

Veröffentlicht in: Soziologie der Erziehung
Hrsg. von Günter Hartfiel † und Leo Kißler
Mit Beiträgen von Heinz Abels ...
Freiburg; Basel; Wien: Herder, 1977
(Studienführer zur Einführung in die
Erziehungs- und Sozialwissenschaften /
Schriften des Willmann-Instituts
München – Wien)
ISBN 3-451-16965-7
Seiten 71–95

2.2 Die Schule

Karlheinz Fingerle (Kassel)

„Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw.“ (B. BRECHT; 9, 42)

2.2.1 Die Wirkungen schulischer Sozialisation – affirmative gesellschaftliche Reproduktion?

Schüler lernen in der Schule nicht nur das, was in den Lehrplänen und Curricula steht oder was die Lehrer als ihre Unterrichtsziele formulieren. Die offiziellen Lernziele erreichen sie nur teilweise. Daneben stehen latente (nicht offizielle, den meisten unbewußte, vielleicht sogar unerwünschte) Lerneffekte. Ihre Relevanz für die Zukunft der Heranwachsenden kann viel größer als die Bedeutung der durch die Curricula angestrebten Lernergebnisse sein. Der Begriff der „schulischen Sozialisation“ ermöglicht, nicht nur die geplanten, sondern auch die ungeplanten Effekte der Schule in den Blick zu nehmen. Er nötigt den unterrichtenden Lehrer und den Lehrerstudenten, die Handlungsperspektive von Unterrichtsplanung und -durchführung zu verlassen und auch jene Prozesse in der Schule in den Blick zu nehmen, die sich naturwüchsig entwickeln und vielleicht durch die Lehrer gar nicht zu steuern sind.

Unter Sozialisation soll hier der Prozeß der Persönlichkeitsgenese in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt verstanden werden. (18, 87; 27, 14)

Unter dem Begriff „schulische Sozialisation“ wird der (nur gedanklich abzutrennende) Aspekt der Persönlichkeitswerdung in den Blick genommen, der durch die Schule als soziale Umwelt bedingt wird. Dabei wird Schule als in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang eingebunden und als historisch geworden und veränderbar betrachtet. (Der folgende Text muß daher auf historisch gewordene Formen des Bildungswesens Bezug nehmen. Es wird bei der Darstellung von der Annahme ausgegangen, daß viele der im folgenden beschriebenen Wirkungen der Schule in allen westlichen industrialisierten Gesellschaften auftreten.)

In diesem Abschnitt sollen die Wirkungen schulischer Sozialisation auf gesellschaftstheoretischer Ebene diskutiert werden, z. B. die Frage, welche Beiträge die Ergebnisse schulischer Sozialisation für die Veränderung und/oder den Bestand gesamtgesellschaftlicher Strukturen haben. Damit werden organisations- und interaktionstheoretische Aspekte schulischer Sozialisation, die in anderen Kapiteln dieses Buches vorgestellt werden, an den Rand der Aufmerksamkeit gedrängt. Gleichwohl wird sich, wie unten unter dem Stichwort „Paradoxon der Bildungsinstitutionen“ gezeigt werden wird, gerade dadurch in den konkreten Realität der Bildungsinstitutionen ein Zusammenhang der verschiedenen Aspekte herstellen, daß er im Handeln der in der Schule Tätigen ausgeblendet wird.

Die Geschichte des Bildungswesens zeigt, daß immer wieder der *Staat* oder *politische Gruppierungen* mit Erfolg auf die Bestimmung der Ziele schulischer Sozialisationsprozesse Einfluß genommen haben: Als Beispiel seien genannt die STIEHLSchen Regulative von 1854, die die Volksschulen wieder stärker in den Dienst religiös-konfessioneller Interessen stellten und nach den Worten des konservativen Staatsrechtlers STAHL die Erziehung der Zöglinge „zur Liebe für gegebene Zustände“ anstrebten. (6, 97f) Nach der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848, die auch von großen Teilen der Lehrerschaft mit dem Ziel einer Veränderung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse durch pädagogische Reformprogramme getragen wurde, zeigten die STIEHLSchen Regulative den Sieg der Restauration. Sie erhielten die „Aufgabe, eine historisch längst überholte Herrschaftsordnung in den unteren Sozialschichten geistig zu verwurzeln“. (35, 314) – Als zweites Beispiel für die Indienstnahme der Schulen durch die Politik kann gelten die Verstärkung des Deutschunterrichts an den preußischen Gymnasien im Dienste nationaler Interessen, nach der Rede Kaiser Wilhelms II. auf der Schulkonferenz von 1890. (5, 138f u. 221) – In jüngster Zeit schließlich sei an den Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre erinnert, die zu scharfen bildungspolitischen Kontroversen um die Frage geführt haben, in welchem Sinne die Schule

im Dienst der Veränderung gesellschaftlicher Zustände stehen darf. (Vgl. z. B.: 57)

Diese Hinweise lenken die Aufmerksamkeit auf eine Forschungsrichtung, die fragt, welche gesellschaftlichen Interessengruppen die Ziele schulischer Sozialisation am stärksten bestimmen: Die Studien von NYSSSEN (42) und BAETHGE (3) führten Belege an für den starken *Einfluß privatwirtschaftlicher Interessen auf die Lehrer und die schulischen Zielsetzungen*. Neben diesen Studien, die nach den Einflüssen herrschender gesellschaftlicher Gruppierungen auf die Schule fragen, steht ein anderer Forschungsansatz, der die Frage, welchen Funktionen schulische Sozialisation dient, von einer allgemeinen systemtheoretisch-kritischen Perspektive aus aufnimmt. Gegen die Einflußforschung wendet OFFE ein: „Nicht was und von wem mit dem Bildungssystem und seiner Reform beabsichtigt ist, sondern welche Strukturen es *erzeugt* und verändert – und welchen Interessen es insofern offensteht bzw. welchen es sich verschließt –, steht im Mittelpunkt einer sozialwissenschaftlichen, gesamtgesellschaftlich orientierten Analyse der Schule, Universität und Berufsausbildung.“ (43, 219)

Dieser systemtheoretisch-kritische Ansatz wendet sich auch gegen einige Grundannahmen, von denen sowohl die liberale Bildungsökonomie wie die marxistische politische Ökonomie des Ausbildungssektors bei der Analyse des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem ausgehen. Beide Ansätze verstehen „das Ziel der bedarfsgerechten Qualifikationen von Arbeitskraft ... als Schlüssel zur Erklärung bildungspolitischer Entwicklungen“. (43, 221) OFFE stellt dazu fest, daß die zugrundeliegenden Annahmen über die Art und das Niveau der vom Beschäftigungssystem verlangten Qualifikationen noch ungeprüft sind. Zudem sei es – das ist für unseren Zusammenhang besonders wichtig – nicht sicher, ob die Sozialisationsprozesse im Bildungssystem wirklich die vom Beschäftigungssystem erwarteten Effekte haben. Ferner sei es möglich, daß sich die Qualifikationen (die vom Bildungssystem geschaffenen Effekte) selbst eine Nachfrage schaffen. Das Verhältnis von Beschäftigungssystem und Bildungswesen ist nicht so eng determiniert, wie es die bildungsökonomischen Ansätze unterstellen. Daraus resultiert eine „Tendenz zur Autonomisierung des Bildungssystems“. (43, 226) Es ist plausibel, daß unter den Bedingungen einer kapitalistischen nicht geplanten Industriegesellschaft (aus Gründen fehlender Vorhersagbarkeit der verlangten Qualifikationen und aus Gründen fehlender Durchsetzbarkeit) das Schulsystem nicht in der Lage sein kann, die produzierten Qualifikationen an die Bedarfslage des Beschäftigungssystems nahtlos anzupassen. Unter solchen Umständen ist es für die Bildungspolitik und das Bildungssystem optimaler, auf die Entwicklung konkreter eigener Zielvorstellungen

für die bedarfsgerechte Qualifizierung im Beschäftigungssystem zu verzichten und sich bei Engpässen auf dem Arbeitsmarkt kurzfristig und flexibel an die Situation anzupassen.

Obwohl oben von einer Tendenz zunehmender Autonomisierung des Bildungssystems die Rede war, ist die Annahme nach OFFE gleichwohl nicht zutreffend, daß das Bildungssystem völlig frei von gesamtgesellschaftlichen Vorgaben seine Zielvorstellung für schulische Sozialisationsprozesse entwickeln könne. Zunächst ist zu betonen, daß das Bildungssystem keineswegs nur der Sozialisation dient. Zunehmend übernimmt das Bildungssystem Funktionen, die nicht direkt mit Sozialisationsprozessen in Verbindung zu bringen sind. Zu diesen zusätzlichen Funktionen gehört die *sozialpolitische Sicherungsfunktion*: Im US-amerikanischen Bildungssystem hat sich gezeigt, daß das Schulsystem auch die Aufgabe erfüllt, nicht-nachgefragte Arbeitskräfte für eine gewisse Zeit zu absorbieren. Zur sozialpolitischen Sicherungsfunktion kann auch die *Überqualifizierung* gehören, die Vermittlung zusätzlicher Qualifikationen, von denen vorab niemand weiß, ob sie jemals benötigt werden.

Die Vermittlung einer *Lern- und Anpassungsfähigkeit bei wechselnden Bedarfslagen des Beschäftigungssystems* ist eines der immer wichtiger werdenden Ziele schulischer Sozialisationsprozesse im Rahmen der hochindustrialisierten dynamischen Gesellschaft. Ebenso wenig wie dieses Ziel auf konkrete Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen ist, ist der zweite immer stärker von der Schule übernommene Bereich von Sozialisationszielen auf konkrete Qualifikationen bezogen: Dieser zweite Bereich umfaßt die *Vermittlung von Arbeitstugenden* und die *Bereitschaft, die soziale Realität im Sinne der herrschenden Deutungsmuster zu sehen*. OFFE sagt: „Das Funktionieren einer industriell entwickelten kapitalistischen Gesellschaft (hängt) zunehmend von der verlässlichen Internalisierung solcher ‚kultureller Produktivkräfte‘ durch die Arbeitenden“ ab. (43, 237) Ferner weist OFFE auf ein Legitimationsdefizit staatlicher Reformaktivitäten hin: Obwohl der Staat die Herstellung der Chancengleichheit als politisches Ziel deklariert, werde doch das Chancengleichheitspostulat aus Gründen, die im privaten Kapitalverwertungsprozeß liegen, faktisch dauernd verletzt. (43, 239ff) Das Bildungssystem legitimiert die Ungleichheit, die im System der vertikalen Differenzierung vorliegt, durch die Zurechnung von Mißerfolg und Versagen auf den einzelnen.

Schulische Sozialisationsprozesse leisten ihren Beitrag zur Erhaltung des Systems sozialer Ungleichheit durch die *Vermittlung einer Leistungsideologie*, nach der soziale Ungleichheit auf unterschiedliche Begabung und Anstrengung einzelner zurückgeführt wird. In diese Leistungsideologie gehen Vor-

stellungen von einem Wettlauf um die sozialen Positionen ein. Am Start dieses Wettlaufs habe noch jeder die gleichen Chancen (Wettbewerbsmodell der Chancengleichheit). Wer eine von ihm begehrte soziale Position nicht erlange, habe es auf seine eigene Unfähigkeit oder auf zu geringe Anstrengung zurückzuführen. (Vgl. 15, 167f; vgl. die negative Sozialutopie von YOUNG: 60) Was es immer damit auf sich hat, man wird fragen müssen, welche Leistungsideologie die Schüler in der Schule lernen. Es wird vermutet, daß weniger die Themen und offiziellen Intentionen des Unterrichts als die Form der sozialen Beziehungen in der Schule die sozialen Erfahrungen vermitteln, die zu einer Internalisierung der Leistungsideologie führen (vgl. 58; 56). Dabei ist die Ritualisierung dieser sozialen Beziehungen als Grund dafür anzunehmen, daß den Schülern die kritische Auseinandersetzung mit den die Leistungsideologie stützenden Wertvorstellungen erschwert wird. (58)

Diese Annahmen lassen sich besonders an den *mit Prüfungen verbundenen Lernprozessen* erläutern: Durch Prüfungen können nicht nur die Normen „gerecht – ungerecht“, Bereitschaften für den Wettbewerb um soziale Positionen, konkurrenzorientiertes Leistungsstreben, Legitimationen für soziale Ungleichheit gelernt werden, sondern sie vermitteln, alles zusammengenommen, vermutlich eine Grundorientierung, die ein Bestandteil der für das gesellschaftliche Leben in unserem System zur Konfliktvermeidung notwendigen Massenloyalität ist. (15, 169f) Von den Lehrern (und Prüfern) werden Prüfungen mit den Erfordernissen einer erfolgreichen Steuerung des Unterrichts gerechtfertigt. Hier zeigt sich der Sachverhalt, der oben als „Paradoxon der Bildungsinstitutionen“ bezeichnet wurde. Die Schulen erfüllen ihre externen Funktionen (Rekrutierung und Auslese für soziale Positionen) vermutlich um so effektiver, je mehr sie sich im Selbstverständnis ihrer Mitglieder an internen pädagogischen Funktionen orientieren. (14, 199f; 8, 213f) „Schüler dürften dadurch lernen, unterprivilegierte Positionen als rechtmäßige Ungleichheit zu akzeptieren.“ (15, 169) In gesamtgesellschaftlicher Perspektive ist dieses Lernergebnis als Bereitschaft zur Erhaltung der bestehenden Sozialstruktur zu beschreiben.

Dabei ist festzuhalten, daß der Grad, in dem gesellschaftliche Reproduktionszwänge die Autonomie des Schulsystems einschränken und dadurch die internen Prozesse der Schule determinieren, noch weitgehend ungeklärt ist. Notwendig wären zur Aufklärung dieses Zusammenhangs noch mehr historische Analysen über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft. (15, 170) Ferner müßten vor allem für die Überprüfung der Frage, ob die funktional erforderlichen kognitiven und affektiven Sozialisierungseffekte auch tatsächlich durch die Schule den Heranwachsenden vermittelt werden, empirische

Untersuchungen durchgeführt werden. Nach FEND ist gerade die Schüler- und Studentenbewegung der 60er Jahre als Anzeichen dafür zu werten, daß die psychische Anpassung an die Gesellschaft durch die Schule nicht so zwingend ist, wie es funktionalistische Überlegungen zunächst nahelegen. (15, 171)

Mit RÜCKRIEM (49) kann man feststellen, daß Erziehung – hier speziell „schulische Sozialisation“ – in hohem Maße gesellschaftsverändernd gewesen ist. Die Frage ist nur, wo der Antrieb für die gesellschaftliche Entwicklung liegt: In der bisherigen Geschichte wurde diese Entwicklung von Spannungen hervorgerufen, die hauptsächlich außerhalb des Erziehungssystems lagen. (Vgl. auch: 52, 21 u. 66) Daß Spannungen innerhalb des Erziehungssystems auch zum Motor der Gesellschaftsveränderung werden können, ist angesichts der zunehmenden Bedeutung der Wissenschaft und des wissenschaftsorientierten Lernens in den Schulen nicht auszuschließen.

2.2.2 Chancengleichheit im Schulwesen – Selektion und Allokation durch die Schule

Das Leistungsprinzip als eine dominante Norm des Schulsystems hatte die im vorigen Abschnitt angesprochene ideologische Funktion nicht von Anfang an. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war es Ausdruck des Gleichheitsstrebens des Bürgertums. Nicht die angeborenen Vorrechte des Adels sollten mehr gelten, sondern der Zugang zu öffentlichen Ämtern (vor allem die Einstellung als Staatsbeamter) sollte nach Leistung erfolgen. So dienten die neu eingeführten Schulabschlußprüfungen und Staatsexamen dem Abbau unlegitimierter sozialer Ungleichheit. Die Entwicklung des Systems schulischer Abschlußprüfungen in Zusammenhang mit dem Ausbau des Berechtigungswesens (wie es sich zum Beispiel in den Zugangsvoraussetzungen der Laufbahnen des öffentlichen Dienstes zeigt) führte jedoch im Laufe des 19. Jahrhunderts dazu, daß das Leistungsprinzip als Instrument zur Bewahrung neuer sozialer Ungleichheit benutzt wurde. Indem nämlich der mit der Industrialisierung entstehenden Arbeiterschaft der Anschluß an das System schulischer Berechtigungen weitgehend verwehrt blieb, konnte das Bürgertum das im Schulwesen institutionalisierte Leistungsprinzip zur Niederhaltung der Arbeiterschaft nutzen. (6, 106–108; 31, 74–83)

Formalrechtlich sind diese Barrieren abgeschafft. So ist es in der Bundesrepublik Deutschland z. B. heute möglich, über einen qualifizierten Hauptschulabschluß und/oder über eine qualifizierte Berufsausbildung den Zugang zu Bildungseinrichtungen zu erreichen, die zu einer Hochschulreife führen. Vor dem Gesetz hat also jeder die gleiche formale Chance, die als am

höchsten geltenden Bildungsabschlüsse zu erreichen. In Verbindung mit dem weiter bestehenden Berechtigungswesen könnte man daher mit SCHELSKY formulieren, daß die *Schule* „zur ersten und daher entscheidenden *zentralen sozialen Dirigierungsstelle* für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“ werde. (51, 17) Dabei geht SCHELSKY von der Annahme aus, daß sowohl sozialer Aufstieg als auch die Erhaltung des sozialen Status primär über die durch die Schulausbildung vermittelten Chancen erreicht würden. (51, 17)

Diese These SCHELSKYS wurde in der Literatur zur schichtenspezifischen Sozialisation heftig kritisiert. Die Kritik richtete sich vor allem gegen die zur Begründung der These angeführte Auffassung über die Sozialstruktur und die Lebensbedingungen in der industriellen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Die Vorstellung, daß es sich um eine Gesellschaft handle, in der die Schichtunterschiede weitgehend abgebaut seien und es zu einer starken „Vereinheitlichung des kulturellen Lebensstils“, zu einer „nivellierten Mittelstandsgesellschaft“ gekommen sei, (51, 15 ff) führte SCHELSKY zu der These, daß für die angestrebten Schulabschlüsse „außerschulische soziale Determinanten“ weitgehend unwirksam geworden seien. (51, 19) Die Schule selbst teile durch ihr Begabungs- und Leistungsurteil soziale Chancen zu für den Zugang zu sozialen Positionen.

Die Gegenthese der Kritiker behauptet, daß es keineswegs zu einer Vereinheitlichung der außerschulischen Lebensbedingungen gekommen sei und daher schon beim Eintritt in die Schule, auf Grund der *vorschulischen* Sozialisationsprozesse, aber auch später noch durch die Bedingungen der sozialen Herkunft, die Chancen für den Zugang zu den sozialen Positionen ungleich verteilt seien. Die Schule bestätige und verstärke die mit der außerschulischen Sozialisation der Schule vorgegebenen sozialen Ungleichheiten. Durch die Auslese (Selektion) und Zuweisung zu sozialen Positionen (Allokation) erfüllt die Schule innerhalb eines zirkulären Sozialisationsprozesses die Funktion, das System sozialer Ungleichheit (Sozialstruktur) zu bestätigen und mit zu reproduzieren. Der kreisförmige (zirkuläre) Charakter des Sozialisationsprozesses meint den Sachverhalt, daß *durch Sozialisation, Auslese und Allokation der größte Teil der Heranwachsenden wieder in die soziale Schicht eintritt, der schon ihre Eltern angehörten.* (Vgl. 45, 76 u. passim) Der zirkuläre Verlauf des Sozialisationsprozesses wird durch folgendes Schema von HURRELMANN veranschaulicht:

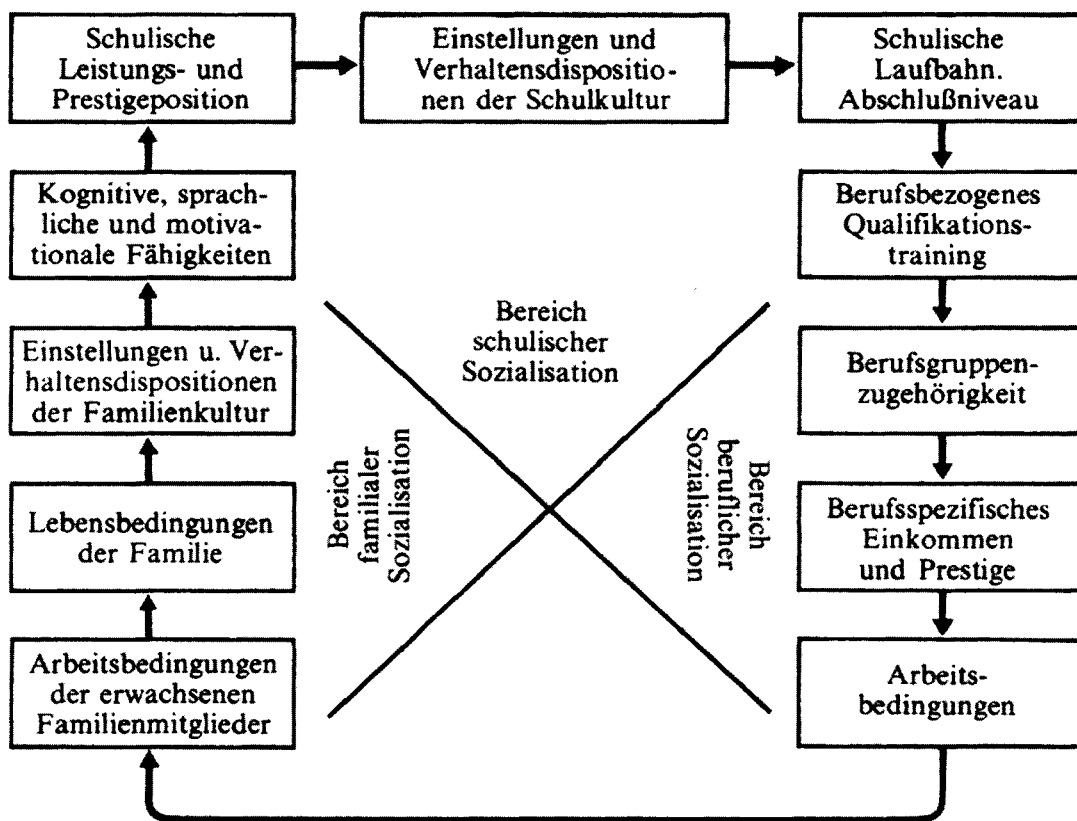


Abbildung: Der zirkuläre Verlauf des Sozialisationsprozesses. Stellenwert der schulischen Sozialisation und Erziehung als Vehikel der Reproduktion der Sozialstruktur (aus: 27, 140).

Folgen wir diesen Überlegungen, so zeigt sich, daß zwar in unserem Bildungswesen *formale* Chancengleichheit gegeben ist, (vgl. dazu auch: 44, 185) daß aber durch den zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses immer wieder Lebensbedingungen für die Heranwachsenden reproduziert werden, die zu einer faktisch ungleichen Verteilung der Chancen für schulischen Erfolg führen. Aus der Einsicht in diese Zusammenhänge ist in bildungspolitischen Programmen die Forderung erhoben worden, über die formale rechtliche Garantie der Offenheit der Bildungsgänge hinaus auch „*materiale* Chancengleichheit“ zu verwirklichen: „*Materiale* Chancengleichheit meint hier, daß über die bereits bestehenden Sicherungen hinaus das Bildungswesen auch die Ungleichheit der Lernbedingungen der Schüler aufgrund der unterschiedlichen sozio-ökonomischen Lage ihrer Eltern soweit als irgend möglich auszugleichen sucht.“ (32, 21)

Um die Bedingungen für die Herstellung größerer *materiale* Chancengleichheit zu erkennen, muß man das Denkmodell der Konkurrenz verlassen. Die Forderung, daß jedem nach seiner Begabung und Anstrengung jeder

Bildungsabschluß offenstehen muß (formale Chancengleichheit), verkennt, daß Begabungen selbst erst durch die Anregungen der Umwelt entwickelt werden. Wenn aber nicht mehr die Form des Wettbewerbs um soziale Positionen der Maßstab für Chancengleichheit ist, muß der Begriff Chancengleichheit mit Zielvorstellungen der erwünschten Sozialisationsprozesse gefüllt werden. Das ist eine didaktisch-curriculare Aufgabe. Neuere Richtlinien und Empfehlungen zum Politik-Unterricht und zur Gesellschaftslehre machen Vorschläge dahingehend, daß die Schule möglichst allen Heranwachsenden die Befähigung zum sozialen und politischen Handeln vermitteln soll. Will man dieses Ziel erreichen, ist es erforderlich, die Schüler ungleich zu fördern: „Gleichheit der Chancen wird in manchen Fällen nur durch die Gewährung besonderer Chancen zu erreichen sein.“ (55, 30) Doch hat auch dieser Ansatz seine Grenzen: Fraglich ist erstens, ob es der Schule je gelingen kann, die schichtenspezifischen Benachteiligungen vorschulischer Sozialisationsprozesse auszugleichen oder ob die These von HENTIGs Geltung behalten muß, „daß ein großer Teil der Chancengleichheit immer schon verwirkt ist, wenn das Kind im Alter von 6 Jahren und später vielleicht von 4 oder 5 Jahren zur Schule kommt“. (23, 125) Ungewiß ist zweitens, ob die Schule, wenn sie den Wettbewerb um soziale Position bei ihren Zielvorstellungen und Abschlüssen vernachlässigen würde, nicht doch die Funktionen der Selektion und Allokation für die sozialen Positionen erfüllt, solange nicht das System von Berechtigungen für den Zugang zu Studium und Beruf im außerschulischen Bereich abgebaut wird.

Für das US-amerikanische Bildungswesen hat JENCKS zahlreiche empirische Belege für die These zusammengetragen, „daß ein Gleichmachen der Bildungschancen sehr wenig dazu beitragen würde, Erwachsene gleicher zu machen“. (28, 275) Diese Einschätzung hält er auch für den Fall aufrecht, daß die Schulen sich besonders gut um diejenigen Schüler bemühen würden, die außerhalb der Schule benachteiligt sind. (28, 275) BOURDIEU und PASSERON zeigen in einer Analyse des französischen Bildungswesens, daß die Vorstellung eine Illusion sei, das Bildungswesen könne sich unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen gegenüber Schülern verschiedener sozialer Herkunft neutral und unabhängig verhalten. (8, 161 u. 191) Die Auffassung, Chancengleichheit könne durch das Bildungswesen realisiert werden, erweist sich als „Illusion“, deren ideologische Funktion in dieser Sicht die Verschleierung von gesellschaftlicher Macht und sozialer Ungleichheit ist.

2.2.3 Die Entwicklung der Begabung in Abhängigkeit von Anlage und Umwelt – Konsequenzen für die Schule

Die im vorigen Abschnitt nur kurz angesprochenen Möglichkeiten der Begabungsförderung durch die Schule müssen noch auf ihre Realisierbarkeit geprüft werden. In der bildungspolitischen Diskussion der Bundesrepublik Deutschland hatte ROTH als Vorsitzender eines Unterausschusses der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates durch die Veröffentlichung „Begabung und Lernen“ (4) der von ROTH schon 1952 formulierten Einsicht (47) breite Zustimmung gesichert, daß Begabung nicht durch Anlage und erblich festgelegte Reifung und Entfaltung determiniert ist (*statischer* Begabungsbegriff), sondern daß Begabung das Produkt der Wechselwirkung von genetischem Erbe und Umwelt sei – in dem Sinne, daß Art und Ausprägung der Begabung ganz entscheidend von der pädagogischen Förderung in einem kulturellen Umfeld und von den konkreten Bemühungen der Erzieher abhängen (*dynamischer* Begabungsbegriff). „Begabung als Anlage wird in dieser Sicht zu *einem* Bedingungsfaktor in einem Feld von Variablen, die alle durch Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung beeinflussbar sind.“ (48, 65)

Vor allem zwei Thesen zur Entwicklung der Intelligenz sind in den letzten Jahren bildungspolitisch relevant geworden, weil sie den Faktoren Anlage und erblich festgelegter Entfaltung im Gegensatz zu den vorstehenden Überlegungen eine zentrale Rolle für die Art und Höhe der Begabung zugesprochen haben:

- a) Die These BLOOMS von der *Frühentwicklung der Intelligenz* und
- b) die These JENSENS von der hohen *Erblichkeit der Intelligenz*.

Obwohl man den Begriff „Begabung“ vor allem für pädagogische Überlegungen weiter und anders fassen kann als den von Psychologen verwendeten Begriff der „Intelligenz“, (vgl. z. B. 40, 73 ff) soll im folgenden die Möglichkeit der Begabungsförderung auf die Frage eingeschränkt werden, welche Konsequenzen für die Intelligenzförderung durch die Schule aus der Diskussion der Thesen von BLOOM und JENSEN zu ziehen sind. Beide Thesen lieferten Argumente für die Auffassung, daß die Schule nur eingeschränkte Möglichkeiten zur kognitiven Förderung der Kinder habe und daß diese Förderung nur in den ersten Jahren möglich sei.

BLOOM untersuchte die Stabilität und Veränderung des Merkmals Intelligenz in verschiedenen Altersstufen. Nach BLOOMS „Schätzung sind 50% des gesamten Erwachsenen-IQ (Intelligenz-Quotienten) bereits im Alter von 4 Jahren ausgebildet, weitere 30% kommen von 4–8 hinzu, und die restlichen 20% werden gefestigt, bis der Heranwachsende das Alter von 17 erreicht“.

(13, 163) BLOOMs Auffassung hat viele Bildungspolitiker veranlaßt, den *Ausbau von Vorschuleinrichtungen zur kognitiven Frühförderung* für wichtiger zu halten als die Reform der Schulen. Ferner dienen BLOOMs Ergebnisse zur Rechtfertigung der Beibehaltung des stark selektiven vertikal gegliederten Schulwesens; denn wenn schon so früh die Intelligenz festgelegt werde, sei eine fördernde Wirkung der Schule (z. B. einer integrierten Gesamtschule) sehr unwahrscheinlich. Vielmehr müßten dann die Kinder früh für die richtigen Schulen ausgelesen werden.

Diese weitreichenden Schlußfolgerungen für Ausbau und Gliederung des Bildungswesens sind unhaltbar, weil die Studie von BLOOM methodologisch unzulänglich ist. (34; 26) BLOOM untersuchte den statistischen Zusammenhang der Intelligenz im Alter von 17 Jahren mit den Testergebnissen vom 3. Lebensjahr an aufwärts. Dabei zeigte er, daß z. B. 50,3% der Streuung der Unterschiede in den Meßergebnissen bei Tests im Alter von 4 und 17 Jahren von denselben Faktoren abhängen. Er interpretiert aber das Ergebnis so, „als seien mit 4 Jahren 50,3% der Erwachsenenintelligenz quasi ‚verfestigt‘“. (16, 18) Daß die Intelligenz bei den von BLOOM verwendeten Tests nach dem 17. Lebensjahr keinen nennenswerten Anstieg mehr aufweist, er also von der ausgeprägten Erwachsenenintelligenz sprechen kann, ist vermutlich darauf zurückzuführen, daß die Mehrheit eines Altersjahrgangs in den USA nur bis zum Ende des 17. Lebensjahrs Schulen besucht.

HOPF hat in einer Kritik der BLOOMschen Untersuchung gezeigt, daß unterschiedliche Studien und verschiedene Intelligenztests zu ganz unterschiedlichen Werten für die „Halbzeiten“ der Intelligenzentwicklung führen. (26; 184) Diese Aussage wird besonders wichtig, wenn man beachtet, daß man ganz unterschiedliche Aspekte der Intelligenz (Intelligenzfaktoren) unterscheiden kann. So zeigen die Entwicklungskurven der Intelligenzfaktoren nach THURSTONE ganz unterschiedliche Verläufe: Es zeigte sich, „daß keiner der sieben ‚Primärfaktoren‘ der Intelligenz vor dem 7. Lebensjahr zur Hälfte entwickelt ist und bei den Vierjährigen in allen Faktoren weniger als 25% erreicht sind; vor allem aber wird deutlich, daß der Halbzeitpunkt für die einzelnen Faktoren weit streut“. (26, 185) BLOOMs zentrale Hypothese, daß die Umwelt in den frühen Lebensjahren die größten Effekte auf die Intelligenzentwicklung hat, ist im Blick auf einzelne Intelligenzfaktoren unhaltbar. „Tempo und Beeinflussbarkeit der Entwicklung könnten in den späten Kindheit durchaus größer sein als in den ersten Lebensjahren.“ (26, 186) Außerdem hat sich selbst bei dem stärker erblichen Merkmal der Körpergröße gezeigt, daß gezielte Beeinflussung in höherem Lebensalter größere Wirkungen hervorrufen kann als in niedrigen Altersstufen. Umso mehr muß eine solche Beeinflussbarkeit für die Intelligenzentwicklung vermutet werden. (26,

189) BLOOM hat mit denselben Verfahren wie die Intelligenzentwicklung auch die Entwicklung der allgemeinen Schulleistung untersucht. Er „kommt zu dem Ergebnis, zwischen 0 und 6 Jahren lägen 33%, zwischen 6 und 13 Jahren 43% und zwischen 13 und 18 Jahren 25% der Entwicklung der allgemeinen Schulleistung“. (26, 189f) Er folgert daraus, daß Vorschuleinrichtungen und die Primarstufe des Schulwesens entscheidend für die Entwicklung der Schulleistungen sind. Auch dies ist wegen der methodologischen Mängel eine unzulässige Schlußfolgerung. (26, 190)

BLOOMs Ergebnisse konnten noch Anlaß für einen pädagogischen Reformoptimismus zumindest für Kindergarten, Vorschule und Grundschule sein und so, neben der Beanspruchung der Ergebnisse für die Konservierung des dreigliedrigen Sekundarschulwesens, Hoffnungen für einen Ausgleich sozio-kultureller Benachteiligungen wenigstens noch in den frühen Altersstufen wecken. Für JENSEN ist der Versuch, sozio-kulturelle Benachteiligungen durch kompensatorische Erziehung auszugleichen, fehlgeschlagen. Es sei zu keiner dauerhaften Steigerung von Intelligenz und Schulleistung gekommen. (29, 63) Dies ist der Ausgangspunkt für JENSENs Studie, die dieses Scheitern durch die Erblichkeit der Intelligenz zu erklären versucht. Zu einer Schätzung der Erblichkeit kommt er durch einen Vergleich der Intelligenzähnlichkeit von Personen verschiedenen Verwandtschaftsgrades. „Erblichkeit (Heritabilität) ist ein genau definierter Terminus technicus der Genetik. Es ist eine statistische Zahl, die angibt, zu welchem Teil sich die in einer Population tatsächlich beobachteten (das heißt also: die phänotypischen) Unterschiede durch Unterschiede im Erbpotential (dem Genotyp) erklären lassen. Sie liegt zwischen 0 und 1. Eine Erblichkeit von beispielsweise 0,75 besagt, 75 Prozent der phänotypischen Unterschiede ließen sich durch genetische Unterschiede erklären.“ (61, 60) JENSEN kommt zu dem Ergebnis, daß etwa 80% der empirisch feststellbaren IQ-Unterschiede genetisch bedingt und die restlichen 20% auf die Umwelt zurückzuführen sind. (29, 89; 61, 60) Umwelteinflüsse kommen sowohl von der sozialen als auch von der physischen Umwelt (z. B. Unterernährung, Einwirkungen im Mutterleib). – Die hohe Einschätzung der Erblichkeit der Intelligenz führt JENSEN und andere auch zu Annahmen für die Intelligenzverteilung in den verschiedenen sozialen Schichten. Er behauptet, daß das Bildungssystem und die Berufshierarchie „wie ein intellektueller ‚Siebungs-Prozeß‘“ wirken und daß dieser Siebungsprozeß zu einer im Durchschnitt jeweils unterschiedlichen genetischen Ausstattung für Intelligenz in den sozialen Schichten führe. (29, 105; vgl. auch: 13, 147)

Solche weitreichenden Schlußfolgerungen lassen jedoch außer Betracht, daß die Schätzung der Erblichkeit selbst problematisch ist. Die Kritiker

haben u. a. folgende Argumente angeführt: Schon der Ausgangspunkt der Überlegungen JENSEN sei nicht haltbar, weil er nur kurzfristige Förderungsprogramme herangezogen habe und daher über die Wirkungen langfristiger kompensatorischer Programme nichts aussagen könne. Die von JENSEN zur Schätzung der Erblichkeit herangezogenen höheren Korrelationen (Enge des Zusammenhangs, in dem zwei Merkmale gemeinsam variieren) von engeren Verwandten sind von ihm durch einen höheren Anteil gemeinsamer Anlagen erklärt worden. Die höheren Korrelationen könnten aber ebenso dadurch erklärt werden, daß die nähere Verwandtschaft meist in einer Umwelt lebt, die hinsichtlich physischer, psychischer und sozialer Merkmale eine größere Ähnlichkeit hat als die Umwelt entfernter Verwandter. (36, 162)

Gegen das letztere, milieutheoretische Erklärungskonzept sprechen nach Auffassung von EYSENCK die höheren Korrelationen der Intelligenz zwischen Pflegekindern zu ihren leiblichen Eltern im Gegensatz zur niedrigen Korrelation zu Pflegeeltern in Fällen vollständiger Trennung der Pflegekinder von den natürlichen Eltern. Die Korrelationen zwischen Pflegekindern und natürlichen Eltern würden sich sogar noch nach der Trennung von den natürlichen Eltern erhöhen. (13, 122f) Dagegen ist wiederum von den Anhängern einer stärkeren Bedeutung der Umwelteinflüsse mit dem Hinweis argumentiert worden, daß den Umwelteinflüssen in der frühesten Kindheit vor der Trennung von den natürlichen Eltern ein besonders großes Gewicht zukomme und daß diese früheren Wirkungen für die Art, in der spätere Umwelteinflüsse die Intelligenz fördern könnten, ausschlaggebend seien. (Dadurch würde auch ein Ansteigen der Intelligenzkorrelationen mit den leiblichen Eltern nach der Trennung von ihnen erklärbar sein.) Gegen die große Bedeutung der Umwelteinwirkungen auf die Intelligenzentwicklung in einer sog. kritischen Periode in der frühesten Kindheit oder sogar vor der Geburt argumentiert EYSENCK. (13, 124 u. 132f u. 162ff) So evident die Ergebnisse der von EYSENCK angeführten Untersuchungen auch sein mögen, so liegt doch ihr Mangel in dem Sachverhalt, daß zuwenig präzisiert wird, welche Faktoren der Umwelt berücksichtigt wurden. Dort wo konkrete Angaben gemacht werden, werden nicht soziale, sondern physische Aspekte (z. B. Unterernährung) genannt.

Die zu starke Vernachlässigung der Komplexität der Umwelt ist auch der Grund für eine weitere Reihe von methodologischen Schwächen der Arbeiten von JENSEN und seinen Anhängern: So wird z. B. vernachlässigt, daß genetische und Umwelt-Faktoren in Rückmeldeschleifen miteinander verbunden sind. Auf genetisch bedingte Merkmale (Geschlecht, Hautfarbe usw.) reagiert die Umwelt differentiell und kann so zur Ausprägung von anderen Merkmalen (z. B. Intelligenz) in Richtung bestehender Vorurteile

führen. (54, 230) JENSEN hat selbst auf die Tatsache hingewiesen, daß sich seine Erblichkeitsschätzungen auf weiße europäische und nordamerikanische Populationen stützen und daß er keine Kenntnisse über die Erblichkeit in anderen kulturellen und rassischen Gruppen habe. (29, 102f) JENSEN hat sich nicht an diese Einsicht gehalten: In demselben Aufsatz wagt er die für die bildungspolitische Diskussion in den USA provozierende Hypothese, „daß genetische Faktoren für den durchschnittlichen Intelligenzunterschied zwischen Negern und Weißen eine erhebliche Rolle spielen“. (29, 113)

Schließlich muß man auf zwei für Pädagogen und Soziologen äußerst wichtige Sachverhalte hinweisen: *Erstens*: Erblichkeit ist eine Eigenschaft von Gruppen von Menschen (Populationen). Niemals kann von einem bestimmten Wert der Erblichkeit innerhalb einer Population eine sichere Prognose für den Einzelfall abgeleitet werden. Konkret: Eltern mit niedrigem IQ können Kinder mit sehr hohem IQ haben und umgekehrt – auch bei einem hohen Wert der Erblichkeit. Es wäre also für Eltern und Lehrer sachlich nicht gerechtfertigt, die Kinder vorab zu kategorisieren, bevor nicht der Versuch ihrer optimalen Förderung gemacht worden ist. – *Zweitens*: Selbst bei einer Erblichkeit mit dem Wert von 1 (dem höchstmöglichen Wert) können der Intelligenzdurchschnitt und die qualitative Ausprägung der Intelligenz nach verschiedenen Faktoren in verschiedenen sozio-kulturellen Umgebungen sehr unterschiedlich sein. Mehr scherzhaft wird dieser Sachverhalt durch die Frage pointiert, wo im Mittelalter die mathematischen Begabungen gewesen seien. Erblichkeit in dem von den Intelligenzforschern verwendeten Sinne meint nämlich nicht genetische Ausstattung in dem Sinne, daß eine bestimmte Anlage sich in jeder Umwelt entfalten muß, sondern ist nur ein statistisches Maß, das sich auf den Zusammenhang und die Streuung von Merkmalen bezieht. (54, 228f) Daraus folgt, daß auch bei hoher Erblichkeit, unterschiedliche sozio-kulturelle Umgebungen zu verschiedenen Ausprägungen der durchschnittlichen Intelligenz von Populationen führen können. Wenn zum Beispiel das Bildungswesen eines Staates in allen seinen Teilen in Richtung einer stärkeren Förderung der Intelligenz ausgebaut würde, könnte auch bei einer sehr hohen Erblichkeit das Intelligenzniveau der gesamten Bevölkerung gehoben werden. – Noch so hohe Zahlen über die Erblichkeit der Intelligenz geben also weder im Einzelfall noch im Hinblick auf die gesamte heranwachsende Generation einen Anlaß zu politischem oder pädagogischem Pessimismus. Das gilt vor allem auch, weil die oben vorgetragene Auffassung JENSENS, daß das genetische Potential für die Intelligenz auf die sozialen Schichten ungleichmäßig verteilt sei, nicht zwingend aus einer hohen Erblichkeit der Intelligenz folgt. Auch eine Gleichverteilung des genetischen Potentials wäre mit einem hohen Wert für Erblichkeit vereinbar.

Schließlich muß zum Schluß dieses Abschnitts noch einmal erinnert werden an die Einschränkung unserer Überlegungen zur Begabung auf den Teilaspekt der Intelligenz. Da in den Begriff der Begabung auch der Bezug auf gesellschaftlich hochbewertete Leistungsbereiche in Schule, Beruf und öffentlichem Leben eingeht, (40, 73ff) kann es durchaus hochintelligente Menschen geben, die in diesem Sinne nicht gegeben sind. Die Aussage, daß ein Mensch besonders intelligent sei, besagt nicht, daß er einen besonders wertvollen Beitrag für die Gesellschaft leistet. *Begabungsförderung ist mehr als Intelligenzförderung*. Sie schließt die Vermittlung von Motivation, Ausdauer und Kreativität für sozial hochbewertete Aufgaben ein. Bestimmte, in den Schulen durch Lehrplan-Richtlinien, Curricula usw. institutionalisierte Auffassungen von sozial hochbewerteten Aufgaben und Fähigkeiten schließen jedoch weitgehend Vorstellungen aus, wie sie in kulturellen Minderheiten, sozial benachteiligten Gruppen usw. vertreten werden. Begabungsförderung durch die Schule kann daher, wenn sie sich im Rahmen eines engen inhaltlich festgeschriebenen Bildungskanons bewegt, Ausdruck einer dominanten Teilkultur der Gesellschaft sein und zur Tradierung kultureller Benachteiligungen beitragen. Hier wird deutlich, daß die im letzten Abschnitt formulierte Einsicht, daß das Ziel der materialen Chancengleichheit didaktisch-curricular präzisiert werden muß, durch die Ergebnisse der vorstehenden Überlegungen gestützt wird. Nur durch die Kritik an inhaltlich fixierten Allgemeinbildungsvorstellungen wird die Möglichkeit sichtbar, Begabungsförderung zum Abbau kultureller und damit verbundener sozialer Ungleichheit beitragen zu lassen. (32, 20ff)

2.2.4 Schule und Hochschule – Studium als Standesprivileg?

Nachdem im 12./13. Jahrhundert sich Schullehrplan (artes) und Wissenschaft (scientia) voneinander getrennt und sich Schulen und Universitäten institutionell differenziert hatten, war der Übergang von Schulen zu Universitäten politisch nie problematisch gewesen. Erst durch die Entstehung des modernen Verwaltungsstaats, als der akademischen Ausbildung der Charakter der privaten Gelehrsamkeit verloren ging, wurde der Übergang von Schulen zu Hochschulen politisch bedeutungsvoll. Der absolutistische Staat nutzte Schulen und Hochschulen zur Qualifizierung, Selektion und Rekrutierung seiner Beamtschaft. Verbunden mit dieser Funktion war von Anfang an die Absicht, durch eine restriktive Immatrikulationspolitik die bestehende Sozialstruktur nicht zu gefährden (Verhinderung des Armenstudiums). „Die Frage nach den Kriterien der *Studierfähigkeit* war . . . von vornherein mit der

Frage nach dem Studienrecht als einem gesellschaftlichen Privileg verbunden.“ (24, 11 ff) Ausnahmen hiervon.

Das im Jahre 1812 unter dem Einfluß WILHELM VON HUMBOLDS in Preußen eingeführte „Abitur“ nahm diese Probleme auf und gab ihnen eine spezifische Lösung: Das Leitbild des brauchbaren Staatsdieners wurde durch die Vorstellung des Gebildeten abgelöst. (24, 121) Zugleich erfüllte das Examen die vorher angedeuteten Funktionen weiter. Daß zum Beispiel zunächst nur die Abweisung des Armenstudiums durch das Abiturientenexamen möglich war, wird durch die Tatsache belegt, daß bis 1834 der Zugang zur Universität auch ohne bestandenes Examen möglich war. Nur Stipendien konnten diese Studenten nicht bekommen. (5, 126)

Zwei Aspekte des preußischen Abiturientenexamens, die auch heute noch aktuell sind, müssen besonders hervorgehoben werden: *Erstens* die bildungstheoretische Legitimation der kontinuierlichen Fortsetzung der auf der Schule begonnenen Studien auf der Universität. *Das Gymnasium wurde als Vorschule der Universität verstanden.* (24, 121 f) Obwohl die damit verbundene didaktische Kontinuität zwischen Schule und Universität spätestens mit der fortschreitenden Aufgliederung der Philosophischen Fakultät in eine Reihe von Einzelwissenschaften in den beiden folgenden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts nicht mehr bestand, ist die damit verknüpfte biographische Kontinuität für den einzelnen bis heute erhalten geblieben. Bis zur Einführung des Numerus clausus gingen fast alle Abiturienten unmittelbar im Anschluß an die Reifeprüfung zur Hochschule. Dieser Zusammenhang wurde vor allem dadurch gefestigt, daß bis heute alle Bildungsgänge (bis auf die Fachhochschulen), die den Zugang zur allgemeinen Hochschulreife anstreben, sich an die curricularen Anforderungen des Gymnasiums anpaßen; andererseits aber nur sehr wenig berufliche Alternativen für diejenigen bestehen, die mit dem Abitur, aber ohne Studium in den Beruf eintreten. *Zweitens* ist festzuhalten, daß das Abitur *nach der Humboldtschen Konzeption* in der *Spannung von egalitären und elitären Tendenzen* stand. (24, 123) Einerseits war im Humboldtschen Bildungsbegriff die Idee einer allgemeinen Menschenbildung formuliert – einer Menschenbildung, deren der Tischler und die Inhaber akademischer Berufe gleichermaßen teilhaftig werden konnten. Insofern wendete sich dieser Bildungsbegriff gegen ständische Ungleichheit. (24, 123) Andererseits stützte faktisch die Form, in der dieser Bildungsbegriff institutionalisiert wurde, das System sozialer Ungleichheit: „Die Möglichkeit von Bildung war . . . weitgehend an jene gesellschaftliche Schicht gebunden, die dem Heranwachsenden eine ‚Mannigfaltigkeit freier bildender Situationen‘ bieten konnte.“ (24, 125) Diese Differenz von egalitärem Anspruch und der elitären Form der Realisierung war von Anfang an in den bildungs-

theoretischen Vorstellungen HUMBOLDTS und anderer Neuhumanisten angelegt. So schreibt SCHELSKY: „Zwar werden Volkserziehung und gelehrte Bildung durch Vorstellungen wie die der ‚allgemeinen Menschenbildung‘ vermittelt, aber die ‚Zwei-Klassen-Einteilung‘ der Lebens- und Bildungswege zur sittlichen und kulturellen Vollkommenheit bleibt im Denken und in der Praxis dieser Bildungsbemühungen doch ein Axiom.“ (50, 113) Indem das „Bildungsideal einer *Mußeklasse*“ im Gegensatz zu den praktischen Lebensbedürfnissen des gewöhnlichen Volkes formuliert wurde, war es von vornherein das Bildungsideal der sozialen Oberschicht. (50, 114) Diese Tendenz verstärkte sich nach PAULSEN im 19. Jahrhundert: „In den Köpfen der Bourgeoisie“ setzte sich die Vorstellung fest, daß das Gymnasium „die Schule für die oberen Gesellschaftsschichten“ sei. (Zit. nach: 24, 127) Studium war damit weiterhin Standesprivileg. Die Zweiteilung der Bildung führte „zur bildungspolitischen Stützung des ökonomischen Klassendualismus“. (50, 115)

Das heutige Verhältnis von Hochschule zu Schule hat sich nicht bruchlos aus dem Verhältnis von Gymnasium und Universität im 19. Jahrhundert entwickelt. Gleichwohl muß man feststellen, daß die beschriebenen Probleme der *Verknüpfung von sozialer Auslese und Bildung als Bürgerrecht* auch heute noch widersprüchlich gelöst werden. In der Bundesrepublik Deutschland wurde zunächst, als Maßstab für die größere Realisierung des Bürgerrechts auf Bildung, die Erhöhung des Anteils der Abiturienten an einem Altersjahrgang angestrebt. (12, 32 u. passim) Obwohl mit dem Ziel der Erhöhung des Abituriententeils Vorstellungen vom Wandel aller Schulformen und der Änderung der Bildungsziele mitgedacht wurden (12, 32), führte die traditionelle Verknüpfung von Abitur und Aufnahme eines Studiums mit der tatsächlichen Erhöhung der Abiturientenquote zu Engpässen im Hochschulbereich (Numerus-clausus-Problematik).

Die Frage, warum nur ein geringer Anteil von Arbeiterkindern ein Gymnasium besucht und ein Studium beginnt, war der Ausgangspunkt für die Untersuchung schichtspezifischer Benachteiligungen im Schulwesen. Als Gründe für die Benachteiligungen wurden sozio-kulturelle, sozio-ökonomische und sozio-ökologische Umweltbedingungen genannt. Die Unterschicht ist in den Bereichen der sprachlichen Sozialisation, der Vermittlung von Leistungsmotivation, des Erwerbs eines langfristigen Planungsverhaltens durch ihre Umweltbedingungen beeinträchtigt. Ferner wurden die soziale (affekte und Informations-)Distanz der Unterschicht zu den höheren Schulen und anderes angeführt. (Man vgl. dazu die Überblicke zur schichtenspezifischen Sozialisation und Auslese in der Schule, z. B. in: 45.) Es zeigte sich, daß ohne eine Veränderung des außerschulischen Sozialisationsbereichs die

Schule den im Abschnitt 2.2.2 dargestellten zirkulären Charakter der Sozialisationsprozesse nicht prinzipiell aufheben kann. Andererseits konnte der Anteil der Arbeiterkinder an Gymnasien und Hochschulen tatsächlich erhöht werden, allerdings ohne die starke Benachteiligung qualitativ aufzuheben.

Auch im Bereich der Schulorganisation lagen Ursachen für die Benachteiligung der Arbeiterkinder im Zugang zur Hochschule. Obwohl seit der Einrichtung von Berufsaufbauschulen, Abendgymnasien und Instituten zur Erlangung der Hochschulreife (Kollegs) das deutsche Bildungswesen einen Zweiten Bildungsweg kannte, der Arbeiterkinder zur Hochschulreife führen sollte, paßten sich die Einrichtungen dieses Bildungsweges so an die Anforderungen des Gymnasiums an, daß sich für die meisten der Weg über eine qualifizierte Berufsausbildung zur Hochschulreife als ein Prozeß der Entfremdung von konkreter familiärer und beruflicher Erfahrung herausstellte. Zudem stellte sich heraus, daß sich der zweite Bildungsweg eher als Auffangstation für vom sozialen Abstieg bedrohte Mittelschicht- und Oberschichtkinder bewährte, als daß er nennenswert die Benachteiligungen der Arbeiterkinder aufhob. (30; 2)

Einen Ausweg aus dieser Situation versprechen bildungspolitische Konzeptionen, die, als Maßstab für die Realisierung materialer Chancengleichheit, die Erhöhung des Anteils wissenschaftsorientierten Unterrichts für alle Jugendlichen anstreben, unabhängig davon, ob diese ein Studium beabsichtigen oder nicht. (32; 62) Solange allerdings mit dem Erwerb schulischer Abschlüsse im Beschäftigungssystem unterschiedliche Berechtigungen und eine unterschiedliche Stellung in der sozialen Hierarchie verknüpft sind, haben auch diese Modelle – entgegen den Absichten ihrer Urheber – die Wirkung, soziale Aufstiegswünsche zu kanalisieren. Heranwachsende, die durch ihre soziale oder schulische Herkunft schon benachteiligt sind, könnten eben dadurch von der Wahrnehmung weiterer Qualifizierungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden (Auskühlung von Bildungsaspirationen; vgl. 11; 27, 69). Auch für diejenigen, die ein Studium aufnehmen, werden solche Mechanismen noch wirksam. Erste empirische Untersuchungen stützen die Behauptung, „daß die geplanten Kurzstudien vor allem für Abiturienten aus den sozialen Unterschichten relevant sein werden. Studenten aus bisher vom Bildungssystem privilegierten Schichten werden weiterhin ein traditionelles Langzeitstudium anstreben, so daß sich die Einrichtung von Kurzstudien langfristig im Sinne einer Verfestigung ungleicher Verteilung von Bildungschancen auswirken muß.“ (41, 26) Die Chancen zur wissenschaftlichen Qualifizierung bleiben damit voraussichtlich weiterhin je nach sozialer Herkunft ungleich verteilt.

2.2.5 Schule und Minoritäten – Kulturelle und soziale Integration durch die Schule

Wo Konflikte im gesellschaftlichen Leben eines Ortes oder innerhalb eines Staates zwischen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen oder zwischen der Mehrheit der Bevölkerung und sozialen Randgruppen (z. B. den Bewohnern einer Obdachlosensiedlung) bestehen, können diese auch in die öffentlichen und privaten Schulen hineingetragen werden. Die Konflikte können so groß sein, daß ein gemeinsamer Unterricht gar nicht erst möglich wird. Sie können aber auch offen oder verdeckt bei einer rassischen, ethnischen, religiösen und sozialen Koedukation bestehen. Das bekannteste Beispiel ist die *Aufhebung der Rassentrennung* für Neger und andere Minoritäten in den USA. Die Auffassung über die Wirkungen einer sozialen Integration im äußeren Sinne (d. h. im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts) auf die Minoritäten sind geteilt. Während einerseits die Auffassung vertreten wird, daß z. B. Neger im Kontakt mit Weißen frühzeitig ein Selbstwertgefühl durch die Erfahrung partieller Überlegenheit entwickeln könnten, vermuten andere, daß durch die vielen *außerschulischen* Benachteiligungen die Neger in der gemeinsamen Schule so stark behindert seien, daß sie gegenüber den Weißen ein Unterlegenheitsgefühl entwickeln müßten. (21, 360–384)

Obwohl bis zur Rechtsprechung des obersten amerikanischen Gerichtshofs im Jahre 1954 nach Rassen getrennte Schulen in den USA weitverbreitet waren und als legal galten, ist für manche Autoren das *Bildungswesen* in den USA das wichtigste *Mittel der nationalen Integration* gewesen: „Die nationale Integration der Vereinigten Staaten hat sich hauptsächlich auf dem Wege der Bildungs- und Erziehungsexpansion vollzogen.“ (46, 250) (Diese Auffassung von den Wirkungen der Schule für die Herausbildung einer nationalen Identität in den USA ist eng verbunden mit der „Ideologie des Schmelztiegels“; vgl. 22, 143.) Sollte diese Auffassung stimmen, wird dadurch gezeigt, daß die Gesellschaft in einem Bereich durch das Bildungswesen integriert werden kann, während sie in anderen Bereichen (hier: Rassenproblematik) desintegriert bleibt. (Auch GUSKIN und GUSKIN, die die Auffassung teilen, daß die US-amerikanischen Schulen die Umsozialisierung von Einwandererfamilien und die Vermittlung einer neuen nationalen Identität zufriedenstellend geleistet haben, betonen, daß die Herausbildung einer neuen nationalen Identität nicht der tatsächlichen Beibehaltung der ethnischen Identität widerspricht; 20, 121f.) Die soziale Integration von nationalen Minoritäten ist in den verschiedenen Staaten über unterschiedliche soziale Mechanismen verlaufen: Sie kann sich z. B. über den sozialen Aufstieg von Angehörigen der Minderheit durch eine höhere Schul- und Univer-

sitätsbildung vollziehen, weil dadurch meist eine Isolierung von der Herkunftsgruppe und ein verstärkter Kontakt zur Staatsnation bedingt wird. Politisch kann eine Integration von nationalen Minderheiten z. B. durch den Entzug des eigenen Schulwesens erzwungen werden. (46, 261) Der Integration in den größeren gesellschaftlichen Zusammenhang entspricht in diesen Fällen eine Desintegration der Minoritätengruppen.

YOUNG stellt 1969 fest, daß Informationen über die Art des Einflusses der verschiedenen Arten von Integrationen und Trennung auf die intellektuelle und Persönlichkeits-Entwicklung der Minoritäten leider noch fehlen. Er führt diesen Mangel unter anderem auf die Vagheit der Vorstellungen derjenigen zurück, die Integration befürworten; denn diese geben meist nicht die Bereiche und den erwünschten Grad der Integration an. (59, 1135f) Auch die von JENCKS 1973 referierten empirischen Untersuchungen zur Rassentrennung können diese Einschätzung nicht aufheben. JENCKS berichtete über eine Reihe von Untersuchungen, die eine geringe Verbesserung der Schulleistung bei rassischer Koedukation zeigten. Die Verbesserungen waren aber so klein, daß von einer Aufhebung der Rassungleichheit nicht die Rede sein konnte. (28, 144–158) Ungewiß bleibt bei solchen Untersuchungen, ob die Verbesserungen tatsächlich auf schulische Sozialisationsfaktoren zurückgeführt werden können. Daher gilt auch heute noch die abschließende Feststellung von YOUNG, daß die Bedeutung der formalen Erziehung in der Sozialisation von Minderheiten stärker von anderen Sozialisationsinflüssen begrenzt wird, als weithin angenommen wird. (59, 1137)

Für das deutsche Schulwesen läßt sich diese Einsicht durch das Beispiel der *Sozialisation von Kindern ausländischer Arbeitnehmer* (sog. Gastarbeiter) belegen: Die Situation dieser Kinder wird durch den Widerspruch gekennzeichnet, daß im Bereich des Schulunterrichts für Gastarbeiter-Kinder faktisch eine Schulpolitik der sozialen und kulturellen Integration verfolgt wird, während einwanderungspolitisch und bevölkerungspolitisch eine Integration der Gastarbeiter nicht beabsichtigt ist, vielmehr das Ziel der Rückkehr in die Herkunftsländer verfolgt wird. Durch die rechtlichen und politischen Voraussetzungen, die auf eine Begrenzung der Aufenthaltsdauer der Gastarbeiter zielen, wird eine Ungewißheit über die Zukunft der Jugendlichen hervorgerufen, die zum Fernbleiben von 30–50 % der Jugendlichen von der Schule führen. Für diejenigen, die die Schule besuchen, wird faktisch das Ziel der Integration der ausländischen Kinder in das deutsche Schulsystem verfolgt, während die Fragen der Re-Integration in die Schulen der Heimatländer vernachlässigt werden. (38, 16ff) Die Gefahr der Entfremdung von der eigenen Sprache und Kultur besteht. – Es wird geschätzt, daß etwa 20 % der Kinder ausländischer Arbeitnehmer dem Unterrichtsverlauf nicht folgen

können. (38, 16ff) Dadurch wird der hohe Anteil der ausländischen Kinder in den Sonderschulen hervorgerufen, und es wird ein Prozeß eingeleitet, der zusammen mit den mangelnden und häufig gestörten beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten für ausländische Jugendliche zu einer Allokation in der untersten Schicht der sozialen Hierarchie führt. Es zeigt sich, daß durch die nicht offenen formulierte, aber tatsächlich durchgeführte Integration in den Schulen die Ausländerkinder sozial zwar integriert werden, sie aber in den meisten Fällen in die Schicht der am meisten Benachteiligten eintreten werden. Kulturell werden sie einerseits dem Herkunftsland entfremdet, andererseits aber nur bruchstückhaft integriert. Sie werden zu „Analphabeten in beiden Sprachen“. (19, 145) Als Reflex auf die sozialen und schulischen Benachteiligungen in Deutschland ist ihr Wunsch zum Besuch weiterführender Schulen in der Bundesrepublik Deutschland gering. Allerdings bestehen unrealistische Hoffnungen unter den Kindern ausländischer Arbeitnehmer auf einen Besuch eines Gymnasiums nach der Rückkehr ins Heimatland. GERSTENMAIER und HAMBURGER deuten diese Hoffnungen als Reflex auf die Schulschwierigkeiten und schlechten Lebensbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland. (17, 293) Daß die hier beschriebenen negativen Folgen unter anderen politischen Bedingungen nicht (oder zumindest nicht in dieser Schärfe) auftreten müssen, zeigen die westlichen Nachbarländer der Bundesrepublik Deutschland. Die kulturelle und soziale Integration durch die Schulen hängt entscheidend von außerschulischen Bedingungen ab. (Vgl. 38, 16 u. passim)

Auch für *Kinder aus Randgruppen der eigenen Nationalität* sind die Ziele und Wirkungen der Schule widersprüchlich. Nach Feststellungen des Deutschen Bildungsrats besuchen „über 50% aller Kinder aus sozialen Brennpunkten ... die Schule für Lernbehinderte“. (63, 51) Die Schule hat trotz aller pädagogischen und politischen Förderungsprogrammatik auch für diese Gruppe eine zirkuläre Sozialisationsfunktion, die dazu führt, daß sehr viele dieser Kinder als Erwachsene wieder sozialen Randgruppen angehören werden. Die Schule weist ihnen praktisch wieder einen Außenseiterstatus zu. Zugleich übt die Schule eine Funktion für die Vermeidung sozialer Konflikte aus: „Im wesentlichen werden die Schüler nicht sozialisiert im Sinne der Selbstverwirklichung, sondern pazifiziert für den Lebensbereich, aus dem sie kommen.“ (25, 105) Zentral für den zirkulären Prozeß der Sozialisation ist die *Stigmatisierung*, d. h., daß mehr oder weniger begründete, pauschal negative Eigenschaften (z. B. die Annahme, daß sie schulische Leistungsnormen nicht erfüllen können) den Kindern aus Randgruppen zugeschrieben werden und dadurch diese negativen Eigenschaften verstärkt und oft sogar erst hervorgerufen werden. Indem die Schüler von einer Institution zur nächsten

weitergereicht werden (Grund- oder Hauptschule, Sonderschule, Jugendamt usw.), werden sie in eine ausweglose Außenseiterposition gedrängt. (Zur Reproduktion z. B. der Obdachlosigkeit in der Generationenfolge vgl. auch: 37, 234ff.)

Ein Ausweg aus diesem Zirkel setzt für den Bereich der Schule die Kritik der sozialen Normen voraus, die zur Stigmatisierung der Schüler führen. Hier liegt eine Aufgabe für die Ausbildung der Lehrer aller Schularten; denn in gleicher Form verlaufen Stigmatisierungsprozesse in allen Schulformen. (Vgl. z. B.: 10) Abschließend muß aber noch einmal auf die begrenzte Autonomie der Schulen hingewiesen werden. Eine Veränderung schulischer Erwartungen und Handlungen ohne eine gleichzeitige Veränderung der außerschulischen Umwelt mag zwar verhindern, daß die kulturellen und sozialen Abstände zwischen den Bevölkerungsgruppen größer werden. Um jedoch den Prozeß der Reproduktion sozialer Randgruppen zu verhindern, wäre vermutlich eine Veränderung ihrer ökonomischen, ökologischen und kulturellen Lebensbedingungen erforderlich. Soziologen, Schulpädagogen und Sozialpädagogen unternehmen selbst Aktivitäten in dieser Richtung, z. B. durch Konzepte einer gemeinwesensbezogenen Schulsozialarbeit. (1,83–97; 25, 137f; 33; 53) Die theoretischen Konzeptionen dafür sind noch unbefriedigend.

Literatur

- (1) Abels, Heinz: Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit. Düsseldorf 1972.
- (2) Albrecht-Heide, Astrid: Entfremdung statt Emanzipation. Frankfurt a. M. 1974.
- (3) Baethge, Martin: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M. o. J. (1970).
- (4) Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Hrsg.: Heinrich Roth. Stuttgart 1969.
- (5) Blättner, Fritz: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.
- (6) Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.
- (7) Bloom, Benjamin S.: Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale. Weinheim 1974.
- (8) Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- (9) Brecht, Bertolt: Flüchtlingsgespräche, zitiert nach: Unterbrochene Schulstunde. Schriftsteller und Schule. Eine Anthologie. Zusammenestellt von Volker Michels. Frankfurt a. M. 1972.

- (10) Brusten, Manfred; Klaus Hurrelmann: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München 1973.
- (11) Clark, Burton R.: Die „Abkühlungsfunktion“ in den Institutionen höherer Bildung, in: Soziologie der Erziehung. Hrsg. von Klaus Hurrelmann. Weinheim/Basel 1974, S. 379–391.
- (12) Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- (13) Eysenck, Hans Jürgen: Die Ungleichheit der Menschen. München 1975.
- (14) Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim/Basel 1974.
- (15) Fend, Helmut: Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule, in: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Heinrich Roth und Dagmar Friedrich. Teil 1. Stuttgart 1975, S. 155–213.
- (16) Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Studienbegleitbrief 5. Weinheim und Basel 1972.
- (17) Gerstenmaier, Jochen / Franz Hamburger: Bildungswünsche ausländischer Arbeiterkinder. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Kindern, in: Soziale Welt. Jg. 25 (1974) H. 3, S. 278–293.
- (18) Geulen, Dieter: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Sozialisationsforschung. Band I. Hrsg. von Heinz Walter. Stuttgart-Bad Cannstatt 1973, S. 85–101.
- (19) Grossmann, Wilma: Die Situation der Kinder ausländischer Arbeiter, in: Schwarzbuch Ausländische Arbeiter. Hrsg. von Siegmund Geiselberger. Frankfurt a. M. 1972, S. 133–146.
- (20) Guskin, Alan, E. / Samuel L. Guskin: Sozialpsychologie in Schule und Unterricht. Ulm 1973.
- (21) Havighurst, Robert J. / Bernice L. Neugarten: Society and Education. Boston 1969.
- (22) Heinz, Walter R.: Sozialisation, in: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Hrsg. von Leo Roth. München 1976, S. 412–417.
- (23) Hentig, Hartmut von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1969.
- (24) Herrlitz, Hans-Georg: Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert. Lehrplan- und gesellschaftsgeschichtliche Untersuchungen. Frankfurt a. M. 1973.
- (25) Homfeldt, Hans Günther: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf 1974.
- (26) Hopf, Diether: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. Bemerkungen zu B. S. Bloom, Stability and Change in Human Characteristics, in: Umwelt und Begabung. Hrsg. von Helmut Skowronek. Stuttgart 1973, S. 179–198.
- (27) Hurrelmann, Klaus: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
- (28) Jencks, Christopher, u. a.: Chancengleichheit. Reinbek 1973.
- (29) Jensen, Arthur R.: Wie sehr können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern?, in: Umwelt und Begabung. Hrsg. von Helmut Skowronek. Stuttgart 1973, S. 63–155.
- (30) Jungk, Dieter: Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher. Stuttgart 1968.

- (31) Klafki, Wolfgang: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung, in: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974, S. 73–110.
- (32) Kollegstufe NW. Ratingen 1972. (Reihe: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kulturministers. Heft 17.)
- (33) Kuhnen, Jochen: Sozialarbeit in der Gesamtschule. Sozialisation zwischen Emanzipation und Anpassung. Essen 1972.
- (34) Langeveld, Martinus J.: Über die Verwendung exakter Methoden bei der Auswertung von psychologischen Untersuchungen. Zu B. S. Bloom „*Stability and Change*“, in: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 16 (1970), H. 2, S. 295–304.
- (35) Lingelbach, Karl-Christoph: Zur historischen Veränderbarkeit sozialer Systeme, in: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Von Wolfgang Klafki u. a. Frankfurt a.M. 1970, S. 308–321.
- (36) Liungman, Carl G.: Der Intelligenzkult. Eine Kritik des Intelligenzbegriffs und der IQ-Messung. Reinbek 1975.
- (37) Meinhold, Marianne / Walter Hollstein: Erziehung und Veränderung. Entwurf einer handlungsbezogenen Sozialisationstheorie. Neuwied/Darmstadt 1975.
- (38) Meistermann-Seeger, Grundsätzliche Fragen und Probleme der Ausbildung und der kulturellen Integration ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Jugendlichen, in: Arbeitnehmer im Ausland. Bericht über ein internationales Seminar der Deutschen Unesco-Kommission und der Friedrich-Ebert-Stiftung über „Probleme der Ausbildung und der kulturellen Integration ausländischer Arbeitnehmer unter besonderer Berücksichtigung der Jugendlichen“, veranstaltet vom 5. bis 8. Dezember 1972 in Bergneustadt. Köln: Deutsche UNESCO-Kommission; Pullach, München 1974, S. 11–34.
- (40) Mühle, Günther: Definitions- und Methodenprobleme der Begabungsforschung, in: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Hrsg.: Heinrich Roth. Stuttgart 1969, S. 69–97.
- (41) Nigsch, Otto: Kurzstudien als Selbsteliminierung, in: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 4 (1975), H. 1, S. 26–33.
- (42) Nyssen, Friedhelm: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln 1969.
- (43) Offe, Claus: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens, in: Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Im Auftrag der Bildungskommission herausgegeben von Heinrich Roth und Dagmar Friedrich. Teil 1. Stuttgart 1975, S. 217–252.
- (44) Richter, Ingo: Bildungsverfassungsrecht. Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen. Stuttgart 1973.
- (45) Rolff, Hans-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972.
- (46) Ronneberger, Franz: Nationale Integration als Ergebnis von Sozialisations-, Enkulturations- und Personalisationsprozessen, in: Sozialisation und Personalisation, Hrsg. von Gerhard Wurzbacher. Stuttgart 1974, S. 235–273.
- (47) Roth, Heinrich: Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung, in: Begabungsförderung und Schule. Hrsg. von Theodor Ballauff und Hubert Hettwer. Darmstadt 1967, S. 18–36.
- (48) Roth, Heinrich: Einleitung und Überblick, in: Begabung und Lernen. Ergebnisse

- und Folgerungen neuer Forschungen. Hrsg.: Heinrich Roth. Stuttgart 1969, S. 17–67.
- (49) Rückriem, Georg M.: Zusammenfassung, in: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Von Wolfgang Klafki u. a. Frankfurt a. M. 1970, S. 322.
- (50) Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.
- (51) Schelsky, Helmut: Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung, in: ders., Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1962, S. 9–50.
- (52) Schmiederer, Rolf: Schule und Gesellschaft. Teil 2: Gesellschaftliche Funktion und Widersprüche des Bildungswesens. Frankfurt a. M./Köln 1974.
- (53) Schulsozialarbeit. Ein Leitfaden zur Einrichtung und Durchführung von Modellversuchen sozialpädagogischer Jugendarbeit an Schulen. Bonn-Venusberg: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk o. J. (1973).
- (54) Skowronek, Helmut: Nach Jensen: Ist „Begabung“ neu zu bewerten?, in: Umwelt und Begabung. Hrsg. von Helmut Skowronek. Stuttgart 1973, S. 227–239.
- (55) Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- (56) Tillmann, Klaus-Jürgen: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt a. M. 1976.
- (57) Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumentation einer Tagung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Hrsg.: Gerd Köhler, Ernst Reuter. Frankfurt a. M. 1973.
- (58) Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973.
- (59) Young, Donald R.: The Socialization of American Minority Peoples, in: Handbook of Socialization Theory and Research. Ed. by David A. Goslin. Chicago 1971, S. 1103–1140.
- (60) Young, Michael: The Rise of the Meritocracy. 1870–2033. An Essay on Education and Equality. London 1958. Dtsch.: Es lebe die Ungleichheit. Düsseldorf 1961.
- (61) Zimmer, Dieter E.: Der Streit um die Intelligenz, IQ: ererbt oder erworben? München, Wien 1975.
- (62) Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar in Bonn. Stuttgart 1974.
- (63) Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart 1974.