

Talcott Parsons :
Sozialstruktur und Persönlichkeit
Frankfurt a.M. 1977

VI. KAPITEL

Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*

Dieser Essay möchte — wenn auch nur in groben Umrissen — die Grund- und Oberschulklasse als soziales System und die Beziehung ihrer Struktur zu ihren primären gesellschaftlichen Funktionen als Instanz der Sozialisation und Verteilung analysieren. Obwohl es wichtig ist, daß die Schulklasse normalerweise Teil der größeren Organisation einer Schule ist, wird hier nicht die ganze Schule, sondern die Klasse Untersuchungseinheit sein, denn sie wird sowohl vom Schulsystem als auch vom einzelnen Schüler als der Ort anerkannt, wo das »Geschäft« der formalen Erziehung tatsächlich besorgt wird. In der Grundschule stehen die Schüler typischerweise unter der Leitung eines verantwortlichen Lehrers, während in der Oberschule und manchmal in den oberen Klassen der Grundschule der Schüler in verschiedenen Fächern unter verschiedenen Lehrern arbeitet; in diesem Fall ist der Komplex der verschiedenen Unterrichtsstunden, an denen derselbe Schüler teilnimmt, die für unsere Zwecke entscheidende Einheit.

Das Problem: Sozialisation und Selektion

Unser Hauptinteresse ist damit auf ein doppeltes Problem gerichtet: erstens, wie die Schulklasse funktioniert, um bei den Schülern Bereitschaft und Fähigkeit zur erfolgreichen Erfüllung ihrer späteren Erwachsenenrollen zu verinnerlichen, und zwei-

* Abdruck aus *Harvard Educational Review*, Bd. 29, Nr. 4, 1959, S. 297–318. Mrs. Carolyn Cooper bin ich für ihre Unterstützung bei der Auswertung der einschlägigen Literatur und für ihre redaktionelle Arbeit an der ersten Fassung dieses Aufsatzes zu Dank verpflichtet.

tens, wie sie funktioniert, um diese menschlichen Ressourcen innerhalb der Rollenstruktur der Erwachsenengesellschaft zu verteilen. Die Art und Weise, wie diese beiden Probleme miteinander verbunden sind, wird uns die wichtigsten Bezugspunkte liefern.

Vom funktionalen Gesichtspunkt aus kann die Schulklasse zunächst als Sozialisationsinstanz behandelt werden. Das heißt, es handelt sich dabei um eine Instanz, durch die einzelne Persönlichkeiten ausgebildet werden, um der Erfüllung von Erwachsenenrollen motivationsmäßig und technisch gewachsen zu sein. Sie ist nicht die einzige Instanz dieser Art; die Familie, informelle Gruppen Gleichaltriger, Kirchen und verschiedene freiwillige Organisationen spielen gleichfalls eine Rolle, ebenso die eigentliche Berufsausbildung. Aber in dem Zeitraum zwischen dem Eintritt in die erste Klasse und dem Beginn der Erwerbstätigkeit oder der Ehe kann die Schulklasse als die zentrale Sozialisationsinstanz angesehen werden. Die Sozialisationsfunktion kann zusammenfassend gekennzeichnet werden als die Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentlicher Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung. Bereitschaft kann wiederum in zwei Komponenten aufgeteilt werden: Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft und Bereitschaft zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps innerhalb der Struktur der Gesellschaft. So kann eine Person mit einem verhältnismäßig bescheidenen Beruf ein »solider Bürger« im Sinn einer Bereitschaft zu ernsthafter Arbeit in diesem Beruf sein, ohne jedoch intensives und aufgeklärtes Interesse an der Verwirklichung der differenzierteren Werte der Gesellschaft zu besitzen. Oder umgekehrt könnte jemand der Verankerung der weiblichen Rolle in Ehe und Familie deshalb widersprechen, weil eine derartige Verankerung verhindert, daß die gesamten Talentressourcen der Gesellschaft gleichmäßig auf Wirtschaft, Regierung und Verwaltung und so weiter verteilt werden. Fähigkeiten können ebenfalls in zwei Komponenten aufgeteilt werden: erstens, Kompetenz oder Fertigkeiten, die mit den individuellen Rollen verbundenen Aufgaben zu erfüllen; zweitens, »Rollenverantwortlichkeit« oder Fähigkeit, den Erwartungen der anderen hinsichtlich dem diesen Rollen

angemessenen interpersonellen Verhalten zu entsprechen. So bedarf ein Mechaniker ebenso wie ein Arzt nicht nur der grundlegenden »Fertigkeiten seines Gewerbes«, sondern auch der Fähigkeit, sich verantwortungsvoll gegenüber jenen Leuten zu verhalten, mit denen er durch seine Arbeit in Berührung kommt.

Während die Schulklasse einerseits als die primäre Instanz betrachtet werden kann, durch welche die verschiedenen Komponenten der Bereitschaften und Fähigkeiten entwickelt werden, ist sie andererseits vom Gesichtspunkt der Gesellschaft aus eine Instanz zur Verteilung von »Arbeitskraft«. Es ist allgemein bekannt, daß in der amerikanischen Gesellschaft eine sehr hohe – und wahrscheinlich wachsende Korrelation zwischen dem gesellschaftlichen Statusniveau einer Person und ihrem Erfolgsniveau in der formalen Erziehung besteht. Sozialer Status und Ausbildungsniveau sind offensichtlich mit dem erreichten Berufsstatus verbunden. Heute wird als Ergebnis steigender Ausbildungs- und Berufsanforderungen der Oberschulabschluß mehr und mehr als Untergrenze eines befriedigenden Ausbildungserfolgs betrachtet, und die wichtigste Trennungslinie für den zukünftigen Berufsstatus ist mittlerweile zwischen den Mitgliedern einer Altersgruppe gezogen worden, die ein College besuchen beziehungsweise nicht besuchen*.

Wir sind deshalb daran interessiert, was in der Schulklasse unserer Gesellschaft die Trennung zwischen den Teilen einer Altersgruppe, die ein College besuchen, und denen, die es nicht besuchen, bestimmt. Aufgrund einer Tradition lokaler Eigenständigkeit und eines ziemlich pragmatischen Pluralismus gibt es anscheinend beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulsystemen der verschiedenen Städte und Bundesstaaten. Obwohl die im folgenden zugrundegelegte Situation im Bostoner Stadtgebiet wahrscheinlich im Vergleich zu anderen Teilen des Landes ein differenzierteres Muster aufweist, ist dieses doch wohl nicht so extrem, daß es in seinen wesent-

* Das amerikanische Schulsystem umfaßt zwei Grundtypen: 1) Acht Jahre »elementary school« (Grundschule) und vier Jahre »high school« (Oberschule). 2) Sechs Jahre »elementary school«, drei Jahre »junior high school« und drei Jahre »senior high school« (Anm. d. Übers.)

lichen Zügen irreführend wäre. Obwohl natürlich der tatsächliche Eintritt ins College nicht vor dem Abgang von der Oberschule erfolgt, liegt hier die entscheidende Trennungslinie zwischen den in den College-Vorbereitungskurs eingeschriebenen beziehungsweise nicht eingeschriebenen Schülern; ungefähr nach der neunten Klasse, in der die Entscheidung normalerweise getroffen wird, findet nur noch geringfügiger Wechsel in beide Richtungen statt. Weiterhin sprechen die Anzeichen dafür, daß die Schulleistung in der Grundschule das bei weitem wichtigste Selektionskriterium darstellt. Die Berichte über die Schulleistungen werden von den Lehrern und Rektoren begutachtet, und es gibt wenig Fälle, bei denen der Besuch des College-Vorbereitungskurses gegen ihren Rat erfolgt. Es ist deshalb nicht zuviel behauptet, wenn gesagt wird, daß im großen und ganzen der primäre Selektionsprozeß durch unterschiedliche Schulleistung in der Grundschule erfolgt; in der »junior high school« wird dieser Prozeß dann »besiegelt«¹.

Die Anzeichen deuten darauf hin, daß es sich dabei um einen echten Selektionsprozeß handelt. Wie in praktisch allen vergleichbaren Prozessen beeinflussen vorgegebene (askriptive) und erworbene Faktoren das Ergebnis. In diesem Fall ist der askriptive Faktor der sozio-ökonomische Status der Familie, aus der das Kind stammt; der Faktor, der seinen erworbenen Chancen zugrundeliegt, ist die individuelle Befähigung. In einer Studie über 3348 Bostoner Oberschüler, auf der diese Verallgemeinerungen beruhen, korrelierte jeder dieser Faktoren sehr hoch mit geplantem College-Besuch. Der Prozentsatz der Schüler, die vorhaben, ein College zu besuchen, beträgt beispielsweise je nach Beruf des Vaters: 12 % bei angelernten und ungelerten Arbeitern, 19 % bei gelernten Arbeitern, 26 % bei unteren Angestellten, 52 % bei mittleren Angestellten, 80 % bei höheren Angestellten. Ähnlich verhält es sich, wenn die Absicht der Befähigung (gemessen am Intelligenzquotient) gegenübergestellt wird: 11 % im untersten Quintil, 17 % im nächsten, 24 % im mittleren, 30 % im vor-

¹ Die Hauptquelle für diese Angaben ist eine von Samuel A. Stouffer, Florence R. Kluckhohn und dem Verfasser geleitete, noch unveröffentlichte Studie über soziale Mobilität bei Knaben in zehn öffentlichen Oberschulen des Bostoner Stadtgebiet.

letzten und 52 % im obersten. Es sollte auch beachtet werden, daß innerhalb jedes Befähigungsquintils der Zusammenhang zwischen den Studienplänen und der Beschäftigung des Vaters erkennbar ist. So reichen beispielsweise innerhalb des sehr umfangreichen Spitzenquintils der Befähigung (am oben angegebenen Maßstab gemessen) die College-Pläne von 29 % bei Arbeitersöhnen bis zu 89 % bei Söhnen höherer Angestellter².

Der entscheidende Punkt scheint hier zu sein, daß es ein relativ einheitliches Auswahlkriterium gibt, das die Trennung von College- und Nicht-College-Kontingenten bewirkt, und daß für einen sehr wichtigen Teil der Gruppe das Funktionieren des Kriteriums keine »abgekartete Sache« ist — es ist nicht einfach eine Art der Bestätigung eines bereits determinierten askriptiven Status. Gewiß, der Junge mit hohem Status und hoher Befähigung wird sehr wahrscheinlich das College besuchen und der Junge mit geringem Status und geringer Befähigung sehr wahrscheinlich nicht. Aber die Gruppe, die entgegengesetzten Einflüssen ausgesetzt ist (»crosspressured« group), bei der diese beiden Faktoren nicht koinzidieren³, ist von erheblicher Bedeutung.

Derartige Erwägungen führen mich zu der Schlußfolgerung, daß der während der Grundschule stattfindende, entscheidende Differenzierungsprozeß (der von einem anderen Gesichtspunkt

² Vgl. die dieser Studie entnommene Tabelle in: J. A. Kahl, *The American Class Structure*, New York, Rinehart & Co., 1953, S. 283. Angaben aus einem nationalen Sample von Oberschülern, veröffentlicht vom Educational Testing Service, zeigen ähnliche Muster des Zusammenhangs. Die ETS-Studie zeigt beispielsweise je nach dem Beruf des Vaters Anteile von Oberschülern der Abschlußklassen, die einen College-Besuch planen, die von 35 % bis 80 % für Jungen und 27 % bis 79 % für Mädchen reichen. (Aus: *Background Factors Related to College Plans and College Enrollment among High School Students*, Princeton, N. J., Educational Testing Service, 1957)

³ Es scheint zwei wesentliche Gründe zu geben, warum die Gruppe hoher Status — geringe Befähigung nicht so wichtig ist, wie der umgekehrte Fall. Erstens geht in einer Gesellschaft mit expandierenden Ausbildungs- und Berufschancen der allgemeine Trend nach oben; der gesellschaftliche Druck zur abwärtsgerichteten Mobilität ist geringer, als er sonst sein würde. Zweitens gibt es Schutzmechanismen zugunsten des Jungen mit hohem Status, der Schwierigkeiten hat, das Klassenziel zu erreichen. Er kann auf ein College gehen, wo die akademischen Anforderungen geringer sind, er kann Schulen besuchen, wo die Unterscheidung nach dem Befähigungsniveau nicht so rigoros gehandhabt wird etc.

aus Selektion bedeutet) sich auf einer einzigen Hauptachse, der Leistung, vollzieht. Darüber hinaus führt diese Differenzierung durch die Oberschule hindurch im großen und ganzen zu einer Zweiteilung in College-Besucher und Nicht-College-Besucher.

Um die Bedeutung dieses Musters abzuschätzen, wollen wir seinen Platz in der Sozialisation des Individuums untersuchen. Der Eintritt des Kindes in das System der formalen Erziehung ist sein erster wichtiger Schritt über die primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus. Innerhalb der Familie sind gewisse Grundlagen eines Motivationssystems errichtet worden. Aber das einzige für spätere Rollen maßgebliche Merkmal, das eindeutig »determiniert« und psychologisch eingepreßt wurde, ist die Geschlechtsrolle. Das nach-ödipale Kind tritt eindeutig als Junge oder Mädchen kategorisiert in das System der formalen Erziehung ein, aber weiter ist seine *Rolle* noch nicht differenziert. Der Selektionsprozeß, durch den Personen Rollenkategorien auswählen beziehungsweise dafür ausgewählt werden, findet erst noch statt.

Aus Gründen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, darf gesagt werden, daß der einzige wichtige, prädisponierende Faktor, mit dem das Kind in die Schule eintritt, sein Niveau der Unabhängigkeit ist. Darunter wird sein Niveau der Selbständigkeit hinsichtlich der Führung durch Erwachsene verstanden, seine Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und eigene Entscheidungen zur Meisterung neuer und veränderlicher Situationen zu treffen. Dies wird, wie die Geschlechtsrolle, als Funktion der Erfahrungen in der Familie erworben.

Die Familie ist ein Kollektiv, in dem die grundlegende Statusstruktur im Rahmen der biologischen Position, das heißt als Generation, Geschlecht und Alter, askriptiv festgelegt ist. Im Hinblick darauf wird es unvermeidlich Unterschiede in den Verhaltensweisen geben, die in einer Form belohnt oder bestraft werden, die zur differentiellen Charakterbildung beiträgt. Aber diesen Unterschieden wird nicht die Sanktionierung eines institutionalisierten Status zuteil. Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutiona-

lisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben »verdient« wird; der Lehrer wiederum handelt als Beauftragter des Schulsystems der Gemeinde. Wir wollen die Struktur dieser Situation untersuchen.

Die Struktur der Schulklasse

Entsprechend der allgemein großen Variabilität amerikanischer Institutionen und natürlich der im wesentlichen lokalen Kontrolle der Schulsysteme gibt es beträchtliche Unterschiede der Schulsituationen, aber im großen und ganzen haben sie einen einzigen, verhältnismäßig klar ausgeprägten strukturellen Rahmen⁴. Besonders für den Elementarteil der Grundschule, das heißt für die ersten drei Klassen, impliziert das grundlegende Muster einen Hauptlehrer für jede Klasse, der alle Fächer lehrt und allgemein für die Klasse verantwortlich ist. Manchmal treten schon zu diesem frühen Zeitpunkt, häufig aber später, andere Lehrer für besondere Fächer hinzu, besonders für Sport, Musik und Kunsterziehung, ohne daß dadurch die zentrale Stellung des Hauptlehrers geändert wird. Der Lehrer ist üblicherweise eine Frau⁵. Die Klasse bleibt für die Dauer des Schuljahres bei diesem Lehrer, in der Regel aber nicht länger.

Die Klasse besteht aus etwa 25 Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts, die aus einem verhältnismäßig kleinen geographischen Gebiet stammen, das heißt aus der Nachbarschaft. Es gibt zunächst keine formelle Basis der Statusdifferenzierung in der Schule, außer, in gewisser Hinsicht, dem Geschlecht. Die wesentliche strukturelle Differenzierung erfolgt erst allmählich auf der einzigen, oben als Leistung bezeichneten Hauptachse. Daß die Differenzierung wirklich auf einer einzigen Hauptachse

⁴ Diese Erörterung bezieht sich auf öffentliche Schulen. Nur etwa 13% aller Grund- und Oberschüler besuchen nichtöffentliche Schulen, wobei der Anteil von etwa 6% im Süden bis etwa 22% im Nordosten reicht. Vgl. US Office of Education, *Biennial Survey of Education in the United States, 1954-1956*, Washington, US Government Printing Office, 1959, Kap. II, »Statistics of State School Systems, 1955-56«, Tabelle 44, S. 114.

⁵ 1955-56 waren 13% der Lehrerschaft in öffentlichen Grundschulen Männer. Ebend. S. 7.

erfolgt, wird durch vier primäre Merkmale der Situation gewährleistet. Das erste ist die anfängliche Gleichheit des Status der »Wettbewerber« nach Alter und Familiensituation, da die Nachbarschaft typischerweise weitaus homogener ist als die ganze Gesellschaft. Zweitens wird eine Reihe gemeinsamer Aufgaben gestellt, die im Vergleich zu anderen Aufgabenbereichen verblüffend undifferenziert sind. Die Schulsituation gleicht in dieser Hinsicht weit mehr der Rasse als die meisten anderen Situationen, bei denen im Rahmen bestimmter Rollen bestimmte Leistungen vollbracht werden müssen. Drittens gibt es die scharfe Polarisierung zwischen den Schülern in ihrer ursprünglichen Gleichheit einerseits und dem einzelnen Lehrer andererseits, der ein Erwachsener ist und die Welt der Erwachsenen »repräsentiert«. Und viertens gibt es einen verhältnismäßig systematischen Prozeß der Bewertung der Schulleistungen. Vom Blickpunkt des Schülers aus stellt diese Bewertung, besonders (obwohl nicht ausschließlich) in Form von Zeugnisnoten, Belohnung und (oder) Strafe dar; vom Schulsystem als Verteilungsinstanz aus betrachtet ist es die Selektionsbasis für zukünftigen gesellschaftlichen Status.

Zwei Reihen wichtiger Einschränkungen müssen bei der Interpretation dieses Strukturmusters im Gedächtnis behalten werden; ich glaube jedoch nicht, daß sie die Bedeutung seiner wesentlichen Züge verändern. Die erste Einschränkung betrifft Unterschiede der formellen Organisation und der Methoden in der Schulklasse selbst. Hier ist die wichtigste Art der Unterscheidung diejenige zwischen verhältnismäßig »traditionellen« und verhältnismäßig »progressiven« Schulen. Die mehr traditionellen Schulen legen stärkeren Nachdruck auf getrennte Einheiten des Fachunterrichts, während der progressive Typ mehr »indirekten« Unterricht durch »Projekte« oder umfassendere Interessengebiete erlaubt, bei denen sozusagen mehrere Fliegen mit einer Klappe geschlagen werden können. Im Vergleich zur traditionellen, direkten Beziehung zwischen einem Schüler und Lehrer wird in progressiven Schulen stärker die Zusammenarbeit von Schülergruppen gefördert. Dies hängt mit der stärkeren Betonung von Kooperation anstelle direkten Wettbewerbs, Großzügigkeit anstelle strikter Disziplin und einer gewissen Abwertung formeller Zensuren in progressiven Schu-

len zusammen⁶. In einigen Schulen wird diese, in andern jene Komponente etwas mehr im Vordergrund stehen. Eindeutig ist jedoch, daß es hier eine beträchtliche Variationsbreite gibt. Dies hat, denke ich, sehr weitgehend mit dem Abhängigkeits-Unabhängigkeitstraining zu tun, das für die frühe Sozialisation in der Familie so wichtig ist. Meine Interpretation geht ganz allgemein dahin, daß diejenigen, die Unabhängigkeitstraining hervorheben, zugleich auch eine verhältnismäßig progressive Erziehung bevorzugen. Der Zusammenhang zwischen Unterstützung progressiver Erziehung und verhältnismäßig hohem sozio-ökonomischen Status, »intellektuellen« Interessen und ähnlichem ist wohlbekannt. Betonung sowohl der Unabhängigkeit als auch der Kooperation und Gruppensolidarität unter Schülern widerspricht sich dabei nicht. Dies gilt vor allem deshalb, weil der Brennpunkt des Abhängigkeitsproblems in diesem Alter Unabhängigkeit gegenüber Erwachsenen ist. Es kann allerdings auch gesagt werden, daß die hier in die Schulklasse eingebaute »peer group« ein von den Erwachsenen abgerückter Bereich des indirekten Ausdrucks von Abhängigkeitsbedürfnis ist.

Die zweite Reihe der Modifikationen betrifft die »informellen« Aspekte der Schulklasse, die stets irgendwie von den formellen Erwartungen abweichen. So kann zum Beispiel das formelle Muster der Nichtdifferenzierung zwischen den Geschlechtern informell modifiziert sein, weil gerade die Bedeutung der gleichgeschlechtlichen »peer group« in diesem Lebensalter dazu führt, daß ihr beträchtliche implizite Anerkennung zuteil wird — in der Form etwa, daß die Lehrer Gruppenwettbewerb zwischen Mädchen und Jungen anregen. Dennoch bleiben die Tatsache der Gemeinschaftserziehung und der Versuch, die Geschlechter in allen grundlegenden formellen Beziehungen gleich zu behandeln, am wichtigsten. Ein anderes Problem, das durch die informelle Organisation entsteht, ist die Frage, wieweit Lehrer unter Verletzung der universalistischen Erwartungen in der Schule die Schüler partikularistisch behandeln können und tatsächlich tun. Im Vergleich mit anderen Typen

⁶ Diese Zusammenfassung einiger Kontraste zwischen traditionellen und progressiven Mustern stützt sich auf ein allgemeines Studium der Literatur, weniger auf eine einzige maßgebliche Quelle.

formeller Organisation erscheint meiner Ansicht nach das Ausmaß dieser Diskrepanz in Grundschulen nicht ungewöhnlich. Die Schulklasse ist so strukturiert, daß die Möglichkeit partikularistischer Behandlung stark eingeschränkt ist. Da es viel mehr Kinder in einer Schulklasse als in einer Familie gibt und sie hier innerhalb einer viel stärker begrenzten Altersgruppe konzentriert sind, stehen dem Lehrer viel geringere Möglichkeiten für partikularistische Vergünstigungen zur Verfügung als den Eltern.

Wenn man diese Einschränkungen im Gedächtnis behält, bleibt meines Erachtens gleichwohl die Behauptung gerechtfertigt, daß die wesentlichen Merkmale der Grundschulklasse in den Vereinigten Staaten die oben skizzierten sind. Es sollte besonders betont werden, daß mehr oder weniger progressive Schulen — selbst mit ihrer relativen Vernachlässigung formeller Zensuren — kein eigenes Muster haben, sondern tendenziell eher eine Variante innerhalb desselben Musters darstellen. Eine progressive Lehrerin wird sich, wie jede andere Lehrerin, Meinungen über die verschiedenen Verdienste ihrer Schüler hinsichtlich der Normen und Ziele der Klasse bilden und den Schülern diese Einstufungen informell, wenn nicht formell mitteilen. Ich habe den Eindruck, daß die extremeren Fälle der Abwertung relativer Einstufung auf jene Schulen mit hohem Status beschränkt sind, wo der Besuch eines »guten« College als so selbstverständlich gilt, daß es sich für praktische Zwecke dabei um einen askriptiven Status handelt. Mit anderen Worten: bei der Interpretation dieser Fakten sollte die selektive Funktion der Schulklasse stets im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen. Die Bedeutung dieser Funktion hat sich ganz offensichtlich nicht verringert, eher ist das Gegenteil der Fall.

Die Eigenart der Schulleistung

Wie steht es nun mit dem Inhalt des von Volksschülern erwarteten »Leistungserfolgs«? Die vielleicht beste allgemeine Charakterisierung ist diese, daß sie die Leistungstypen umfaßt, die einerseits der Schulsituation angemessen sind und andererseits von Erwachsenen als in sich selbst bedeutungsvoll an-

gesehen werden. Diese vage und etwas tautologische Charakterisierung kann, wie oben erwähnt, in zwei Hauptkomponenten zerlegt werden. Die erste ist das eher spezifisch »kognitive« Lernen von Informationen, Fertigkeiten und Bezugsrahmen, die mit empirischem Wissen und technologischer Bewältigung von Problemen verbunden sind. Die geschriebene Sprache und die frühen Stufen mathematischen Denkens sind von entscheidender Bedeutung; sie umfassen kognitive Fertigkeiten, die im Vergleich zu den vom Vorschulkind verlangten auf ganz neuen Ebenen der Allgemeinheit und Abstraktion stehen. Mit diesen grundlegenden Fertigkeiten geht die Assimilation umfangreicher faktischer Informationen über die Welt Hand in Hand.

Die zweite Hauptkomponente könnte allgemein eine »moralische« genannt werden. In früheren Schulgenerationen war dies als »Betragen« bekannt. Etwas genereller könnte es verantwortliche Mitbürgerschaft in der Schulgemeinschaft genannt werden. Grundlegend sind Dinge wie Respekt vor dem Lehrer, Rücksichtnahme und Zusammenarbeit mit den anderen Schülern, gute »Arbeitsgewohnheiten«, aus denen die Befähigung zu »Führung« und »Initiative« hervorgehen.

Das Auffallende an dieser Leistungsdefinition ist, daß die beiden primären Komponenten in den unteren Klassen nicht klar voneinander unterschieden werden. Der Schüler wird vielmehr nach diffus allgemeinen Begriffen beurteilt; ein guter Schüler wird nach Begriffen definiert, in denen kognitive und moralische Komponenten miteinander verschmolzen sind, wobei jeweils die eine oder die andere Komponente mehr betont wird. Ganz allgemein können wir deshalb sagen, daß die »Spitzenschüler« in der Grundschule sowohl die »aufgeweckten« Schüler sind, die leicht mit ihren im engeren Sinn intellektuellen Aufgaben fertigwerden, als auch die »verantwortungsbewußten« Schüler, die sich gut betragen und auf die sich die Lehrerin bei ihrer schwierigen Aufgabe, die Klasse zu leiten, verlassen kann. Ein Zeichen dafür, daß dies zutrifft, ist die Tatsache, daß in der Grundschule die rein intellektuellen Aufgaben für einen Schüler mit hoher intellektueller Fähigkeit relativ einfach sind. Es kann angenommen werden, daß in vielen solchen Fällen sich nicht den intellektuellen, sondern den

»moralischen« Fähigkeiten die größeren Schwierigkeiten bieten. Im großen und ganzen scheint die progressive Bewegung mehr dazu geneigt gewesen zu sein, die zweite Komponente stärker zu betonen; sie gab damit zu verstehen, daß von beiden die letztere die problematischere geworden ist⁷.

Der entscheidende Punkt scheint deshalb zu sein, daß die Grundschule unter dem Aspekt ihrer Sozialisationsfunktion eine Instanz ist, die die Schulklasse im wesentlichen nach einem einzigen Leistungskontinuum differenziert, dessen Inhalt relative Auszeichnung bei der Erfüllung der Erwartungen ist, die der Lehrer als Vertreter der Erwachsenen-Gesellschaft an die Schüler stellt. Die Kriterien dieser Leistung sind, generell gesprochen, nicht in die kognitive oder technische Leistung und die moralische oder »soziale« Komponente unterschieden. Hinsichtlich ihrer Beziehung auf gesellschaftliche Werte handelt es sich im wesentlichen jedoch um eine Unterscheidung von Ebenen der Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Werten zu handeln. Obwohl die Beziehung weit davon entfernt ist, einheitlich zu sein, liegt diese Differenzierung doch den Selektionsprozessen für die Ebenen von Status und Rolle in der Erwachsenen-Gesellschaft zugrunde.

Als Nächstes sollten einige Worte über den Zusammenhang gesagt werden, in dem sich dieser Prozeß außerhalb der Schule vollzieht. Neben der Schulklasse gibt es vor allem zwei primäre soziale Strukturen, an denen das Kind beteiligt ist: die Familie und die informelle »peer group«.

Familie und »peer group« in Beziehung zur Schulklasse

Das Kind lebt im Schulalter natürlich weiterhin im Elternhaushalt und bleibt emotional und instrumental in hohem Maße von seinen Eltern abhängig. Aber es verbringt nun täglich mehrere Stunden außerhalb des Elternhauses, wo es einer Diszi-

⁷ Dieser Bericht über die beiden Komponenten der Grundschulleistung und ihres Verhältnisses zueinander faßt Eindrücke zusammen, die aus dem Studium der Literatur gewonnen wurden, und stützt sich nicht auf die Meinungen einzelner Autoritäten. Ich habe den Eindruck, daß Leistung in diesem Sinn weitgehend mit dem übereinstimmt, was McClelland und seine Mitarbeiter unter diesem Begriff verstehen. Vgl. D. C. McClelland u. a., *The Achievement Motive*, New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1953.

plin und einem Belohnungssystem unterworfen ist, die wesentlich von den dort geltenden unabhängig sind. Darüberhinaus nimmt der Grad dieser Unabhängigkeit ständig zu. Wenn das Kind älter wird, erhält es größere Bewegungsfreiheit jenseits der Aufsicht durch Eltern und Schule und darf immer mehr Dinge tun. Häufig erhält es Taschengeld und beginnt selbst, etwas Geld zu verdienen. Generell behält jedoch das emotionale Problem der Abhängigkeit-Unabhängigkeit während dieser Periode weiterhin seine Bedeutung, wobei es häufig zu Manifestationen zwanghafter Unabhängigkeit kommt.

Damit trifft zusammen, daß sich der Bereich der Assoziation mit Gleichaltrigen ohne besondere Beaufsichtigung durch Erwachsene erweitert. Diese Assoziationen sind einerseits an die Familie gebunden, insoweit das Haus, die Gärten und anliegenden Straßen den benachbarten Kindern als Betätigungsfeld dienen; andererseits an die Schule, insoweit die Spielzeiten und der Schulweg Gelegenheiten für informelle Assoziation bieten, obgleich organisierte Beschäftigungen außerhalb des eigentlichen Schulplanes erst später eingeführt werden. Die Art und Weise, wie ein Teil dieser Aktivität unter eine andere Form der Beaufsichtigung durch Erwachsene gebracht werden kann, zeigt sich etwa in den Organisationen der Pfadfinder und Pfadfinderinnen.

Zwei soziologische Merkmale der »peer groups« treten besonders hervor. Das eine ist die Durchlässigkeit ihrer Grenzen, die den einzelnen Kindern erlaubt, zwanglos von einer Gruppe zur anderen überzuwechseln. Dieses Element der »freiwilligen Assoziation« kontrastiert auffallend mit der askriptiven Mitgliedschaft des Kindes zur Familie und zur Schulklasse, auf die es keinen Einfluß hat. Das zweite Merkmal ist die scharfe Trennung der Gruppen nach dem Geschlecht. Das wird in verblüffenden Maße nicht von den Erwachsenen, sondern von den Kindern selbst erzwungen.

Die psychologischen Funktionen der »peer groups« werden durch diese beiden Merkmale skizziert. Auf der einen Seite kann die »peer group« als ein »Übungsfeld« der Unabhängigkeit von der Erwachsenenkontrolle betrachtet werden; es ist deshalb nicht überraschend, daß sie oft Mittelpunkt eines Verhaltens ist, das sich über die Unabhängigkeit von Erwachse-

nen hinaus in einen Verhaltensbereich erstreckt, der von Erwachsenen mißbilligt wird; wenn dies der Fall ist, so ist der Keim gelegt, der sich im extremen Fall zur Straffälligkeit entwickelt. Eine andere sehr wichtige Funktion ist, daß dem Kind eine Quelle der Zustimmung und Anerkennung von seiten Nicht-Erwachsener geboten wird. Diese hängen von »technischen« und »moralischen« Kriterien ab, die ebenso diffus sind wie diejenigen, die in der Schulsituation verlangt werden. Auf der einen Seite ist die »peer group« ein Bereich, in dem verschiedene Typen von »Mut« erworben und demonstriert werden können; für Jungen ist dies besonders körperlicher Mut, aus dem später vielleicht sportliche Leistung hervorgeht. Auf der anderen Seite handelt es sich darum, durch Anerkennung bei beliebten Gleichaltrigen Zugehörigkeit zur Gruppe zu gewinnen, aus der später die Konzeption des »patenten Burschen«, des populären Teenagers erwächst. Zu den Eltern treten somit die Gleichaltrigen als eine Quelle der Belohnung für Leistungen und der Sicherheit durch Anerkennung hinzu.

Die Bedeutung der »peer group« für die Sozialisation in unserer Form der Gesellschaft dürfte klar sein. Die motivationsmäßigen Grundlagen des Charakters werden zwangsläufig zuerst durch Identifizierung mit den Eltern als den kraft Generation Überlegenen fixiert; der Generationsunterschied ist ein Beispiel für einen Typus der hierarchischen Statusdifferenzierung. Aber ein immenser Teil der Rollenleistung des erwachsenen Individuums wird in der Assoziation mit Individuen von gleichem oder beinahe gleichem Status erfolgen. Angesichts dieser Situation ist eine Reorganisation der Motivationsstrukturen wichtig, so daß die ursprüngliche Dominanz der hierarchischen Achse zugunsten einer Stärkung der egalitären Komponenten modifiziert wird. Die »peer group« spielt eine wichtige Rolle in diesem Prozeß.

Die Trennung nach Geschlechtern in den »peer groups« während der Latenzzeit kann als ein Prozeß der Verstärkung der Geschlechtsrollenidentifizierung verstanden werden. Durch intensive Assoziierung mit Gleichaltrigen desselben Geschlechts und Einbeziehung in geschlechtstypische Tätigkeiten verstärken diese Gruppen entscheidend die Zugehörigkeit zu den anderen

Mitgliedern desselben Geschlechts und den Kontrast gegenüber dem anderen Geschlecht. Dies ist um so wichtiger, als in den Schulen mit Gemeinschaftserziehung eine Reihe von Kräften am Werk sind, die besonders die Geschlechtsrollendifferenzierung verringern.

Es ist beachtenswert, daß die Geschlechtsrollen-Muster der Latenzzeit, statt die Beziehungen zu den Mitgliedern des anderen Geschlechts zu institutionalisieren, durch eine Vermeidung solcher Beziehungen gekennzeichnet ist, die erst in der Adoleszenz dem »dating« weicht. Diese Vermeidung ist eindeutig mit dem Prozeß der Reorganisation der erotischen Komponenten der Motivationsstruktur verbunden. Die vor-ödipalen Objekte der erotischen Bindung waren intrafamiliär und gehörten der älteren Generation an. In beiden Beziehungen muß, bis das Kind erwachsen ist, eine fundamentale Verschiebung erfolgen. Ich würde sagen, daß es eine Hauptfunktion des Vermeidungsmusters ist, mit der psychologischen Schwierigkeit der Überwindung der früheren inzestuösen Bindung fertigzuwerden und damit das Kind darauf vorzubereiten, sich später an einen gleichaltrigen Partner des anderen Geschlechts zu binden.

Die Sozialisationsfunktion der Schulklasse erhält aus dieser Perspektive eine besondere Bedeutung. Die Sozialisationsfunktionen der Familie sind zu dieser Zeit relativ gering, obgleich ihre Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Aber die Schule wird von Erwachsenen kontrolliert und ruft darüber hinaus dieselbe Art der Identifizierung hervor wie die Familie in der vor-ödipalen Phase des Kindes. Das heißt, daß das Erlernen von Leistungsmotivation psychologisch gesprochen ein Prozeß der Identifizierung mit dem Lehrer ist, ein Prozeß, bei dem sich der Schüler (oftmals unter dem Druck der Eltern) anstrengt, um dem Lehrer zu gefallen, im selben Sinne wie das vor-ödipale Kind neue Fertigkeiten erlernt, um der Mutter zu gefallen.

In diesem Zusammenhang bleibe ich bei der Ansicht, daß durch den Identifizierungsprozeß ein reziprokes Muster von Rollenbeziehungen verinnerlicht wird⁸. Wenn nicht überhaupt ein dra-

⁸ Über den Identifizierungsprozeß in der Familie vgl. 4. Kapitel dieses Bandes, »Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung«.

stisches Versagen der Verinnerlichung vorliegt, werden nicht nur eine, sondern beide Seiten der Interaktion verinnerlicht. Dabei wird jedoch der Nachdruck auf der einen oder der anderen Seite liegen, so daß einige Kinder sich eher mit dem Sozialisationsagenten identifizieren, andere dagegen eher mit der entgegengesetzten Rolle. So hat sich das »unabhängige« Kind in der vor-ödpalen Phase mehr mit den Eltern identifiziert, das »abhängige« mehr in der Rolle des Kindes gegenüber den Eltern.

Der Lehrer ist in der Schule institutionell als dem Schüler überlegen definiert in bezug auf den lehrplanmäßigen Wissensstoff und in bezug auf seine Verantwortung als guter Bürger der Schule. Insoweit die Schulklasse zur Zweiteilung neigt (natürlich ist diese Dichotomisierung keineswegs absolut), erfolgt dies im großen und ganzen auf der Basis der Identifizierung mit dem Lehrer oder der Akzeptierung seiner Rolle als Vorbild einerseits, der Identifizierung mit der Gruppe der gleichaltrigen Schüler andererseits. Diese Zweiteilung der Klasse auf der Basis der Identifizierung mit dem Lehrer oder der »peer group« korrespondiert so auffallend mit der Zweiteilung der Schüler nach dem Kriterium des College-Besuchs, daß es schwerfällt, auf die Hypothese zu verzichten, daß diese strukturelle Dichotomisierung innerhalb des Schulsystems die primäre Ursache der selektiven Dichotomisierung ist. Natürlich ist diese Beziehung im Detail verwischt, aber sicherlich nicht mehr als in zahlreichen anderen Bereichen von vergleichbarer analytischer Komplexität.

Diese Überlegungen führen dazu, einige Züge der Rollen des Grundschul-Lehrers in der amerikanischen Gesellschaft zu interpretieren. Der erste wichtige Schritt der Sozialisation jenseits der Familie findet in der Grundschule statt, so daß die Erwartung gerechtfertigt erscheint, daß die Lehrerrolle durch eine Kombination von Ähnlichkeiten und Unterschieden gegenüber den Elternfiguren charakterisiert sein dürfte. Der Lehrer ist somit ein Erwachsener, der durch die generalisierte Überlegenheit — die auch die Eltern besitzen — des Erwachsenenstatus gegenüber den Kindern gekennzeichnet ist. Er ist jedoch nicht im Sinn eines vorgegebenen askriptiven Status mit seinen Schülern verwandt, sondern erfüllt eine Berufsrolle — freilich

eine Rolle, bei der die Empfänger seiner Leistung solidarisch mit ihm verbunden sind. Darüber hinaus ist seine Verantwortung, im Vergleich zu der der Eltern, weit universalistischer, was durch die Größe der Klasse erzwungen wird, wie wir bereits sahen. Außerdem ist seine Verantwortung mehr daran orientiert, sich um die Leistung als um die emotionalen »Bedürfnisse« der Kinder zu kümmern. Er ist nicht berechtigt, den Unterschied zwischen guten und schlechten Schülern einfach deshalb zu unterdrücken, weil es zu schwer für Klein-Hänschen wäre, nicht zur besseren Gruppe zu gehören — obwohl starke Tendenzen in dieser Richtung als abweichende Muster in Erscheinung treten. Eine Mutter andererseits muß unabhängig von den Leistungsfähigkeiten ihres Kindes seine Bedürfnisse unbedingt an erster Stelle berücksichtigen.

Bezeichnend für die Parallele zwischen der Grundschulklasse und der Familie ist außerdem, daß der Lehrer normalerweise eine Frau ist. Es sollte ergänzend angemerkt werden, daß bis vor kurzem in den meisten europäischen Schulsystemen die Geschlechter getrennt waren (und es oft noch heute in unseren privaten Konfessionsschulen sind, soweit sie nicht Sekten angehören) und jede Geschlechtsgruppe von Lehrern des eigenen Geschlechts unterrichtet wird. Bei der Gemeinschaftserziehung repräsentiert die Lehrerin jedoch die Kontinuität der Mutterrolle. Gerade der Mangel an Differenzierung im »Pensum« der Grundschule zwischen den Komponenten des fachlichen Wissens und der sozialen Verantwortung paßt zu der größeren Diffusheit der weiblichen Rolle.

Gleichzeitig ist jedoch wichtig, daß die Lehrerin für ihre Schüler keine Mutter ist, sondern auf universalistischen Normen und unterschiedlicher Belohnung von Leistungen bestehen muß. Vor allem muß sie die Entwicklung und Legitimierung einer Differenzierung der Schulklasse nach der Leistungsachse vermitteln. Dieser Aspekt ihrer Rolle wird durch die Tatsache gefördert, daß die weibliche Rolle in der amerikanischen Gesellschaft weniger als in den meisten anderen Gesellschaften auf den Rahmen der Familie beschränkt ist, sondern in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht der männlichen Rolle gleicht, obwohl noch größeres Gewicht auf die Familie gelegt wird. Durch die Identifizierung mit ihrer Lehrerin erfahren

die Kinder, daß die Kategorie »Mutter« (oder zukünftige Frau) nicht denselben Umfang besitzt, wie diejenige der »Frau«, sondern daß die weibliche Rollenpersönlichkeit komplexer ist als jene.

In diesem Zusammenhang scheint sich eine Beziehung zu der einst strittigen Frage der Heirat von Lehrerinnen zu ergeben. Wenn die Differenzierung zwischen dem, was die beruflichen und mütterlichen Komponenten der weiblichen Rolle genannt werden können, unvollständig und unsicher ist, kann Konfusion zwischen ihnen vermieden werden, wenn sichergestellt wird, daß beide nicht in derselben Person vereinigt sind. Die »alt-jüngferliche« Lehrerin amerikanischer Tradition könnte deshalb als eine Person verstanden werden, die auf die mütterliche zugunsten der beruflichen Rolle verzichtet hat⁹. Neuerdings hat sich jedoch die höchst affektgeladene Beunruhigung über die Frage, ob verheiratete Frauen Unterricht erteilen sollen, in auffallender Weise gelegt. Dieser Wandel dürfte mit dem Wandel der weiblichen Rolle zusammenhängen, deren hervorstechendster Zug die allgemeine soziale Sanktionierung der Erwerbstätigkeit der Frauen ist – nicht nur vor, sondern auch nach der Ehe. Dies würde ich als einen Prozeß der strukturellen Differenzierung interpretieren, insoweit derselben Kategorie von Personen die Betätigung in einem komplexeren Rahmen von Rollenfunktionen als bisher nicht nur erlaubt, sondern sogar abgefordert wird.

Der hier postulierte Prozeß der Identifizierung mit der Lehrerin wird durch die Tatsache gefördert, daß das Kind in den Grundschulklassen typischerweise eine Lehrerin hat, genau wie seine Objektbeziehungen in der vor-ödipalen Phase in der Hauptsache einem Elternteil, der Mutter, galten. Die Kontinuität zwischen den beiden Phasen wird weiterhin durch die Tatsache begünstigt, daß der Lehrer, wie die Mutter, eine Frau ist. Aber wenn die Lehrerin nur wie eine Mutter handeln würde, gäbe es keine echte Reorganisation des Persönlichkeits-

⁹ Erwähnenswert ist, daß das katholische Konfessionsschulsystem mit der allgemeineren, älteren amerikanischen Tradition übereinstimmt, weil hier die Lehrerin typischerweise eine Nonne ist. Der einzige Unterschied in dieser Hinsicht ist die scharfe religiöse Symbolisierung des Unterschieds zwischen Mutter und Lehrerin.

systems des Schülers. Diese Reorganisation wird durch diejenigen Züge der Lehrerinnen-Rolle gefördert, die sie von der mütterlichen Rolle unterscheiden. Ein weiterer Punkt ist, daß das Kind zwar in jeder Klasse eine Hauptlehrerin hat, aber in der Regel eine neue Lehrerin erhält, wenn es in die nächsthöhere Klasse versetzt wird. Das Kind ist somit an die Tatsache gewöhnt, daß Lehrerinnen, ungleich Müttern, in gewissem Sinne »austauschbar« sind. Das Schuljahr ist lang genug, um eine wichtige Beziehung zu einer einzelnen Lehrerin herzustellen, aber nicht lange genug für die Kristallisierung einer ausgesprochen partikularistischen Bindung. Mehr als bei der Eltern-Kind-Beziehung muß das Kind in der Schule seine Beziehung zu der Rolle der Lehrerin statt zu ihrer individuellen Persönlichkeit verinnerlichen; dies ist der wichtigste Schritt bei der Verinnerlichung universalistischer Muster.

Sozialisation und Selektion in der Grundschule

Um diese Diskussion der Grundschul-Klasse abzuschließen, sollte etwas über die wesentlichen Bedingungen gesagt werden, die dem Prozeß zugrundeliegen, der, wie wir gesehen haben, simultan folgende Bedeutungen besitzt: 1. Emanzipation des Kindes von den primären emotionalen Bindungen an seine Familie; 2. Verinnerlichung einer Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen, die eine Stufe höher liegt als jene, die ihm nur durch seine Familie vermittelt wird; 3. Differenzierung der Schulklasse im Rahmen sowohl der tatsächlichen Leistung als auch der differentiellen Bewertung des Leistungserfolges und 4. vom Gesichtspunkt der Gesellschaft aus Selektion und Verteilung der menschlichen Ressourcen entsprechend dem Rollensystem der Erwachsenen¹⁰.

Die wahrscheinlich erste Bedingung, die diesem Prozeß zugrundeliegt, sind die gemeinsamen Werte der daran beteiligten Instanzen der Erwachsenen – der Familie und der Schule. In diesem Fall besteht der Kern in der gemeinsamen Bewertung der Leistung. Damit wird vor allem anerkannt, daß es fair ist,

¹⁰ Die folgende Zusammenfassung ist weitgehend aus: T. Parsons, F. Bales u. a., *Family, Socialization and Interaction Process*, New York, The Free Press of Glencoe, 1955, vor allem Kap. IV, übernommen worden.

unterschiedliche Belohnungen für verschiedene Leistungsniveaus zu erteilen, solange eine faire Offenheit der Chancen besteht, und daß es ebenso fair ist, wenn diese Belohnungen zu Chancen höherer Ordnung für die Erfolgreichen führen. Die Grundschulklasse ist somit in einem grundsätzlichen Sinn eine Verkörperung des fundamentalen amerikanischen Wertes der Chancengleichheit, indem sie sowohl auf ursprüngliche Gleichheit als auch auf unterschiedliche Leistung Wert legt.

Die zweite Bedingung ist jedoch, daß die Härte dieses Bewertungsmusters durch Nachsicht für die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des Kindes gemildert werden muß. Hier spielt die Quasi-Mütterlichkeit der Lehrerin eine wichtige Rolle. Das Schulsystem, unterstützt von anderen Instanzen, versucht dadurch die Unsicherheit, die aus dem Lerndruck resultiert, herabzusetzen, daß es ein gewisses Maß emotionaler Hilfe zur Verfügung stellt, die so definiert ist, daß sie für ein Kind einer bestimmten Altersstufe angemessen sein soll. In dieser Hinsicht ist jedoch die Rolle der Schule verhältnismäßig begrenzt. Das grundlegende Fundament dieser Hilfe kommt aus dem Elternhaus, außerdem kann, wie wir gesehen haben, eine wichtige Ergänzung hierzu aus der informellen Assoziation der Gleichaltrigen stammen. Es liegt nahe, daß die Entwicklung extremer Muster der Entfremdung von der Schule oft mit unzureichender Hilfe in diesen Beziehungen zusammenhängt.

Es muß drittens einen Prozeß selektiver Belohnungen für erwünschtes Verhalten geben. Hier ist der Lehrer eindeutig der primäre Agent, obwohl die progressiveren Formen der Erziehung versuchen, die Klassenkameraden systematischer als in den traditionellen Mustern einzubeziehen. Dieser Prozeß ist die unmittelbare Quelle der Differenzierung innerhalb der Klasse nach der Leistungsachse.

Die letzte Bedingung ist, daß diese ursprüngliche Differenzierung tendenziell ein Statussystem in der Klasse herausbildet, in dem nicht nur die unmittelbaren Ergebnisse der Arbeit in der Schule, sondern eine ganze Reihe von Einflüssen zur Festigung verschiedener Erwartungen konvergieren, die als die »Anspruchsniveaus« des Kindes betrachtet werden können. Im allgemeinen erfolgt ein Teil der Differenzierung von Freund-

schaftsgruppen entsprechend dieser Linie, obwohl wichtig ist, daß diese keineswegs ausschließlich ist und daß Kinder nicht nur für die Attitüden ihrer Freunde, sondern auch für diejenigen anderer empfindlich sind.

In dieser allgemeinen Diskussion von Prozessen und Bedingungen ist die Unterscheidung – die ich überall aufrechtzuerhalten versuchte – zwischen der Sozialisation des Individuums und der selektiven Verteilung von Personenkontingenten auf zukünftige Rollen wichtig. Für das Individuum zerbricht die alte familiäre Identifizierung (die Herkunftsfamilie wird, dem Freudschen Begriff zufolge, zu einem »verlorenen Objekt«); nach und nach wird eine Identifizierung aufgebaut, die gegenüber der ursprünglich askriptiven Identität als Sohn oder Tochter der »Maiers« die vorrangige Identitätsstruktur des Kindes ergibt. Das Kind überschreitet die familienbestimmte zugunsten einer unabhängigeren Identifizierung und beginnt, einen differenzierten Status innerhalb des neuen Systems einzunehmen. Sein persönlicher Status ist zwangsläufig eine direkte Funktion der erreichten Position, primär in der formellen Schulklasse und sekundär in der informellen Struktur der »peer group«. Obwohl die Einstufung nach Leistung im hier verstandenen Sinne in einem Kontinuum stattfindet, habe ich Gründe für die Annahme vorgetragen, daß es hier eine wichtige Differenzierung von zwei breiten, verhältnismäßig getrennten Ebenen gibt und daß die Stellung des Individuums auf der einen oder der anderen in die Definition seiner eigenen Identität eingeht. Dieser Prozeß der Differenzierung ist weitgehend unabhängig vom sozio-ökonomischen Status seiner Familie in der Gemeinschaft, der für das Kind von Anfang an ein askriptiver ist.

Wenn wir dasselbe System unter dem gesellschaftlichen Aspekt als einen selektiven Mechanismus betrachten, werden einige weitere Überlegungen wichtig. Es darf zunächst bemerkt werden, daß die gemeinsame Bewertung des Leistungserfolgs durch Familie und Schule nicht nur die für die Verinnerlichung geeigneten Werte liefert, sondern auch eine entscheidende integrative Funktion für das System erfüllt. Differenzierung der Klasse entlang der Leistungsachse ist notwendig eine Ursache von Spannung, weil sie innerhalb desselben Systems auf das

eine Kontingent höhere Belohnungen und Privilegien überträgt als auf das andere. Diese gemeinsame Differenzierung hilft, die Billigung der entscheidenden Differenzierung vor allem von seiten der Verlierer des Wettbewerbs zu ermöglichen. Hier kommt es im wesentlichen darauf an, daß diese gemeinsame Bewertung der Leistung von Einheiten mit verschiedenem Status innerhalb des Systems geteilt wird. Dies geht quer durch die Differenzierung von Familien nach sozio-ökonomischem Status hindurch. Es ist notwendig, daß es realistische Chancen gibt und daß auf den Lehrer Verlaß ist, in dem er die Verwirklichung dieser Chancen durch »Fairness« und Belohnung von Leistungen ermöglicht, wo immer Befähigung vorhanden ist. Entscheidend ist die Tatsache, daß die Verteilung von Befähigung, obwohl sie mit dem Familienstatus korreliert, eindeutig nicht mit ihm koinzidiert. Damit ist ein echter Selektionsprozeß im Rahmen einer Reihe von »Spielregeln« möglich. Diese Bindung an gemeinsame Werte ist jedoch nicht der einzige integrative Mechanismus, der der Spannung entgegenwirkt, die durch Differenzierung verursacht wurde. Der einzelne Schüler genießt nicht nur Rückhalt in der Familie. Vielmehr mögen und schätzen die Lehrer ihre Schüler auch auf Ebenen, die vom Leistungsstatus unabhängig sind; ebenso fallen die Freundschaftsbeziehungen der »peer group« keinesfalls mit der Stellung auf der Leistungsskala zusammen (obwohl sie damit korrelieren), sondern gehen quer durch sie hindurch. Es gibt somit querverlaufende Solidaritätsbeziehungen, welche die durch differentielle Belohnung von Leistungen hervorgerufenen Spannungen mildern¹¹.

¹¹ In dieser wie in verschiedenen anderen Beziehungen gibt es eine Parallele zu anderen wichtigen Verteilungsprozessen in der Gesellschaft. Ein auffallendes Beispiel ist der Wahlprozeß, durch den politische Unterstützung zwischen Parteikandidaten verteilt wird. Hier erwächst die Spannung aus der Tatsache, daß ein Kandidat und seine Partei alle Akzidenzien des Amtes – vor allem Macht – genießen wird, während der andere vorübergehend davon ausgeschlossen wird. Diese Spannung wird einerseits durch die gemeinsame Bindung an das verfassungsmäßige Verfahren gemildert, andererseits durch die Tatsache, daß die nichtpolitischen Grundlagen sozialer Solidarität, die eine so hervorragende Bedeutung als Determinanten des Wahlverhaltens besitzen, quer zu den Parteifronten verlaufen. Der Durchschnittsbürger ist in vielen seiner Rollen mit Leuten assoziiert, deren politische Präferenzen er nicht teilt; er kann deshalb die andere Partei nicht schlechthin als eine Vereinigung von Erzgaunern be-

Dieser entscheidende selektive Prozeß durch selektive Belohnung und die Festigung seiner Ergebnisse in einer Stufendifferenzierung in der Schulklasse vollzieht sich nur innerhalb dieses Rahmens institutionalisierter Solidarität. Wir haben die Aufmerksamkeit besonders auf die Wirkung des Selektionsprozesses auf Kinder von relativ hoher Befähigung, aber niedrigem Familienstatus gelenkt. Genau in dieser Gruppe, aber generell über die Schulklasse hinausreichend, ergab sich eine Parallele zu dem Ergebnis der Untersuchungen des Wahlverhaltens¹². In den Wahluntersuchungen zeigte sich, daß die »Pendler« (»shifters«) – diejenigen Wähler, die ihre Bindung an die eine oder die andere der großen Parteien wechselten – einerseits tendenziell die Personen waren, die gegensätzlichem Druck ausgesetzt (»cross-pressured«) waren; die verschiedenen Statusmerkmale und Gruppenbildung besaßen, welche sie simultan für die Stimmabgabe in entgegengesetzte Richtungen prädisponierten. Die Analogie in der Schulklasse betrifft eindeutig jene Kinder, bei denen Befähigung und Familienstatus nicht koinzidieren. Andererseits war gerade in dieser Gruppe der gegensätzlichem Druck ausgesetzten Wähler die politische Indifferenz am auffallendsten. Nichtwähler waren in dieser Gruppe besonders zahlreich; ebenso war im allgemeinen die Haltung gegenüber einer Wahlkampagne emotional kühl. Ich vermute, daß ein Teil der Gleichgültigkeit des Schülers gegenüber der Schulleistung ähnliche Ursachen haben mag. Es handelt sich dabei zweifellos um ein komplexes Phänomen, das hier nicht weiter analysiert werden kann. Aber anstatt, wie es in der Regel aufgrund des gesunden Menschenverstandes geschieht, anzunehmen, daß die Gleichgültigkeit gegenüber der Schulleistung eine »Entfremdung« von kulturellen und intellektuellen Werten darstellt, würde ich genau im Gegenteil annehmen: daß eine wichtige Komponente derartiger Gleichgültigkeit

trachten, ohne einen Riß in der Gruppe zu verursachen, der er angehört. Dieser Zug in der Struktur der Wählerschaft wird stark hervorgehoben in: B. R. Berelson, P. F. Lazarsfeld und W. N. McPhee, *Voting*, Chicago, University of Chicago Press, 1954. Die begriffliche Analyse ist in meiner eigenen Arbeit, »Voting« and the Equilibrium of the American Political System«, in: E. Burdick und A. J. Brodbeck (Hrsg.), *American Voting Behavior*, New York, The Free Press of Glencoe, 1959, entwickelt worden.
¹² ebd.

— einschließlich offener Auflehnung gegen die Schuldisziplin — mit der Tatsache verbunden ist, daß die Einsätze wie in der Politik sehr hoch sind. Jene Schüler, die gegensätzlichem Druck ausgesetzt sind, werden wahrscheinlich ambivalent sein; gleichzeitig sind für sie die persönlichen Einsätze höher als für die anderen, denn was in der Schule passiert, kann für ihre Zukunft sehr viel mehr bedeuten als für die anderen, bei denen Befähigung und Familienstatus in dieselbe Richtung der Zukunftserwartung weisen. Besonders für die Schüler mit aufwärtsgerichteter Mobilität würde eine zu starke Betonung der Schulleistung pointiert bedeuten, daß die Brücken abgebrochen werden, die sie mit ihren Familien und Statusgefährten verbinden. Dieses Phänomen scheint selbst in der Grundschule wirksam zu sein, obwohl es später etwas auffälliger ist. Generell bin ich der Ansicht, daß ein wichtiger Teil des Anti-Intellektualismus der amerikanischen »Jugendkultur« von der Wichtigkeit des Selektionsprozesses im Rahmen des Erziehungssystems herrührt und nicht vom Gegenteil.

Eine weitere wesentliche Feststellung sollte in dieser Analyse getroffen werden. Wir haben bereits darauf hingewiesen, daß der allgemeine Trend in der amerikanischen Gesellschaft in die Richtung einer rapiden Aufwertung des Bildungsstatus der amerikanischen Bevölkerung verläuft. Das bedeutet, gemessen an früheren Erwartungen, daß in jeder Generation der Zwang zu Bildungserfolgen steigt, was oft mit beruflichem Ehrgeiz der Eltern für ihre Kinder verbunden ist¹³. Für einen Soziologen stellt dies eine mehr oder weniger klassische Situation anomischer Spannung dar; die Ideologie der »Jugendkultur«, die intellektuelle Interessen und Schulleistung geringschätzig behandelt, scheint zu diesem Kontext zu passen. Die Orientierung der »Jugendkultur« ist naturgemäß ambivalent, aber die anti-intellektuelle Seite der Ambivalenz wird in der Regel offen hervorgehoben. Einer der für die Dominanz der gegen die Schule gerichteten Seite der Ideologie ist, daß sie ein Mittel des Protests gegen die Erwachsenen darstellt, die sich auf der entgegengesetzten Seite der Sozialisations-Situation befinden.

¹³ J. A. Kahl, »Educational and Occupational Aspirations of 'Common Man' Boys«, in: *Harvard Educational Review*, XXIII (Sommer 1953), S. 186-203.

In bestimmten Beziehungen würde man erwarten, daß der Trend zur größeren Betonung der Unabhängigkeit, die wir mit der progressiven Erziehung in Zusammenhang gebracht haben, die Spannungen auf diesem Gebiet und damit zugleich die Tendenz verschärft, die Erwartungen der Erwachsenen verächtlich zu machen. Das ganze Problem sollte einer gründlichen Analyse im Lichte unseres allgemeinen Wissens über Ideologien unterzogen werden.

Dieselben allgemeinen Überlegungen sind für das vieldiskutierte Problem der jugendlichen Straffälligkeit relevant. Sowohl von dem allgemeinen Aufwertungsprozeß als auch von dem erhöhten Zwang zur Unabhängigkeit kann eine Verstärkung des Drucks auf die unteren, marginalsten Gruppen erwartet werden. Die Analyse dieser Arbeit hatte sich mit der Trennungslinie zwischen College- und Nicht-College-Kontingenten beschäftigt; es gibt jedoch noch eine andere Trennungslinie zwischen jenen, die ohne College einen soliden Bildungsstatus erreichen, und jenen, für die Anpassung an Bildungserwartungen auf allen Ebenen schwierig ist. Wenn das anerkannte Minimum der Bildungsqualifikation steigt, dann werden Personen nahe oder unterhalb der Grenze tendenziell in Attitüden der Zurückweisung dieser Erwartungen gedrängt. Schulschwänzen und Delinquenz sind Ausdrucksformen dieser Zurückweisung. So kann gerade die Verbesserung des Bildungsstandards der Gesamtgesellschaft zu einem wesentlichen Faktor für das Mißlingen des Erziehungsprozesses bei einer wachsenden Zahl von Personen am unteren Ende der Status- und Befähigungsverteilung werden. Es sollte deshalb nicht vorschnell unterstellt werden, daß Delinquenz ein Symptom des allgemeinen Mißlingens des Erziehungsprozesses ist.

Differenzierung und Selektion in der Oberschule

Es wird nicht möglich sein, die Oberschulphase der Erziehung nur annähernd so ausführlich zu diskutieren, wie es für die Grundschule getan wurde, aber es lohnt sich, ihre wesentlichen Züge zu skizzieren und die obige Analyse in einen weiteren Kontext einzuordnen. Ganz allgemein können wir sagen, daß die Grundschulphase auf die Verinnerlichung der Leistungs-

motivation der Kinder und auf die Selektion von Personen auf der Basis unterschiedlicher Fähigkeit für Leistungen gerichtet ist. Der Akzent liegt auf dem Niveau der Fähigkeit. Demgegenüber liegt in der Oberschulphase der Akzent auf der Differenzierung qualitativer Typen der Leistung. Wie in der Grundschule verläuft diese Differenzierung quer zur Geschlechtsrolle. Ich würde auch die Ansicht vertreten, daß sie quer zu den Leistungsebenen verläuft, die sich in der Grundschulphase herausgebildet haben.

Versucht man, die Frage nach den Leistungstypen zu beantworten, die sich durch diese Differenzierung herausbilden, so muß im Gedächtnis behalten werden, daß die Oberschule für Personen mit niedrigem Status das entscheidende Sprungbrett zum Arbeitsmarkt ist, während jene, die einen höheren Status erreichen, ihre formale Erziehung im College — manche noch darüber hinaus — fortsetzen. Für Schüler mit niedrigem Status wird die wesentliche Differenzierungslinie diejenige sein, die zu prinzipiell verschiedenen Kategorien von Beschäftigungen führt, während sie für die Schüler mit hohem Status zu prinzipiell verschiedenen Rollen im College führt.

Ich bin der Ansicht, daß diese Differenzierung jene beiden Komponenten der Leistung voneinander trennt, die wir bei der Diskussion der ersten Phase als »kognitive« und »moralische« kennzeichneten. Jene Schüler mit relativ hoher »kognitiver« Leistung werden besser zu spezifischen Funktionen, zu mehr oder weniger technischen Rollen passen, während jene mit relativ hoher »moralischer« Leistung zu diffuseren, mehr »sozial« oder »menschlich« orientierten Rollen neigen werden. In Beschäftigungen, die keine College-Ausbildung erfordern, kann man sich unter der einen Kategorie die unpersönlicheren und technischeren Berufe, etwa Industriearbeiter, Mechaniker oder Büroarbeiter vorstellen, unter der anderen Berufe, bei denen »human relations« im Vordergrund stehen, etwa verschiedene Typen der Verkäufer und Agenten. Auf College-Niveau bezieht sich die Differenzierung sicherlich auf das Interesse an dem spezifisch intellektuellen Arbeitspensum einerseits und auf die verschiedenen Typen diffuser Verantwortlichkeit in »human relations«, etwa Führerrollen im Studentenparlament und Aktivitäten außerhalb des Studienplanes

andererseits. Kandidaten für die akademische »post-graduate« Ausbildung* werden wiederum hauptsächlich aus der ersten dieser beiden Gruppen stammen.

In der Struktur der Schule scheint sich der Übergang schrittweise von den ersten Klassen an und durch die Oberschule hindurch zu vollziehen, wobei der Wechsel in den verschiedenen Schulsystemen jeweils zu verschiedenen Zeitpunkten stattfindet. Die im ersten Teil dieser Diskussion hervorgehobene Struktur ist am deutlichsten ausgeprägt in den ersten drei Elementarklassen. Mit dem Übergang zu höheren Klassen gibt es häufiger mehrere Lehrer, aber in der Regel immer noch einen Hauptlehrer. In der sechsten, manchmal schon in der fünften Klasse ist ein Mann als Hauptlehrer zwar ungewöhnlich, aber keinesfalls ausgeschlossen. Ausgeprägter wird der Wandel der Muster jedoch in der »junior high school« und mehr noch in der »senior high school«.

Zu diesem Zeitpunkt hat der Schüler verschiedene Lehrer beiderlei Geschlechts¹⁴, die verschiedene, mehr oder weniger formell zu verschiedenen »Kursen« zusammengestellte Fächer lehren — dies können College-Vorbereitungskurse oder andere sein. Darüber hinaus werden die Schüler der Klasse nach der Entscheidung für die Wahlfächer nicht mehr alle in denselben Fächern sein, so daß der Schüler systematischer der Assoziation mit anderen Menschen, Erwachsenen und Gleichaltrigen, in verschiedenem Kontext ausgesetzt wird. Außerdem wird die Schule, die er besucht, wesentlich größer sein als seine Grundschule und einen größeren geographischen Raum erfassen. Das Kind wird so mit einer größeren Statusskala als früher konfrontiert sein, indem es mit Gleichaltrigen zusammen ist, denen es nicht in seiner Nachbarschaft begegnet; wahrscheinlich werden auch seine Eltern nicht die Eltern jedes einzelnen Kindes kennen, mit dem es in Kontakt steht. Ich habe deshalb den Eindruck, daß der Übergang zur »junior« und »senior high school« eine beträchtliche Umgruppierung der Freundschaften

* Das heißt die akademische Ausbildung nach dem ersten Universitätsdiplom, dem sogenannten »Bachelor« (z. B. Bachelor of Arts). (Anm. d. Übersetzers).

¹⁴ Etwa die Hälfte (49%) des Lehrkörpers der öffentlichen höheren Schulen besteht aus Männern. *Biennial Survey of Education in the United States, 1954-56*, a. a. O., Kap. II, S. 7.

bedeuten kann. Ein anderer auffallender Unterschied zwischen den Ebenen der Grund- und höheren Schule ist die große Zunahme der organisierten außerschulischen Aktivitäten. Jetzt wird zum ersten Mal organisierter Sport wichtig, ebenso eine Vielzahl von Klubs und Assoziationen, die in unterschiedlichem Maße von der Schule gefördert und überwacht werden.

In dieser Periode vollziehen sich zwei besonders wichtige Veränderungen im Muster der »Jugendkultur«. Die eine ist natürlich das Hervortreten positiverer zwischengeschlechtlicher Beziehungen außerhalb der Klasse – durch Tanzveranstaltungen, »dating« und ähnliches. Die andere ist die viel schärfere Prestige-Schichtung der informellen Gruppierungen Gleichaltriger, die in der Tat ein Element des Snobismus enthält, welcher oft den der Erwachsenen in derselben Gemeinde übertrifft¹⁵. Es ist wichtig, daß es hier zwar eine weitgehende Übereinstimmung zwischen dem Prestige von Freundschaftsgruppen und dem Familienstatus ihrer Mitglieder gibt, dies aber, ebenso wie die Leistungsordnung in der Grundschule, keinesfalls eine einfache »Spiegelung« der Schichtungsskala der Gemeinde darstellt, denn eine beträchtliche Zahl von Kindern wird in Gruppen aufgenommen, deren Mitglieder einen höheren Familienstatus als jene besitzen. Dieses geschichtete Jugendsystem funktioniert als ein echter Verteilungsmechanismus, es bekräftigt nicht einfach nur den askriptiven Status.

Diese hervorragende Bedeutung der Jugendkultur in der amerikanischen höheren Schule ist, im Vergleich zu anderen Gesellschaften, eines der charakteristischen Merkmale des amerikanischen Erziehungssystems; in den meisten europäischen Systemen kommt ihr viel weniger Bedeutung zu. Man kann sagen, daß sie eine Art strukturelle Verschmelzung der Schulklasse mit der Struktur der »peer group« aus der Grundschulperiode darstellt. Soviel scheint klar zu sein: das – wie ich es nannte – mehr an »human relations« orientierte Kontingent der Schüler in der höheren Schule wird eher in außerplanmäßigen Tätigkeiten aktiv sein und hervortreten; dies ist einer der Hauptaspekte ihrer Differenzierung gegenüber dem mehr

¹⁵ Vgl. zum Beispiel C. W. Gordon, *The Social System of High School A Study in the Sociology of Adolescence*, New York, The Free Press of Glencoe, 1957.

unpersönlich und technisch orientierten Kontingent. Die persönlichen Eigenschaften, die bei dem »human-relations«-Kontingent an oberster Stelle stehen, können vielleicht zusammenfassend als die Eigenschaften bezeichnet werden, die für »Popularität« sorgen. Meine These lautet, daß unter dem Aspekt der Selektionsfunktion der höheren Schule die Jugendkultur zur Differenzierung von Persönlichkeitstypen beiträgt, die als Erwachsene im großen und ganzen verschiedene Rolle spielen. Die Schichtung der Jugendgruppen hat, wie bemerkt, eine selektive Funktion; sie ist eine Brücke zwischen der Leistungsordnung und dem Schichtungssystem der Erwachsenen in der Gemeinde. Aber sie hat auch noch eine andere Funktion. Sie ist ein Brennpunkt des Prestiges und existiert neben und in gewissem Maße unabhängig von der Leistungsordnung, in deren Zentrum die eigentliche Schulleistung steht. Der Gewinn von Prestige in der informellen Jugendgruppe ist selbst eine positiv bewertete Leistung. Damit lassen sich unter den Individuen, die für einen höheren Status in der Gesellschaft bestimmt sind, zwei prinzipielle Gruppen unterscheiden: jene, deren Schulleistung mehr oder weniger hervorragend und deren informelles Prestige relativ befriedigend ist; umgekehrt jene, deren informelles Prestige hervorragend und deren Schulleistung befriedigend ist. Der Anspruch des Kindes, zur oberen Gruppe zu gehören, wäre jedoch gefährdet, wenn es in einer der beiden Beziehungen unter ein gewisses Minimum fallen würde¹⁶. In diesem Zusammenhang ist ein wichtiger Punkt, daß diejenigen, die eindeutig auf College-Besuch ausgerichtet sind, intensive Beschäftigung mit Schularbeiten zwar häufig abfällig beurteilen, aber dennoch ein Niveau der Schulleistung, das für die Zulassung zu einem guten College erforderlich ist, voraussetzen und aufrechterhalten. Wer unter dieses Niveau zu fallen droht, wird unter Druck gesetzt.

Bei der Diskussion der Grundschulebene hatten wir, wie erinnerlich, betont, daß die »peer group« als ein von der Familie getrenntes Objekt emotionaler Abhängigkeit diene. Gegenüber dem Zwang zur Schulleistung ermöglichte die Gruppe somit

¹⁶ M. W. Riley, J. W. Riley jr. und M. E. Moore, »Adolescent Values and the Riesman Typology«, in: S. M. Lipset und L. Lowenthal (Hrsg.), *Culture and Social Character*, New York, The Free Press of Glencoe, 1961.

wenigstens teilweise den Ausdruck des Motivationssystems niedriger Ordnung, aus dem heraus das Kind sozialisiert wurde. Ähnliches kann – auf ihrem eigenen Niveau – über die Jugendkultur der Heranwachsenden gesagt werden; sie ist teilweise ein Ausdruck regressiver Motivationen. Dies gilt für die Betonung des Sports (trotz fehlenden Bezugs auf die Erwachsenenrollen), für die »homosexuellen« Untertöne in vielen intensiven gleichgeschlechtlichen Freundschaften und für eine gewisse »Unverantwortlichkeit« in den Attitüden gegenüber dem anderen Geschlecht, zum Beispiel dem »exploitativen« Element in den Attitüden der Jungen gegenüber den Mädchen. Dies ist jedoch nur die eine Seite. Die Jugendkultur ist ein Bereich, in dem die Übernahme höherrangiger Verantwortungen geübt wird, ebenso die Pflege delikater menschlicher Beziehungen ohne unmittelbare Beaufsichtigung und die Gewöhnung an die Übernahme der Konsequenzen. Das ist in diesem Zusammenhang offensichtlich für jenes Kontingent von besonderer Bedeutung, von dem wir sagten, daß es sich auf »human relations« spezialisiert.

Wir können vielleicht drei verschiedene Kristallisationsebenen der Muster dieser Jugendkultur unterscheiden. Die mittlere kann als altersgemäß ohne sonstige klare Status-Differenzierung angesehen werden. Die beiden Kernpunkte scheinen hier zu sein, daß jemand »ein netter Kerl«, das heißt, im großen und ganzen freundlich und aufgeschlossen ist und Bereitschaft zeigt, Verantwortung in informellen sozialen Situationen zu übernehmen, in denen irgend etwas getan werden soll. Darüber liegt, was wir die höhere Ebene »hervorragender« Popularität und »Führungsqualitäten« einer Person nennen können, an die man sich wendet, wenn ungewöhnliche Verantwortungen erforderlich sind. Und unterhalb der mittleren Ebene befinden sich die jugendlichen Muster, die an Delinquenz, Aufsässigkeit und generell unannehmbares Verhalten grenzen. Nur diese letzte Ebene ist hinsichtlich der Erwartungen eines der Altersstufe angemessenen Verhaltens eindeutig »regressiv«. Bei der Beurteilung dieser Ebenen sollten jedoch für eine ganze Reihe von Nuancen Einschränkungen gemacht werden. Die meisten Heranwachsenden experimentieren in gewissem Maße mit der Grenzlinie unannehmbaren Verhaltens; daß sie dies

tun, ist angesichts des Zwangs zur Unabhängigkeit von Erwachsenen und des »Komplots« im Zuge gegenseitiger Anregung der Gleichaltrigen zu erwarten. Die Frage ist, ob dieses regressive Verhalten sich zu einem wesentlichen Muster der ganzen Persönlichkeit verfestigt. Aus dieser Perspektive betrachtet scheint es gerechtfertigt, darauf zu bestehen, daß die erwähnten mittleren und höheren Muster die entscheidenden sind und daß nur eine Minderheit der Heranwachsenden in wirklich unannehmbaren Lebensmustern verharren wird. Diese Minderheit kann sehr wohl ein relativ konstanter Teil der Altersgruppe sein, aber aus dem verfügbaren Material geht nicht hervor, daß, abgesehen von Situationen spezieller sozialer Desorganisation, dieser Teil in den letzten Jahren progressiv zugenommen hat.

Die Ausbildung von Mustern zwischengeschlechtlicher Beziehungen in der Jugendkultur weist eindeutig auf die spätere Ehe und Familienbildung hin. Daß dem in der Schule eine so große Bedeutung zukommt, hängt mit der Tatsache zusammen, daß in unserer Gesellschaft das askriptive Element – einschließlich des elterlichen Einflusses – bei der Wahl eines Ehepartners sehr minimal ist. Für das Mädchen haben diese Muster die sehr wichtige Bedeutung, sie daran zu erinnern, daß ihr Status als Erwachsene sehr eng mit Ehe und Familie zusammenhängt. Diese grundlegende, an das Mädchen gerichtete Erwartung steht in einer gewissen Spannung zur planmäßigen Gemeinschaftserziehung in der Schule mit ihrem relativen Mangel an Differenzierung nach dem Geschlecht. Aber das Ausmaß, in dem die weibliche Rolle in der amerikanischen Gesellschaft weiterhin in Ehe und Familie verankert bleibt, sollte nicht dazu führen, die Bedeutung der Gemeinschaftserziehung zu verdunkeln. Vor allem ist der Beitrag der Frauen in verschiedenen Beschäftigungen und kommunalen Angelegenheiten rapid angewachsen; gewisse höhere Ebenen der Bildung dienen als Voraussetzung für diesen Beitrag. Gleichzeitig ist äußerst wichtig, daß die Familienrolle der Frau nicht als von den kulturellen Interessen der Gesellschaft als Ganzer drastisch losgelöst betrachtet werden sollte. Die gebildete Frau hat wichtige Funktionen als Frau und Mutter, besonders indem sie durch den Einfluß auf ihre Kinder die Schule unterstützt

und ihnen die Bedeutung der Erziehung einprägt. Es ist, so denke ich, im großen und ganzen richtig, daß die unmittelbare Verantwortung der Frau für die Leitung der Familie gestiegen ist, obwohl ich gegenüber der angeblichen »Abdankung« des amerikanischen Mannes sehr skeptisch bin. Aber genau im Zusammenhang der vergrößerten Verantwortung der Frauen für die Familie ist der Einfluß der Mutter als Vermittlerin der Sozialisation und als Rollenmodell entscheidend. Dieser Einfluß sollte im Lichte des allgemeinen Aufwertungsprozesses beurteilt werden. Es ist sehr zweifelhaft, ob — von allen anderen Erwägungen einmal abgesehen — die motivationsmäßigen Voraussetzungen dieses allgemeinen Prozesses ohne ausreichend hohe Bildung der Frauen, die als Mütter ihre Kinder beeinflussen, aufrechterhalten werden könnten.

Schlußfolgerung

Durch den allgemeinen kulturellen Aufwertungsprozeß, der sich seit mehr als einem Jahrhundert in der amerikanischen Gesellschaft vollzieht, hat das Erziehungssystem eine immer wichtigere Rolle erhalten. Daß dies tatsächlich der Fall ist, ergibt sich meines Erachtens aus dem allgemeinen Trend zur strukturellen Differenzierung in der Gesellschaft. Die Schule ist — relativ gesehen — eine spezialisierte Instanz. Daß sie in zunehmendem Maße zum entscheidenden Selektionskanal und zur entscheidenden Sozialisationsinstanz geworden sein soll, stimmt mit dem überein, was man von einer zunehmend differenzierten und progressiv aufgewerteten Gesellschaft erwarten würde. Die Legende des Selfmade-Man enthält ein Element nostalgischen Romantizismus und ist dazu verurteilt, mehr und mehr zu einem Mythos zu werden, sofern man darunter weiterhin die »Schule der harten Schläge« versteht — so, als könne ein hoher Status ohne die Hilfe formaler Erziehung erreicht werden — statt damit ganz einfach den Aufstieg von niedrigen Anfängen zu einem hohen Status zu bezeichnen, wie er sich ja auch heute noch vollziehen kann.

Die Struktur des öffentlichen Schulsystems und die Analyse der Formen, in denen es sowohl zur Sozialisation der Indivi-

duen als auch zu ihrer Verteilung auf gesellschaftliche Rollen beiträgt, ist meiner Ansicht nach für alle, die sich als Wissenschaftler mit der amerikanischen Gesellschaft befassen, von entscheidender Bedeutung. Ungeachtet der vielfältigen Elemente, die in dieser Situation enthalten sind, denke ich, daß es möglich gewesen ist, einige zentrale Strukturmuster des öffentlichen Schulsystems zu skizzieren und wenigstens auf einige Formen hinzuweisen, in denen sie jene wichtigen Funktionen erfüllen. In dieser Arbeit konnte nur ein sehr knapper Umriss einer derartigen Analyse vorgelegt werden. Es ist jedoch zu hoffen, daß sie weit genug durchgeführt wurde, um einerseits die Sozialwissenschaftler und andererseits diejenigen, die am tatsächlichen Funktionieren der Schule interessiert sind, auf ein Gebiet hinzuweisen, das für beide Seiten von vitalem Interesse ist.

