Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 63 (1976)
Heft: 8: Vererbung, Begabung, Intelligenz und Chancengleichheit II

Artikel: Chancengleichheit als Leitidee der Bildungsreform
Autor: Hedinger, Urs K.
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528800

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: 12.10.2025

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

Hans Schiefele: Motivation im Unterricht. 2. Aufl. München 1963.
Ernst Siegrist: Mittelschulwahl und Mittelschulerfolg. 1. Teil: Wirtschaft und Verwaltung, Basel 1965, 71 ff. 2. Teil: ebd. 1967, 81 ff. (Ausgabe: August 1968).
Helmut Skowronek: Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973.
Udo Undeutsch: Die Begabung in der Schulwirklichkeit. Referat, herausgegeben von Rudolf Raasch. In: Mitteilungen und Nachrichten der HIPF Frankfurt 34/35 vom Oktober 1963.
Erich Weingart: Der Voraussagewert des Reifezeugnisses für wissenschaftliche Prüfungen. In: Begabung und Lernen, herausgegeben von Heinrich Roth. 5. Auflage, Stuttgart 1970, 433–448.
Rudolf Weiss: Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim/Berlin/Basel 1971.
– Über den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Intelligenz. In: Schule und Psychologie. 11, 1964, 321 ff.
Edith Zerbin-Rüdin: Vererbung und Umwelt bei der Entstehung psychischer Störungen. Darmstadt 1974.
– Die genetischen Aspekte der Intelligenz. In: Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe, herausgegeben von Heinz-Rolf Lückert. München/Basel 1969, 17–48.

Chancengleichheit als Leitidee der Bildungsreform *

Urs K. Hedinger

Es scheint, dass der Begriff Chancengleichheit, der die bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion während einiger Zeit weitgehend beherrscht hat, neuerdings etwas an Attraktivität und Bedeutung verloren hat. Dies ist u. a. sicher auf die Einsicht zurückzuführen, wie wenig klar die Bedeutung des Begriffes ist. Es ist zwar einigermassen leicht, Sachverhalte aufzuzeigen, die dafür sprechen, dass es in unserer Gesellschaft im allgemeinen und im Bildungswesen im besonderen verschiedene Formen der Chancenungleichheit gibt. Es ist jedoch sehr viel schwieriger, (wenn nicht gar unmöglich) anzugeben, was Chancengleichheit sinnvollerweise und realistischerweise bedeuten kann und unter welchen Bedingungen man behaupten könnte, sie sei verwirklicht. Ein weiterer Grund dürfte in einer gewissen Ernüchterung zu suchen sein, die in der Einschätzung der Möglichkeiten, durch bildungspolitische und pädagogische Massnahmen mehr Chancengleichheit zu verwirklichen, eingetreten ist.

Trotzdem stecken hinter dem Begriff wichtige Zielvorstellungen für die Weiterentwicklung unseres Schul- und Bildungswesens, die ihre Gültigkeit behalten werden. Im folgenden versuchen wir, einige Formen der Chancenungleichheit im Bildungswesen und ihre Gründe aufzuzeigen. Wir gehen auch der Frage nach, wie der Begriff der Chancengleichheit sinnvoll zu deuten ist, welche pädagogischen und bildungspolitischen Vorstellungen und Forderungen sich daraus ergeben und welche Wirkungen man von entsprechenden Massnahmen erwarten darf.

Ungleiche Bildungsbeteiligung

Die Beschäftigung mit den Problemen der Chancenungleichheit ging von der Feststellung aus, dass man bei verschiedenen Bevölkerungsgruppen und Sozialschichten Unterschiede im Schulerfolg und in der Bildungslaufbahn findet. So zeigt sich etwa, dass die Bildungsbeteiligung, d. h. die Häufigkeit des Besuchs höherer Schulen, mit sozialen Merkmalen variiert. Solche Merkmale sind die Schichtzugehörigkeit der Eltern, die regionale Herkunft, die Grösse des Wohnortes, das Geschlecht, die Familiengrösse u.a.m. Im Zentrum des Interesses standen Ungleichheiten des Schulerfolgs und der Bildungschancen, die an die soziale Schichtzugehörigkeit gebunden sind. Diese spiegeln sich z. B. in der Zusammensetzung

* Überarbeitete Fassung eines Exposés für die Kommission «Bildung, Erziehung, Kultur» des Aargauischen Verfassungsrates.

der Schülerschaft verschiedener Schultypen: je höher eine Schule im vertikal gegliederten System lokalisiert ist, desto mehr sind die unteren Sozialschichten, vor allem die Arbeiter- und Bauernkinder, in ihr untervertreten, gemessen am Anteil, den sie an der Gesamtbevölkerung stellen; die Kinder aus höheren Schichten dagegen sind übervertreten. Nach der schweizerischen Volkszählung 1960 waren 46 % der berufstätigen Bevölkerung zu den Arbeitern und 25 % zu den Angestellten zu zählen. Zum gleichen Zeitpunkt stellten jedoch die Arbeiterkinder nur 6 % der Hochschulstudenten, die Angestelltenkinder gagegen 54 %. Die Verhältnisse an den Mittelschulen waren sehr ähnlich, und sie haben sich offenbar seither nicht wesentlich geändert. Es wurde nachgewiesen, dass auch in der Schweiz die Bildungslaufbahn der Kinder entscheidend von ihrer sozialen Herkunft mitbestimmt ist. Je höher der Sozialstatus der Eltern (und d. h. im wesentlichen: das Bildungsniveau und der Beruf des Vaters), desto grösser ist die Chance des Kindes, eine «normale» Schullaufbahn zu haben, d. h. nie eine Klasse repetieren oder in eine Hilfsschule übertreten zu müssen, ebenso die Chance, seine Schulzeit mit einem höheren Abschluss zu beenden (HEDINGER 1975a).

Ursachen von Unterschieden in Schulerfolg und Bildungsbeteiligung

Wie sind diese Unterschiede zu erklären? Eine erste Antwort auf diese Frage, die allerdings nur als Teilantwort gelten kann, wird lauten, dass Fähigkeiten, die für Schulleistungen und Schulerfolg entscheidend sind, über verschiedene soziale Gruppen ungleich verteilt sind. Intelligenz ist sicher nicht die einzige Fähigkeit und das einzige Persönlichkeitsmerkmal, das für den Schulerfolg entscheidend ist. Es ist aber dasjenige Einzelmerkmal, von dem man gefunden hat, dass es den engsten Zusammenhang mit Schulleistungen und Schulerfolg aufweist. Dass Intelligenz ungleich über verschiedene Bevölkerungsgruppen und über die Sozialschichten verteilt ist, ist eine wiederholt nachgewiesene Tatsache. Auf jeden Fall gilt für die phänotypische Intelligenz, d. h. die intellektuellen Fähigkeiten, die Individuen tatsächlich entwickelt haben, die in konkreten Verhaltensweisen und Leistungen zum Ausdruck kommen und die z. B. mit Hilfe von Intelligenztests erfasst werden können. Wir verweisen hier auf die Befunde von MEILI (1964) aus Untersuchungen über die Intelligenz von Schweizer Schulkindern. Dort zeigt sich, dass die mittlere Intelligenz von Schulkindern mit dem Status des Elternhauses (Beruf des Vaters) variiert: sie ist am höchsten bei Kindern von Unternehmern, Direktoren und Chefbeamten, am niedrigsten bei Kindern von ungelernten und angelernten Arbeitern. Unabhängig vom Beruf des Vaters variiert die Intelligenz auch noch mit der regionalen Herkunft: sie ist im Mittel am höchsten bei Stadtkindern und am niedrigsten bei Kindern aus verkehrs- und industriearmen Land- und Berggebieten. Der Einfluss des Elternhauses erwies sich jedoch als gewichtiger.

Es scheint somit, dass eine gewisse Parallelität zwischen der Verteilung von intellektuellen Fähigkeiten über die verschiedenen sozialen Gruppen einerseits und dem Bildungsverhalten und der Bildungsbeteiligung dieser Gruppen andererseits besteht. Man könnte damit beruhigt zur Tagesordnung übergehen in der Meinung, unser Schulsystem funktioniere so, wie es soll.

Es stellen sich nun aber zwei wichtige Fragen:

1. Wie entwickeln sich die für den Schulerfolg bedeutsamen Fähigkeiten, und sind die Chancen, solche Fähigkeiten zu entwickeln, «gerecht» verteilt?
2. In welchem Ausmass sind Schulerfolg und Schullaufbahn durch andere Bedingungen als Begabung und Intelligenz bestimmt? Welches sind diese Bedingungen und wie sind sie in der Bevölkerung verteilt?

Wir nehmen die zweite Frage vorweg. Man darf von der Voraussetzung ausgehen, dass in unserem Schulsystem die Auslese für höhere Schulen hauptsächlich nach leistungsbezogenen Kriterien getroffen wird. Dies ist jedenfalls die Intention, auch wenn es nur unvollständig gelingt, sie zu verwirklichen. Die Übereinstimmung zwischen Fähigkeiten einerseits und Schulerfolg und Schullaufbahn und damit dem Niveau der erworbenen Bildungsabschlüsse andererseits ist jedoch unvollständig. Eine Reihe von Ursachen dafür sind im Elternhaus zu suchen.

Der Einfluss des Elternhauses

In den Einstellungen der Eltern zur Schule findet man grundlegende Unterschiede. Die einen erleben die Schule eher als entlastende Instanz, der sie einen Teil ihrer erzieherischen Aufgaben und Verantwortung abtreten können, die anderen im Gegenteil als zusätzliche Aufgabe: sie orientieren sich in ihrem eigenen erzieherischen Handeln an den Anforderungen der Schule und am Schulerfolg des Kindes als einem erstrebenswerten Ziel (KOB 1963). Dies äussert sich u. a. in der Beaufsichtigung der Hausaufgaben und in Hilfen bei der Schularbeit. Die Fähigkeit der Eltern, aufgrund ihres eigenen Bildungsniveaus und Kenntnisstandes bei den Schularbeiten direkte Hilfen zu geben, scheint keine unwesentliche Rolle für den Schulerfolg des Kindes zu spielen. Elternhäuser unterscheiden sich nicht nur in ihrer Bereitschaft, sondern auch in ihren Möglichkeiten, dem Kind wirksame Lern- und Motivationshilfen für die Schule zu geben.

Man kann unterschiedliche Grade der Schulfreundlichkeit und der Orientierung an der Schule als Unterschiede in der sozialen Distanz zwischen Familie und Schule interpretieren (GRIMM 1966). Diese Distanz ist gross, wenn die Eltern die Schule als eine ihnen fremde und unbekannte Welt erleben. Im Zusammenhang mit dem unterschiedlichen Kontaktverhalten zur Schule steht das Informationsniveau der Eltern. Vor allem Familien der unteren Sozialschichten sind über praktisch alle Aspekte der Schule, die für den Übertritt in die weiterführenden Schulen bedeutsam sind (Übertrittsbedingungen; Struktur, Anforderungen und Dauer der weiterführenden Schulen) bedeutend schlechter informiert als Eltern höherer Sozialschichten. Dies gilt auch für schweizerische Verhältnisse. Soziale Distanz zur Schule und Informationsmangel bewirken Unsicherheit in den Bildungsentscheidungen der Eltern. Fehlende Information verunmöglicht es vielen Familien, sachlich begründete Bildungsentscheidungen für die Kinder zu treffen (HESS et al. 1966). Im Gegensatz zur Passivität und «hoffnungsvollen Zurückhaltung» der uninformierten Eltern der Schule gegenüber sind Eltern mit «pädagogischem Selbstbewusstsein» in ihren Urteilen und Entscheidungen unabhängier von der Schule; sie setzen früh hohe Ziele für das Kind und verstehen es, die Möglichkeiten des Bildungssystems optimal im Interesse ihrer Wünsche auszunützen.

Art und Höhe der Bildungs- und Berufsaspirationen der Eltern für das Kind sind nicht nur wichtiges Indiz für die oben beschriebene Schulfreundlichkeit, sondern wahrscheinlich eine ihrer wichtigsten Ursachen. Sie wirken im Sinne der «zielorientierten Leistungsaktivierung»: sie führen zu erhöhtem Interesse am Schulgeschehen und Schulerfolg des Kindes und dazu, dass die Eltern vermehrten Druck auf das Kind ausüben, gute Schulleistungen zu erzielen (HEDINGER 1975b).

Alle genannten Merkmale der Einstellung und des Verhaltens von Eltern der Schule gegenüber sind deutlich schichtgebunden: Eltern der oberen Schichten legen grösseren Wert auf gute Schulleistungen und Aufstieg der Kinder im Bildungswesen, sie überwachen die Schulleistungen strenger, geben mehr Hilfe und Ermunterung, haben häufiger gute Kontakte mit der Schule und sind besser über Schulfragen informiert. Je höher der Status der Eltern, desto höher liegen in der Regel ihre Aspirationen für das Kind. Die festgestellten Korrelationen sind aber bei weitem nicht perfekt.

Als Folge solcher Einflüsse des Elternhauses ereignen sich im Verlauf der Selektion mehr oder weniger grosse «Begabungsverluste»: nicht alle Kinder erhalten eine ihrer Begabung entsprechende Bildung. Der Umfang der *ungenutzten Bildungsreserven* und die Frage, in welchen Teilen der Bevölkerung diese Reserven zu finden sind, wurden wiederholt untersucht. Als Begabungsbestand wird dabei die Gesamtheit der für eine bestimmte Schulbildung (z. B. die Mittelschule) Geeigneten bezeichnet. Begabungsreserve oder *Ausbildungsreserve* wird der Teil des Begabungsbestandes genannt, der keine der Begabung entsprechende Ausbildung erhält. Obschon diese Begriffe in mancher Beziehung problematisch sind, sind die Ergebnisse der dazu gemachten Untersuchungen von Interesse. Alle haben ungenutzte Begabungsreserven aufgedeckt; die Schätzungen ihres Umfanges variieren je nach verwendeter Methode und untersuch-

ter Population zwischen einigen wenigen Prozenten und etwa 25 Prozent.
Wir haben es hier mit begabungsunabhängigen, im sozialen Milieu der Kinder verankerten Ursachen von ungleichen Chancen für Schulerfolg und Schullaufbahn zu tun. Aus der Zielvorstellung der Chancengleichheit ergibt sich die Forderung, derartige Unterschiede in den Entwicklungsmöglichkeiten abzubauen.

Anlage und Umwelt als Bedingungen der Begabungsentwicklung

Wir kommen zur ersten Frage: Wie ist es zu erklären, dass die Kinder aus verschiedenen Sozialschichten sich in ihrer mittleren Intelligenz voneinander unterscheiden? Es besteht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass an der Entwicklung von Fähigkeiten und Begabungen immer sowohl Anlage- als auch Umweltfaktoren beteiligt sind. Jedoch stritt man sich heftig (und tut es z. T. noch heute) über die Frage, wie gross der Einfluss der vererbten Anlagen einerseits und derjenige von Umweltbedingungen andererseits ist. Wiederholt wurde versucht, mit Hilfe varianzanalytischer Verfahren zu schätzen, welcher Anteil der Unterschiede in der Intelligenz bestimmter Populationen auf den Einfluss genetischer und welcher Anteil auf den Einfluss von Umweltfaktoren zurückzuführen ist. JENCKS (1973) kommt aufgrund der Analyse mehrerer derartiger Studien zur Auffassung, dass 45 Prozent der Varianz in der Intelligenz der nordamerikanischen Bevölkerung durch genetische Bedingungen, 35 Prozent durch Umweltbedingungen und 20 Prozent durch Interaktionen zwischen Anlage- und Umweltfaktoren zu erklären sind. Solche Schätzwerte sind aber mit grosser Vorsicht aufzunehmen. JENCKS bemerkt, dass der wahre Wert für die Erblichkeit der Intelligenz auch 10 oder sogar 20 Prozent darunter oder darüber liegen kann. Das bedeutet, dass der wirkliche Wert für die Erblichkeit der Intelligenz, wie er sich aus den Studien ergibt, irgendwo im Bereich zwischen 25 Prozent und 65 Prozent liegt. Solche Schätzungen sind also sehr unsicher und damit von eher geringem Erkenntniswert.

In den Zwillingsuntersuchungen glaubte man den Königsweg der human-psychologischen Vererbungsforschung gefunden zu haben. Im Falle eineiiger Zwillinge hat man es mit Individuen mit genau gleichen Erbanlagen zu tun. Eineiige Zwillinge wurden mit zweieiigen verglichen, und es wurden Zwillingspaare, die zusammen aufwuchsen, mit solchen verglichen, die getrennt und in verschiedenen Familien und Umwelten gross gezogen wurden. Bei eineiigen Zwillingen findet man, auch wenn sie getrennt aufwachsen, im allgemeinen recht ähnliche Intelligenzwerte. Dies scheint auf eine starke Anlagenbestimmtheit der Intelligenz hinzuweisen. Teilt man die getrennt aufgewachsenen Zwillingspaare in solche ein, die in ähnlichen Umwelten gross wurden, und andere, die in deutlicher verschiedenen Milieus aufwuchsen, so erhält man für diese beiden Gruppen verschiedene Korrelationswerte: die Paare mit ähnlichen Umwelten zeigen auch sehr ähnliche Intelligenz, die Paare mit unähnlichen Umwelten dagegen eine geringere Ähnlichkeit der Intelligenz. Dies wiederum deutet darauf hin, dass die Entwicklung wesentlich umweltbestimmt ist. Bei gleicher Anlage werden in unterschiedlichen Umwelten recht verschiedene Intelligenzen entwickelt.
Alle Untersuchungen über die Bedeutung der Vererbung für Begabungen und Fähigkeiten sprechen dafür, dass Begabungen und Intelligenz u. a. wesentlich durch Anlagefaktoren mitbestimmt sind. Eine allgemeine Schwäche solcher Untersuchungen und der Erblichkeitsschätzungen besteht darin, dass verschiedene Formen der Interaktion zwischen Anlagen und Umwelt nicht genügend erfasst werden. Wir erwähnen hier nur ein Beispiel einer solchen Wechselwirkung. Bestimmte erbliche und äusserlich sichtbare Merkmale lösen soziale Erwartungen, Vorurteile und Verhaltensweisen der Umwelt aus, die progessiv und kumulativ zur Verstärkung gewisser Benachteiligungen oder auch Bevorzugungen führen. Ein solches Merkmal ist das Geschlecht des Kindes. Gesellschaftliche Vorstellungen über Unterschiede in den Begabungen von Knaben und Mädchen und über wünschbare Fähigkeiten führen zu unterschiedlicher Behandlung von Knaben und Mädchen und bedeuten damit unterschiedliche Chancen für die Begabungsentfaltung. Das erbbedingte Geschlecht übt in dieser Weise einen Einfluss auf die Entwicklung von Fähigkeiten aus,

die zunächst überhaupt in keiner Beziehung zum Geschlecht stehen.

Der Aussagewert von Anlage-Umwelt-Untersuchungen ist auch deshalb beschränkt, weil es bisher ungenügend gelungen ist, die für die Begabungsentwicklung bedeutsamen Aspekte von Umwelten präzise festzustellen und zu beschreiben. Soziale und erzieherische Milieus wurden bisher meist nur grob eingestuft, vor allem nach dem Merkmal der Schichtzugehörigkeit der Familien.

Die Diskussion über den Einfluss von Anlage und Umwelt scheint oft eher den Charakter eines Glaubenskrieges als einer nüchternen wissenschaftlichen Diskussion zu haben. Gerade hier, wo es schwierig ist, harte Fakten beizubringen, ist die Gefahr der Ideologieanfälligkeit gross. Auch Wissenschafter sind nicht gegen die Gefahr gefeit, empirische Daten selektiv wahrzunehmen und darzustellen, nämlich in Übereinstimmung mit persönlichen Überzeugungen. Zudem ist es oft so, dass die gleichen empirischen Befunde und Zahlen verschieden interpretiert werden können: sowohl auf eine Weise, die eher mit einer Vererbungstheorie im Einklang steht, als auch auf eine Art, die eher die Umwelttheorie der Begabungsentwicklung stützt.

Angesichts dieser Sachlage ist es nicht nur für den Laien, sondern auch für den pädagogischen Fachmann und den Sozialwissenschafter schwierig, zu einigermassen klaren und sachlich vertretbaren Schlussfolgerungen zu kommen. Sicher ist, dass nach einer kritischen Sichtung *aller* bedeutsamen Forschungsergebnisse weder eine einseitige Vererbungstheorie noch eine einseitige Umwelttheorie der Begabung haltbar ist. Jede Begabung resultiert aus einer unbekannten Summe von genetischen Variablen, die durch eine unbekannte Summe von Umweltvariablen beeinflusst werden. Ob es grundsätzlich möglich sei, die relativen Anteile von Erb- und Umweltwirkungen zu bestimmen, wird bezweifelt. Erb- und Umweltwirkungen sind zwei Seiten eines ganzheitlichen Entwicklungsvorganges. Begabung ist das Produkt des komplexen Zusammenwirkens von Anlage und Umwelt. Am Produkt können aber keine Anteile des Einflusses der beiden Arten von Wirkfaktoren mehr ausgeschieden werden.

Diejenige Auffassung vom Einfluss von Anlage und Umwelt auf die Begabungsentwicklung, die am besten im Einklang mit den bekannten Untersuchungsbefunden steht, kann man als *moderierte Umwelttheorie* bezeichnen. Moderiert in einem doppelten Sinne. Einmal handelt es sich um eine gemässigte Umwelttheorie, die anerkennt, dass die Begabung wesentlich auch genetisch mitbestimmt wird. Moderiert ferner in dem Sinne, dass die Einflüsse der Umwelt durch die Anlagen moderiert, d. h. verändert werden: die gleichen Umwelteinflüsse haben unterschiedliche Wirkung, je nachdem, auf was für Anlagen sie treffen. Anlagen können dabei die Rolle von Erleichterern oder Erschwerern des Lernens spielen. Bei gleichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten lernen – z. T. aufgrund von Unterschieden in der genetischen Ausstattung – einige Individuen leichter als andere, schneller als andere, mehr als andere. (Vergl. dazu AEBLI 1968.)

Dies bedeutet, dass es Unterschiede in der genotypischen Begabung gibt, die unterschiedliche Chancen für die Entwicklung von Begabung und Fähigkeiten beinhalten, und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Art als auch ihrer Höhe. Die tatsächlich entwickelten Fähigkeiten sind aber mindestens gleichermassen durch Unterschiede in den Umwelten, in denen Kinder aufwachsen, bedingt. Dabei ist es offenbar so, dass viele Kinder einen doppelten Vorteil geniessen bzw. einen doppelten Nachteil erleiden. Die einen werden von ihren Eltern mit im Hinblick auf die Begabungsentwicklung günstigeren Anlagen ausgestattet und erhalten in ihrem Elternhaus zugleich auch eine günstigere Umwelt. Die andern sind schon genetisch benachteiligt und wachsen zudem in einer Umwelt auf, die ihre Begabungsentwicklung in geringerem Masse fördert.

Die pädagogische und bildungspolitische Forderung, die sich aus diesen Überlegungen ergibt, kann sinnvollerweise nur lauten: jedes Kind soll die gleichen Chancen erhalten, das in seinen Anlagen implizierte Entwicklungspotenzial optimal zu entfalten. Darüber, welche Massnahmen geeignet sind, uns der Verwirklichung dieser Zielvorstellung näher zu bringen, können Untersuchungen über Umwelteinflüsse etwas aussagen.

Umwelteinflüsse

Die Intelligenz des Kindes in einem bestimmten Alter ist das Ergebnis der Summe der Lernprozesse, die sich in der Geschichte der Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt abgespielt haben. Verschiedene Umwelten sind im Hinblick auf die Begabungsentwicklung von unterschiedlicher Qualität. Sie bieten ungleiche Chancen, Lernerfahrungen zu machen, die das Kind in seiner intellektuellen Entwicklung voranbringen. Ein wesentlicher Aspekt dieser Umweltqualität liegt in der besonderen Art der Eltern-Kind-Beziehungen. Die Forschung hat eine ganze Reihe von entwicklungswirksamen Merkmalen des Elternhauses aufzeigen können, aber das gewonnene Bild ist noch bei weitem nicht volltsändig. Man fand z. B., dass die Intelligenz der Kinder u. a. davon abhängt, wie hohe Erwartungen die Eltern bezüglich der intellektuellen Leistungsfähigkeit ihrer Kinder hegen. Kinder von Eltern, die diesbezüglich mehr erwarten, entwickeln im Durchschnitt tatsächlich auch eine höhere Intelligenz. Ferner hängt die Intelligenz vom Ausmass ab, in welchem die Eltern auf sprachlichen Ausdruck und korrekten Sprachgebrauch beim Kinde achten. Schliesslich spielen die Möglichkeiten zum Lernen eine Rolle, die die Familie dem Kind zu Hause und auch ausser Haus vermittelt, und die Anzahl und Qualität der Hilfsmittel, die sie ihm zur Verfügung stellt. (Vergl. WEINERT 1974.)

In engem Zusammenhang mit der Intelligenzentwicklung stehen das Sprachverhalten und die sprachlichen Fähigkeiten. Diese sind auch besonders wichtig für den Schulerfolg. Gute und schwache Schüler unterscheiden sich am deutlichsten in den verbalen Fähigkeiten voneinander. Allgemeines Wort- und Sprachverständnis, besonders aber korrekte Rechtschreibung, sind für den Erfolg in der Grundschule von besonderer Bedeutung. Bei der Auslese für weiterführende Schulen kommt den sprachlichen Leistungen ein hervorragendes Gewicht als Selekionskriterium zu, und Versagen auf der höheren Schule ist besonders häufig auf ungenügende Leistungen in sprachlichen Fächern zurückzuführen. Unterschichtkinder zeigen typischerweise geringere verbale Fähigkeiten als Mittelschichtkinder. Dies wird erklärt als Ergebnis schichtspezifischer Sozialisations- und Lernprozesse, in denen die Kinder schichttypische Sprachfähigkeiten und Merkmale des Sprachverhaltens entwikkeln. Die Sprache der Unterschichtkinder weist ein geringeres Abstraktionsniveau auf. Diese Unterschiede sind weitgehend intelligenzunabhängig. Unterschichtkinder mit ihrer besonderen Sprachform sind in der Schule in mehrfacher Hinsicht benachteiligt. Die Qualität ihres Sprachgebrauchs ist, gemessen an den (Mittelschicht-)Normen der Schule, mangelhaft. Für das Unterschichtkind bedeutet der Eintritt in die Schule den Eintritt in ein ihm fremdes Sprachmilieu. Es besteht die Gefahr, dass der Lehrer beim Unterschichtkind vom weniger differenzierten Sprachgebrauch vorschnell auf eine weniger differenzierte Intelligenz schliesst.

Neben kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (Intelligenz, Sprachvermögen, Denk- und Problemlösefähigkeit, Lernfähigkeit) sind Motive, Einstellungen und Wertorientierungen wichtige Bedingungen des Leistungsverhaltens und des Schulerfolgs. Ähnlich wie die kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich die grundlegenden *leistungsbezogenen Motive und Einstellungen* schon in früher Kindheit, vorwiegend unter dem Einfluss des Elternhauses. Die Erziehung zur Selbständigkeit erweist sich als wichtige Voraussetzung der Leistungsmotivation. Insgesamt erweist sich das gezielte Leistungstraining durch die Eltern als sehr wichtig: hohe Leistungserwartungen der Eltern, Selbständigkeitsforderungen und die Verstärkung der Leistungsbemühungen und -ergebnisse des Kindes durch die Eltern fördern die Entwicklung eines ausgeprägten Leistungsstrebens. Die Entwicklung der Leistungsmotivation vollzieht sich nicht nur über Lernen durch Verstärkung, sondern auch über Vorgänge des *Lernens am Vorbild* (Imitations- oder Identifikationslernen). Die Eltern mit ihren eigenen Leistungsorientierungen und -massstäben sowie ihren Leistungserfolgen (z. B. den beruflichen) wirken als Vorbilder. Mittelschichten zeigen häufiger jenes Syndrom von Erziehungszielen und -praktiken, das ausgeprägtes Leistungsstreben beim Kind fördert. Das Mittelschichtkind findet in seiner Umwelt häufiger jene «optimale Herausforderung», die die kognitive und die

motivationale Entwicklung begünstigt. (Vergl. HECKHAUSEN 1974.)

Die Bedeutung der Vorschulerziehung

Wichtig ist die Feststellung, dass Umwelteinflüsse um so grössere Wirkung haben, je früher ihnen das Kind ausgesetzt ist. Der gleiche fördernde oder hemmende Einfluss kann im Alter von drei bis sechs Jahren, also in der Phase, in der die intellektuelle und auch emotionale Entwicklung des Kindes rasch fortschreitet, erhebliche Auswirkungen zeigen, nach dem Alter von zehn Jahren aber praktisch keine mehr. Dramatische Umweltveränderungen in frühem Alter können in einzelnen Fällen zu Veränderungen in der Intelligenz von 25 Intelligenzquotient-Punkten führen.

Als Folge solcher unterschiedlicher Umwelteinflüsse in der vorschulischen Entwicklung bringen Kinder bei Schuleintritt bereits deutlich verschiedene, für den Schulerfolg bedeutsame Fähigkeiten mit. Der Begriff der Chancengleichheit muss deshalb erweitert werden. Es ist nicht nur zu fordern, dass alle Kinder innerhalb des Schulsystems die gleichen Chancen haben sollen, eine Schulbildung zu erhalten, die den Fähigkeiten angemessen ist, die sie z. T. schon mitbringen. Im Sinne einer Zielvorstellung ist darüberhinaus zu fordern, dass alle auch die gleichen Chancen haben sollen, schon vor und ausserhalb der Schule ihr Begabungspotential zu entfalten.

Es erhebt sich nun die grundsätzliche Frage, ob überhaupt bzw. in welchem Masse es möglich ist, Ungleichheiten in den Chancen zur Begabungsentfaltung, die ihren Ursprung im sozialen Milieu haben, abzubauen. In den USA wurden in Form der Vorschulprogramme und der kompensatorischen Erziehung Grossversuche in dieser Richtung unternommen. Es ist bis heute umstritten, welches die Wirkungen dieser pädagogischen Unternehmungen sind. Begleituntersuchungen haben z. T. keine Wirkungen aufzeigen können, z. T. nur kurzfristige. Aber die Behauptung wäre verfrüht, dass vorschulische und kompensatorische Erziehung keine Wirkungen haben können. Vielleicht weiss man noch zu wenig darüber, durch welche gezielten Massnahmen die Begabungsentwicklung im Vorschulalter am wirksamsten gefördert wird. Es gibt plausible Gründe für den vergleichsweise geringen Erfolg einiger dieser Programme. Die Kinder wurden nur kurze Zeit aus ihrer gewohnten Umgebung herausgenommen und anderen Einflüssen ausgesetzt. Dass es sehr schwierig ist, auf diese Weise die intensiven und langdauernden Einflüsse des Elternhauses und der Nachbarschaft aufzuwiegen, liegt auf der Hand. Interessant ist aber die Feststellung, dass jene Programme eindeutigere und positivere Effekte zeigen, bei denen die Eltern miteinbezogen werden, indem sie beraten werden und Anregungen erhalten, wie sie auch zu Hause ihre Kinder fördern können.

Möglichkeiten zur Verbesserung

Es gibt heute in unserer Gesellschaft noch viele Möglichkeiten, Chancenungleichheiten, die auf Unterschiede in der Förderungsqualität der Elternhäuser und des weiteren Lebensmilieus zurückgehen, abzubauen. Es ist eine Forderung der Gerechtigkeit, dies zu tun. Auf längere Sicht sind allerdings den Möglichkeiten zur Reduktion dieser Ungleichheiten Grenzen gesetzt. Solange es ökonomische Unterschiede zwischen Familien gibt, solange es Bildungsunterschiede zwischen Elternpaaren gibt, solange werden sich auch Elternhäuser in Merkmalen voneinander unterscheiden, die für die Entwicklung der Kinder von Bedeutung sind. Und solche Unterschiede wird es wohl immer geben. Chancengleichheit im Sinne gleicher Chancen, seine Anlagen in einer optimal fördernden und anregenden Umwelt zu entfalten, wird immer eine nicht voll realisierbare Zielvorstellung bleiben. Praktisch bedeutet dies auch, dass die Zusammenhänge (korrelativer Natur) zwischen sozialem Herkommen einerseits und Begabung und Schulerfolg andererseits tendenziell immer bestehen werden, einerseits wegen der erwähnten genetischen Bedingungen der Begabungsentwicklung, andererseits wegen der nie ganz auszuschaltenden Unterschiede in den Umweltbedingungen. Allerdings wird die Enge des Zusammenhangs abnehmen, wenn durch geeignete bildungs- und sozialpolitische Massnahmen versucht wird, das Postulat der Chancengleichheit, so wie es hier

verstanden wird, noch besser zu verwirklichen.
Aus den hier angestellten Überlegungen ergeben sich gewisse allgemeine Zielvorstellungen, an denen sich eine Reform im Sinne der ständigen Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungswesens orientieren müsste; Zielvorstellungen, die sich aus dem skizzierten Verständnis von Chancengleichheit ableiten.

Talentpluralismus

Man kann einwenden, die bisherigen Ausführungen seien einseitig, weil immer nur von Intelligenz und von Begabung im Sinne intellektueller Fähigkeiten die Rede ist. Der Vorwurf ist berechtigt. Diese Einseitigkeit entspricht nicht nur einer Einseitigkeit der bisherigen psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung, sondern auch einer solchen unserer Gesellschaft und unseres Schulsystems überhaupt. Es trifft zu, dass unsere Schule einseitig die intellektuelle Begabung bevorzugt, honoriert und für längere und höhere Schulung ausliest. Dies steht im Widerspruch zu dem Postulat, dass jedes Individuum sein Potential optimal entwickeln können soll. Man muss sich nämlich vorstellen, dass dieses Potential auch noch ganz andere Begabungen umfassen kann, wie z. B. gestalterische, soziale, motorische Begabungen usw. Unsere Gesellschaft und die Schulen sollten deshalb viel mehr als bisher einen Talentpluralismus vertreten, d. h. verschieden geartete Begabungen fördern und entsprechende Leistungen anerkennen und belohnen. Damit würden auch mehr Menschen die Chance erhalten, ihre besonderen Anlagen und Fähigkeiten hoch zu entwickeln, auf einem entsprechenden Tätigkeitsgebiet Überdurchschnittliches zu leisten und Anerkennung zu gewinnen. Die Verwirklichung eines Talentpluralismus durch die Schulen würde konkret bedeuten, dass die Schulen pluralistischer würden in ihren Lernangeboten und in den Anforderungen, die sie an die Lernenden stellen. Es müsste also eine weitergehende Differenzierung bezüglich der Lerninhalte und -angebote angestrebt werden.

Neue Formen der Differenzierung

Eine andere Form der Differenzierung müsste ebenfalls weiterentwickelt werden. Begabung ist nicht etwas Einheitliches, die Gesamtbegabung eines Kindes ist zu verstehen als ein Bündel von Einzelbegabungen und -fähigkeiten, die unterschiedlich ausgeprägt sein können. Psychologen sprechen zwar häufig von einem allgemeinen oder durchschnittlichen Begabungsniveau, aber dies ist eine abgekürzte Ausdrucksweise, die die wahren Sachverhalte nur bedingt trifft. Richtiger ist die Annahme, dass es eine Vielzahl verschiedengestaltiger Begabungsprofile gibt. Dies gilt schon für den Bereich der intellektuellen Fähigkeiten; es gilt noch viel mehr, wenn man andere Begabungstypen in die Betrachtung miteinbezieht. Es ist zu fragen, ob die heutigen Formen der Differenzierung unseres Schulwesens dieser Vielfalt von Begabungsprofilen angemessen sind. Die vertikale Gliederung des Schulsystems mit der fächerübergreifenden Zuordnung der Schüler zu allgemeinen Leistungsniveaus birgt die Gefahr in sich, dass bei vielen Schülern nur einige Fähigkeiten durch die Angebote und die Anforderungen der Schule gerade optimal gefördert werden, dass sie in anderen Fähigkeiten dagegen über- oder unterfordert werden. Dies widerspricht der Forderung nach optimaler Begabungsförderung. Die Suche nach den günstigsten Formen der fachspezifischen oder fächergruppenspezifischen Differenzierung, die auch eine genügende Durchlässigkeit garantieren, wird eine ständige Aufgabe für die Schule bleiben.
Auch die heute bestehenden Schulformen lassen sich noch weiterentwickeln, so dass die genannten Zielsetzungen besser zu verwirklichen sind als bisher. Aber auch alternative Strukturen sollten ernsthaft in Betracht gezogen werden. Die Diskussion darüber, ob mit anderen Schulstrukturen die Ziele der optimalen individuellen Förderung und der Chancengleichheit besser zu verwirklichen sind, sollte wiederum nicht in Form eines Glaubenskrieges geführt werden. Bei der Abklärung der Frage, welche Formen der Differenzierung die geeignetsten sind, könnten sorgfältig vorbereitete und durchgeführte Schulversuche eine wichtige Rolle spielen. Nur solche Versuche bieten die Möglichkeit, Erfahrungen mit neuen Formen der Schul- und Unterrichtsorganisation systematisch zu sammeln und auszuwerten.

Diese Erfahrungen sind u. a. in Begleituntersuchungen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu gewinnen.

Beratung

Ob Möglichkeiten und Chancen, die in den Begabungen eines Individuums enthalten sind, genutzt und in entsprechende Ausbildungen und spätere Tätigkeiten umgesetzt werden, entscheidet sich nicht zuletzt dort, wo Laufbahnwahlen (Ausbildungs- und Berufswahlen) getroffen werden, also z. B. beim Übertritt nach der Grundschule, oder am Ende der obligatorischen Schulzeit. Wie diese Entscheidungen heute in vielen Fällen getroffen werden, kann in mancher Beziehung nicht befriedigen. Es wurde bereits erwähnt, dass es für viele Familien schwierig ist, gute und richtige Bildungsentscheide zu fällen, weil sie nur über ungenügende Informationen verfügen. Es müsste deshalb die *Schulberatung* ausgebaut werden, die sich an Eltern und Schüler wendet. Durch Beratung, und zwar durch möglichst kontinuierliche über die ganze Schullaufbahn, wären auch die traditionellen Auslesemethoden der Schule zu ergänzen und z. T. zu ersetzen. Dass die punktuelle negative Auslese, wie sie heute überwiegend praktiziert wird, nur unbefriedigende Resultate zeigt, ist vielfach belegt. Ein Beratungswesen, das eine kontinuierliche und umfassende Beratung und Betreuung der Schüler erlaubt, ähnlich dem *Counselling,* das amerikanische Schulen z. T. kennen, ist ein ebenso wichtiger und notwendiger Beitrag zur optimalen Förderung des Schülers – nicht nur in seinen intellektuellen Fähigkeiten, sondern in seiner Gesamtpersönlichkeit überhaupt – wie die dauernde Verbesserung des Unterrichts.

Lebenslanges Lernen

Begriffe wie «Education permanente» und «Rekurrente Bildung», die in der Diskussion über Bildungsprobleme zunehmend an Bedeutung gewinnen, zeigen an, dass man den Bildungsprozess nicht mehr als auf den schulischen Bereich beschränkt verstehen darf (BOTTANI et al. 1975). Gerade im Hinblick auf eine langfristige Weiterentwicklung unseres Gesamtbildungssystems unter der Leitidee der Chancengleichheit ist die Erweiterung der Sicht über den Schulbereich hinaus von entscheidender Bedeutung. Dass der Ausbau der Vorschulerziehung einen unentbehrlichen Beitrag zur Verwirklichung der Ideen der Chancengleichheit und der individuellen Förderung darstellt, wurde oben bereits erwähnt. Aber auch der Erwachsenenbildung muss künftig grösseres Gewicht beigemessen werden. Wenn die Möglichkeit besteht, in jeder Lebensphase eine Weiterbildung (und nicht nur eine berufsbezogene) aufzunehmen, so können auch früher verpasste Bildungschancen teilweise später noch wahrgenommen werden. Mancher wird erst durch die Berufspraxis und Lebenserfahrung dazu motiviert, sich eine weitergehende Bildung zu erwerben. Im Lichte unserer Überlegungen erscheint die *Elternschulung* als ein besonders wichtiger Teil der Erwachsenenbildung. Diese sollte das Ziel verfolgen, über die Weiterbildung und die Beratung der Eltern zur Verbesserung der Qualität der Umwelten beizutragen, in denen die Kinder aufwachsen.

Literaturhinweise

AEBLI, H. (1968): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: ROTH H. (Ed.): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4. Stuttgart: Klett.

BOTTANI N. et al. (1975): Rekurrente Bildung in der Schweiz. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. Wissenschaftspolitik, Beiheft 8.

GRAUMANN C. F. (1974): Sprache im sozialen Kontext. In: WEINERT et al.

GRIMM S. (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München: Barth.

HECKHAUSEN H. (1974): Einflussfaktoren der Motiventwicklung. In: WEINERT et al.

HEDINGER U. K. (1975a): Soziologische und sozialpsychologische Aspekte des Bildungsprozesses. In: STEINER et al.: Sprache und soziales Verhalten. Stuttgart: Klett.

– (1975b): Bildungs- und Berufsaspirationen von Eltern für ihre Söhne. Arbeitsbericht, Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften.

HESS F. et al. (1966): Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur höheren Schule. Olten: Walter.

JENCKS CH. (1973): Chancengleichheit. Hamburg: Rowohlt.

KLAFKI W. et al. (1971): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Kap. 8: Die anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
KOB J. (1963): Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Stuttgart: Enke.
MEILI R. (1964): Untersuchungen über das Intelligenzniveau von Schweizer Kindern. *Nachwuchsförderung, Mitteilungsblatt der Schweiz. Vereinigung für die Förderung des beruflichen und wissenschaftlichen Nachwuchses, Nr. 6.*
WEINERT F. E. (1974): Die Familie als Sozialisationsbedingung. In: WEINERT et al.
– et al. (Ed.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch.

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Deutschunterricht in Westschweizer Schulen

Die Westschweizer Kantone (inklusive Jura) haben nun endgültig beschlossen, ab Herbst 1977 den Deutschunterricht allgemein in der vierten Primarklasse sukzessive einzuführen. Was die Lehrmethode anbelangt, einigte man sich auf eine audio-visuelle Methode eines französischen Professors. Darüber sind die Waadtländer erbost, welche in Versuchsklassen in Vevey und Rolle bereits eine andere Methode eingeführt hatten und nun wieder umstellen müssen. Die Walliser werden bereits ab nächsten Herbst (und nicht erst 1977) in der dritten Primarklasse damit beginnen.

CH: SP zur Bildungsreform

Die Reform des Bildungswesens in unserem Lande soll trotz Rezession ausgebaut werden. Diese Forderung stellte eine Bildungskonferenz der Sozialdemokratischen Partei der Schweiz (SPS), die in Bern ein umfassendes längerfristiges Bildungskonzept diskutierte und ergänzte. Das Konzept soll dem Parteitag im Oktober vorgelegt werden. Ferner fordert die Konferenz laut Communiqué den Einbau der Berufsbildung in das gesamte Bildungssystem. Als bildungspolitischen Grundsatz postuliert sie Förderung statt Selektion. Beraten wurde ausserdem über Vorschulerziehung, Erwachsenenbildung und Anpassungsfähigkeit der Schule an die Bedürfnisse des Kindes. Die Konferenz zählte rund 150 Teilnehmer aus der ganzen Schweiz, die Hälfte davon Frauen. Wie die Vorsitzende, Elisabeth Michel-Alder aus Zürich, abschliessend betonte, will die SPS «mit einer umfassenden Bildungsreform einen zentralen Beitrag zu einer demokratischen Gesellschaft leisten».

ZH: Volksbegehren gegen Dienstverweigerer als Lehrer

Die grosse Debatte im Zürcher Kantonsrat über die Treuepflicht der Lehrer gegenüber dem Staat hat bereits ihren Nachhall gefunden: Ein kantonales Initiativkomitee in Zürich lanciert ein Volksbegehren, das eine Beschäftigung von Personen im Lehrkörper sämtlicher Stufen des zürcherischen Unterrichts- und Bildungswesens untersagen will, welche wegen Dienstverweigerung zu einer im Eidgenössischen Strafregister noch nicht gelöschten Freiheitsstrafe verurteilt und aus der Armee ausgeschlossen wurden. Diese Bestimmungen gelten sinngemäss auch für Personen, die wegen Aufforderung zur Dienstverweigerung verurteilt worden waren.

BE: Aufgehobene Zulassungsprüfung an der Uni Bern

Durch Regierungsratsbeschluss ist im Kanton Bern die besondere Zulassungsprüfung für die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Bern für Studienanwärter ohne Maturitätszeugnis aufgehoben worden. Damit unterstehen Studienanwärter für diese Richtung, gleich wie diejenigen anderer Fakultäten, fortan den Aufnahmebedingungen des «Reglements über den Eintritt in die Universität Bern».

BE: Arbeitslose Lehrer organisieren sich

In Bern ist eine Arbeitsgruppe zur Gründung einer Selbsthilfeorganisation der arbeitslosen Lehrer konstituiert worden. Diese soll die Interessen ihrer Mitglieder wahren und Massnahmen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit und zur individuellen Förderung ihrer Mitglieder treffen.

LU: Neue Geschichte an der Volksschule macht Schwierigkeiten

Es war ursprünglich vorgesehen, die bisher im Geschichtsunterricht verwendeten Bücher von Franz Meyer durch vier Hefte als Einweglehrmittel pro Schuljahr in Broschürenform zu ersetzen. Finanzielle Erwägungen und eine wesentliche Erhöhung der Druckkosten dieser neuen Ge-