmende Wichtigkeit von Bildung nicht unbedingt ableiten.

10 Der HDI (Human Development Index) ist ein Maß für die Bestimmung des Entwicklungsstandes von Ländern im Vergleich. »Der HDI geht von den drei wesentlichen Determinanten des menschlichen Handlungsspielraumes aus: Gesundheit, Bildung und Einkommen und kombiniert Indikatoren für diese drei Dimensionen zu einem Index« (Berger-Schmitt, 1999, S. 14).

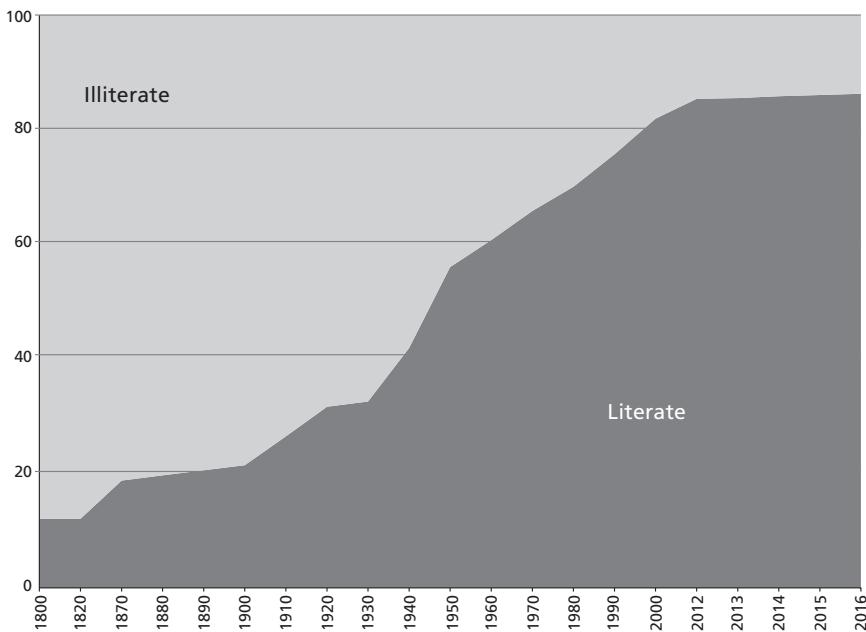


Abb. 1: Alphabetisierungsgrad der Weltbevölkerung (15 Jahre und älter) (eigene Darstellung mit Daten von Our World in Data; <https://ourworldindata.org/global-education/literacy>)

derheiten nationaler Bildungssysteme ausblendenden Blick sind solche Indikatoren sicherlich hilfreich. Gleichzeitig »erkauf man sich diesen vergleichenden Blick dann aber auch damit, dass von nationalen Diskussionen und Begriffsverständnissen weitgehend abstrahiert wird bzw. sich dadurch möglicherweise auch eine vermeintlich einheitliche Vorstellung von Bildung durchsetzt.

Die Frage, ob und inwieweit so etwas kritisch zu sehen ist, ist an dieser Stelle jedoch weniger wichtig. Zentral ist vor allem, dass man sich bewusst macht, für was (z. B. für welche Bildungspolitik) welche Arten von Analysen relevant sind bzw. sein könnten. Anknüpfend an die oben formulierte Anmerkung zu »Bildung als Versprechen« sollte man jedoch keineswegs die möglichen Auswirkungen der Nutzung bestimmter Begriffsverständnisse von Bildung unterschätzen.

Nach diesem kurzen Blick auf die globale Ebene der Beschäftigung mit Bildung, geht es im nächsten Schritt um eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Begriff in der deutschsprachigen Diskussion, da hier mindestens drei Begriffe aufeinandertreffen, die zwar nicht identisch sind und auch nicht exakt das gleiche bezeichnen, die jedoch große Überlappungen aufweisen: Bildung, Erziehung und Sozialisation.

2.1.2 Der Bildungsbegriff im Kontext von Erziehung und Sozialisation

Zwar hatten wir im letzten Abschnitt Befunde kennengelernt, die ein vermeintlich einfaches Verständnis des Begriffs Bildung (meist als Schulbildung) nutzten. Und wenn man ganz pragmatisch wäre, käme man in Hinblick auf viele Verwendungsweisen dieses Begriffs mit einem solchen Verständnis auch relativ weit. Aber gleichzeitig ahnen die meisten, dass Bildung irgendwie mehr oder auch teilweise etwas anderes ist als reine Schulbildung. Allerdings lässt sich Bildung kaum im Sinne von ein paar wenigen Kriterien ausbuchstabieren; vielmehr zeigt sich nach einem Blick in die entsprechende Fachliteratur sehr schnell, dass es hier kaum Einigkeit über eine genauere Definition dessen gibt, was unter Bildung zu verstehen wäre. Und gleichzeitig ist auch nicht immer die Bereitschaft vorhanden sich überhaupt darüber zu unterhalten. So weist etwa Rieger-Ladich in seiner »Einführung in Bildungstheorien« zurecht darauf hin, »dass viele derer, die sich an Bildungsdebatten beteiligen, keine größeren Anstrengungen erkennen lassen, möglichst präzise zu bezeichnen, was sie meinen, wenn sie die fragliche Vokabel verwenden« (Rieger-Ladich, 2019, S. 13). Das führt dazu, dass zwar vielleicht intensiv diskutiert wird, aber häufig über Unterschiedliches. Man könnte es sich in einer solchen Situation jetzt einfach machen – vor allem wenn man in dezidiert praktischer Absicht in Bildungsprozesse verstrickt ist – und sich an die je herrschende Auffassung von Bildung anlehnen. Dies widerspräche jedoch dem Selbstverständnis von Professio-nen, die es sich eben auch zur Aufgabe gemacht haben, eine kritisch-reflexive Haltung als einen zentralen Bestandteil ihres professionellen Selbstverständnisses auszubilden (vgl. als Beispiel für eine diesbezüglich sehr radikale Positionierung Kessl & Maurer, 2012).

Begriffe haben jedoch, zumal wenn es sich um bereits lange etablierte handelt, eine Geschichte und diese Geschichte zumindest in Ansätzen zu kennen, ist kein Selbstzweck, sondern vielmehr ein möglicher Zugang zu den Potenzialen eines Gegenstandes jenseits der jeweiligen Aktualität. Dies gilt sicherlich für den Bildungsbegriff ebenso wie für den Begriff der Erziehung. Aber Menschen erzählen Geschichte(n) unterschiedlich und wissenschaftliche Disziplinen tun dies ebenso. Zudem zeigen sich die gewordenen Begriffsverständnisse immer auch als verwoben mit gesellschaftlichen Verhältnissen bzw. den Institutionalisierungen von Bildung in Gesellschaften und umgekehrt.

Bildung und Erziehung

Die Geschichte des *Bildungsbegriffes* lässt sich nicht von der Geschichte des *Erziehungsbegriffs* trennen, worauf die Pädagogin Käte Meyer-Drawe (1999) hinweist. Ähnlich argumentieren auch die beiden Soziolog*innen Löw und Geier (2014), die ihr Einführungsbuch mit »Soziologie der Bildung und Erziehung« betiteln. Für Meyer-Drawe schwingt im Erziehungsbegriff immer auch der Begriff der *Zucht* mit, während sie den Bildungsbegriff der griechisch antiken Tradition zuordnet, und bei Bildung im Sinne der griechischen *Paideia* geht es, wie sie schreibt, »um Wahrheit