

mein Leben hineinnehmen und in das aller, die mir nahestehen“ (Briefe I, 14). Auf einem Weg, der äußerlich von dem dieser ihrer Schwester verschieden, aber im wesentlichen der gleiche war, dem Weg der vorbehaltlosen Aufopferung, hat sie dieses Ziel erreicht.

Daß am 4. 1. 1962 der kanonische Prozeß für ihre Seligsprechung von Kardinal Frings eröffnet worden ist, läßt uns hoffen, daß sie in nicht allzu ferner Zukunft neben ihrer Schwester vom Karmel von der Kirche allen als Vorbild und Fürsprecherin verkündet werden wird.

A. Brunner SJ

Ungleiche Bildungschancen

Die ungelösten Probleme um den sogenannten Bildungsnotstand, die Begabungsreserven und den Bildungsrückstand der deutschen Katholiken bewirken, daß einer empirisch-soziologischen Untersuchung über „Die Ungleichheit der Bildungschancen“¹ ein Vorschuß an Aufmerksamkeit wie an Kritik geschenkt wird; erhofft man sich doch eine bestätigende oder rechtfertigende Antwort auf das den drei Problemen zugrundeliegende, mehr geahnte als bewiesene Faktum der sozialen Selektion in unserem Schulsystem.

Kinder der Grundschrift im Bildungsgeschehen

Obgleich das deutsche Bildungswesen, verglichen mit England, prinzipiell am wenigsten Privilegien kennt, stammen in Deutschland nach der Hochschulstatistik für das Wintersemester 1962/63 nur 5,9 % der Studenten aus der Arbeiterschicht, wobei hier wiederum Kinder von

Facharbeitern, unselbständigen Handwerkern und Arbeitern in angelernten Berufen den größten Teil ausmachen. Stellt man auch seit 1893 (0,1 %), 1928/29 (2,2 %) und 1953/54 (4,7 %) ein deutliches Ansteigen der Studenten aus Arbeiterkreisen fest, so sind doch die Arbeiter im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung auf der Hochschule unterrepräsentiert (1961 waren 45 % aller Erwerbstätigen „Arbeiter“). Nun ist dies nicht ein ausschließlich deutsches Phänomen. In der Schweiz, in Frankreich, in Belgien, in den Niederlanden, in Dänemark lauten die Zahlen ähnlich. Nur in Schweden und England erreicht der Anteil der Kinder aus dieser Grundschrift einen statistischen Wert von über 10 %; Schweden 14,3 % (1960/61), England 25 % (1961/62). Wenn die DDR fast 50 % Arbeiterkinder als „Direktstudenten“ anführt, so müßte diese Zahl noch näher geprüft werden. Trotzdem dürfte es in der DDR mehr Studenten aus Arbeiter- und Bauernfamilien geben als in der Bundesrepublik. Symptomatisch wird dieser Tatbestand greifbar, wenn man hört, daß sich in der Bundesrepublik aus einer Million Landarbeiter im WS 1958/59 genau 80 Universitätsstudenten, aus einer Million Beamten aber 52 199 Studenten rekrutierten².

Aus diesem einseitigen Schichtbild der Universität ergibt sich die Frage nach der Schichtung in den vorgelagerten Schulstufen. Treten Arbeiterkinder gar nicht in die höhere Schule ein oder verlassen sie diese vorzeitig? Wo liegt der entscheidende Punkt der Selektion für das akademische Studium?

Für Deutschland geben die Untersuchungen von K. V. Müller³ und die zusammenfassende Darstellung von Ralf Dahrendorf⁴ eine Antwort auf diese Frage. Müller beziffert den Anteil der Arbeiterkinder an Gymnasium und Oberschule auf 15,2 %. Dahrendorf nennt als Anteil rund 15 % aller Sextaner und beruft sich dabei auf die Untersuchungen von Schultze,

¹ Franz Hess, Fritz Latscha, Willi Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen (Olten, Freiburg: Walter 1966; 295 S. Brosch. 22,-). Wenngleich die Untersuchung nur für den Umkreis der Stadt Basel repräsentativ ist, kommt sie doch durch Einordnung der lokalen Ergebnisse in europäische Erfahrungen und bei Berücksichtigung der Ähnlichkeit des Kulturkreises zu allgemeineren Schlüssen, die auch für die Bewältigung des deutschen Bildungsnotstandes relevant sind.

² R. Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten (Tübingen 1965) 7.

³ K. V. Müller, Begabung und soziale Schichtung in der hochindustriellen Gesellschaft (Köln 1956) 5.

⁴ Dahrendorf a.a.O. 10; ebenso ders., Bildung ist Bürgerrecht (Hamburg 1965).

Hitpass, Peisert und Kob. Im Vergleich dazu wird der Anteil der „Grundschicht“ (ungelernte Arbeiter) und der „gehobenen Grundschicht“ (gelernte Arbeiter, Kleinlandwirte und Kleingewerbetreibende) an der Gesamtbevölkerung auf 55,4 % errechnet. Im Gegensatz dazu stellt die 4,1 % der Gesamtbevölkerung zählende Oberschicht 25,7 % der Gymnasiasten und Oberschüler. Diese für den Schuleintritt geltenden Zahlen werden für die Kinder aus der Grundschicht durch frühzeitigen Schulabgang noch verringert. Albrechts Forschungen ergaben, daß von 100 Akademikerkindern in der Unterstufe noch 72, von 100 Arbeiterkindern nur noch 26 in der Oberstufe waren⁵.

Schneider schreibt über die Ergebnisse der europäischen Bildungsforschung: „Zusammenfassend ist festzuhalten, daß Arbeiterkinder in den meisten Ländern sowohl beim Eintritt in die höhere Schule wie auch nach dem Eintritt besonders stark von der Auslese betroffen werden. Je näher die Wege der höheren Bildung an die Universität heranführen, um so geringer wird der Anteil der Arbeiterkinder an der Gesamtzahl der Schüler, die an dieser Bildung teilhaben.“⁶ Daraus ergibt sich, daß auch heute noch – im Gegensatz zu H. Schelskys These von der nivellierten Berufsgesellschaft – das akademische Studium mehr einen sozialen Status bestätigt als neu erwerben hilft, und daß die soziale Mobilität den Arbeiter nicht erfaßt, zumal anscheinend die Mobilität an Qualifikationen gebunden ist, die in der höheren Schule erworben werden.

Ursachen der sozialen Selektion in der Schule

Fragt man nach den Gründen dieser Ergebnisse, so liegt die Ursache sicher nicht in der geringeren intellektuellen Begabung der Arbeiterkinder, sondern in den aussichtsloseren Bildungschancen, die sich durch eine Interdependenz von Schulerfolg und Schichtzugehörigkeit eröffnen.

Diese Bildungschancen beim Aufstieg in die höhere Schule werden – wie die Baseler Untersuchung ergibt – durch vier Schranken markiert: Ökonomische Rücksichten, Attitüden des Elternhauses, Interaktion zwischen Schulsystem und Elternhaus und das spezifisch bürgerliche Bildungsideal der höheren Schule, vor allem des Gymnasiums.

Ökonomische Rücksichten: Durch ein langdauerndes Studium ihrer Kinder erfahren Familien der Grundschicht einen spürbaren Einkommensverlust. Soweit Arbeitereltern überhaupt über das Stipendienwesen informiert sind, herrscht bei ihnen eine gewisse Animosität gegenüber Stipendien: man möchte keineswegs in Abhängigkeit geraten. Man denkt ferner an das Unmittelbare und kann nicht auf längere Zeit planen. Im letzten also das Ergebnis einer verkürzten Zeitperspektive.

Attitüden des Elternhauses: Arbeiter nützen – selbst bei begabten Kindern – die Bildungschancen nicht aus, während Eltern aus der Oberschicht auch minderbegabten Kindern unter großen Opfern eine entsprechende Ausbildung sichern. Es fehlt demnach ein pädagogisches Selbstbewußtsein. Durch diesen Mangel wird Leistungswille und Leistungsaktivität der Kinder nicht hinreichend angespornt. Erschwerend kommt hinzu, daß die Eltern die höhere Schule, vor allem das Humanistische Gymnasium nicht kennen und diese mit dem Wertsystem der bürgerlichen Mittelschicht, einer dem Arbeiter fremden Klasse, identifizieren. Nehmen sie trotzdem die höhere Schule in Aussicht, dann wird der schulische Fortgang der Kinder in Frage gestellt, weil sie nur mangelhaft die Muttersprache beherrschen: eine Folge der Erziehungspraxis in der frühen Kindheit⁷. Dadurch wird die „Milieuperre“ nur noch erhöht.

Interaktion zwischen Elternhaus und Schule: Die Zusammenarbeit der beiden Erziehungsmächte ist mangelhaft (ausgenommen sind hierbei die Privatschulen!). Diese Distanz wird mitbestimmt durch die divergierenden Wert-

⁵ W. Albrecht, Ist das Gymnasium eine Standesschule?, in: Südwestdeutsche Schulblätter 63 (1964) 19 f.

⁶ Hess-Latscha-Schneider a.a.O. 28.

⁷ Hieraus ließe sich ein Beweis für die Notwendigkeit des Kindergartens herleiten. Vgl. dazu: Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland (München 1965) 344 ff.

systeme, wie sie durch die Unterschiede in der Sprache, in den Spielgruppen der Kinder und in den Berufsplänen der Eltern – als den Ausprägungen einer Subkultur – an den Tag kommen. Die Reaktion der sozial inferioren und deshalb unsicheren Arbeiter ist soziales Unbehagen. In der Weise beinahe institutioneller Ideologien werden Einstellungen wohl nicht formuliert, aber emotional festgehalten und im Handeln wirksam: in „dem Glauben vieler Arbeiter an die planmäßige Bevorzugung der ‚Reichen‘“ und in der „Überzeugung vieler Lehrer vom Begabungsmangel der Arbeiterkinder und der ‚Senkung des Niveaus‘ durch Veränderung der Sozialschichten ihrer Schüler“⁸.

Das bürgerliche Bildungsideal: Im Hintergrund des höheren Schulsystems nimmt die Grundschrift ein bürgerliches Bildungsideal wahr; vordergründig erlebt sie dies in der Atmosphäre der Schule (Taschengeld der Kinder, Freizeit, Kleidung, Ferienpläne usw.). Dies hält sie ab, trotz der Bildungsbedürfnisse, den Aufstieg zu wagen. Mit diesem Bildungsideal wird nicht nur die Rollenvielfalt des Menschen beschnitten, sondern letztlich seine Freiheit eingeschränkt. Das Dilemma: Gleichheit oder Ungleichheit im Bildungsgeschehen wäre also auch auf Wilhelm von Humboldt zurückzuführen und auf die von ihm im Gymnasium und im höheren Schulwesen installierte Bildungsidee des Humanismus. Mit diesem Menschenbild des „Gebildeten“ als eines Außenseiters, fern von Beruf und ebenso weit von der Politik, kann der Arbeiter, der seinen Lebenssinn nicht jenseits des Berufes sucht und sich oft als Opfer der Politik vermutet, nichts anfangen. Er lehnt es nicht ohne Grund für sich und seine Kinder ab. „Das Gymnasium ist keine Volksschule“, sondern eine Schule für Privilegierte¹⁰.

Ziel: Gleichheit der Bildungschancen

Aus der Analyse zweier Aussagen können Ansätze zur Bewältigung des Mißstandes gefunden werden.

⁸ Dahrendorf, Arbeiterkinder 34; Bildung ist Bürgerrecht 66.

¹⁰ Hess-Latscha-Schneider a.a.O. 160.

1. Ralf Dahrendorf schreibt, daß durch die heutige Schulsituation das Elternrecht zugunsten des Lehrerrechts abdankt¹¹, sozusagen von ihm usurpiert werde.

Da den Eltern der Arbeiterkinder beziehungsweise der Grundschrift weithin das Erlebnis einer höheren Schule fehlt und da sie von klassenbedingten Vorurteilen dem Schulsystem gegenüber infiltriert sind, weil sie ferner ihre Kinder weder sich selbst entfremden noch einer Diskriminierung aussetzen wollen und sie deshalb ihre Kinder mehr zurückhalten als einer optimalen Bildungschance aussetzen, hängt der Übergang in die höhere Schule weitgehend vom Lehrer ab. Der Lehrer der Volksschule informiert (oder informiert nicht) die Eltern über die höhere Schule, ihre größeren Berufschancen und das Stipendienwesen. Er führt (oder führt nicht) das Kind über die elterlichen Bedenken hinweg zu gesteigertem Leistungswillen; er qualifiziert (oder qualifiziert nicht) die Leistungen des Kindes (insoweit der Übertritt von einem Notendurchschnitt abhängt) im Hinblick auf die höhere Schule, wobei unbewußt einmal sein eigenes schichtbedingtes Standesbewußtsein wie der idealisierte Typus eines Schülers an der höheren Schule eine verhängnisvolle Rolle spielen können. Das Ergebnis, wie es die Baseler Untersuchung vorlegt, lautet: das Elternrecht wird weithin durch das Lehrerrecht annulliert. Die Lehrer bestimmen weit mehr, als es die Eltern ahnen, den zukünftigen Weg der Kinder. Sie bedienen sozusagen die Schalthebel der sozialen Selektion in unseren Schulen.

Da es gefährlich ist, die Gleichheit der Bürger und das Elternrecht als demokratische Grundrechte festzuhalten und zugleich ihre Geringschätzung zuzulassen, wären hier Änderungen vonnöten. Es ist nicht damit getan, sachliche Information (durch Broschüren, Elternabende, Schulbesuche, werbende Gespräche von Verwandten und Verantwortlichen) zu vermitteln; Informationen bieten nur entfernte Voraussetzungen einer Entscheidung, wobei die Bildungswerbung von Studenten oder Kultusministern nicht unterschätzt werden soll. Dennoch

¹¹ Dahrendorf, Arbeiterkinder 25.

kann man sagen, daß trotz der Information dieses Elternrecht in dem Grade illusorisch ist, als die Eltern in der Entscheidung überfordert sind.

Es müßten vielmehr die Wertsysteme der Schule und des Elternhauses einander angenähert, die „affektive Distanz“ (Susanne Grimm) überwunden werden: einerseits indem der von Wilhelm von Humboldt herkommende Typ des in der höheren Schule geprägten „humanistischen“ Menschen mit dem Menschenbild eines technisch-industriellen Zeitalters konfrontiert, beziehungsweise sogar von ihm überformt wird, andererseits indem nicht nur der Aufstiegszweck in den Arbeiterfamilien gefestigt wird, sondern indem vor allem in den Familien der Grundsicht ein adäquates und effizientes pädagogisches Selbstbewußtsein geweckt wird. Hilfen dazu könnten die Lehrer in echt menschlicher Begegnung anbieten, in Sprechstunden, bei Hausbesuchen, durch Einführung eines „Kontakt-Lehrers“ (visiting teachers) bei mehreren Lehrern einer Klasse. Dadurch würde der Lehrer Einblick in die Familie der Schüler gewinnen und zu personengerechter Beurteilung reif werden; es gelänge aber ebenso ein distanzabbauender Dialog zwischen Schule und Elternhaus; dadurch würde auch das Selbstverständnis der Arbeiterklasse, jenseits traditionsbestimmter Rollen und Attitüden, verändert. Inwieweit eine derartige Aufgabe bei der Überbelastung der meisten Lehrer, trotz ihres Idealismus, geleistet werden kann (das grundsätzliche Interesse am Kind einmal vorausgesetzt), ist eine andere Frage.

2. Hess schreibt: „Wir lassen einen der nicht nur folgenreichsten, sondern auch schärfsten ‚Konkurrenzkämpfe‘ in unserer Gesellschaft von 11- und 12jährigen austragen.“¹²

Diese erstaunliche Aussage steht auf dem Hintergrund der Tatsache, daß von den Kindern der Grundsicht, die in die höhere Schule eintreten, nur wenige das Ziel des Abiturs erreichen. Für Basel brachten die Untersuchungen diese Ergebnisse: Im Humanistischen Gymnasium kam von acht Eintretenden nur ein Arbeiterkind, allerdings erst nach Wiederholung

einer Klasse, zum Abitur. Im Realgymnasium erreichten von 64 sieben ohne Wiederholung und neun mit Repetition das Schulziel. Im Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium bestanden von 39 Eintretenden 12 direkt und 13 erst nach Wiederholung einer Klasse die Reifeprüfung. Dabei wurde festgestellt, daß gerade in den untersten Klassen die Entscheidungen fallen, also von den 11–12jährigen die Konkurrenzkämpfe um den sozialen Aufstieg entschieden werden¹³. Die Schule gibt nicht nur Bildungschancen, sie verteilt Lebenschancen.

Was wäre hier zu tun? In der Schweiz machte man gute Erfahrungen mit dem Progymnasium der Mädchenschulen. Vielleicht wäre auch ein Förderungsunterricht in den Unterklassen der Gymnasien dienlich. Wahrscheinlich müßte die Bedeutung des Internates mehr gesehen werden, nicht als Schule einer sich selbst zur High Society ernennenden Geldaristokratie, sondern um den Durchhaltewillen und das Leistungsvermögen des jungen Menschen aus der Grundsicht, vor allem auch vom Lande, zu stützen. Aus diesem Zusammenhang könnte die Funktion der Ganztagschule, der Tagesheimschule oder eines beaufsichtigten Studiums neu begründet werden. In ihnen könnte man den Kindern aus der Grundsicht bei der Ausarbeitung der Hausaufgaben helfen und sie beim Lernen überwachen, gerade dann, wenn ihre Eltern auf Grund ihrer geringeren Schulbildung hier notwendig versagen müßten, oder wenn die häuslichen Verhältnisse einem echten Studium abträglich wären. Ebenso könnte man Nachhilfestunden ermöglichen und bei der Notwendigkeit der Wiederholung einer Klasse die nötige Ermunterung zum Durchhalten geben. Wird hierbei auch steigend die Gefahr der Entfremdung zwischen Arbeiterkind und Familie wahrgenommen, so wäre dieses Risiko im Hinblick auf den Abbau eines allzu differenzierten und bestimmenden Schichtbewußtseins in Kauf zu nehmen; würde doch auf diese Weise

¹³ Bestätigt werden diese Ergebnisse durch die Zusammenfassung von Dahrendorf, in: *Bildung ist Bürgerrecht* 85. Laut Noelle-Neumann, *Jahrbuch der öffentlichen Meinung* 1958–1965, 357 sind 17 % aller Deutschen vorzeitige Schulabgänger der höheren Schule.

¹² Hess-Latscha-Schneider a.a.O. 271.

die Wurzel des Bildungsrückstandes und der sozialen Selektion beseitigt.

Wenn die bayrischen Bischöfe bereits im November 1963 schrieben, „die Gleichheit der Chancen müsse das gesamte Bildungswesen von der Volksschule bis zur Universität umfassen“, so ist diese Forderung im Grundgesetz Art. 3, Abs. 3 verankert; sie bleibt aber unwirksam, solange Bildungspolitik nicht als Gesellschaftspolitik erkannt, das heißt solange die Gleichheit der Bildungschancen nicht das Anliegen aller ist.

Roman Bleistein SJ

Die beiden ungleichen Godots

„Godot ist nun gekommen“, sagte M. Bulatovic in einem Gespräch mit dem Kritiker H. Bienek. „Ich habe ihn hergeholt.“ Er wolle sein Schauspiel, „eine Variation über ein sehr altes Thema“, das in keinem Zusammenhang mit dem berühmten Parabelstück Becketts stünde, auch keinesfalls damit verglichen wissen. Die Wahl des provokatorischen Titels, die Übernahme des gesamten Beckettischen Personenregisters (Wladimir, Estragon; Pozzo, Lucky; der Junge, dazu eben noch Godot) und der Versuch, die Bühnentechnik nachzuahmen, fordern aber geradezu heraus, die beiden Spiele um Godot einander gegenüberzustellen¹.

Der vollendeten Einfachheit des Iren setzt der Jugoslawe eine verwirrende Überfülle meist selbstgebastelter Symbole entgegen. Wo Beckett durch Gebärden oder durch Schweigen mehr ausdrückt, als er mit seiner transparenten Sprache ohnedies zu sagen vermag, läßt der Verfasser des neuen Stücks seine Akteure manchmal unmotiviert „komische Verrenkungen“ und „allerhand Faxen“ machen, „müde Grimassen“ schneiden, „lange Nasen, auch ins Publikum“

drehen und in banales Gerede ausbrechen. Seine Personen behaupten fortwährend von sich, komisch zu sein, und bemühen sich krampfhaft, entsprechend zu handeln; die Becketts sind komisch und sie zeigen es. Überdies traktiert Bulatovic das Trommelfell des Zuschauers mit einer kaum erträglichen Geräuschkulisse. Seine Bühnenanweisungen sind eine Fundgrube von synonymen Geräuschwörtern: vom Schweinegrunzen und Eselsgeschrei übers Bellen, Winseln und Miauen der Darsteller bis zum Bremsenquietschen und der Detonation von Bomben reicht die Tonskala. Schließlich nennt er sein Stück u. a. ein „Ideendrama“. Tatsächlich wird darin viel von Ideen gesprochen, doch kaum eine zu Ende gedacht. Eigentlich sei es „ein Drama über den Erlöser“, den er dann in Person eines einfältigen, mehr sich anbietenden als biedernden Analphabeten und Bäckers erscheinen läßt, damit er den Menschen Brot bringe. „Brot und Freiheit sollen diesmal also ein und dasselbe sein.“ Godot, der sich selbst für „sehr belastet“ hält, nimmt als erstes die Post, einschließlich des Postfräuleins, in Beschlag. Seine guten Absichten verkennend (vielleicht waren sie ihnen nicht gut genug?), machen die Menschen Godot den Prozeß und verurteilen ihn zum Tod. Erstaunlicherweise überlebt er die Hinrichtung. Fast ebensoviel wie von der Titelfigur ist von Lucky und Pozzo die Rede, die, nach bewährter Beckett-Manier, gemeinsam an einem Strick hängend auftreten. Godot befreit den Sklaven Lucky, der sich nun zum Diktator aufschwingt. Müde und mitgenommen, verlassen vom Postfräulein und dem ausgemergelten Jungen, muß Godot wieder gehen. Er hinterläßt eine Bäckerei und „viel, viel Mehl“. Pozzo und Lucky haben die Rollen vertauscht, der Unterdrückte sitzt nun oben. Im Grund hat sich nichts geändert. Beim Abschied wünscht Godot seinen „armen“, „traurigen“ und „komischen Brüdern“ auf Wiedersehen. Wenn er, „ihr trauriger Bruder Lustig“, noch einmal käme und wieder von vorn anfinke, würde er damit den Zirkus der ewigen Wiederkehr immer des gleichen Theaters bestätigen, an dem er tatsächlich teilzuhaben glaubt. Gerade dieser absurde Gedanke ist es, den die im Urstück auf Godot

¹ S. Beckett, *Warten auf Godot*, edition suhrkamp 3 (Frankfurt 1964); M. Bulatovic, *Godot ist gekommen* (München 1966). Becketts „Warten auf Godot“ wird in den neuen Lehrplänen für Höhere Schulen in Bayern als Lesestoff für die 13. Klasse empfohlen.