

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 59 (1972)
Heft: 16: Bildungssoziologie

Artikel: Soziale Herkunft und Schulerfolg : eine Einführung in bildungsssoziologische Fragestellungen
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-533168>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Literurnachweis:

DÖRING, Klaus W. (1971²) *Lehrerverhalten und Lehrerberuf*. Weinheim.
GAMM, Hans-Jochen (1970) *Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern*. München.
HÄBERLIN, Urs (1971) *Schulreform zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft*. Weinheim.

HUSEN, Torsten (1971) Strategie der Innovation im Bildungswesen. In: Alexander SCHULLER (Hrsg.) *Lehrerrolle im Wandel*. Weinheim.
KOB, Janpeter (1959) Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, Sondernummer 4.
RICKENBACHER, Iwan (1972) *Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz*. Freiburg.

Soziale Herkunft und Schulerfolg

Eine Einführung in bildungssoziologische Fragestellungen

Das bildungspolitische Postulat nach Chancengleichheit in der Schule hat im Bereich der Bildungsforschung zu dem *erkenntnisleitenden* Interesse geführt, das bestehende Schulsystem zu analysieren, ob und in welchem Ausmaß es sozial diskriminierend wirkt. Dieses Forschungsinteresse hat in folgenden Fragestellungen seinen Niederschlag gefunden:

- In welchem Ausmaß sind verschiedene Sozialgruppen im Vergleich zu ihrem Anteil in der Gesamtbevölkerung an weiterführenden Schulen unter-/resp. übervertreten? (Frage nach der *Bildungsbeteiligung*, z. B. von Land- und Stadtkindern, von Arbeiter- oder Akademikerkindern)
- Unterscheiden sich Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft bezüglich ihres Schulerfolgs? (Frage nach dem *schichtspezifischen Schulerfolg*)
- Ist die Schülerschaft verschiedener Schulen (z. B. Realschulen gegenüber Gymnasien) bezüglich der sozialen Herkunft unterschiedlich zusammengesetzt? (Frage nach dem *Standescharakter* verschiedener Schularten)

Der Nachweis schichtspezifischer Unterschiede bezüglich der Bildungsbeteiligung, des schulischen Lernerfolgs, der Schulverspätung, des vorzeitigen Schulabgangs (*drop outs*) und ähnlicher Kriterien führte zur Analyse der *sozialen Faktoren* und Bedingungen dieser Unterschiede. Im Hinblick auf schulische Reformmaßnahmen wurde die Aufmerksamkeit auch auf *schulorganisatorische Bedingungen* (z. B. Aufnahmeprüfungen, Lehrerurteil, Lerninhalte, Grad der Differenzierung und Individualisierung des Un-

terrichts, Zeitpunkt der Auslese) gelenkt, durch welche Kinder aus unteren Sozialschichten benachteiligt werden.

Im folgenden sollen *exemplarisch* einige Ergebnisse bildungssoziologischer Forschung dargestellt und soziale Faktoren ungleicher Bildungschancen aufgezeigt werden.

1. Ausmaß und Art schichtspezifischen Schulerfolgs

Im ersten Abschnitt wird durch einige Daten exemplarisch belegt, daß es tatsächlich schichtspezifische Unterschiede hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs gibt. Der Darstellung entsprechender bildungssoziologischer Ergebnisse soll eine Klärung der Begriffe «Schulerfolg» und «Sozialschicht» vorausgehen.

Schulerfolg sei hier verstanden als Bewältigung der schulischen Anforderungen bis zum erfolgreichen Schulabschluß. Diese Definition impliziert, daß Schulverspätung (durch Sitzenbleiben), das Nichterreichen des angestrebten Schulabschlusses, vorzeitiger Schulabgang von weiterführenden Schulen u. a. als Mißerfolgskriterien gewertet werden. Dagegen sollen der Übertritt auf weiterführende Schulen, das Bestehen der Matura, der Erwerb des Sekundarschulabschlusses, die vorgesehene Durchlaufgeschwindigkeit durch das Schulsystem als Erfolgskriterien gewertet werden. Die vorliegende Definition von Schulerfolg bezieht sich in erster Linie auf quantitative Kriterien (Noten, relative Häufigkeiten); qualitative Merkmale des Schulerfolgs (Art und Höhe der Schulleistung) sind bisher in der Bil-

dungsssoziologie eher vernachlässigt worden. Die *Schichtzugehörigkeit* wird in vielen Untersuchungen durch die Berufsposition des Vaters definiert. In einigen Studien wird die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht darüber hinaus durch das Einkommen, die Wohnfläche, das Bildungsniveau und bestimmte kulturelle Verhaltensmuster (z. B. Lektüre bestimmter Zeitschriften, Theaterbesuch) der Eltern festgelegt. Diese sozialen Merkmale werden gewichtet und zu einem Index kombiniert. Zur sozialen Oberschicht werden in der Regel Akademiker, Beamte im gehobenen Dienst und leitende Angestellte gezählt. Angelernte und ungelehrte Arbeiter werden im allgemeinen der sozialen Grundschicht zugeordnet. Alle anderen Berufssparten fallen üblicherweise unter die Kategorie der sozialen Mittelschicht. Eine derartige Einteilung der Bevölkerung in Sozialschichten erweist sich jedoch gerade im Zusammenhang mit Schulerfolg und Bildungsbeteiligung als wenig fruchtbar, weil diese Kategorien nicht hinreichend trennscharf zwischen unterschiedlichen *subkulturellen Milieus* differenzieren. In verschiedenen Untersuchungen haben sich soziale Merkmale wie Wohnort, Region (Stadt/Land), ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Konfession ebenfalls als wichtige Indikatoren unterschiedlichen Schulerfolgs erwiesen. Deshalb soll im folgenden mit dem Wort *soziale Herkunft* die spezifische soziale Lage der Herkunfts-familie eines Schülers – definiert durch Wohnort, Berufsposition, ethnische resp. nationale Zugehörigkeit oder Einkommensverhältnisse der Eltern – bezeichnet werden.

Die vorliegenden bildungssoziologischen Untersuchungen zur Frage schichtspezifischen Schulerfolgs können im Sinne der eingeführten Definitionen von Schulerfolg und sozialer Herkunft nach unterschiedlichen Erfolgskriterien sowie nach Merkmalen der sozialen Lage der Herkunfts-familie eines Schülers gegliedert werden.

1.1 Arbeiterkinder an Universitäten und Hochschulen

Obwohl in allen modernen Demokratien der Zugang zur höheren Schulbildung formal für jedermann offen ist, liegt der Anteil der Arbeiterkinder an der Gesamtheit der Studie-

renden weit unter dem Anteil der Arbeiterschaft an der erwerbstätigen Bevölkerung. Daß es Kinder von Arbeitern, Handwerkern und Bauern in der Regel schwerer haben, sich im Ausleseprozeß der Schulbildung durchzusetzen als Kinder von Ärzten, leitenden Angestellten und Direktoren, ist unvermeidlich, solange das Elternhaus Einfluß auf den Erziehungsprozeß hat. Auffallend ist jedoch, daß zwischen den einzelnen Ländern diesbezüglich bedeutsame Unterschiede bestehen. Während der Anteil der Arbeiterkinder an der Gesamtheit der Universitätsstudenten in den USA bei 31 % und in England bei 25 % liegt (nach POPITZ 1964), sind in der Schweiz nur knappe 6 % der Studierenden Arbeiterkinder. Indessen beträgt der Anteil der Arbeiter an der berufstätigen Bevölkerung nach den Ergebnissen der schweizerischen Volkszählung von 1960 (vgl. Statistische Quellenwerke der Schweiz, Bd. 28, S. 56) ungefähr 46 %. Nach einer vom Eidg. Statistischen Amt im Studienjahr 1959/60 durchgeföhrten Erhebung an schweizerischen Hochschulen und Universitäten gehörten zu diesem Zeitpunkt von den 10 604 Studierenden schweizerischer Nationalität 35 % dem Kreis der Selbständigen an, 54 % jenem der Angestellten und 588 Studierende (rund 6 %) waren Söhne und Töchter von Arbeitern. Der Angestellten-Anteil an der berufstätigen Bevölkerung lag demgegenüber bei 25 % (nach den Ergebnissen der Volkszählung von 1960). Seit 1960 hat sich der Anteil der Arbeiterkinder an der Universität kaum geändert, wie die Ergebnisse einer Umfrage des Soziologischen Instituts der Universität Bern (1969) belegen. Die Studenten aus den Arbeiterschichten machen auch heute noch nur 6 % der an der Universität Bern immatrikulierten Studenten aus.

Kinder aus Arbeiterschichten sind also an der Universität im Vergleich zu dem Anteil der Arbeiterschicht an der erwerbstätigen Bevölkerung *untervertreten*, Kinder von Angestellten und Angehörigen der sozialen Oberschicht deutlich *übervertreten*. Daß solche Proportionen nicht naturgegeben und unabänderlich sind, zeigen die genannten Unterschiede in der *Sozialstruktur* der Studierenden in den verschiedenen Ländern. Die Sozialstruktur der Studierenden ist – institutionell gesehen – das Ergebnis eines langwierigen Selektionsprozesses. POPITZ

(1964) gibt an Hand einer Fallstudie über einen Schülerjahrgang im Kanton Basel-Stadt einen Überblick über die einzelnen Phasen dieses Selektionsprozesses.

Der *Erwerb der Übertrittsberechtigung* von der Volksschule zu den gehobenen Schulen (Gymnasien), deren Abschluß die Berechtigung zum Universitätsstudium gibt, stellt die erste Selektionshürde dar. Die Übertrittsberechtigung ergab sich zum Zeitpunkt der Untersuchung (1962) aus einem bestimmten Durchschnittsniveau der Schulnoten in den Fächern Deutsch und Rechnen der letzten beiden Schulzeugnisse oder auf Grund einer speziellen Aufnahmeprüfung. Von den 1214 Knaben, die 1962 die vierte Primarschulkasse abschlossen, erreichten 442 (36 %) einen Notendurchschnitt, der zum Übertritt in die Gymnasien berechtigte. Eine Aufgliederung in drei Sozialschichten (nach den väterlichen Berufen) ergab folgendes Bild:

von 85 Kindern der Oberschicht	74 = 87 %
von 394 Kindern der Mittelschicht	200 = 52 %
von 700 Kindern der Grundschaft	161 = 23 %

Diese erste Selektion auf Grund der Schulleistung in der Volksschule führte also bereits zu einem erheblichen Anteilsverlust der Grundschaft. Ihr Anteil verringerte sich von 58 % an der Gesamtheit der Absolventen der vierten Volksschulkasse auf 36 % an der Gesamtheit der Übertrittsberechtigten.

Eine zweite Selektion wird durch den *Entschluß der Eltern* vollzogen, ihre übertrittsberechtigten Kinder auch tatsächlich an die Gymnasien zu schicken. Diese Entscheidung der Eltern wurde für 313 von 442 Kindern (71 %) im positiven Sinne getroffen. Wiederum ergab sich ein erheblicher Unterschied zwischen den Sozialschichten: Von den übertrittsberechtigten Kindern traten in die Gymnasien ein:

aus der Oberschicht	72 von 74 = 97 %
aus der Mittelschicht	170 von 200 = 85 %
aus der Grundschaft	66 von 161 = 41 %
(5 konnten nicht klassiert werden)	

Diese zweite Selektion führte damit zu einem Anteilsverlust der Grundschaft von 36 % (an den Übertrittsberechtigten) auf 21 % an den tatsächlich Übertretenden.

Als dritte Selektionsstufe kann der *Ausleseprozeß im Laufe der Gymnasialzeit* aufgefaßt werden. In einer gesonderten Längsschnittstudie verfolgte POPITZ den Auslese-

prozeß eines Schülerjahrganges vom Übertritt ins Gymnasium bis zur Matura. Von 416 Schülern, die in die verschiedenen Gymnasien von Basel-Stadt übergetreten waren (1953), bestanden nach achtjähriger Gymnasialzeit 110 (26 %) die Abschlußprüfung (1961). Wenn man die Schüler berücksichtigt, die verspätet (wegen Klassenwiederholungen) oder nach ihrem Ausscheiden auf dem Umweg über die Kantonale Handelschule eine Maturität erreichten, so erhöht sich die Erfolgsquote auf insgesamt 37 %. Die Erfolgsquote (nach achtjähriger Schulzeit) verteilt sich wie folgt auf die drei Sozialschichten:

Oberschicht:	27 von 77 Schülern = 35 %
Mittelschicht:	56 von 212 Schülern = 26 %
Grundschicht:	19 von 108 Schülern = 18 %

Durch unterschiedlich häufigen *vorzeitigen Abgang* vom Gymnasium (d. h. vor dem Erreichen der Maturität) bei den Schülern der verschiedenen Sozialschichten ergibt sich ein weiterer Anteilsverlust der Grundschaft gegenüber den beiden anderen Gruppen.

1.2 Soziale Herkunft und Erfolg am Gymnasium

In der bildungspolitischen Auseinandersetzung um die Reform des höheren Schulwesens (z. B. Zeitpunkt der Differenzierung in unterschiedliche Schullaufbahnen) wird der *ständische Charakter* des derzeitigen Gymnasiums häufig als Argument gegen die traditionelle Organisationsform des Gymnasiums vorgebracht. Besteht dieser Vorwurf zu Recht? Eine Analyse der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der verschiedenen Gymnasialformen könnte Aufschluß darüber geben, welche Sozialgruppen am Gymnasium im Vergleich zur Sozialstruktur der Primarschule über- resp. untervertreten sind. Daten über die soziale Zusammensetzung der erfolgreichen Absolventen des Gymnasiums (Maturanden) sind indessen noch aussagekräftiger, wenn man bedenkt, daß Kinder aus verschiedenen Sozialschichten in unterschiedlichem Maße vorzeitig (d. h. ohne Abschluß) die höhere Schullaufbahn abbrechen. Genaue Daten über die soziale Zusammensetzung der Maturanden sind gegenwärtig weder auf eidgenössischer noch auf kantonaler Ebene verfügbar. Auf Grund der vorhandenen schulstatistischen

Daten ist es jedoch möglich, die Sozialstruktur der gymnasialen Abschlußklassen (der Maturanden) für einzelne Kantone zu ermitteln.

In Tabelle 1 werden die entsprechenden Prozentwerte für die Kantone St. Gallen und

Schaffhausen beispielhaft dargestellt. Berücksichtigt werden hierbei die Abschlußklassen der öffentlichen Gymnasien der beiden Kantone vom Typus A, B und C; das Wirtschaftsgymnasium wird aus Gründen der Vergleichbarkeit ausgeklammert.

Tabelle 1: Relative Verteilung der Primarschüler und Gymnasiasten der Abschlußklasse (Typus A, B und C) nach der sozial-ökonomischen Stellung des Ernährers (ausgedrückt in %)

Berufskategorien	Kanton St. Gallen Primarschule/Gymn.	Kanton Schaffhausen Primarschule/Gymn.
1. Hilfsarbeiter, ungelernte Arbeiter	19.81	4.39
2. Qualifizierte Arbeiter	18.11	4.39
3. Vorgesetzte von 1 und 2	5.28	4.87
4. Handwerker im Kleinbetrieb	6.40	4.87
5. Selbständig Tätige im Gewerbe	6.80	7.31
6. Landwirte	14.73	1.95
7. Untere Angestellte	3.77	1.95
8. Angestellte	10.14	12.19
9. Unterer Kader	3.56	10.24
10. Mittleres Kader	5.45	14.63
11. Oberes Kader	1.34	10.24
12. Freie Berufe und intellektuelle Berufe	1.76	12.19
13. Direktoren, Industrielle	1.03	6.82
14. Hausfrauen	1.12	1.16
15. Übrige	0.62	1.95
	≈100.00	≈100.00
	≈100.00	≈100.00

(Prozentwerte ermittelt auf Grund von Rohdaten aus der Schulstatistik 1971/72 des Eidg. Statistischen Amtes: Sektion Bildungs-, Forschungs- und Kulturstatistik, Tabelle 300 für die Kantone St. Gallen und Schaffhausen)

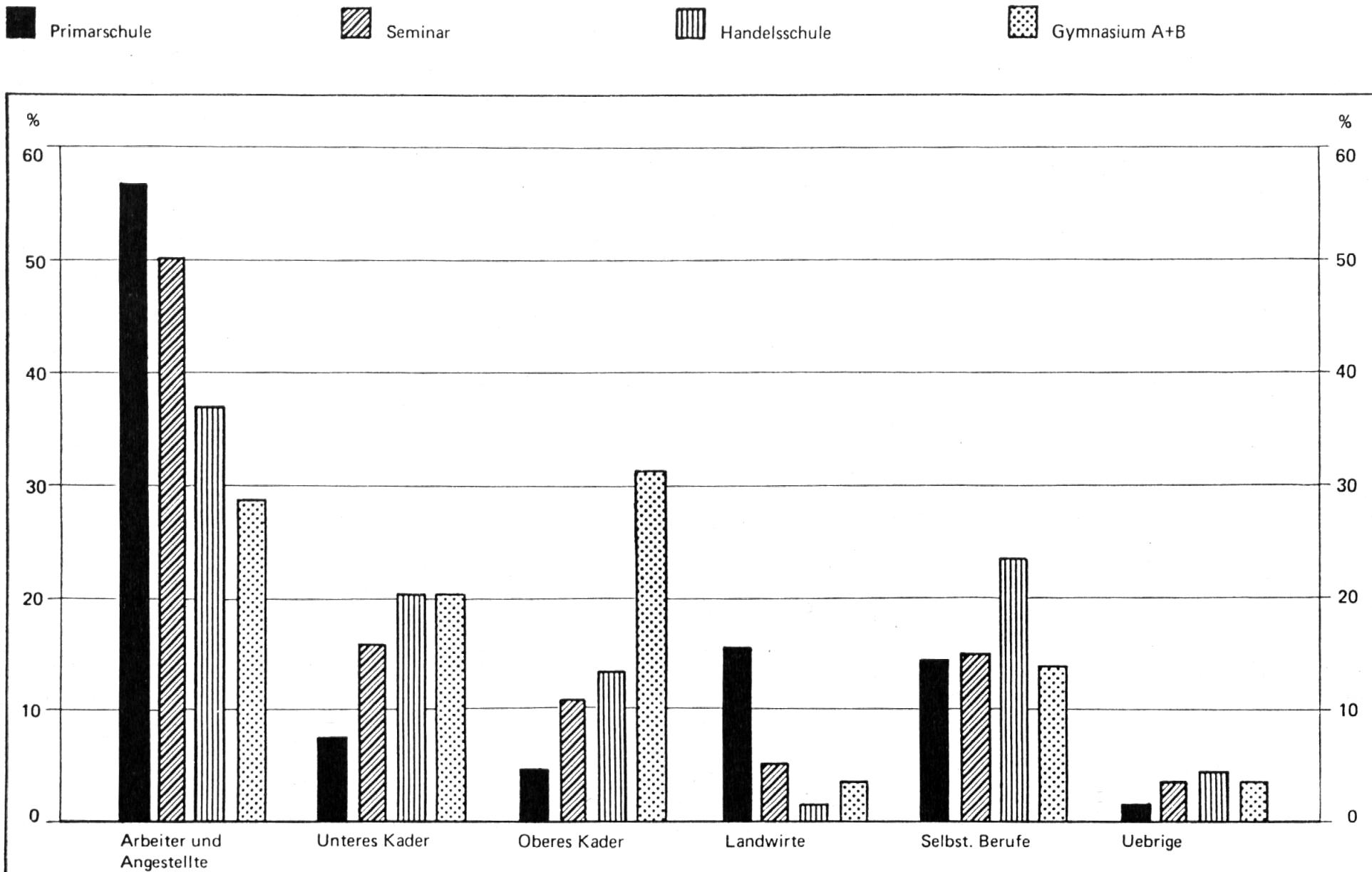
Die Zahlen der Tabelle 1 geben Aufschluß über die Über- resp. Untervertretung einzelner sozialer Gruppen in den gymnasialen Abschlußklassen bezogen auf deren anteilmäßige Vertretung in der Primarschule (beschränkt auf die Kantone St. Gallen und Schaffhausen). Es zeigt sich, daß Kinder von Arbeitern (Kategorien 1 und 2) und Bauern in besonders starkem Maße unterrepräsentiert, hingegen Schüler aus den Sozialgruppen 10–13 (Kader, intellektuelle Freiberufe, Industrielle) stark überrepräsentiert sind. Wäh-

rend auf 100 Primarschüler ungefähr 50 Arbeiter- und Bauernkinder und nur rund 10 Kinder aus den Sozialgruppen 10–13 kommen, verhält es sich bei den Maturanden umgekehrt: Auf 100 Maturanden entfallen etwa 10 Jugendliche, die aus Arbeiter- und Bauernfamilien stammen, und knapp 50, die den Sozialgruppen 10–13 zugeordnet werden können.

Auch das folgende Stabdiagramm (Gratifikation 1) vermittelt ein anschauliches Bild über die anteilmäßige Vertretung verschie-

Kanton St. Gallen 1969/70

Primarschüler und Schüler der Mittelschulen (Gymnasium, Handelsschule, Seminar), deren Ernährer im Schulkanton wohnen, nach sozio-ökonomischer Stellung des Ernährers



dener Sozialgruppen in den Primar- und Mittelschulen (Gymnasium, Handelsschule, Seminar) des Kantons St. Gallen. Kinder von Angestellten und Arbeitern sowie Landwirten sind im Vergleich zu ihrem relativen Anteil in der Primarschule in allen Mittelschularten untervertreten. Dagegen sind Kinder, deren Väter (als Ernährer) dem unteren oder oberen Kader angehören, in bezug auf ihre anteilmäßige Vertretung in der Primarschule in allen Mittelschultypen übervertreten. Verhältnismäßig zahlreich sind Kinder von Arbeitern und Angestellten im Lehrerseminar vertreten. Das Lehrerseminar scheint der bevorzugte Bildungsweg für den sozialen Aufstieg dieser Sozialgruppen zu sein.

1.3 Soziale Herkunft und Schulverspätung in der Primarschule

Tabelle 2 orientiert über den relativen Anteil retardierter Schüler nach der sozio-ökonomischen Stellung des Ernährers im Kanton Schwyz. Als *retardiert* bezeichnet man jene Schüler, die sich auf Grund ihres Alters in einer höheren Klasse befinden müssten als sie tatsächlich besuchen. Die jeweils gelten-

den Einschulungsvorschriften ermöglichen eine genaue Zuordnung von Alter und Klassenstufe und dementsprechend eine Bestimmung jener Schüler einer Klasse, die überaltert sind. Zwei Ursachen sind in der Regel für die Retardierung in der Schullaufbahn ausschlaggebend: einmal verspätete Einschulung und zum anderen Klassenwiederholungen. Soweit die Schulverspätung durch Klassenwiederholungen bedingt ist, spricht man von Repetentenquoten. Diese müssen jedoch gesondert bestimmt werden. Die folgende Tabelle ist unter dem Gesichtspunkt zu lesen, ob die Prozentanteile retardierter Primarschüler bezüglich der sozialen Herkunft variieren.

Aus Tabelle 2 geht hervor, daß auch in bezug auf die Schulverspätung schichtspezifische Unterschiede bestehen. Kinder von Arbeitern und Landwirten liegen über dem Durchschnitt, Schüler der sozio-ökonomischen Gruppen «Unteres, Mittleres und Oberes Kader, Freie Berufe sowie Direktoren» liegen weit unter dem Durchschnitt. Bereits in der Primarschule bestehen also eindeutige schichtspezifische Unterschiede im Schulerfolg.

1.4 Regionale Herkunft und Bildungsbeteiligung

Neben der sozialen Zugehörigkeit scheint auch der *Wohnort* (Stadt/Land) eines Jugendlichen für den Besuch weiterführender Schulen von Belang zu sein. In zahlreichen ausländischen Untersuchungen konnte ein deutliches Stadt-Land-Gefälle hinsichtlich des Besuchs höherer Schulen festgestellt werden. Selbst wenn man die unterschiedliche Sozialstruktur von Land- und Stadtgemeinden in der Tabellenanalyse berücksichtigt, verbleiben deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Stadt- und Landkindern. Das bedeutet beispielsweise, daß ein Kind aus einer Arbeiter- oder Angestelltenfamilie auf dem Lande geringere Bildungsaussichten hat als ein Kind aus den gleichen Sozialverhältnissen in der Stadt.

Bekannt geworden ist in diesem Zusammenhang die Studie von Hans-Gert PEISERT (1967) zum Thema «Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland». In dieser Arbeit wurde mit Hilfe einer Sekundärauswertung der Volkszählungsstatistik von 1961 die *Bildungsdichte* verschiedener

Tabelle 2: Retardierte Primarschüler, aufgegliedert nach der sozio-ökonomischen Stellung des Ernährers

Sozio-ökonomische Stellung des Ernährers	Total	Retard. Schüler absolut	in %
Hilfsarbeiter, ungel. Arb.	2 391	606	25,4
Qualifizierte Arbeiter	2 087	446	21,4
Vorgesetzte von 1 und 2	356	44	12,4
Handwerker im Kleinbetr.	800	139	17,4
Selbst. Erwerb. im Gew.	655	117	17,9
Landwirte	2 356	484	20,5
Untere Angestellte	189	35	18,5
Angestellte	632	120	19,0
<i>Unteres Kader</i>	443	59	13,3
<i>Mittleres Kader</i>	275	35	12,7
<i>Oberes Kader</i>	125	13	10,4
<i>Freie Berufe und intellektuelle Berufe</i>	123	12	9,8
<i>Direktoren, Industrielle</i>	67	7	10,5
Hausfrauen	48	13	27,1
Übrige	142	47	33,1
Im ganzen	10 689	2 177	20,4

(Quelle: Schulstatistik 1970/71 des Kantons Schwyz
Eidg. Statistisches Amt Bern: 1971, S. 17)

Regionen auf Land-, Kreis- und Gemeindeebene — definiert durch den Anteil der 16- bis 19jährigen Schüler und Studenten an der gesamten 16- bis 19jährigen Wohnbevölkerung — erhoben. Aus den Gemeindedaten wurden in einem zweiten Arbeitsschritt solche Regionen ermittelt, die bezüglich der Bildungsdichte weit unterhalb des bundesdeutschen Durchschnittes liegen. PEISERT spricht von «Regionen geringer Bildungsdichte». Mit Hilfe dieser Regionalanalyse konnten eindeutige Unterschiede in der Bildungsdichte zwischen Stadt und Land festgestellt werden; sie betrug 1968 18 % in den Stadtkreisen und 12 % in den Landkreisen. Das Stadt-Land-Gefälle kommt noch deutlicher in dem Ergebnis zum Ausdruck, daß in mehr als 8000 Landgemeinden der BRD im Jahre 1961 kein einziger Jugendlicher im Alter von 16 bis 19 Jahren eine weiterführende Schule besuchte (ausgenommen Berufsschulen); in 3700 Gemeinden waren es nicht mehr als 5 %. PEISERT hat allerdings den Einfluß der Sozialstruktur auf die Bildungsdichte nicht ausgeschaltet, sondern bringt die geringe Bildungsdichte einzelner Regionen mit sozialstrukturellen Merkmalen derselben in Zusammenhang. Unter anderem stellt er fest: «Je höher der Anteil der Bauern an der Bevölkerung eines Gebietes, desto geringer ist die Bildungsdichte» (PEISERT 1967, S. 134). Unter dem Durchschnitt liegen hinsichtlich der Bildungsdichte zudem Arbeiterviertel und Regionen mit überwiegend katholischer Bevölkerung.

1.5 Nationalität und Schulerfolg

In Anbetracht der beachtlichen Ausländerbestände in unsren Schulklassen und der Bemühungen um eine gleichwertige schulische Ausbildung für Kinder von Fremdarbeitern wäre es eine interessante Forschungsaufgabe, Schulerfolg und Bildungschancen von Fremdarbeiterkindern mit entsprechenden Schweizerkindern zu vergleichen. Der Vergleich könnte sich auf die Schulverspätung, die Erfolgs- und Mißerfolgsquoten auf den einzelnen Schulstufen, die Übertrittsquoten von der Primarschule auf die Sekundarschule, den Besuch von Mittelschulen und ähnliche Kriterien beziehen. Die vorliegenden schulstatistischen Daten erlauben keine Aufschlüsse über die Bildungsaussichten von Fremdarbeiterkindern, weil in bezug auf die genannten Merkmale keine Aufgliederung unter dem Gesichtspunkt der Nationalität vorgenommen worden ist.

Ersten noch unbewiesenen Vermutungen folge haben es Kinder von Fremdarbeitern schwerer, die Primarschule erfolgreich zu

durchlaufen und den Übertritt auf die Sekundarschule oder gar eine Mittelschule zu schaffen als Kinder aus vergleichbaren schweizerischen Sozialverhältnissen.

2. Faktoren ungleicher Bildungschancen

Mit dem Aufzeigen von statistischen Beziehungen zwischen Merkmalen der sozialen Zugehörigkeit und dem Schulerfolg resp. der Bildungsbeteiligung sind die ursächlichen Bedingungen (Faktoren, Determinanten) der schichtspezifischen Bildungschancen noch keineswegs geklärt. Es muß vielmehr weiter gefragt werden, über welche Mechanismen und vermittelnden Prozeße schichtspezifischer Schulerfolg zustande kommt. Für Schweizer Verhältnisse sind wissenschaftliche Bedingungsanalysen schichtspezifischen Schulerfolgs erst vereinzelt durchgeführt worden (vgl. HESS, LATSCHE, SCHNEIDER 1966). Um die im ersten Teil exemplarisch angeführten Daten zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg interpretieren zu können, werden wir dementsprechend auf allgemeine Aufnahmen und Theoreme der Sozialisations- und Entwicklungstheorie sowie auf ausländische bildungssoziologische Befunde zurückgreifen. Die in der Folge dargestellten Erklärungs- und Interpretationsmuster haben für Schweizer Verhältnisse zunächst rein heuristischen Charakter und müßten durch entsprechende bildungssoziologische Untersuchungen auf ihre Gültigkeit für die Schweiz überprüft werden.

Eine vielleicht naheliegende Vermutung, schichtspezifischen Schulerfolg auf unterschiedliche Anlagen (genetische Ausstattung) zurückzuführen, hält einer kritischen Prüfung nicht stand. Kinder unterschiedlicher sozialer, regionaler oder nationaler Herkunft unterscheiden sich in ihrer genetischen Ausstattung im Durchschnitt nicht. Wenn trotzdem leistungsmäßige Unterschiede auftreten, so sind die Ursachen dafür in der spezifischen Subkultur der verschiedenen Sozialgruppen zu suchen. Es gehört heute zum entwicklungspsychologischen Allgemeingut, daß die Entwicklung eines Kindes ganz entscheidend von den *Lerngelegenheiten* und Lernanforderungen in der familiären und heimatlichen Umgebung abhängig ist (vgl. ROTH, 1968). Entwicklung be-

ruht auf sozialen Lernprozessen, wobei den Anlagen Katalysatorfunktionen zukommen. Inhalt und Qualität der die Entwicklung vorantreibenden Lernprozesse hängt also in erster Linie von den Lernangeboten und -gelegenheiten der kindlichen Umwelt ab. Der für die eigene Sozialgruppe typische *kulturelle Grundbestand* (Wertorientierungen, Weltbild, Begriffe, Glaubensvorstellungen, Meinungen, Einstellungen) ist wohl die wichtigste Umweltdeterminante der Entwicklung (AEBLI, 1968). Was und wie die Eltern mit ihren Kindern sprechen, welche Leistungen belohnt bzw. bestraft werden, welches Spielzeug die Kinder bekommen, welche Erwartungen und Zielvorstellungen an das Kind herangetragen werden, welche Vorbilder in der Familie oder Verwandtschaft vorhanden sind, all diese Bedingungen und ähnliche mehr sind für die Entwicklung der Kinder bedeutsam. Für die Schullaufbahn eines Kindes sind schließlich auch die Informationen und Einstellungen der Eltern zu den Möglichkeiten weiterführender Schulbildung, zu verschiedenen Schulabschlüssen und Berufslaufbahnen ausschlaggebend. In diesem Sinne hat schon PESTALOZZI viele bildungssoziologische Erkenntnisse der Gegenwart vorweggenommen, wenn er auf die Bedeutung der «Wohnstube» für Gedeih und Verderb eines Volkes bzw. einer Bevölkerungsgruppe hinwies.

Im folgenden wird versucht, einige Interpretationsmuster für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg resp. Bildungsbeteiligung zu skizzieren. Dabei ist darauf zu achten, daß diese Erklärungsversuche nicht isoliert nebeneinander stehend gesehen werden. Die angeführten Faktorenguppen werden nur aus analytischen Gründen getrennt; in Wirklichkeit bestehen wahrscheinlich vielfältige Wechselbeziehungen, und es ist anzunehmen, daß sich verschiedene Faktoren zugunsten resp. ungünstigen der einzelnen Sozialgruppen potenzieren.

Im Rahmen dieser einführenden Zusammenfassung werden drei Faktorenguppen skizziert:

- Merkmale der Schuleignung
- Soziale Distanz nichtbürgerlicher Schichten zur Schule
- Ökonomische und geographische Lage
(Ausgeklammert werden hier Merkmale der

schulischen Lernorganisation, die die außerschulische Benachteiligung zusätzlich verstärken.)

2.1 Merkmale der Schuleignung

Die Schule hebt sich als systematisch geplante Bildungs- und Erziehungsinstitution mehr oder weniger – je nach der familiären Subkultur – von der häuslichen Umgebung der Schüler ab. Schon in der ersten Primarschulkasse unterscheidet sich die *soziale Situation* eines Kindes in der Schule wesentlich von jener zu Hause. Im Gegensatz zur Familiensituation werden in der Schule die Kinder in einer bestimmten Weise gruppiert (Jahrgangsklasse), gilt eine längerfristige Sitzordnung, werden Lernzeiten eingehalten; zudem wird in der Regel vorgeschrieben, was in welcher Zeit und Reihenfolge mit Hilfe welcher Medien gelernt werden soll und wie man sich gegenüber Lehrern und Mitschülern zu verhalten hat. Normen der Schulordnung regeln das Verhalten der Schüler auf dem Schulhof, im Schulhaus, in den Pausen usw. Je nach sozialer Herkunft reagieren die Schüler unterschiedlich auf die an sie gestellten Anforderungen und Erwartungen in der Schule. Die für das Sozial- und Leistungsverhalten in der Schule relevanten *Dispositionen* (Verhaltensbereitschaften) werden weitgehend in einem Prozeß der unbewußten Angleichung an die Normen und Verhaltensmuster der Bezugsgruppe eines Kindes erworben und weniger durch gezielte direkte Bemühungen der Eltern und sonstigen Erzieher. Dieser Prozeß der mehr oder weniger unbewußten Angleichung eines Heranwachsenden an die Normen und Wertvorstellungen der eigenen sozialen Bezugsgruppe wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache mit dem Ausdruck *Sozialisation* bezeichnet. Das Ergebnis des Sozialisationsprozesses wird mit dem Wort *Sozialcharakter* zusammenfassend gekennzeichnet. Die Sozialisationsforschung hat auf den *Kulturbruch* aufmerksam gemacht, der zwischen der familialen und schulischen Subkultur für Kinder einzelner Sozialschichten bestehen kann. Die in der Schule vorherrschenden Leistungsmaßstäbe und Verhaltenserwartungen entsprechen eher dem Sozialcharakter von Kindern aus gehobenen Sozialschichten als dem von

Kindern aus der Grundschicht. Die für den erfolgreichen Schulbesuch notwendigen oder förderlichen Verhaltensmerkmale eines Schülers faßt man mit dem Begriff *Schuleignung* zusammen. Das Sprachverhalten, die motivationale Orientierung, das Symbolverständnis, der strukturelle kognitive Entwicklungsstand, das Ausmaß an Selbstkontrolle, die Fähigkeit zum Aufschub von Bedürfnisbefriedigung (deferred gratification pattern), vorherrschende Wertorientierungen und Interessen sind zentrale Dimensionen der Schuleignung. Durch unterschiedliche soziokulturelle Bedingungen in den verschiedenen Sozialschichten kommt es zu einer unterschiedlichen Ausprägung dieser für den Schulerfolg wichtigen Merkmale.

Im folgenden werden exemplarisch einige Ergebnisse der Sozialisationsforschung zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schuleignung, d. h. der Ausprägung von bestimmten Merkmalen des Sozialcharakters, zusammengefaßt.

2.1.1 Sprachgebrauch und soziale Herkunft

Der englische Soziologe Basil BERNSTEIN (1959) hat die sprachlichen Fähigkeiten von Schülern aus unteren und von solchen aus mittleren Sozialschichten untersucht. Dabei kam er zu folgenden Ergebnissen:

Kinder aus der Mittelschicht benutzen grammatisch komplexere Satzkonstruktionen, die klare logische Verknüpfungen aufweisen; die Sprache ist einerseits stärker individualisiert, andererseits häufiger unpersönlich und sachlich; sie erlaubt die Organisation individueller Erfahrungen in logisch gegliederten Sätzen.

Diese Art von *Sprachgebrauch* wurde von BERNSTEIN als *elaboriert* bezeichnet im Unterschied zum *restringierten* Sprachgebrauch von Unterschichtkindern. Letzterer unterscheidet sich wesentlich vom differenzierten Sprachgebrauch der Mittelschichtkinder:

Die Sätze sind kurz, grammatisch einfach, oft unfertig; die Adjektive und Adverbien werden starr und sehr begrenzt verwendet; Begründungen und Schlußfolgerungen werden logisch nicht geschieden und die Sätze entsprechend dürftig gegliedert.

Unterschiede in der Sprache bedingen ihrerseits Unterschiede in der *kognitiven Entwicklung*. Die Sprache scheint ein höchst wirksames Vehikel der Begriffsbildung und des Aufbaus kognitiver Strukturen zu sein. Diese

Annahme legen Beobachtungen bei Gehörlosen nahe, bei denen Retardierungen im abstrakten und im kausalen Denken festgestellt werden können. Die Anwendung abstrakter logischer Klassifikationsprinzipien (z. B. Gleichheit, Ähnlichkeit, Symmetrie, die Organisation der Wahrnehmung und Erfahrung, der Aufbau von Begriffen, die Differenziertheit der Erfassung der Wirklichkeit und ähnliche kognitive Fähigkeiten scheinen zwar nicht ausschließlich aber doch in entscheidendem Maße vom Aufbau der sprachlichen Symbolorganisation abhängig zu sein. (Diese Zusammenhänge untersucht die *Psycholinguistik*.)

Zweifellos sind zahlreiche Kinder – z. B. Landkinder, Arbeiterkinder u. a. – in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung gegenüber Kindern aus Beamten-, Angestellten- oder Akademikerfamilien benachteiligt und haben deswegen schon beim Eintritt in die Schule eine schlechtere Startposition für den weiteren Schulerfolg. In der Schweiz sind u. a. Kinder von Fremdarbeitern sprachlich benachteiligt. Es ist im einzelnen noch nicht untersucht worden, worin die spezifischen Sprachschwierigkeiten von Fremdarbeiterkindern in der Schule bestehen. Nach ersten Ergebnissen von Fallstudien, durchgeführt von Studenten der Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, betrifft der sprachliche Rückstand von Fremdarbeiterkindern nicht nur den Wortschatz und die syntaktischen Leistungen, sondern vor allem die semantische Sprachdimension (Wortbedeutungen).

Derartige Unterschiede und Defizite sind nicht genetisch, sondern *sozial bedingt*: sie sind das Ergebnis außerschulischer sozialer Einflüsse und Lerngelegenheiten. Nach vorliegenden Befunden der Sozialisationsforschung (vgl. ROLFF 1967, S. 54 ff.) scheinen vornehmlich Merkmale des familialen Erziehungsmilieus (z. B. Sprachmodelle, Verstärkungsmuster verbaler Äußerungen, Kommunikationsstil) für die Ausprägung eines spezifischen Sprachgebrauchs beim Kinde ausschlaggebend zu sein.

2.1.2 Leistungsstreben und soziale Herkunft

Die bereits in frühen Lebensjahren festzustellenden und sich weiterhin verstärkenden Unterschiede in der Ausprägung der kindlichen *Leistungsmotivation* sind ebenfalls zu

einem guten Teil auf unterschiedliche Einflüsse des Elternhauses zurückzuführen. Marian WINTERBOTTOM (1958) hat für amerikanische Verhältnisse die Einflüsse verschiedener Erziehungspraktiken auf die Entwicklung der Leistungsmotivation untersucht. Wichtige Ergebnisse dieser Untersuchung:

Mütter *hochmotivierter* Schüler tendieren dazu, von ihren Kindern zu einem frühen Zeitpunkt Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu erwarten; sie belohnen erfolgreiche Handlungen ihrer Kinder häufig mit Anerkennung und Zuneigung und bestehen insgesamt auf weniger Beschränkungen der kindlichen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit; Eltern hochmotivierter Kinder zeigen zudem höhere Leistungserwartungen (Aspirationsniveau) als Eltern von niedrigmotivierten Kindern.

Die Betonung der kindlichen Selbstkontrolle bei gleichzeitig hochgesteckten Erwartungen und Anforderungen an Leistungen und Selbständigkeit, verbunden mit häufigen Belohnungen bei Erfüllung elterlicher Erwartungen – alles wichtige Bedingungen für die Ausprägung individuellen Leistungsstrebens – kennzeichnen die Erziehungspraktiken und erzieherische Leitbilder von Mittelschichteltern (vgl. ROSEN und D'ANDRADE 1959). Schließlich werden in der Familie und durch die Familie auch Wertorientierungen tradiert, die je nach Ausprägung für den Schulerfolg förderlich oder hemmend sein können. So konnte ROSEN (1956) in einer Studie nachweisen, daß der Sozialcharakter der Kinder aus der Unterschicht eher durch *passivistische, gegenwartsorientierte und familiенbezogene* Wertorientierungen gekennzeichnet ist, während Kinder aus der Mittelschicht häufiger *aktivistische, zukunftsorientierte und individualistische* Verhaltenstendenzen aufweisen.

2.1.3 Intelligenzniveau und soziale Herkunft
Auch die Ausprägung der Intelligenz – bisher häufig als genetisch determinierte Konstante aufgefaßt – ist in entscheidendem Maße von den Lernmöglichkeiten des kindlichen Lebensraumes abhängig. Die Abhängigkeit der Intelligenzsentwicklung von der Subkultur des Lebensraumes des heranwachsenden Kindes konnte in Untersuchungen mit eineiigen Zwillingen anschaulich demonstriert werden. Bei zunehmender Ver-

schiedenheit der sozio-kulturellen Umwelt divergieren die Intelligenzleistungen.

Nach den «Untersuchungen über das Intelligenzniveau von Schweizer Kindern» von MEILI (1964) variieren die durchschnittlichen Intelligenzwerte regional. Kinder aus verkehrs- und industriearmen Berggebieten weisen einen niedrigeren IQ (Intelligenz-Quotient) auf als Stadtkinder. Kinder aus Berggebieten mit Fremdenverkehr sind denjenigen aus fremdenverkehrsarmen Gebieten bezüglich IQ-Werten überlegen.

Die Abhängigkeit der Intelligenzleistungen von Umweltbedingungen legt die Annahme nahe, daß die in Intelligenzprüfungen erhobenen Leistungen z. T. selbst durch Lernprozesse erworben werden. In der Tat setzen sich Intelligenztests in der Regel aus Aufgaben (Items) zusammen, die den gemeinsamen kulturellen Grundbestand einer Population widerspiegeln. Unterschiedliche Leistungen im Intelligenztest können dementsprechend zwei Ursachen haben: einmal können darin unterschiedliche genetische Anlagen zum Ausdruck kommen, welche die Aneignung (das Erlernen) des kulturellen Grundbestandes der eigenen Bezugsgruppe erleichtern oder erschweren; zum anderen können darin subkulturelle Unterschiede des Lebensraumes des Probanden (kulturelle Verarmung resp. Differenziertheit) ihren Niederschlag finden. Wenn die Ausprägung der Intelligenz nicht nur von den Anlagen, sondern auch von der Reichhaltigkeit der jeweiligen Subkultur der eigenen Bezugsgruppe abhängig ist, so erscheinen die größeren Schulschwierigkeiten von Kindern aus Arbeiter- oder Bauernfamilien gegenüber Kindern aus bürgerlichen Verhältnissen in der Stadt in einem anderen Licht.

2.2 Soziale Distanz gegenüber weiterführenden Bildungsinstitutionen

Die Tatsache, daß Kinder aus der Grundschicht an höheren Schulen untervertreten sind, beruht nicht ausschließlich auf ihren häufig schlechteren Schulleistungen (im Vergleich zu Kindern aus bürgerlichen Verhältnissen), sondern auch auf einer Entscheidung der Eltern. Wie wir unter 1.1 gesehen haben, werden von den für den Übergang ins Gymnasium qualifizierten Kindern aus der Grundschicht nicht einmal die Hälf-

te tatsächlich in die höheren Schulen geschickt. Für die häufig negativen Entscheidungen von Eltern aus der Grundschicht, ihr Kind in eine weiterführende Schule zu schicken, sind verschiedene Faktoren ausschlaggebend.

Zur Interpretation der *Bildungsabstinenz* der Arbeiter in der BRD hat Susanne GRIMM (1966) den Begriff der *sozialen Distanz* (zur höheren Schule) eingeführt und durch die Begriffe *Informationsdistanz* und *affektive Distanz* weiter spezifiziert.

Die Informationsdistanz im Bildungsbereich ermittelte sie aus der Kenntnisweite der Befragten im Bildungsbereich, die sie an Hand ausgewählter Fragen untersuchte. Die Fragen bezogen sich auf die Sekundar- und Mittelschulen sowie die Universität und erstreckten sich auf Themenbereiche wie Zulassungsbedingungen, Abschlüsse, Berufsmöglichkeiten, Unterscheidungskriterien zwischen den verschiedenen Schultypen und ähnliches mehr. Die affektive Distanz der Arbeiter zur höheren Schulbildung wurde u. a. aus ihren Einstellungen zum Besuch weiterführender Schulen sowie aus ihrem *Gesellschaftsbild* abgeleitet.

Mit der Schichtzugehörigkeit sind also spezifische Einstellungen (zur Schule) und Wertorientierungen verbunden, die bei der Erklärung schichtspezifischer Bildungsbeteiligung berücksichtigt werden müssen. Diese Merkmale sind ihrerseits abhängig von der Berufssituation und sozialen Lage der ins Auge gefaßten gesellschaftlichen Gruppe.

2.2.1 *Informationsdistanz zur Schule*

Wie die Ergebnisse der Untersuchung von Susanne GRIMM zeigen, sind Arbeitereltern in vielen Fällen über die höhere Schule (Zulassungsbedingungen, Anforderungen, Abschlüsse, Berechtigungen) kaum informiert. Genausowenig sind sie in der Regel über die Begabungshöhe und -richtung oder über die spezifischen Lernschwierigkeiten ihrer Kinder aufgeklärt. Sie haben häufig nur vage Vorstellungen über die Höhe des Schulgeldes und über die Kosten, die Bücher und Lernmittel an weiterführenden Schulen oder der Aufenthalt in einem Schülerheim verursachen. So erscheint denn die höhere Schule, wie HTPASS (1965) festgestellt hat, den meisten Arbeitern als «fremd, sehr kompliziert, theoretisch, schwierig, bedrohlich, un-

angenehm, außergewöhnlich, anspruchsvoll, streng, fordernd, hoch» – kurz: als weitab von der eigenen Welt und ohne motivierenden Bezug zu ihr. Dieses negative Bild weiterführender Schulen bleibt bei den betroffenen Sozialgruppen nicht ohne Auswirkung auf die Wertschätzung der Schule und auf die Motivation, ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken.

2.2.2 *Affektive Distanz zur höheren Schule*

Die affektive Distanz zu weiterführender Schulbildung kommt in den Wertorientierungen und Einstellungen der Eltern gegenüber der Schule zum Ausdruck. Eltern von Land- und Arbeiterkindern erkennen häufig den Wert der Schule oder guter Schulleistungen. In ihren Wertvorstellungen und -haltungen spielen «körperliche Arbeit» und «frühzeitiger Gelderwerb» eine wichtigere Rolle als Schulerfolg. Dementsprechend ist bei diesen Elterngruppen der Wunsch nach sozialem Aufstieg durch Bildung für ihre Kinder wenig ausgeprägt. Zur Rolle des Arbeiters gehört ebenso wie zur Rolle des Bauern eher das resignierte «Schuster, bleib bei deinen Leisten» als der Wunsch nach sozialem Aufstieg und beruflicher Mobilität.

Für die BRD hat PEISERT (1967) versucht, das ein wenig zu differenzieren, was als «bäuerlich-konservative Lebensform» für den Schulerfolg und die Bildungsbeteiligung vor allem von Landkindern hinderlich sein könnte: Ländliche Gegenden sind vielfach von großer konfessioneller und politischer Homogenität; Mobilität bedeutet bei ihnen vorwiegend Abwanderung und bleibt daher ohne Rückwirkung auf die Verbleibenden; es gibt kaum Vorbilder für die Verbleibenden durch Bildung am Ort; die Bewohner dieser Gebiete «haben wenig Erfahrung mit der Gesellschaft, die den Stil an höheren Schulen prägt» (soziale Distanz) und stehen daher diesen fremd gegenüber; die soziale Kontrolle des einzelnen ist stark und hindert ihn an neuartigen, als abweichend interpretierten Entschlüsse.

All diese Bedingungen sind für das Bildungsinteresse der Menschen und damit der Bildungschancen nicht ohne Konsequenzen. Hinzu kommt die Angst mancher Bauern, der «gebildete» Sohn könnte die Motivation verlieren, den Hof zu übernehmen. Bei Arbeitern spielt dagegen die Angst der Entfremdung eine Rolle. Sie befürchten, daß ihnen ihre Kinder eines Tages «über den Kopf

wachsen», wenn man sie auf weiterführende Schulen schickt. Auch Angst vor unbekannten Anforderungen sowie vor Mißerfolg ihrer Kinder können sich hemmend auswirken.

2.3 Ökonomische Lage und Wohnort der Eltern als bildungshemmende Faktoren

Trotz der zunehmenden Angleichung der Einkommensverhältnisse und der Befreiung von Schulgeld und der Kosten für die Lernmittel ist die *finanzielle Lage* für die elterliche Entscheidung, ihr Kind auf eine höhere Schule zu schicken, nach wie vor nicht bedeutungslos geworden. Vor allem für den Fall, daß Schul- und Wohnort nicht zusammenfallen (was auf dem Lande häufig der Fall ist), entstehen den Eltern für die Unterbringung ihres Kindes in einem Schülerwohnheim oder in einem Privathaushalt beträchtliche Kosten, die das Haushaltbudget empfindlich belasten können. Sofern die Eltern im Schulort wohnen, muß die Tatsache beachtet werden, daß einkommensschwache Familien sich meistens mit einer kleinen Wohnung begnügen müssen, in der es oftmals keine ruhige Arbeitsecke, geschweige denn ein eigenes Arbeitszimmer zur Erledigung der Schularbeiten gibt.

Der Besuch weiterführender Schulen ist für einkommensschwache Familien häufig auch eine Frage des Einkommensverlustes oder – in der Sprache der Bildungsökonomie – des *entgangenen Einkommens* des Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit. Besucht ein Jugendlicher eine weiterführende Schule, so muß er nicht nur von den Eltern unterhalten werden; es entgeht ihm auch das mögliche Einkommen, das der unmittelbare Eintritt in einen Beruf mit sich bringen würde.

Der *Wohnort* der Eltern ist für die Bildungschancen eines Kindes vornehmlich unter dem Gesichtspunkt der Distanz zur nächstliegenden weiterführenden Schule von Bedeutung. Je größer die Distanz zwischen Schul- und Wohnort, desto stärker fallen andere bildungshemmende Faktoren ins Gewicht (z. B. Einkommensverhältnisse, soziale Distanz zu höherer Schulbildung). Neben der Entfernung zur nächsten höheren Schule ist auch die *Verkehrslage* des Wohnortes ein möglicher bildungshemmender Faktor. Von der Verkehrslage des Wohnortes hängt es unter Umständen ab, ob der bildungswillige Sohn von Eltern mit geringem Einkom-

men als Fahrschüler eine weiterführende Schule besuchen kann. Vielen Eltern fehlen die finanziellen Mittel, um ihre Kinder am Schulort in einem Schülerwohnheim oder privat unterzubringen. Andere Eltern wiederum möchten ihr Kind nicht zu früh aus der elterlichen Obhut entlassen und scheuen aus diesem Grunde eine Unterbringung des Kindes an einem entfernten Schulort. Das Gewicht des Wohnortes als bildungshemmender oder -fördernder Faktor ist also von der regionalen Streuung der Standorte weiterführender Bildungseinrichtungen abhängig.

Zusammenfassung

Ein zentraler Forschungsgegenstand der Bildungssoziologie ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Schülers einerseits und seinem Schulerfolg resp. dem Besuch weiterführender Schulen anderseits. Vorliegende schulstatistische Ergebnisse stützen die Vermutung, daß Arbeiter- und Bauernkinder sowie Kinder von Fremdarbeitern bildungsmäßig benachteiligt sind. Diese Sozialgruppen weisen einerseits höhere Mißerfolgsquoten (schon in der Pflichtschule) und anderseits geringere Übertrittsquoten in die Sekundar- und Mittelschule auf. An höheren Schulen sind sie vom vorzeitigen Schulabgang stärker betroffen als Kinder aus der sogenannten Mittelschicht. Für eine differenzierte Interpretation ungleicher Bildungschancen in der Schweiz fehlen gegenwärtig (mit wenigen Ausnahmen) fundierte wissenschaftliche Analysen. Die Übertragung allgemeiner Ergebnisse der Sozialisationsforschung und der Bildungssoziologie des Auslands auf Schweizer Verhältnisse ist von heuristischem Wert und soll eigene Erklärungsversuche anregen. Eine erste Bedingung ungleicher Bildungschancen ist in dem unterschiedlichen Grad der Passung zwischen dem Sozialcharakter von Kindern verschiedener sozialer Herkunft und den schulischen Anforderungen zu suchen. Vor- und außerschulische Sozialisationsprozesse beeinflussen den Grad der Schuleignung. Die mehr oder minder ausgeprägt soziale Distanz zu den weiterführenden Bildungsinstitutionen in der sogenannten Grundschicht ist wahrscheinlich ein weiterer bildungshemmender Faktor. Die Ent-

fernung zwischen dem Wohnort und dem Standort der nächstliegenden höheren Schule scheint für die Bildungsbeteiligung einzelner Regionen von Bedeutung zu sein. Dementsprechend sind die Streuung der Standorte weiterführender Schulen und die verkehrsmäßige Erschlossenheit einer Region bildungssoziologisch wichtige Tatbestände.

Literurnachweis

AEBLI, H. (1968) Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: ROTH, H. (Hrsg.) (1968) *Begabung und Lernen*. S. 151—191.

BERNSTEIN, B. (1959) Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: HEINTZ, P. (Hrsg.) *Soziologie der Schule*, Sonderheft 4 der KfzSS, Köln/Opladen.

GRIMM, Susanne (1966) *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter*. München.

HESS / LATSCHE / SCHNEIDER (1966) *Die Ungleichheit der Bildungschancen*. Olten und Freiburg im Breisgau.

HITPASS, J. (1965) *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung*. Ratingen.

MEILI, R. (1964) *Untersuchungen über das Intelligenzniveau von Schweizer Kindern*. Nr. 6 von «Nachwuchsförderung — Promotion». Zürich.

PEISERT, H.-G. (1967) *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München.

POPITZ, H. (1965) Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung. In: FRIEDEBURG, L. von (Hrsg.) *Jugend in moderner Gesellschaft*. Köln/Berlin. S. 392—403.

ROEDER, P. M. (1965) *Sozialstatus und Schulerfolg*. Heidelberg.

ROLFF, H. (1967) *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg.

ROSEN, B. C. (1959) The Achievement Syndrome. In: *American Sociological Review*, S. 203 ff.

ROSEN und D'ANDRADE (1959) The Psychosocial Origins of Achievement Motivation. In: *Sociometry*, 22. Bd., S. 185 ff.

ROTH, H. (Hrsg.) (1968) *Begabung und Lernen*, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommision, Band 4. Stuttgart.

WINTERBOTTOM, M. R. (1958) The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In: ATKINSON, J. W. (Hrsg.) *Motives in Fantasy, Action and Society*. Princeton / N. Y., S. 453 ff.

Als allgemein verständliche *Einführung* über den Zusammenhang von Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg ist folgende taschenbuchartige Anthologie zu empfehlen:

Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion (1971). Weinheim: Beltz-Bibliothek Sonderreihe.

Bildungsplanung

Peter Füglister

Hinweis auf eine Publikation aus dem Pädagogischen Institut der Universität Freiburg

In dem von Iwan RICKENBACHER (Freiburg) erarbeiteten «*Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz*»* verfügt Schwyz als einer der ersten Kantone über eine wissenschaftlich fundierte Konzeption für eine Gesamtplanung seines Schulwesens. Anstoß für diese Arbeit war die an alle Kantone gerichtete Aufforderung der Konferenz der Schweizerischen Erziehungsdirektoren

(EDK), dem gesamtschweizerischen Konkordat beizutreten und die von ihr empfohlenen Zielwerte (Herbstschulbeginn, einheitliche Festlegung des Einschulungsalters, obligatorisches 9. Schuljahr) zu verwirklichen. Mit den Zielvorstellungen der EDK konfrontiert, gelangte im Herbst 1968 die Regierung des Kantons Schwyz an das Pädagogische Institut der Universität Freiburg mit dem Ersuchen um wissenschaftliche Unterstützung bei der Planung der postulierten Änderungen. Durch den Bezug von Fachleuten weitete sich das ursprüngliche Vorhaben, das Schulsystem «an die heutige Zeit anzupassen» aus zu einem eigentlichen Reformprojekt. «Dabei sollten die Zielvorstellungen der EDK als Gesamtrahmen fungieren, fehlende

* Iwan RICKENBACHER. *Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz*. Nr. 17 der Arbeitspapiere und Kurzberichte des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg. Freiburg 1972. (Auslieferung Beltz-Verlag Basel.)