Humanistische Union

Die Ungleichheit der Bildungschancen

Aspekte der klassen- und gesellschaftsspezifischen Unterprivilegierung.

Aus: vorgänge Heft 3/1968, S. 89-95

1. Daten

Der Zugang zum höheren Bildungswesen wird in westlichen Ländern, in Westdeutschland zumal, weitgehend von Mechanismen gesteuert, die bestimmte soziale Gruppen stark benachteiligen, andere entsprechend privilegieren. Die Auslese wirkt vor allem schicht-, geschlechts- und regionalspezifisch. Für die Bundesrepublik Westdeutschland liegt eine Reihe gesicherter Statistiken vor, die das Ausmaß des Selektionsprozesses zwischen Volksschule und Universitätsexamen aufzeigen. Einige seien hier aufgeführt. Über die Hälfte der Deutschen lebt in Arbeiterfamilien, sie stellt aber nur etwa 5 Prozent der Studenten (Dahrendorf 1965 a, S. 5). Arbeiterkinder sind deshalb im Verhältnis von 1 : 10 an den wissenschaftlichen Hochschulen unterrepräsentiert. Die geschlechtsspezifische Auslese ist vom Übergang zur weiterführenden Schule bis hin zur Berufung ordentlicher Professoren statistisch belegt. Einem Anteil der Mädchen von etwa ein halb auf der Volksschule entsprechen 40 Prozent bei den Sextanern, 36 bei den Abiturienten und 25 bei den Studierenden (Dahrendorf 1965 b, S. 52). Von diesen geht über die Hälfte vorzeitig von der Universität ab (entgegen etwa 30 Prozent männlicher Studierender) (Gerstein S. 17). Nach dem Examen beträgt der Anteil der Frauen daher etwa 17 Prozent. Mit der Höhe der Universitätshierarchie nimmt er mit jeder Stufe ab bis zu weniger als 1 Prozent bei den Ordinarien (Anger S. 452).
Der Ausschluß von Bildung ist auch ein Ausschluß von Ressourcen, sozialem Status und von Mobilität, wie Janowitz für Westdeutschland nachgewiesen hat (1). Die oberste soziale Schicht besteht zu etwa zwei Dritteln aus Personen mit Universitätsbildung und nur zu 1,5 Prozent aus Personen mit Volksschulbildung (Janowitz S. 20). Vor allem für die Männer bedeutet die Ausbildung eine wesentIiche Voraussetzung der Mobilität. Von den männlichen Personen mit Volksschulbildung stiegen mehr ab als auf (ca. 20 zu 15 Prozent), während von denjenigen mit Universitätsbildung 52,8 Prozent ein intergenerationeller Aufstieg gelang (Janowitz S. 20). Daß die vertikale Mobilität auch über mehrere Generationen hinweg selten ist, läßt eine Untersuchung über den sozialen Ursprung Tübinger Studenten vermuten, nach der von den Urgroßvätern der heutigen Studenten nur 8,3 Prozent Arbeiter gewesen sind (Dahrendorf 1965 a, S. 14).
Mehr als in jedem anderen vergleichbaren Land hat sich in Westdeutschland der Widerspruch entfaltet zwischen dem ständig wachsenden Bedarf eines hoch-industrialisierten Landes an wissenschaftlichen Fachmenschen und einem Überfluß an unentwickeltem Bildungspotential vor allem in unteren sozialen Schichten.
Wie sehr auch die Sozialwissenschaften von ideologischen Komponenten durchsetzt waren und sind, zeigen die Versuche, die Ungleichheit der Bildungschancen auf genetische Konstanten zu reduzieren. Das lebt fort auch noch in jenen relativ fortschrittlichen Untersuchungen, deren Tenor folgende beiden Sätze bezeichnen: „Nach allen bekannten Maßstäben gibt es auch eine Sozialschichtung der angeborenen Begabung. Doch steht die Sozialschichtung der deutschen Studentenschaft zu dieser in einem krassen Mißverhältnis" (Dahrendorf 1965 a, 5. 33). In Wahrheit sind aber „alle bekannten Maßstäbe" — worauf u. a. Oevermann hingewiesen hat — von dem infiziert, was sie gerade nicht messen sollen: von Umweltsfaktoren. „Der Soziologe begreift Fähigkeit nicht als naturgegebenes Maß, sondern sieht den Bedeutungsinhalt dieses Begriffs in Abhängigkeit vom jeweiligen Selbstverständnis der Gesellschaft. Die Voraussagekraft des IQ (Intelligenz-Quotienten) hinsichtlich des Schulerfolgs sagt nichts über seine Gültigkeit aus, sondern stempelt

ihn zum Maß für den Anpassungsgrad der Schüler an die etablierte Kultur” (Oevermann S. 177).
Daraus kann freilich nicht hergeleitet werden, daß es keine der sozialen Schichtung entsprechende Abstufung angeborener Intelligenz gäbe. Doch dürfte die Annahme begründet sein, daß die schichtspezifischen Unterschiede angeborener Begabung derart gering sind gegen die Übermacht der Sozialisationsfaktoren, daß wir uns auf diese beschränken können, wenn wir die Ursachen der Ungleichheit der Bildungschancen analysieren.

2. Schichtspezifische Unterprivilegierung

a) Leistungsmotivation
Die Bedingungen der Auslese im Bildungswesen werden nicht erst in der Schule gesetzt. Wenn die Kinder die Bildungsinstitutionen betreten, sind sie weitgehend vorausgeprägt durch die Sozialisation, die sie in den ersten Lebensjahren im Elternhaus erfahren haben. Es soll im folgenden die frühkindliche Sozialisation in der Unter- und Mittelschicht anhand des vorliegenden empirischen Materials betrachtet werden im Hinblick auf die Anforderungen, die an das Kind im Ausbildungsprozeß gestellt werden. Ihre Erziehung und charakterliche Ausbildung ist zu einem großen Teil die Tradition von Verhalten und Einstellung der Eltern.
Empirische Untersuchungen haben aufgezeigt, daß das Gesellschaftsbild der Arbeiter weitgehend nicht hierarchisch, aufstiegsbezogen, sondern „dichotomisch” orientiert ist (Popitz u. a., 1957). Der Arbeiter, der an seinem Arbeitsplatz wie auch im sozialen Status am unteren, gewissermaßen passiven, Ende der hierarchischen Herrschaftsstruktur steht, realisiert seine objektive Situation in einem Gesellschaftsbild, das Gesellschaft in zwei getrennte Blöcke unterteilt. Das bedeutet einerseits eine Identifikation mit einem „Arbeiterbewußtsein”, als „eigenem geseIlschaftlichen Ort” (Popitz 1957, S. 237), andererseits ein tiefes Mißtrauen gegenüber der Arbeit und Welt der Angestellten, der Büroatmosphäre und überhaupt allem, was in der Dichotomie der obereren Hälfte zugeschlagen wird (Popitz 1957, S. 238). Zwar widerstreitet der ldentifikation in dem eigenen gesellschaftlichen Ort eine subjektive Vereinzelung, ein „Leistungsbewußtsein”, das vielleicht als Rationalisierung die eigene Arbeit mit der anderer Arbeiter mißt und somit als Aufstiegsmotivation dienen könnte. „Es ermöglicht dem Facharbeiter, sich von dem angelernten Arbeiter, dem Spezialarbeiter, sich vom Hilfsarbeiter zu distanzieren” (Popitz 1957, S. 238). Doch kann das Leistungsbewußtsein, wie Popitz feststellt, nur realisiert werden als kollektive Distanzierung vom oberen Teil der Dichotomie, d. h. gemeinsam mit dem Arbeiterbewußtsein. Das hierarchische Statusdenken der Mittelschicht ist dem Arbeiter fremd. Die subjektive Vereinzelung, die zum Vehikel von Aufstiegsantrieben werden könnte, ist ihm nicht möglich.
Daß dem Arbeiter die Distanzierung vom „Arbeiterbewußtsein” nicht gelingt, mag bedingt sein durch die mit fortschreitender Arbeitsteilung zunehmende Vergleichbarkeit und Austauschbarkeit der produktiv Tätigen und, wenn man Adorno folgt, mit der Luxurierung überflüssiger Arbeit überhaupt, in der alle ihren Erwerb „als verkappte Arbeitslosenunterstützung” (Adorno 1965, S. 32) empfinden und sich „als potentielle Arbeitslose, Empfänger von Wohltaten und eben damit erst recht als Objekte, nicht als Subjekte der Gesellschaft” begreifen (Adorno 1963 S. 137). Das dichotomische Gesellschaftsbild des Arbeiters wird dadurch verstärkt, daß ein sozialer Aufstieg, der schon über Generationen kaum gelingt, für den einzelnen Arbeiter objektiv noch weniger möglich ist (Rolf 1967, S. 28). Eng mit diesem Gesellschaftsbild hängt zusammen der sozialpsychologische Komplex des „deferred gratification pattern” (2), der in zahlreichen — vor allem amerikanischen — Untersuchungen bestätigt worden ist. Er meint den Aufschub unmittelbarer Befriedigung für Tätigkeiten (3). Schichtspezifische verschiedene Internalisierung von Verhaltensmustern läßt sich an diesem pattern aufzeigen.
Bronfenbrenner, der eine Reihe von Untersuchungen über frühkindliche Sozialisation in einer Sekundäranalyse überprüfte (Bronfenbrenner, S. 400—425), stellte fest, daß die Eltern der Mittelschicht an ihre Kinder weit höhere Erwartungen stellen: "The middle-class parent has higher expectation for the child. The middle-class youngster is expected to learn, to take care of himself earlier, to accept more responsibilities about the home, and — above all — to progress further in school" (Bronf enbrenner, S. 424). Auch Rosen und d' Andrade (1959, S. 195) stellten fest, daß die Einschätzungen der Eltern und die

Leistungsmotivationen der Kinder sich wechselseitig bedingen; die Eltern der Hochmotivierten stellten weit höhere Erwartungen an ihre Kinder als die Eltern der Niedrigmotivierten: "The mothers of boys with high achievement motivation tend to stress achievement training rather than independence training. In fact, they are likely to be more dominant and to expect less self-reliance than the mothers of boys with low 'Achievement'. But their aspiration for their sons are higher and their concern over success greater" (Rosen und d' Andrade, S. 216).
Höhere Leistungserwartung und die Verinnerlichung der Arbeits- und Leistungsmotivationen sind — wie Bronfenbrenner gezeigt hat — charakteristisch für die mittelständische Erziehung. Sie prädisponieren zum Aufstieg in den Institutionen des Bildungswesens, der — mehr als jeder andere Berufsweg — geknüpft ist an äußerst langen Triebaufschub, zumal in einem Schulsystem, das dem einzelnen keine Optionen, keine eigen-bestimmte Wahl von Lerninhalten und Arbeitsweisen läßt, sondern ihm nur den „gewohnten rigiden Kanon" von Studienfächern offeriert (Edelstein 1966, S. 58).
Das Syndrom von schichtspezifischer Erziehungspraktik und verinnerlichter Leistungsmotivation ist an einigen weiteren Symptomen aufgezeigt worden. So werden Mittelschichtkinder nach Bronfenbrenner weit früher als Arbeiterkinder dazu angehalten, sich selbst anzuziehen, Bücher zu lesen, essen zu lernen (aaO., S. 416). M. R. Winterbottom, die Mütter aus der Mittelschicht untersuchte, fand den Zusammenhang zwischen Erziehung zu Selbständigkeit, eigenständigem Leistungsvermögen und die Eltern entlastender Routinefertigkeit (Winterbottom 1958, S. 453 ff).
Entsprechend der Erziehung zu Leistungsstreben und Selbständigkeit sind auch die Sanktionen der Eltern für non-konformes Verhalten schichtverschieden. Die Leistungserwartung der Eltern korreliert mit einer sehr differenzierten Technik der Sanktionierung. Rosen und d' Andrade sagen von der Mutter des „hochmotivierten" Kindes: "Not only is she more likely to reward him with approval (Warmth), but also to punish him with hostility (Rejection)" (Winterbottom S. 216). Bronfenbrenner stellte fest, daß in der Unterschicht körperliche Züchtigungen weit häufiger sind: "In matters of discipline, working-class parents are consistently more likely to employ physical punishment, while middle-class families rely more on reasoning, isolation, appeals to guilt and other methods involving the threat of loss of love" (Bronfenbrenner, S. 424). Dem entspricht eine differenziertere, „symbolische" Belohnungsweise, die sich zum Beispiel lobender Worte oder anerkennender Blicke bedient (Rolff 1967, S. 43). Zudem erfährt das Kind aus der Mittelschicht die elterlichen Restriktionen mit größerer Intensität und Konsistenz. Die Realangst vor den differenzierten Strafen ist allgegenwärtig und garantiert dadurch eine strengere Fixierung der verinnerlichten Verhaltenserwartungen. Das Arbeiterkind erfährt dagegen zwar vereinzelt weit härtere Strafen, diese sind aber nicht vom Interesse der Erziehung zu langfristig aufgeschobener Befriedigung geleitet und darum für den fernen Erwartungshorizont der langen Schulausbildung dysfunktional. Es kann hier schon vorweg gesagt werden, daß die differenzierten symbolischen Sanktionen, die von den Eltern der Mittelschicht angewendet werden und die den Arbeiterkindern fremd sind, weitgehend zusammenfallen mit denen, die von den Lehrern in der Schule praktiziert werden.
Zusammenfassend ist festzustellen: die höheren Leistungserwartungen der Eltern aus der Mittelschicht, sowie die Erziehung zu Selbstvertrauen und Selbständigkeit und die subtileren und intensiveren Sanktionen bewirken die Verinnerlichung von Leistungsmotivationen und begünstigen damit diese Kinder im Bildungssystem; die Sozialisation in der Arbeiterfamilie ist dagegen nicht am deferred gratification pattern orientiert, sondern erzieht zu eher unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung, die den langjährigen Konsumverzicht, der mit dem Besuch weiterführender Schulen verbunden ist, nicht zuläßt. Schon durch die Erfahrungen der Kinder in den ersten Lebensjahren ist damit soziale Immobilität die Selbstrekrutierung der Mittel- und Oberschicht in den Berufspositionen mit höchstem Status und Einfluß, die weitgehend erst durch das höhere Bildungswesen geöffnet werden, sowie die Selbstrekrutierung der Unterschicht vorgezeichnet.

b) Sprache

Die ungleichen Bedingungen, denen Kinder verschiedener sozialer Schichten unterworfen sind, sind weiter an ihrem Sprachgebrauch aufzuzeigen. Es läßt sich empirisch belegen, daß Kinder aus Mittel- und Unterschicht nicht nur verschiedene Leistungsmotivationen und Wertorientierungen erlernen, sondern auch in verschiedenen Sprachstilen sozialisiert werden. Bernsteins grundlegende Untersuchungen zu den sozialen Determinationen des Lernens unterscheiden innerhalb einer bestimmten „language" einen „restrictive code" und einen „elaborated code", die von sozialen Substrukturen geprägt sind (4). Die restriktive, eingeschränkte Sprache kann folgendermaßen charakterisiert werden: sie verwendet kürzere, oft unfertige Sätze, häufig

kurze Befehle und Fragen; sie schließt oft mit kategorischen Fragestellungen ab, wie „Du gehst mir nicht aus dem Haus", „Laß das in Ruhe"; der Symbolismus ist weniger allgemein; der Sprechende drückt nicht seine persönliche Intention aus, sondern ein Gruppeninteresse der Substruktur, der er zugehört und mit der er sich identifiziert. Die elaborierte, ausgearbeitete Sprache fördert dagegen Individuierungsprozesse; sie erläutert die subjektive Absicht des Sprechenden und verwendet abstraktere Symbolik. Die Satzkonstruktionen sind komplexer, Syntax und Grammatik variabler, der Wortschatz ist größer (Bernstein 1959, S. 66 ff). Eine neuere deutsche Untersuchung hat dies auch für westdeutsche Verhältnisse bestätigt (Roeder 1965).
Bernstein konnte zeigen, daß das Erlernen dieser Sprachmuster mit der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten korreliert; in der Unterschicht herrscht der restriktive Sprachgebrauch vor, in der Mittelschicht der elaborierte. Das hängt zusammen mit den verschiedenen Erwartungen und Verboten im frühkindlichen Sozialisationsprozeß. Anzunehmen ist, daß die ontogenetische Entwicklung abhängig ist von der Wechselwirkung der primären affektiven Motive und Emotionen und deren Sanktionierung in der Familie. Elaborierte Sprache wird sich da entwickeln, wo im Lernprozeß die Motive entfaltet werden. Die Interaktion des Kindes mit den Eltern ist — wie Bronfenbrenner gezeigt hat — in der Mittelschicht vor allem durch die subtilere Sanktionierungstechnik determiniert, die weniger starr ist, aber mehr auf Verboten besteht. So intendiert die Erziehung in der Mittelschicht mehr die Funktionsfähigkeit innerer Kontrollen und die Ausbildung von Selbstverantwortlichkeit. Die Umsetzung der Affekte ist leichter möglich, wo das Kind durch Belohnungen zur Befragung der Umwelt ermutigt wird; wo — wie in der Unterschicht — durch eine eher strenge und autoritäre Erziehungspraxis die Realangst vor der Strafe verinnerlicht wird, dürfte dagegen die Entwicklung einer differenzierten Beziehung zur Umwelt und das Erlernen erkenntnismäßiger Sprachmuster dauernd gehemmt werden und den restrictive code fördern, in dem Interaktion nicht verbal vollzogen wird, sondern durch unmittelbar affektive, expressive Gesten.
Das Lernen begrifflicher Sprache ist nicht nur für die Institutionen des Bildungswesens, sondern überhaupt Voraussetzung für weitere Lern- und Erkenntnisprozesse. Der Erfolg in der Schule ist abhängig von der Abstraktionsfähigkeit der elaborierten Sprache. Es zeigt sich, daß auch hier die Mittelschichtkinder im Vorteil sind, daß die Unterschichtkinder zu einer Zeit vom Zugang zu weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden, zu der sie die Sprache, die zum Verständnis komplizierter Zusammenhänge notwendig wäre, weder zu Hause noch auf der Schule entwickeln können.

c) Schule

Die entscheidende Schaltstelle für den Zugang zum höheren Bildungswesen liegt in Westdeutschland beim Übergang zur weiterführenden Schule. Die Entscheidung, welchen Weg das Kind gehen soll, steht den Eltern zu (Art. 6 GG). Die vorliegenden Untersuchungen über die Motive der Eltern bei der Entscheidung zeigen, daß die Eltern der Mittelschicht ihre Kinder auch dann auf weiterführende Schulen schicken, wenn diese sich als weniger begabt erwiesen haben, während die Eltern der Unterschicht manchmal nicht einmal wissen, daß das Kind überhaupt auf die weiterführende Schule überwechseln darf: „Die Entscheidungssituation ist für fast alle Eltern der Grundschicht unklar, unsicher, ambivalent. Der Informationsgrad über das Schulsystem, die Kosten der Ausbildung, Stipendien, Berufsmöglichkeiten ist gering. Bei den Eltern, die ihre Kinder nicht auf das Gymnasium schicken, fehlt gelegentlich sogar die Kenntnis, daß ihr Kind die formale Übertrittsberechtigung erworben hatte. Die institutionellen Vorkehrungen, die den Eltern bei der Entscheidung helfen sollen (Elternabende, Sprechstunden, Empfehlungen des Lehrers, amtliche Informationen), sind unzureichend koordiniert und haben einen viel zu geringen Informationswert. Die Hinweise, die die Eltern erreichen, sind häufig von der Tendenz bestimmt, den elterlichen Ehrgeiz zu dämpfen. Solche Warnungen sind zweifellos sachlich nicht unberechtigt. Aber sie sind in ihrer Form und Dosierung eindeutig an den Ambitionen der bürgerlichen Schichten orientiert. In ihrer nicht berechtigten und nicht beabsichtigten Wirkung auf den Kreis der von uns befragten Eltern verstärken sie die allgemeine Unsicherheit, das Gefühl der Inkompetenz, der Hilflosigkeit gegenüber einer fremden Bildungswelt. Den Ausschlag für die schließlich getroffene Entscheidung scheinen daher oft Einflüsse zu geben, die wie ein Sandkorn wirken, das zufällig auf die linke oder die rechte Seite der Waage fällt: ein Informationsfragment, ein abschreckender Satz auf dem Elternabend, ein — oft wohl auch mißverstandener und eilig formulierter — Hinweis des Lehrers, ein Rat des Pfarrers, eine Erfahrung der Nachbarkinder (Popitz 1965, S. 400 f) (5).
Hitpass stellte in seiner Untersuchung über die Einstellung der Industriearbeiter zur höheren Bildung fest, daß die Arbeiter von den Institutionen des höheren Bildungswesens durch eine ungeheure affektive Distanz

getrennt sind. Die Schule erscheint ihnen „fremd, sehr kompliziert, theoretisch, schwierig, bedrohlich,, unangenehm, außergewöhnlich, anspruchsvoll, fordernd, streng" (Hitpass 1967, S. 35), die Universität „unendlich hoch, im Weltraum liegend, unvorstellbar, unheimlich, stechend, gefährlich,, abstrakt, unbegreiflich wie Picasso" (Hitpass 1967, S. 37). In diesen Vorstellungen reflektiert sich das dichotomische Gesellschaftsbild, in dem „die andere Seite", die große Unbekannte, nur negativ lokalisiert werden kann (6).
Wie wenig der einzelne die sozialen Verhältnisse, in die er gestellt ist, subjektiv überschreiten kann, zeigt sich besonders an den negativen Sanktionen, denen diejenigen Arbeitereltern ausgesetzt sind, die erwägen, ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken. Hitpass zitiert folgende „typische" Aussagen: „Wir wohnen in einer Arbeitersiedlung. Unsere Nachbarn halten uns für größenwahnsinnig und warten nur darauf, daß es schiefgeht. Mein Kumpel hat gesagt: ‚Mensch bleib doch auf dem Teppich!'" „Die gucken uns komisch an und verstehen uns nicht. Sie sehen uns für überheblich an und warten nur darauf, daß das Kind sitzenbleibt." „Die Dösköppe! Der Jung soll doch lieber Geld verdienen. Der kommt doch bald wieder." „Hab' immer gewußt, daß sie einen Vogel haben. Aber laß mal, der kommt schon zurück" (Hitpass 1967, S. 39).
Nicht zufällig entspricht dem Mißtrauen der Arbeiter gegen die Bildungsinstitutionen ein Mißtrauen dieser gegen jene. Wenn die Entscheidungskompetenz über die Zukunft des Kindes von den Eltern der Unterschicht nicht wahrgenommen wird, fällt sie praktisch den Volksschullehrern zu, die, wie Kob gezeigt hat, „das Ansinnen des Staates, als Begabungsgutachter zu fungieren," als „pädagogisch nicht vertretbare Zumutung" auffassen (Kob 1959, S. 101). Ihre Einstellung zu den Kindern aus der Unterschicht dürfte dabei nicht unwesentlich von ihrer stark mittelständisch profilierten Sozialbiographie geprägt sein, die annehmen läßt, daß Volksschullehrer „bei ihren Auswahlentscheidungen nicht immer besonderes Verständnis für die Eigenart der Fähigkeiten von Arbeiterkindern mitbringen" (7). Zudem befürchten, wie Adam feststellte, die Volksschullehrer eine „Auspowerung" ihrer Klassen und sind darum bestrebt, das von der Unterschicht faktisch delegierte Elternrecht der Erziehung dergestalt auszulegen, daß begabte Arbeiterkinder weiter auf der Volksschule bleiben (Adam 1964, S. 203). Die Vermutung liegt nahe, daß ein unbewußter Zusammenhang besteht zwischen diesen Wünschen und der von den Volksschullehrern anscheinend mitaufrechterhaltenen Informationsdistanz der Arbeiter zur Schule (8).
Motoren der schichtspezifischen Auslese sind nicht nur die Arbeiter selbst und die Volksschullehrer. Auch die punktuelle Auslese beim Übergang zur weiterführenden Schule relegiert übermäßig Kinder aus der Unterschicht, davon abgesehen, daß von ihnen schon relativ viele gar nicht mehr zur Aufnahmeprüfung gemeldet werden. Die Prüfer entscheiden dann in ein paar Tagen über die „Begabung" des Kindes. Daß, was hier vorausgesetzt wird, grade bei Arbeiterkindern erst einmal zu entwickeln wäre, ist bei dieser Institution gründlich verdrängt.
Auf der höheren Schule bewährt sich, was das Kind aus der Mittelschicht von Anfang an gelernt hat. Die mehr symbolischen Bestrafungen und Belohnungen, die der Lehrer austeilt, ähneln denen, die in der Mittelschicht praktiziert werden. Das gelernte begriffliche Denken erleichtert das Verständnis abstrakter Zusammenhänge, besonders der höheren Mathematik. Die Erziehung der Arbeiterkinder ist darauf nicht gerichtet. Ihr restriktiver Sprachgebrauch erschwert nicht nur das Erlernen der eigenen, sondern besonders das fremder Sprachen. Aber auch die Deutschlesebücher mit ihrem etwas weltfremden Gemisch aus Kulturpessimismus und deutscher Innerlichkeit reflektieren eher das Denken der Mittelschicht als die Erfahrungswelt der Arbeiter.
So stehen die Arbeiterkinder bei ihrem Versuch, am höheren Bildungswesen zu partizipieren, in einer doppelten Belastung: Einerseits ziehen von „unten" die Spuren der für die Schule unzulänglichen Erziehung im Elternhaus, die Erwartung der anderen Arbeiter, „daß es schiefgeht" und die in Vorwegnahme des Scheiterns verinnerlichte Angst, die zudem am augenfälligen Versagen anderer Arbeiterkinder durch Identifikation verstärkt wird; andererseits drücken von „oben" die fremdartigen Anforderungen und Sanktionen der Schule, vielleicht auch manchmal die Anspielung auf die naturgewollte Inferiorität der angeborenen Intelligenz von Arbeiterkindern. Dieser Konflikt wird von den Arbeiterkindern auf die einfachste Weise „gelöst": durch drop-out. Von den Sitzenbleibern aus der Unterschicht geht fast die Hälfte sofort von der Schule ab, während von den Sitzenbleibern aus der oberen Mittelschicht dreiviertel die Klasse wiederholen. Das mag vor allem daran liegen, daß das Arbeiterkind den zusätzlichen Triebaufschub, der mit dem Sitzenbleiben verbunden ist, nicht mehr leisten kann. Insgesamt wird der Ausleseprozeß, der beim Übergang auf die höhere Schule begann, derart fortgesetzt, daß der Anteil der Arbeiterkinder zwischen den Anfangsklassen des Gymnasiums und dem Abitur auf weniger als ein Drittel reduziert wird (Rolff 1967, S.

100).
Die fatale Verschränkung von schichtspezifisch verschiedener Internalisierung von Leistungsmotivationen, Wertorientierung und Sprachentwicklung einerseits, den Institutionen des Bildungssystems andererseits, ist derart verfestigt, daß sie nicht dadurch aufgelöst werden kann, daß man beliebig an irgendeinem isolierten Teil den Hebel zur Reform ansetzt. Es kann nicht primär darum gehen, die Arbeitereltern zu motivieren, wie Dahrendorf meint (1965 b, S. 79). Daß allein der gute Wille, wie widrig die objektiven Verhältnisse ihm auch seien, viel ausrichtet, ist die Apologie gerade der Umstände, in denen der einzelne nichts ausrichtet. Die Schule müßte, was sie vor-aussetzt, erst selber schaffen; müßte den Unterschichtkindern helfen, ihre Muttersprache, die ihnen eine Fremdsprache ist, zu entwickeln und müßte die ganzen Lehrinhalte mehr auf die Erfahrungswelt der Unterschicht zuschneiden. Sie müßte vor allem den Kindern schon frühzeitig mehr autonome Arbeitsmöglichkeiten bieten und nicht nur „den gewohnten rigiden (starren) Kanon"; überhaupt wären Bedingungen zu schaffen, die die Spanne zwischen Arbeit und Gratifikation stark verkürzten und dadurch ein lustvolleres Arbeiten ermöglichen würden.
Aber auch die Bildungsinstitutionen werden sich alleine nicht mehr demokratisieren als die Gesellschaft, zu der sie gehören, weil die Erzieher — wie es in den Feuerbach-Thesen von Marx heißt — selbst erzogen werden müssen. In diesem Zusammenhang ist Reform des Bildungswesens zu bedenken, wenn sie nicht voluntaristisch in einem die Wirklichkeit unter- und die Möglichkeit überschätzen will.

3. Geschlechtsspezifische Unterprivilegierung

Es wurde anfangs angedeutet, daß sich der Anteil der Mädchen mit dem Aufstieg im höheren Bildungswesen permanent verringert von 50 Prozent auf der Volksschule auf 26 Prozent unter den Studienanfängern, 17 Prozent der Examensabsolventen, 11 der Assistenten, 3,6 der Privatdozenten, 2,1 der außerplanmäßigen Professoren und weniger als 1 Prozent der Ordinarien (Anger, S. 486). Das Diktum von Popitz: „Jede Phase des Selektionsprozesses trifft die Kinder der Grundschicht in überdurchschnittlich hohem Grade" (Popitz 1965, S. 396), gilt uneingeschränkt auch für Mädchen. Auffällig ist jedoch, daß dem Boom der Literatur (va. empirischer Untersuchungen) über die Auslese von Unterschichtkindern nichts Vergleichbares über die geschlechtsspezifische Selektion gegenübersteht. Das mag daran liegen, daß in der Geschichte Namen und Funktionen von Herr und Knecht, soweit sie Unterscheidungen in der sozialen Hierarchie betrafen, sich änderten mit der sozio-ökonomischen Struktur, die sie definierte, während die Herrschaft der Männer über die Frauen sich immer nach den gleichen Unterscheidungsmerkmalen richtete. Das erleichtert die Hypostasierung von „Wesen" und „Natur" der Frau, die ihre Ausbeutung rechtfertigen. Auch dürfte relevant sein, daß die Wissenschaftler von der Unterschicht eine größere Distanz trennt als von den Frauen, deren Nähe im Beruf wie im Privaten leichter die von Kind an verinnerlichte aus traditionellen Vorurteilen und Rollendefinitionen gespeiste Idiosynkrasie gegenüber weiblichem Intellekt provoziert. Unbewußt ist dabei ein Mechanismus wirksam, der — Alibi für die Verdrängung der Frau als Subjekt und Objekt der Wissenschaft — in überkompensiertem Maße die Anstrengung des Begriffs auf die Sozialisation der Unterschicht richtet und damit rationalisiert, daß die Thematisierung der geschlechtsspezifischen Selektion ausbleibt.
Daß selbst Wissenschaftler, deren Studien sonst scheinbar wenig ideologiebehaftet sind, gegenüber wissenschaftlich arbeitenden Frauen stärkste Abwehrmechanismen mobilisieren, ist zu zeigen. Peter Hofstätter, einer der führenden westdeutschen Sozialpsychologen, gab vor einiger Zeit auf die Frage, warum Frauen nur so selten habilitiert werden, folgende denkwürdige Antwort: „Ich will Ihnen mal eine ganz einfache Erklärung geben: Wenn sich eine wissenschaftliche Assistentin bewirbt, dann tauchen ganz andere Überlegungen auf als bei einem Assistenten. Ist sie häßlich, wird mir ihr Anblick peinlich sein. Ist sie hübsch, habe ich wahnsinnige Angst, mich in sie zu verlieben. In beiden Fällen werde ich sie nicht einstellen, d. h. ich kann sie auch nicht habilitieren" (9).
Die Psychoanalyse, die Hofstätter geringschätzt (10), vermöchte wohl zu zeigen, warum auf der Universität und auch in den Sozialwissenschaften positivistisch scheinhaft abgesicherte Erkenntnisse von Vorurteilen durchdrungen sind. Der in der Männerwelt unheilbare Bruch von Lust und Leistung, der unter dem

Anspruch von Ganzheit und Intaktheit verdrängt ist, rächt sich vor allem an den Frauen, auf die er alternativ projiziert wird (11). Sie sind Inkarnation entweder des Lust-oder des Realitätsprinzips. Entweder schön, weiblich und natürlich oder arbeitsam, ehrgeizig und unnatürlich. Man bescheinigt den Frauen das eine, um ihnen das jeweils andere um so besser absprechen zu können.
Anger, der diesem Stereotyp nachging, zitiert folgende typische Professoren-Antworten auf die Frage, warum es so wenig weibliche Hochschullehrer gibt: „Die Frau basiert zu sehr auf dem Gefühlsleben. Das ist auf der Universität aber völlig ausgemerzt. Deshalb gibt es dort auch keinen Platz für Frauen" (S. 481). „Qualitätsfrage. Geistigkeit ist ein Privileg der Männer. Wenn eine Frau Geistigkeit in gleichem Ausmaße besitzt, dann fehlt ihr etwas anderes. Sie ist dann keine Frau mehr" (S. 481). Die Aussagen stehen hier nicht als Karikaturen, obwohl sie Karikaturen sind, sondern als Beispiele (12). Der Zynismus liegt darin, daß die ungeheure Versteifung, die hinter diesen Äußerungen steckt, nicht als solche, sondern als das wahre Wesen der Geschlechter überhaupt erscheint.
Der Anspielung auf die Dummheit der Frauen folgt der Verweis auf das Ewig-Weibliche: Warum gibt es so wenig weibliche Hochschullehrer? „Weil der eigentliche Beruf der Frau, Frau und Mutter zu sein, ist. Alles andere ist nur Notbehelf, wesensfremd. Ihrer Natur nach will die Frau mehr geborgen sein" (S. 481). „Das hat menschliche Gründe. Jede Frau, auch die kluge Frau, wird die Erfüllung ihres Lebens in der Ehe sehen" (S. 483). Daran schließt sich die Vermutung an, für Mädchen sei die Universität nichts als ein „Heiratsmarkt" (Anger, S. 466). Es liegt dagegen die empirisch fundierte Annahme nahe, daß nicht die Heirat der wesentliche Grund für die hohe Studienabbruchquote der Studentinnen ist, sondern vielmehr die Ideologie, die besagt, dies sei der Grund (Gerstein, bes. S. 30 ff.).
Der totale Zusammenhang dieser Herrschaftsmomente zeigt sich daran, daß die Frauen an den Hochschulen, so viel wie anderswo, die stereotypen Rollen, die ihnen die Männerwelt definierte, widerstandslos verinnerlichten. „Anstatt die Frauenfrage zu lösen, hat die männliche Gesellschaft ihr eigenes Prinzip so ausgedehnt, daß die Opfer die Frage gar nicht mehr zu fragen vermögen (Adorno 1951, S. 116). Vetters Untersuchungen über geschlechtsspezifische Stereotypen unter Studierenden kommen zu dem Ergebnis, daß „in der Studentenschaft ein patriarchalisches Frauenstereotyp ... vorhanden ist, das von den Studentinnen in bemerkenswertem Maße geteilt wird« (Vetter, S. 660). Wo aus Angst die Angegriffenen sich mit den Aggressoren identifizieren, indem sie — vielleicht überkompensierend — deren falsche Normen zu richtigen verklären, werden masochistische Regungen entbunden (13). Darin vor allem dürfte der unerforschte Grund für das unartikulierbare Unbehagen zu suchen sein, das Studentinnen vorzeitig zum Studienabbruch treibt.
Es wäre in diesem Zusammenhang überhaupt eine Psychopathologie der Akademiker zu betreiben. Sie würde die Denkmale und Spuren zu interpretieren haben, die der Aufstieg in einem repressiven Bildungssystem gerade bei denen hinterläßt, die dem Druck nachgeben, den Konflikt verdrängen und unbewußt in einer Anpassungsneurose zu lösen suchen (14). Daß die Unterprivilegierten die höhere Ausbildung auf Schulen und Universitäten mit dem Preis ihrer eigenen Denaturierung bezahlen müssen, und daß dies von den gleichen Schulen und Universitäten beharrlich verdrängt wird, ist eins.

4. Juristischer Aspekt: Grundrechte und Sozialstaat

Das Auseinanderklaffen von formal-demokratischem Anspruch und materialer gesellschaftlicher Wirklichkeit stellt sich juristisch vor allem als Problem der Interpretation verfassungsmäßiger Grundrechte dar. Die Grundrechte, in unserem Zusammenhang besonders das der Menschenwürde (Art. 1 GG), der freien Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2) und der Gleichheitsgrundsatz (Art. 3), sind erst einmal Abwehrrechte des einzelnen gegen den Staat. In dieser ausschließlichen Interpretation sind sie Ausdruck des liberalen Staatsbegriffs, dem wie der Hegelschen Rechtsphilosophie der Staat isoliert über der Eigengesetzlichkeit der Gesellschaft erscheint. Wo Staat und Gesellschaft sich aber wechselseitig durchdringen (15), können die Grundrechte ihren ursprünglich intendierten Sinn nur noch verwirklichen, wenn sie als Teilhaberrechte interpretiert werden (Abendroth 1967, 127). Freie Entfaltung der Persönlichkeit kann also nicht im Sinne des Liberalismus interpretiert werden als die „Freiheit, unter den Brücken zu schlafen", sondern sie kann sinnvoll nur dann verstanden werden, wenn sie mit Teilhaberinteressen verbunden ist. Gleichheit aller

Menschen kann sinnvoll nicht in einer formalen Möglichkeit bestehen, wenn die Wirklichkeit historisch Ungleichheit erhält und schafft. Freilich sind nach der Rechtsprechung aus den Grundrechten nur dann unmittelbar Ansprüche des einzelnen auf staatliche Eingriffe herzuleiten, wenn „der Gesetzgeber diese Pflicht willkürlich, d. h. ohne sachlichen Grund, versäumte" (BVerfGE 1, 97, 105. Zur Kritik siehe Ridder 1965, 219 ff), sonst aber nicht — wie dies die sozialen Grundrechte der Weimarer Verfassung ermöglichten. Dagegen hat aber das Grundgesetz in Art. 20 und 28 dem Staat ausdrücklich die Funktion des „sozialen" Rechtsstaats zugewiesen. Dadurch erhalten auch das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und der Gleichheitsgrundsatz ihre inhaltliche Ausgestaltung. Die in der Sozialstaatsklausel „niedergelegten Grundsätze" dürfen sogar bei Grundrechtsänderungen nicht berührt werden (Art. 79 III). Im Kontext der Grundrechte schließt die verfassungsmäßige Sozialstaatsklausel ein, daß die bestehende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung in ihrem historischen Fortschritt die formalen Gesetze, nach denen sie angetreten ist, nicht gerecht verwirklichen kann (Abendroth 1967, 114). Insoweit ist der Staat durch Art. 20 zur Intervention, zum Eingriff und zur Regulierung der überkommenen Ungleichheit mit rechtsstaatlichen Mitteln verpflichtet. Daraus ergibt sich zwar kein individueller Anspruch, wohl aber „für den konkretisierenden Gesetzgeber ein verbindlicher Auftrag" (Hesse 1967, 85) zur Materialisierung. der Grundrechte. Objektiv weiten sich die Sozialstaatsaktivitäten aus, besonders in der Verwaltung.

Wie weit die Eingriffe des Staates gehen dürfen und müssen, ist abstrakt nicht zu bestimmen; es ist definiert von der historischen Tradition sozialer Ungerechtigkeit, die auszugleichen der soziale Rechtsstaat berufen worden ist. Das kann nicht heißen, daß der Staat nur vereinzelt intervenieren dürfe, um individueller Not abzuhelfen. Soll der Staat nicht nur „Nachtwächterstaat" sein, sondern zur freien Disposition der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zur Verfügung stehen, so muß er „jenes System planender, fördernder und erhaltender Maßnahmen, der Wirtschafts- und Sozialpolitik, der Kultur- und Bildungspolitik, der Gesundheits- und Familienpolitik (darstellen), das den heutigen Sozialstaat kennzeichnet" (Hesse 1967, 85).

Der Begriff der Gleichheit hat dadurch seinen Inhalt geändert. Gleichheit bedeutet nicht mehr, daß bei einem neutralen Staat die Individuen nach den Gesetzen des reinen Liberalismus im Äquivalententausch immer adäquat Gleiches erhalten. Diese Gleichheit hätte, wie Topitsch es ausdrückt, die Inschrift „suum cuique", die über dem Lagertor von Auschwitz stand, tragen können (Ridder 1965, 219 ff). In der ldee des Sozialstaates heißt Gleichheit dagegen, daß „die Menschen auf allen Lebens-gebieten unbeschadet ihrer verschiedenen Anlagen, ihrer sozialen Stellung, ihrer verschiedenen ökonomischen Verhältnisse soweit wie möglich gleich behandelt werden" (Leibholz 1967, 5. 137).

Herzog hat darauf hingewiesen, daß durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, nach der willkürliche Ungleichbehandlung durch den Gesetzgeber vom BVerfG für verfassungswidrig erklärt wird, „für die Zukunft auch eine gewisse Anreicherung der Verfassungspraxis mit gesellschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen zu erwarten" ist (Herzog 1966, 702). Anders dürfte es auch kaum möglich sein, eine Praxis vorzubereiten, die das Schul- und Bildungssystem, das in Didaktik, Studieninhalt, Selektionsritualen, in seiner ganzen Struktur die Bedürfnisse und Interessen der Mittelschicht begünstigt, durch eins zu ersetzen, das zum Vehikel einer Demokratisierung der Gesellschaft werden könnte. Es kann dabei primär weder darum gehen, um ökonomischen Nachfragen oder Vorstellungen nationaler Größe gerecht zu werden, den Output an Abiturienten zu steigern, noch darum, die Arbeiterkinder nun auch einmal an jener Bildung teilhaben zu lassen, die so sehr wie die Institutionen, die sie vermitteln, von dem lang-dauernden Eigentumsanspruch des Bürgertums geprägt worden ist. Es geht vielmehr darum, die materiellen Voraussetzungen zu schaffen, die die historisch überkommene Ungleichheit durch bewußte staatliche, demokratisch legitimierte Verfügungen korrigieren würden.

Bei der Verwirklichung ihres demokratischen Versprechens würde eine Gesellschaft zusammen mit den traditionell Unterprivilegierten alle emanzipieren. Ein material, das ist dynamisch verstandener Gleichheitssatz zielt darum nicht auf eine Gleichheit mit irgend schon Bestehendem: er wäre vielmehr — im Hinblick auf die Ungleichheit der Bildungschancen — Motor einer Transformation des ganzen

Bildungssystems und all derer, die mit ihm assoziiert sind.

5. Wirklichkeit und Praxis

Die Analyse zeigt, daß die Gründe für die Ungleichheit der Bildungschancen nicht bei einzelnen der mit dem Bildungswesen zusammenhängenden Momente zu suchen sind, sondern bei allen. Die Sozialisation in der Familie, die Internalisierung von Leistungsmotivationen und Wertorientierungen, das Lernen einer begrifflichen Sprache, begünstigen die Kinder aus der Mittelschicht beim Besuch der Schulen, da deren Ausleserituale, Didaktik und Studieninhalte dem von den Mittelschichtkindern Erlernten entsprechen. Fünfzig Jahre nach Inkrafttreten der ersten demokratischen Verfassung arbeiten in Westdeutschland die eingefahrenen Selektionsmechanismen so wirkungsvoll, daß sie die Hälfte der Bevölkerung von Bildung und von den wichtigsten Machtpositionen in Wirtschaft und Gesellschaft fast ganz ausschließen; Prädikat einer Gesellschaft, die hinter dem Schein formaldemokratischer Herrschaftslegitimation objektiv von klassenspezifischen Interessengegensätzen zerrissen ist, wie sehr dies auch aus dem Bewußtsein der Betroffenen getilgt worden sein mag.

Vor diesem Hintergrund wird Praxis von vornherein fragwürdig. Wo sie ansetzt, greift sie zu kurz. Aktionen wie „Student aufs Land" laufen Gefahr, die Kinder, die sie motivieren, an ihnen feindliche Bildungsinstitutionen auszuliefern. Auch Werbung für Bildung, die Hitpass für „eine ganz natürliche Entwicklung" hält (Hitpass 1967, S. 31), agiert mit den Mitteln, mit denen rastlos jene konsumtiven und unmittelbaren Bedürfnisse produziert werden, die für den Schulbesuch dysfunktional sind (Edding 1967, S. 44) (16).

Pläne, die den Hebel beim „Bewußtsein" der Arbeiter ansetzen wollen, zeigen, daß Denken, dem gesellschaftliche Widersprüche nur an ideologischen Epiphänomenen erscheinen, zu einer Praxis verführt, die — weil nicht aufs Ganze bezogen — keine Praxis ist, sondern isolierter Aktivismus, mit Bloch zu reden, Gschaftlhuberei. Damit soll freilich weder einem blinden Vertrauen oder Mißtrauen in den objektiven Lauf der Geschichte das Wort geredet werden, noch der inneren Emigration. „Reine Gesinnung. . ., die sich Eingriffe versagt, verstärkt ebenfalls, wovor sie zurückschreckt" (Adorno 1963, S. 8). Die „wechselseitige Verschränkung" von Staat und Gesellschaft, die unter dem Diktat entfalteter Widersprüche erzwungenen korrektiven Interventionen des Staates, lassen auch im Bildungswesen praktische Änderungen aussichtsreich werden.

Es ist aber zu kritisieren, wer- bescheidene Reformen schon für den Gang des Weltgeistes hält. Der Frage wäre nachzugehen, inwieweit in der deutschen Geschichte der letzten hundert Jahre kleine Fortschritte das Alibi dafür gewesen sind, daß im Prozeß des Ganzen dessen demokratisches Potential tendenziell liquidiert wurde. Praxis, die über einzelne Momente verfügen will und blind ist gegen die historische Wirklichkeit, in die sie eingreift, wird am Ende selber erschlagen von der Totalität der Umstände. Keine Emanzipation ohne die der Gesellschaft (17).

Anmerkungen

1 Janowitz 1958, S. 10. „Janowitz' Unterscheidung der westdeutschen Sozialschichtung verrät zwar amerikanische Züge in Ansatz und Begriffsbildung, ist aber inzwischen auch für die Bundesrepublik darum nicht untypisch, daß sie die ‚Oberschicht' vorsichtig als obere Mittelschicht' beschreibt. Die Ideologie der ‚nivellierten Mittelstandsgesellschaft' geht so weit, daß jede Erwähnung des ‚Oben'... schockierend empfunden" wird (Dahrendorf 1963, S. 177). Es wird im folgenden trotzdem nur zwischen Mittelschicht und Unterschicht getrennt, weil diese Unterscheidung für die schichtspezifische Auslese von weit größerem Interesse ist als die Unterscheidung

Mittelschicht—Oberschicht.
2 Der Begriff wurde erstmals verwendet in L. Schneider und Lysagard 1953.
3 Hinweise auf die Beschränkung des Interessenhorizontes der Arbeiter, beispielsweise in ihrer Einstellung zu technischen Neuerungen, finden sich bei Popitz u. a. 1957, S. 52 bis 54.
4 In Bernstein 1959 werden die Begriffe „öffentliche" für „restriktive" und „formale" für „elaborierte" Sprache verwendet. Die Umbenennung begründet Bernstein damit, daß „öffentlich" und „formal" keine guten Unterscheidungskriterien seien. Vgl. dazu Bernstein 1964, S. 55 bis 60.
5 Diese Aussage basiert zwar auf einer Untersuchung aus Basel, sie wird aber voll gestützt von Erfahrungen im westdeutschen Schulsystem, siehe z. B. bei Hitpass und Dahrendorf.
6 In diesen Zusammenhang gehört auch das Mißtrauen der Arbeiter gegenüber der Arbeit der Angestellten: „Es scheint ihnen äußerst fraglich, ob die Angestellten wirklich arbeiten" (Popitz u. a. 1957, S. 238). Die Einstellung zur eigenen Arbeit dürfte negativ auch das Bild der Arbeit an Schule und Universität bestimmen.
7 Dahrendorf 1965 a, S. 26. Der Anteil der Arbeiterkinder unter den Studienräten ist noch geringer als ihr Anteil an Volksschullehrern, siehe Rolff 1967, S. 72. Dort auch zum Zusammenhang von Herkunft und „mittelständischen Einstellungen und Reaktionsmustern".
8 Es zeigt sich hieran auch der unterprivilegierende Charakter des Eltern-rechts auf Erziehung der Kinder (Art. 6 GG) in einer Gesellschaft, in der den Eltern einer Schicht die Voraussetzungen zu einer adäquaten Erziehung ihrer Kinder vorenthalten werden.
9 Peter Hofstätter in „Film und Frau" 1965, Heft 11, S. 22; zitiert nach Abendroth 1966, S. 208.
10 Hofstätter kritisiert vor allem die Libido-Theorie der Psychoanalyse. In der „gehobenen Gesellschaft Wiens" habe zur Zeit Freuds „in sexueller Hinsicht ... bisweilen eine Notlage" bestanden (Hofstätter 1966, S. 200). Daraus habe Freud eine „groteske Verallgemeinerung" gemacht (a.a.O.). Freuds „Unbehagen in der Kultur", das aus der unter Arbeitszwang verinnerlichten und tradierten Unterdrückung der menschlichen Triebstruktur entsteht, „scheint" Hofstätter „wesentlich dem Konflikt zwischen verschiedenen Normen-Systemen zu entstammen" (a.a.O., S. 229 f). — Im Kontext des Referates ist daran vor allem der Bezug zu lerntheoretischen und funktionalistischen Ideologemen von Interesse, in denen Repression, von ihren historischen und ökonomischen Gründen abgeschnitten, nicht in ihrer Funktion der Aufrechterhaltung von Herrschaft und Arbeit begriffen wird, sondern — unhistorisch — als ewigwährender „Konflikt zwischen verschiedenen Normen-Systemen" erscheint. Offensichtlich der Zusammenhang zwischen dieser ldeologie, die sich hinter der Fetischierung der schein-bar sachrational fundierten empirischen Methoden und systematischen Experimente des Positivismus verbirgt und jenen apologetischen Resultaten und Äußerungen (wie Hofstätters Verdikt über die Assistentinnen), in denen die verdrängten objektiven erkenntnisleitenden Interessen sich hinter dem Rücken der Individuen durchsetzen.
11 Vgl. dazu Dörner, S. 31 ff und Brentano, S. 83 f.
12 Daß es sich bei den hier zitierten Professoren nicht um Ausnahmen handelt, ist aus der quantitativen Auswertung Angers zu ersehen. Weiblichen Hochschullehrern gegenüber hatten die befragten Professoren folgende Einstellung: 390/o grundsätzlich ablehnend, 40% bedingt ablehnend, 9°/o bedingt positiv und 2% positiv, Rest unklar. Die Einstellung gegen-über Frauenstudium ergibt: 24%, 40%, 15%, 4%, Rest unklar (Anger, 5. 489 und 478).
13 Vgl. S. Freud 1940, S. 117 und 205 f und A. Freud, S. 86 f. Vgl. zum Folgenden die Äußerungen bei Gerstein, S. 76 ff.
14 Vgl. zu diesem Komplex Geulen/Bacia 1967 und die dort zitierte Literatur.
15 Vgl. dazu die Überlegung von Habermas, daß die „wechselseitige Verschränkung" von Staat und Gesellschaft als self-destroying prophecy des Marxismus zu interpretieren sei. Der Staat habe antizipiert, was Marx der sozialistischen Verfassung der Gesellschaft vorbehalten glaubte. Dadurch wurde die am Modell des „reinen" Liberalismus abstrahierte Krisentheorie von Marx überfällig (Habermas 1963, S. 330 f und S. 163 ff; weiter 1961, S. 18 ff).
16 Auch Rolffs Vergleich der Selbstrekrutierung der Mittelschicht im Bildungswesen mit einem Zirkel (Rolff, S. 18 f) begreift den Zusammenhang nicht exakt. Das Bild legt nahe, daß der circulus vitiosus sich nur insofern ändere, wie er praktisch „aufgebrochen" werde. In Wirklichkeit ist der „Zirkel" involviert in den gesamtgesellschaftlichen Prozeß, in dem er sich objektiv ändert, und dies — List der Unvernunft — um so unbewußter, als ein statisches Gesellschaftsbild es ignoriert.

17 Vgl. Adorno 1951, S. 227 f.

Literatur

Abendroth, W.: Zum Begriff des demokratischen und sozialen Rechtsstaats im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, in Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie, Neuwied 1967.
ders.: Das Unpolitische als Wesensmerkmal der deutschen Universität, in Universitätstage 1966, Berlin 1966.
Adam, H.: Bildungsprivileg und Chancengleichheit, in Das Argument 1964, S. 203 ff.
Adorno, Th. W.: Minima Moralia, Frankfurt 1951.
ders.: Eingriffe, Frankfurt 1963.
ders.: Jargon der Eigentlichkeit, Frankfurt 1965.
Anger, H.: Probleme der deutschen Universität, Tübingen 1960. Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959.
ders.: Elaborated and Restrictive Code: Their Origins and Some Consequences, in J. J. Gumperz und Dell Hymes (Eds.), The Ethnography of Communication, American Anthropologist, Special Publication, December 1964.
Brentano, M. v.: Die Situation der Frauen und das Bild „der Frau" an der Universität, in Universitätstage 1963, Berlin 1963.
Bronfenbrenner, U.: Socialisation and Social Class Through Time and Space, in Maccoby, Newcomb, Hartley (Eds.), Readings in Social Psychology, New York 1958.
Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965 (a).
ders.: Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965 (b).
ders.: Gesellschaft und Freiheit, München 1963.
Dörner, K.: Der Zwang zur Dissoziation von Lust und Leistung, in: Das Argument, Heft 23, S. 29 ff.
Edding, F.: Ökonomische Aspekte der Bildungswerbung, in: Sicherheit und Aufstieg, Düsseldorf 1967.
Edelstein, W.: Kritische Überlegungen zur Bildungswerbung, in: Sicherheit und Aufstieg, Düsseldorf 1967.
Freud, S.: Massenpsychologie und Idi-Analyse; Über einige neurotische Mechanismen wie Eifersucht, Paranoia und Homosexualität, beide in Gesammelte Werke Bd. XIII, London 1940.
Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München, ohne Datum. Gerstein, H.: Studierende Mädchen, München 1965.
Geulen, R.u. Bacia, H.: Arbeit und Angst der Studierenden, in: Leibfried, S. (Hrsg.): Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967.
Habermas, J.: Über den Begriff der politischen Beteiligung, in Habermas u. a.: Student und Politik, Neuwied 19672.
ders.: Zwischen Philosophie und Wissenschaft: Marxismus als Kritik, und Zur philosophischen Diskussion um Marx und den Marxismus, beide in: Theorie und Praxis, Neuwied 1963.
Herzog, R.: Gleichheitsgrundsatz, in Evangelisches Staatslexikon, München 1966.
FIesse, K.: Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Karlsruhe 1967.
Hofstätter, P.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1966. Hitpass, J.: Höhere Bildung im Bewußtsein der Industriearbeiter, in: Sicherheit und Aufstieg, Düsseldorf 1967.
Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1958.
Kob, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, in: Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959. Leibholz, G.: Strukturprobleme der modernen Demokratie, Karlsruhe 1967. Oevermann, U.: Soziale Schichtung und Begabung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1966, Beiheft 6.
Popitz u. a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957.
ders.: Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in L. v. Friedeburg: Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln 1965. Ridder, H.: Männer und Frauen sind gleichberechtigt — ein

Plädoyer, in: Festschrift für Leibholz, Karlsruhe 1965.
Roeder, P. M. u. a.: Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965.
Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967. Rosen, B. C. und D' Andrade, R. G.: The Psychosocial Origins of Achievement Motivation, in Sociometrie 1959.
Schneider, L. und Lysgaard, S.: The Deferred Gratification Pattern, in American Sociological Review 1953.
Winterbottom, M. R.: The Relation of Need of Achievement to Learning Experiences in Independency and Mastery, zitiert nach Rolff 1967, S. 39 ff, Vetter, H.: Zur Lage der Frau an den westdeutschen Hochschulen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1961.

---

https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/3-1968/publikation/die-ungleichheit-der-bildungschancen/
Abgerufen am: 22.11.2026