

Wilfried Rudloff

Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese

Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980)

Am 1. Juli 1965 bot sich der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit ein zu dieser Zeit noch relativ ungewohnter Anblick. In zahlreichen deutschen Universitätsstädten gleichzeitig fanden an diesem Tag studentische Demonstrationen statt, circa 110.000 Studenten¹ gingen auf die Straße, einer der größten Mobilisierungserfolge der Studentenschaft in den 1960er Jahren. Der Protest richtete sich gegen den seit über einem Jahr in der Öffentlichkeit lebhaft diskutierten »Bildungsnotstand«.² In Städten wie Heidelberg las man dabei Plakataufschriften wie »Mehr Arbeiterkinder an die Uni« oder »Arbeiter, Bauern, Katholiken sind nicht dümmer, sondern benachteiligt«.³ Die Ungleichheitsfrage, so konnte man hier erkennen, hatte ihren Weg in die öffentliche Bildungsdebatte gefunden.

Bildungssysteme produzieren notwendig Ungleichheit – eine ungleiche Verteilung von Zugängen und Zertifikaten, Qualifikationen und Kompetenzen, Berufs-, Status- und Lebenschancen.⁴ Soziale Ungleichheit im Bildungswesen bedeutet: Aufgrund unterschiedlichen Bildungsverhaltens und infolge ungleicher Beteiligung an den im Bildungssystem vorgesehenen Bildungswegen bestehen für die sozialen Herkunftsgruppen und Schichten einer Gesellschaft ungleiche Chancen, nach ihrer Wertigkeit abgestufte Bildungszertifikate zu erwerben – und damit wiederum ungleiche Chancen, bestimmte Statuspositionen im Schichtungsgefüge, die den Nachweis solcher Patente zur Voraussetzung haben, zu erklimmen. Bildungskarrieren und Bildungsabschlüsse sind damit wesentliche Determinanten sozialer Ungleichheitsstrukturen moderner Gesellschaften. In welchem Maße Bildungssysteme die in einer Gesellschaft anzutreffenden Muster sozialer Ungleichheit konservieren und legitimieren, in welchem Maße sie diese korrigieren und begrenzen, vor allem aber, in welchem Maße dies jeweils als wünschenswert erachtet wird, ist Gegenstand der politischen Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung unterliegt zyklischen Schwankungen; in jeder neuen Themenkonjunktur gewinnt die kognitive Rahmung, politische Ausrichtung und mediale Verstärkung des Diskurses neue Züge. Dies soll im Folgenden vor allem für die Zeit von den 1950er bis zu den späten 1970er Jahren untersucht werden, als die Ungleichheitsfrage einen bis dahin unbekanntem Stellenwert erlangte.

Als positiver Komplementär- und Gegenbegriff zur »Ungleichheit der Bildungschancen« gewann in den 1960er Jahren parteiübergreifend die Maxime der »Chancengleichheit« breite Ausstrahlungskraft. Auf keinem anderen Politikfeld erlangte sie eine solche Prominenz wie in der Bildungspolitik. Freilich war nicht immer aus dem Begriff heraus schon

1 Helmut Bilslein, *Studenten als Bildungsreformer. Bilanz der Aktion Bildungswerbung*, Opladen 1970, S. 23.

2 Nick Thomas, *Protest Movements in 1960s West Germany. A Social History of Dissent and Democracy*, New York 2003, S. 54f.

3 Vgl. die Bilder der Heidelberger Demonstration, in: info. Nachrichten für die Studenten der Ruperto Carola Heidelberg, SS 1965, Nr. 49/50, 16.7.1965, S. 1 und 3–6. Exemplar in: Bundesarchiv Koblenz (BAK), N 1225, Nr. 296.

4 Vgl. allg.: Anna Brake/Peter Büchner, *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*, Stuttgart 2012.

zu erkennen, welche Zielvorstellungen sich genau hinter dem programmatischen Lösungswort verbargen; oft ließen vielmehr erst die Forderungen, die mit dem Prinzip begründet wurden, auf dessen Bedeutungsgehalt schließen. In der wissenschaftsnahen Diskussion schälten sich mehrere Varianten heraus, die sich auf drei Grundtypen reduzieren lassen.⁵ Ein formaler Chancengleichheitsbegriff beschränkte sich darauf, die formale Gleichheit der Schüler im ungehinderten Zugang zu den Bildungseinrichtungen zu gewährleisten. Die ungleichen Lernvoraussetzungen, die Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft mitbrachten, und die Barrieren informeller Art, die sie in der Entfaltung ihrer Begabungen behinderten, blieben dabei unbeachtet. Ein meritokratischer Begriff von Chancengleichheit sah diese als verwirklicht an, wenn für die schulische Auslese nur noch die individuelle Leistungsfähigkeit entscheidend war. Er stellte eine ausgemachte Wettbewerbsformel dar, basierend auf dem Leistungsprinzip. Exogene Barrieren und Hindernisse, bedingt durch die soziale Herkunft, waren beiseitezuräumen. Der repräsentative Chancengleichheitsbegriff schließlich zog eine noch weiter gehende Konsequenz aus der Erkenntnis, dass die formale Gleichheit der Startbedingungen nicht genügte, um die Ungleichheitsmuster in der Bildungsbeteiligung nachhaltig abzuschwächen. Gefolgert wurde deshalb, dass es nicht nur um Gleichheit in den Startbedingungen, sondern auch in den Ergebnissen gehen musste; als Referenzgröße für die anzustrebende Angleichung der Chancen hatte der jeweilige Anteil der Schichten an der Bevölkerung zu gelten. Aus ungleichen Milieubedingungen stammende Kinder sollten im Namen der Gleichheit ungleich behandelt werden, um soziale Benachteiligungen mit den Mitteln der pädagogischen Intervention kompensieren zu können. Gleiche Bildungsangebote verstärkten Divergenzen, nur ungleiche konnten sie korrigieren. Jedem dieser Begriffsverständnisse lag mithin eine andere Ansicht zugrunde, wann Ungleichheit als ungerecht angesehen werden musste und wann sie hingegen als legitim gelten konnte.

Die Thematisierungsgeschichte sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ist die Geschichte des Zusammenspiels von Wissenschaft, Politik und Medien. Bei diesen Wechselwirkungen hat man es nicht mit linearen Austauschbeziehungen zu tun, in deren Verlauf etwa fest verschürte Wissenspakete von der Wissenschaft in die Sphäre der Politik und der medialen Öffentlichkeit weiterwandern, sondern mit einer an die je eigenen Rationalitäten und Bedürfnisse angepassten, deshalb partikularen Aneignung, Verarbeitung und Verwendung von Daten und Deutungen durch die entsprechenden Akteure.⁶ Wie dies geschah und in welchen Brechungen, soll im Folgenden an einem bestimmten Ausschnitt des Diskurses illustriert werden.

5 Zum Folgenden mit unterschiedlichen Gewichtungen: *Walter Müller/Karl Ulrich Mayer*, Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, Stuttgart 1976, S. 25ff.; *Alfons Otto Schorb*, Zur Gleichheit der Chancen im Bildungswesen, in: *Civitas* 11, 1972, S. 61–79; *Heinz Heckhausen*, Chancengleichheit, in: *Hans Schiefele/Andreas Krapp* (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*, München 1981, S. 54–61; *James Coleman*, The Concept of Equality of Educational Opportunity, in: *Harvard Educational Review* 38, 1968, S. 7–22; *Torsten Husén*, *Social Influences on Educational Attainment. Research Perspectives on Educational Equality*, Paris 1975, S. 30–40; erhellend ferner: *Heinz Heckhausen*, Leistungsprinzip und Chancengleichheit, in: *Heinrich Roth/Dagmar Friedrich* (Hrsg.), *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*, Teil 1, Stuttgart 1975, S. 101–152; *Helmut Heid*, Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 1988, S. 1–17.

6 Vgl. hierzu grundsätzlich: *Peter Weingart*, Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001; *Matthias Wingers/Ansgar Weymann*, Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion, Bremen 1988.

Mit der Wiederentdeckung der sozialen Ungleichheit in den 1960er Jahren erlangten überkommene Diskurse eine veränderte Rahmung. Alte Fragestellungen gewannen dadurch, dass sie als soziales Ungleichheitsphänomen diskutiert wurden, neuen Bedeutungsgehalt. Ihre politische Stoßrichtung konnte sich dadurch auf grundlegende Weise verändern. Die Rekalibrierung alter Diskurse soll am Beispiel von zwei Zentralbegriffen und Problemfeldern der Bildungspolitik vorgeführt werden: am Begabungsbegriff und am Ausleseproblem, zwei Bestandteilen des Bildungsdiskurses, die dadurch, dass sie seit Beginn der 1960er Jahre verstärkt im Lichte sozialer Schichtungs- und damit Ungleichheitskategorien wahrgenommen wurden, anschlussfähig für neue politische Lesarten wurden. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet mithin, wie der Sachverhalt der sozialen Ungleichheit in der sozialwissenschaftlichen und auch psychologischen Bildungsforschung jener Jahre neu konfiguriert wurde und welche Resonanz die so entwickelten Deutungsmuster in der interessierten Öffentlichkeit und im politischen Diskurs zu erzeugen vermochten. Beschrieben wird der zyklische Verlauf eines Diskurszusammenhangs, bei dem die hier als Sonde verwandten Begriffe in ihrer Wahrnehmung und ihrem Verständnis neu bestimmt wurden und mehrfach ihren politischen Nutzwert änderten. Als roter Faden dient dabei vor allem der Begriff der Begabung, dessen wechselhafte Konfigurierung im Hinblick auf den Ungleichheitsdiskurs verfolgt werden soll.

Begabung ist ein Schlüsselbegriff für die Interpretation sozialer ungleicher Bildungschancen. Während sich der Begriff der Begabung auf das Individuum in seinen Potenzialen und Fähigkeiten bezieht, richtet soziale Ungleichheit den Blick auf die gesamtgesellschaftlichen Verteilungsmuster der Chancen, an bestimmten sozialen Gütern teilzuhaben. Zwischen beiden Ebenen vermittelt der Begriff der sozialen Schicht. Erst dieser macht die dauerhaften Muster sozialer Ungleichheit hinter dem scheinbar zufälligen Ensemble individueller Verschiedenheiten sichtbar. Umstritten ist allerdings, was dabei genau geschieht. Denn je nach Verständnis von Begabung lässt sich der Vorgang der sozialen Schichtung unterschiedlich interpretieren. Bei einem Begabungsverständnis, in dessen Mittelpunkt die individuellen Anlagen stehen, sortieren sich, vereinfacht gesagt, die Begabungsgrade parallel zum sozialen Schichtungsgefälle, Menschen steigen je nach Begabung auf oder ab in andere Schichten. Soziale Ungleichheit ist hier Ausdruck menschlicher Ungleichheit. Bei einem Verständnis von Begabung, das die Umwelteinflüsse in das Zentrum stellt, besitzen Individuen als Mitglieder einer sozialen Schicht unterschiedliche soziale Chancen. Ungeachtet ihrer individuellen Begabungen sind ihrer sozialen Mobilität durch die Schichtzugehörigkeit Grenzen gesetzt. Menschliche Ungleichheit ist hier Ausdruck sozialer Ungleichheit. Bildungsungleichheit ist also im einen Fall primär eine Konsequenz individueller Ungleichheit, im anderen sozialer Ungleichheit. Für die Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit liegt in der letzteren Sichtweise eine ungleich größere Herausforderung.

Dieser Beitrag beschränkt sich auf die Dimension der sozialen Ungleichheit, verstanden als unterschiedliche Bildungsbeteiligung sozialer Schichten und Herkunftsgruppen. Die in den zeitgenössischen Debatten vielfach in engem Zusammenhang damit diskutierten Problemfelder ungleicher Bildungschancen der Geschlechter, Konfessionen und (städtischen beziehungsweise ländlichen) Regionen bleiben dabei ebenso ausgespart wie die seit den 1970er Jahren allmählich ins öffentliche Bewusstsein tretende Frage der marginalen Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Erst recht nicht ist beabsichtigt, in die methodisch anspruchsvolle Frage einzusteigen, welche Datensätze, statistischen Methoden und Deutungen aus heutiger Sicht am besten geeignet sind, die Frage nach den tatsächlichen Entwicklungslinien der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen in jenen Jahrzehnten zu beantworten. Was hier vielmehr interessiert, ist die Frage, wie sich zeitge-

nössisch durch die Konstruktion und Interpretation neuer Datensätze, Wissensbestände und Deutungsfiguren die politischen Konturen des Ungleichheitsthemas veränderten.

I. DIE ENTDECKUNG DER SOZIALEN UNGLEICHHEIT IM BILDUNGSWESEN

Das Aufleben eines bildungspolitischen Ungleichheitsdiskurses in der Bundesrepublik war auf enge Weise mit der Entstehung und Entwicklung der bundesdeutschen Bildungssoziologie verknüpft.⁷ Die Bildungssoziologie hatte allerdings einen späten Start. An ihre Anfänge kann man ein Gutachten Helmut Schelskys für den »Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen« stellen, das der Hamburger Soziologe 1956 vorgelegt und im Jahr darauf veröffentlicht hatte.⁸ Schelskys Gutachten erlangte indes nicht etwa deshalb besondere Bedeutung, weil hier die Ungleichheitsperspektive erstmals Einzug in den bildungssoziologischen Diskurs gehalten hätte. Das war 1956 noch keineswegs der Fall. Schelsky ging, ganz im Gegenteil, davon aus, dass die Schule unter den Vorzeichen einer relativen Nivellierung der Klassen- und Schichtungsunterschiede aufgehört habe, als Spiegelbild der Klassengesellschaft zu dienen, sodass sich die – bei ihm im Grunde bereits vorausgesetzte – Gleichheit der Bildungschancen ungebremst in eine Druckwelle sozialen Aufstiegswillens habe übersetzen können, welche als Ausgangspunkt enorm gestiegener sozialer Erwartungen aller Schichten nun von der Schule bewältigt werden müsse. Für Schelsky galt Mitte der 1950er Jahre nicht nur, dass »die Aufstiegs- und Ausbildungswünsche höherer Art universal geworden sind«, sondern mehr noch, dass »alle außerschulischen Determinanten, z. B. ein vorgegebener Klassenstatus, für das Erstreben oder Fernbleiben von bestimmten Berufsgruppen und damit Schulgattung weitgehend unwirksam geworden« waren.⁹ Es war in diesem Kontext, dass er das Wort von der Schule als der »zentralen sozialen Dirigierungsstelle«¹⁰ prägte, die über den künftigen sozialen Status und die Lebenschancen des Einzelnen entschied, ein Diktum, das gut zwei Jahrzehnte lang zum unverwüstlichen Kernbestand des bildungspolitischen Zitatschatzes gehören sollte. Schelskys Deutung war für den bildungspolitischen Diskurs der 1950er Jahre indes gerade darin charakteristisch, dass sie der empirischen Dimension der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen kein besonderes Gewicht beimaß. Immerhin sah er

7 Vgl. *Beate Kraus*, Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Axel Bolder/Walter R. Heinz/Klaus Rodax* (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*, Opladen 1996, S. 118–146; *Beate Kraus*, Erziehungs- und Bildungssoziologie, in: *Harald Kerber/Arnold Schmieder* (Hrsg.), *Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen*, Hamburg 1994, S. 556–576.

8 *Helmut Schelsky*, Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung, in: *ders.*, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 1957, S. 9–50.

9 *Ebd.*, S. 19; zu Schelskys Konzept einer »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« vgl. *Hans Braun*, Helmut Schelskys Konzept der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« und die Bundesrepublik der 50er Jahre, in: *AfS* 29, 1989, S. 199–223; *Paul Nolte*, *Die Ordnung der Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*, München 2000, S. 330ff.

10 *Schelsky*, Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule, S. 17f.; zur Rezeption vgl. beispielsweise die Ausführungen von Bundesinnenminister Gerhard Schröder vor dem Deutschen Bundestag, *Verhandlungen des Deutschen Bundestages, Stenographische Berichte*, 3. Wahlperiode, 23. Sitzung, 18.4.1958, Sp. 1231–1240, hier: Sp. 1232; Eröffnungsrede *Josef Hermann Dufhues* (Geschäftsführender Vorsitzender der CDU), in: *Bildung in der modernen Welt*. 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg, Bonn 1965, S. 2.

sich bald veranlasst, seine These vom »Universalwerden der Aufstiegsbedürfnisse« selbst zu revidieren.¹¹

Fahrt nahm die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung in der Bundesrepublik erst mit Ralf Dahrendorf auf. Der junge Soziologe hatte beobachtet, »daß Deutschland unter allen modernen Gesellschaften das Land ist, in dem am wenigsten von der Ungleichheit der sozialen Chancen gesprochen wird, obwohl diese Ungleichheiten hier ausgeprägter sind als andernorts«.¹² Dahrendorf hatte während seines Aufenthalts an der London School of Economics in den 1950er Jahren Bekanntschaft mit den führenden Exponenten der ungleich weiter entwickelten britischen Bildungssoziologie gemacht¹³; nach seinem Ruf an die Universität Tübingen baute er eine Forschungsgruppe auf, die sich in Vielem an die Fragestellungen jener britischen Untersuchungen anlehnte.¹⁴ Daraus gingen zwei Publikationen aus Dahrendorfs eigener Feder hervor, die sofort weite Kreise zogen: »Arbeiterkinder an deutschen Universitäten«¹⁵, ursprünglich ein Vortrag aus dem Sommer 1964, und »Bildung ist Bürgerrecht«¹⁶ von 1965. Beiden Schriften waren auszugsweise Veröffentlichungen in der Wochenzeitung »Die ZEIT« vorausgegangen, beide wurden in Politik und Medien mit beträchtlicher Aufmerksamkeit bedacht. Die Bildungsbeteiligung der »Arbeiterkinder« wurde zur entscheidenden empirischen Messgröße für die ungerechte Verteilung der Bildungschancen, und Dahrendorfs Feststellung, dass Arbeiterkinder nur 5 % der deutschen Studentenschaft stellten, obwohl ihre Familien die Hälfte der Bevölkerung ausmachten, drang tief in das Bewusstsein der interessierten Öffentlichkeit ein. Als gesellschaftspolitische Kennziffer sollte sie fortan unzählige Male zitiert werden. Eines von zahllosen Beispielen war ein Artikel in der »Welt am Sonntag« vom 5. Juni 1966, in dem es unter Verwendung – allerdings auch Verzerrung – der von Dahrendorf unterbreiteten Zahlen hieß:

»Während 50 Prozent unserer Bevölkerung in Arbeiterfamilien leben, sind auf unseren Universitäten Studenten aus solchen Familien nur zu fünf Prozent vertreten. Während also nur jeder zehnte deutsche Student aus einer Arbeiterfamilie kommt – sind es in Frankreich jeder fünfte, in England und Schweden jeder dritte. [...] Können wir uns das leisten? Man weiß längst: nein.«¹⁷

Die internationale Vergleichsperspektive, die Dahrendorf in seiner Schrift angerissen hatte, ließ die sozialen Disparitäten in der Bundesrepublik noch drastischer erscheinen, mochte seine ebenfalls gern zitierte Gegenüberstellung des Anteils der Arbeiterkinder an

11 Schelsky machte es dem Deutschen Ausschuss regelrecht zum Vorwurf, jene Deutung, die er ihm selbst vorgetragen hatte, tatsächlich auch übernommen zu haben; *Helmut Schelsky*, *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Heidelberg 1961, S. 57.

12 *Ralf Dahrendorf*, *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, Tübingen 1965, S. 35.

13 Vgl. *ders.*, *Über Grenzen. Lebenserinnerungen*, München 2002, S. 159.

14 *Hansgert Peisert*, *Wanderungen zwischen Wissenschaft und Politik. Biographische Notizen über R. D.*, in: *ders./Wolfgang Zapf* (Hrsg.), *Gesellschaft, Demokratie und Lebenschancen. Festschrift für Ralf Dahrendorf*, Stuttgart 1994, S. 3–40, hier: S. 10ff.

15 *Dahrendorf*, *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*.

16 *Ders.*, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Bramsche/Osnabrück 1965.

17 *P. von Janko*, *So soll die Gesamtschule der Zukunft aussehen*, in: *Welt am Sonntag*, 5.6.1966 (vgl. *Werner Schulz*, *Gesamtschule und Tagespresse. Analysen von Berichten und Meinungen zu einer kontroversen erziehungspolitischen Thematik*, Bochum 1983, S. 57). Der Artikel zog hier statistisch etwas verwegene Schlussfolgerungen, denn Dahrendorf hatte den Anteil der Arbeiterstudenten ins Verhältnis zu dem Anteil der Arbeiterschicht an der Gesamtbevölkerung gesetzt und war dabei für Frankreich zu einem Verhältnis von 1:5, für England und Schweden von 1:3 und für die Bundesrepublik von 1:10 gelangt. Vgl. *Dahrendorf*, *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, S. 8.

den Studierenden von 5 % in der Bundesrepublik und 25 %¹⁸ in England auch nicht ganz unproblematisch sein.¹⁹

Die amtliche Bildungsstatistik in der Bundesrepublik hielt allerdings für eine Erhellung der ungleichen Bildungschancen nicht allzu viel brauchbares Datenmaterial bereit. Vergleichsweise günstig war noch die Datenlage für die Hochschulen, wo für alle Studierenden seit Anfang der 1950er Jahre der Beruf des Vaters mit erhoben wurde.²⁰ Dahrendorf stellte diese Angaben dem Schichtungsbild gegenüber, das Morris Janowitz²¹ für die mittleren 1950er Jahre ermittelt hatte, um die extrem unproportionale und gegenläufige Verteilung der beiden Bezugsgrößen zu demonstrieren.

Tabelle 1: Schichtungsbild der Gesamtbevölkerung und der Studentenschaft 1955/56 in Prozent²²

	Gesamtbevölkerung	Studentenschaft
Obere Mittelschicht	4,6	47,2
Untere Mittelschicht	38,6	47,4
Obere Unterschicht	13,3	–
Untere Unterschicht	38,6	5,0
Unklassifizierbar	4,9	0,4

Über die soziale Rekrutierung der Schülerschaft wusste die amtliche Statistik weit weniger zu berichten. Alternative Daten standen, wenn überhaupt, dann nur sehr punktuell zur

- 18 1961 hatte Dahrendorf sogar einen Wert von 35 % genannt. Vgl. Ralf Dahrendorf, Von der Industriegesellschaft zur Bildungsgesellschaft. Soll Deutschland wieder hinterherhinken?, in: Offene Welt, Dezember 1961, Nr. 74, S. 535–546, hier: S. 541.
- 19 Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, S. 7; Dahrendorf berief sich dabei auf den damals noch unveröffentlichten Aufsatz von Heinrich Popitz, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung (dann erschienen in: Ludwig von Friedeburg [Hrsg.], Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, S. 392–408, hier: S. 392). Es blieb weitgehend unbemerkt, dass die britische Statistik einen sehr viel weiteren Kreis von Beschäftigten der Arbeiterklasse zurechnete als die bundesdeutsche, worauf Stephen Jessel in der »Educational Times« vom 6.10.1971 hinwies. Legte man die britische Klassifizierungsweise zugrunde, erhöhte sich auch der fragliche Anteil an den Studierenden für die Bundesrepublik erheblich; vgl. auch: Wie viele Arbeiterkinder auf Gymnasien?, in: Die Höhere Schule 25, 1972, S. 117f. Wählte man hingegen die Anteilswerte der Studierenden an den Jahrgangangehörigen zur Bezugsgröße, wie sie der viel beachtete Robbins-Bericht über die britischen Universitäten 1963 für den Geburtsjahrgang 1940/41 vorlegte, nahm sich das Bild deutlich anders aus: Nur 4 % der Studierenden, deren Väter »manual skilled occupations« nachgingen, und weitere 2 % von Vätern, die »semi- and un-skilled manual occupations« nachgingen, nahmen in Großbritannien ein Vollzeitstudium auf; Committee on Higher Education, Higher Education. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961–63, London 1963, S. 50f. (Dahrendorf verwies zwar auf den Robbins-Report, nahm diese Ziffern aber nicht zur Kenntnis).
- 20 Seit 1952 enthielten die regelmäßigen Stichprobenerhebungen des Studentenwerks zusätzliche und weiter differenzierte Angaben zur sozialstatistischen Gliederung der Studierenden. Vgl. Gerhard Kath (Hrsg.), Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin, hrsg. v. Verband Deutscher Studentenwerke, o.O. 1952, S. 28ff.
- 21 Morris Janowitz, Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 10, 1958, S. 1–37.
- 22 Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, S. 9.

Verfügung. Der Deutsche Philologenverband hatte zwar von 1951 bis 1953 eine Vollerhebung der Schüler an den höheren Schulen in Hessen durchgeführt, es dann aber vorgezogen, die Daten unveröffentlicht zu lassen.²³ Mehr als ein Jahrzehnt lang war man deshalb für den Schulbereich auf die Zahlen Karl Valentin Müllers angewiesen, von denen noch näher die Rede sein wird.²⁴ Erst 1963 fasste dann die Kultusministerkonferenz den Beschluss, im Rahmen der amtlichen Schulstatistik turnusmäßig auch eine Erhebung zur sozialen Herkunft der Schüler durchzuführen.²⁵ Realisiert wurde dieses Vorhaben jedoch lediglich im Jahr 1965, wobei man sich auf die Ermittlung der vorwiegenden Berufstätigkeit der Eltern von Gymnasiasten beschränkte.²⁶ Die Ergebnisse für die 10. und 13. Klasse der gymnasialen Schülerschaft, klassifiziert nach der Stellung des Vaters im Beruf, bündelt die folgende Tabelle, aus der nicht nur die sozial ungleiche Rekrutierung, sondern auch der Umstand ersichtlich wird, dass sich der soziale Ausleseprozess zulasten der Arbeiterkinder auf dem Weg zum Abitur noch weiter fortsetzte.

Tabelle 2: Soziale Herkunft der Gymnasiasten 1965 nach der amtlichen Statistik in Prozent²⁷

Stellung des Vaters im Beruf	10. Schuljahr	13. Schuljahr
Beamte	25,1	27,6
Angestellte	33,6	32,0
Selbstständige	20,5	18,2
Freie Berufe	9,0	12,5
Arbeiter	10,0	6,4
ohne Angaben	1,8	3,3

- 23 Das nährte Mutmaßungen, die ungünstigen Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung der unteren Schichten hätten den Verband von einer Veröffentlichung zurückschrecken lassen. Vgl. *Caspar Kuhlmann*, Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1980. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik, in: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. 1/133.
- 24 Daheim hatte allerdings schon 1961 die Befragung einer repräsentativen Stichprobe der Bevölkerung von 1959 durch das Institut für Mittelstandsforschung genutzt, um zu ermitteln, dass »die Bindung der Schulbildung der Söhne weder an den Beruf noch an die Schulbildung der Väter entscheidend lockerer geworden war«; *Hans Jürgen Daheim*, Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, in: *David V. Glass/René König* (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Köln/Opladen 1961, S. 200–217, hier: S. 212.
- 25 Erweiterung des Programms der Kulturstatistik. Beschluss der KMK vom 19./20.9.1963 (Kasseler Beschluss), Anlage I zur Niederschrift über die 97. Kultusministerkonferenz vom 19./20.9.1963, BAK, B 138, Nr. 2885.
- 26 *Hans K. Kullmer*, Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahrgang. Ergebnis einer Individualbefragung vom 15. Mai 1965, in: *Wirtschaft und Statistik* 1967, S. 520–522 und 606*; vgl. auch *Helmut Köhler*, Amtliche Bildungsstatistik im Wandel, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 2, Hamburg 1980, S. 1215–1285, insb. S. 1248f.; *Peter Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil II: 1918–1980, Göttingen 1981, S. 120–129.
- 27 *Kullmer*, Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahrgang; vgl. auch *Norbert Weber*, Privilegien durch Bildung. Über die Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main 1973, S. 31.

Allerdings bildete die »Stellung im Beruf« nur eine sehr grobe Kategorie zur Bestimmung der sozialen Schichtung, sie »zählt den Unternehmer mit dem Gastwirt zu den Selbständigen, den Prokuristen mit der Verkäuferin zu den Angestellten, den Richter mit dem Eisenbahn-Schrankenwärter zu den Beamten«. ²⁸ Mindestens ebenso interessant waren deshalb die Binnendifferenzen innerhalb der Berufsgruppen. So entstammten 1965, in umgekehrtem Verhältnis zu dem jeweiligen Anteil an den Erwerbstätigen, 12 % der Oberprimaner aus Familien höherer Beamter, 8 % aus Familien mittlerer Beamter und nur 5 % aus Familien unterer Beamter. ²⁹ Auch innerhalb der Arbeiterschaft stellten sich in allen Statistiken die Facharbeiter deutlich besser als un- und angelehrte Arbeiter.

Angesichts der schmalen Datenlage und des begrenzten Wissensstands zur sozialen Dimension der Bildungsbeteiligung gewannen die bildungssoziologischen Untersuchungen lokalen und regionalen Zuschnitts, die Mitte der 1960er Jahre in Tübingen und andernorts angefertigt wurden, zusätzliches Gewicht. Sie fußten auf selbst erstellten Stichproben und Befragungen, lokalem und regionalem Datenmaterial oder auch unveröffentlichten Statistiken und ließen einen ersten – nicht allzu großen – Fundus an Arbeiten entstehen, der auf längere Zeit zum Kernbestand der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung zählen sollte. Hansgert Peiserts sozialgeografische Kartografierung von Räumen geringer Bildungsintensität ³⁰ (basierend auf einer Sonderauswertung der Volkszählungsdaten von 1961), Susanne Grimms interviewgestützte Studie zur Bildungsabstizienz der Arbeiter ³¹, Hannelore Gersteins Untersuchung zum vorzeitigen Abgang an baden-württembergischen Gymnasien ³² wie auch Dahrendorfs gemeinsam mit seinen Schülern im Auftrag des baden-württembergischen Kultusministeriums durchgeführte Analyse des Drop-out-Problems ³³ entstammten allesamt der Tübinger Forschungswerkstatt. Eine vom schleswig-holsteinischen Kultusministerium angeregte, an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main durchgeführte Studie von Gerhardt Petrat untersuchte den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schullaufbahn in drei norddeutschen Kreisen ³⁴, der Sozialgeograf Robert Geipel nutzte Daten aller hessischen Gymnasien über ihre Absolventen von 1955 bis 1964, um die bildungspolitischen »Passivräume« in Hessen sichtbar zu machen. ³⁵ Vielfach gaben dabei angelsächsische Forschungen den Anstoß zu deutschen Nachfolgestudien, so etwa bei einer von Ulrich Oevermann am Soziologischen Institut der Universität Frankfurt durchgeführten Untersuchung zum Zusammenhang von Sozialisation, Sprachkompetenz und Schulerfolg bei Realschülern. ³⁶ Auf Interviews und Fragebögen beruhende Erhebungen gingen den Gründen und Erklärungsfaktoren nach, die aufseiten der Eltern, aber auch der Lehrerschaft Bildungsentscheidungen und schuli-

28 *Lundgreen*, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, S. 121.

29 *Wirtschaft und Statistik* 1967, S. 606*.

30 *Hansgert Peisert*, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

31 *Susanne Grimm*, Die Bildungsabstizienz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung, München 1966.

32 *Hannelore Gerstein*, Erfolg und Versagen im Gymnasium. Ein Bericht über die soziale und leistungsmäßige Abhängigkeit des vorzeitigen Abgangs, Weinheim/Basel 1972.

33 *Hansgert Peisert/Ralf Dahrendorf* (Hrsg.), Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953–1963, Villingen 1967.

34 *Gerhardt Petrat*, Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Eine Untersuchung, durchgeführt an Schülern in drei Kreisen des Landes Schleswig-Holstein, 2., überarb. Aufl., Weinheim/Berlin etc. 1969 (zuerst Frankfurt am Main 1964).

35 *Robert Geipel*, Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1965.

36 *Ulrich Oevermann*, Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt am Main 1972.

sches Übergangsverhalten beeinflussten. Bei all dem waren die Grenzen zwischen psychologischen, soziologischen und pädagogischen Untersuchungsansätzen oft fließend.

Nach und nach sickerten einzelne Thesen, Befunde und Ergebnisse dieser Forschungen, wie bruchstückhaft auch immer, in den politischen Diskurs ein. Der hessische Kultusminister Ernst Schütte zum Beispiel berief sich auf dem Karlsruher Parteitag der SPD 1964 auf die Forschungen Geipels, als er die soziale Distanz der Arbeiter zum Gymnasium beschrieb, die bewirke, dass von den ländlichen »Fahrschülern«, die zum Schulbesuch täglich größere Distanzen überwinden mussten, bis zum Zeitpunkt des Abiturs oft nur noch die Kinder der »Dorfintelligenz« (Pfarrer, Ärzte und Lehrer) übrig geblieben waren, während die Arbeiterkinder, wie Geipel es formuliert hatte, vor dem »Transportwiderstand« kapitulierten.³⁷ Je weiter die Entfernung zum Gymnasium war, so hatte auch die liberale Bildungspolitiklerin Hildegard Hamm-Brücher von Geipel gelernt, desto weniger wurden die Schulen von Kindern aus Nichtakademikerfamilien besucht.³⁸

Ein weiteres Beispiel soll hier als Pars pro Toto ausführlicher vorgestellt werden: 1965 hielt der Berliner Senator für das Schulwesen, Carl-Heinz Evers, auf dem Hessischen Lehrertag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Darmstadt einen programmatischen Festvortrag.³⁹ Die Wachablösung, die Mitte der 1960er Jahre unter den SPD-Bildungsexperten vollzogen wurde, fand sich bei dieser Gelegenheit durch einen bemerkenswerten Eklat unterstrichen: Der amtierende Staatssekretär im Hessischen Kultusministerium, Walter Müller, ein gestandener Sozialdemokrat, musste, nachdem er die auf die allgemeine Einführung der Gesamtschule zielenden Reformpläne von Evers als zu weitgehend und unrealistisch abgekannte hatte, seine Rede aufgrund der immer lauter anschwellenden Unmutsbekundungen des Auditoriums vorzeitig abbrechen. Evers hingegen brillierte mit einem Panoramablick über die bildungspolitische Landschaft, der vieles von dem enthielt, was bildungspolitisch an Neuem und Innovationsträchtigen Mitte der 1960er Jahre im Schwange war. Um den sozialen »Modernitätsrückstand« der Schule zu illustrieren, führte Evers die noch taufischen Untersuchungsergebnisse von Gerhardt Petrat zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg in schleswig-holsteinischen Landkreisen vor, die gezeigt hatten, dass die soziale Auslese schon in der Grundschule einsetzte und sich in der Sekundarstufe noch weiter verstärkte, wozu auch die »sprachlich-philologische Einseitigkeit« des Gymnasiums das Ihre beitrug. Die Zuhörer erfuhren, dass in Petrats Untersuchungsgebiet in den 7. Klassen des Gymnasiums »nur 3 Prozent der Kinder von Lagerarbeitern, Boten, Seeleuten, Gärtnern, Fischermeistern, Imkern, Waldarbeitern, nur 2,5 der Kinder von Arbeitern im öffentlichen Dienst und nur 0,7 Prozent der Kinder von Fabrik- und Bauarbeitern« anzutreffen waren.⁴⁰ Im Lichte solcher Zahlen konnte man sich, wie Evers befand, nicht mit der »theoretischen Position« trösten, »das Gymnasium sei keine Standesschule, weil es ja Schulgeldfreiheit, Lehr- und Lernmittelfreiheit und Erziehungsbeihilfen« gebe. Evers informierte sein Publikum sodann

37 Parteitag der sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 23. bis 27. November 1964 in Karlsruhe. Protokoll der Verhandlungen, Hannover 1964, S. 605.

38 *Hildegard Hamm-Brücher*, Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen – Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin, Hamburg 1965, S. 71; vgl. auch die Ausführungen des Staatssekretärs im Hessischen Kultusministerium, Walter Müller, in der 38. Sitzung des Hessischen Landtags vom 7.4.1965, der sich ebenfalls auf Geipels Forschungen bezog; Hessischer Landtag, Stenographische Berichte, 5. Wahlperiode, S. 1633.

39 *Carl-Heinz Evers*, Bildungspolitik in Verantwortung für die Zukunft, in: Hessische Lehrerzeitung, Sondernr. 4a, 28.4.1965, S. 113–119, Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden (HHStAW), NL 1203/110; ähnlich auch schon Carl-Heinz Evers, Bildungsnotstand und Bildungschancen (Vortrag auf dem Bundeskongress der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer am 30.10.1964), S. 14ff., Landesarchiv Berlin, B Rep. 015, Nr. 322.

40 Quelle: *Petrat*, Soziale Herkunft und Schullaufbahn, S. 41–48 und 99ff.

über die soziolinguistischen Thesen Basil Bernsteins zur Benachteiligung von Unterschichtenkindern an der Mittelklasse-Institution Schule aufgrund ihres eingeschränkten sprachlichen Codes.⁴¹ »Die Sprechweise dieser Kinder«, wurden Bernsteins Einsichten resümiert,

»sei knapp, ja unvollständig, ihr Wortgebrauch sei einfach. Solche Kinder kennen keine Differenzierungen und Nuancierungen. Dagegen kämen Kinder der Mittelschicht, wie Bernstein sie nennt, mit einer ganz anderen Sprachausstattung in die Schule. Sie könnten logisch modifizieren und akzentuieren durch grammatisch komplexe Satzkonstruktionen, nicht nur durch Gesten und Betonungen. Sie verwenden vor allem auch Konjunktive und Nebensätze. Hier sei die Sprache ein Medium der Beziehung.«⁴²

Dringend notwendig sei deshalb, mit den Mitteln einer kompensatorischen Erziehung in Vorschulklassen und am Beginn der Grundschule den Versuch zu unternehmen, die Startchancen der benachteiligten Kinder anzugleichen. Schließlich versäumte auch Evers es nicht, Ralf Dahrendorfs Zahlen zur Unterrepräsentanz von Arbeiterkindern an den deutschen Universitäten Revue passieren zu lassen⁴³, wobei er sich zusätzlich noch auf schwedische und niederländische Studien zur Benachteiligung von Unterschichtenkindern im Bildungssystem berufen konnte. Zum längst noch nicht ausgeschöpften Begabungspotenzial unter den Jugendlichen verwies er auf eine schwedische Untersuchung, nach der das Dreifache der tatsächlich erreichten Zahl an Studierenden fähig war, die Hochschulreife zu erwerben.⁴⁴ Der programmatische Fluchtpunkt von Evers Ausführungen lag schließlich darin, die gerade erst als ein rohes Modell entwickelte Berliner Gesamtschule zum allgemeinen Muster einer »deutschen Schulreform« zu erheben, da sie »nicht mehr wie das gegenwärtige Sekundarschulwesen drei Klettertauen, sondern [...] mehr einer breiten Sprossenwand« gleiche, welche möglichst vielen Schülern auf differenzierten Wegen eine Förderung nach dem Maß ihrer Möglichkeiten zu sichern verspreche.

Wollte man im bildungspolitischen Geschehen etwas durchsetzen, zumindest aber seinen Argumenten größeres Gewicht verleihen, erlangten sozialstatistische Bezüge und Begründungen jetzt eine besondere Legitimations- und Durchschlagskraft. Das war nicht nur in der politischen Arena zu beobachten. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: 1965 stellte ein Aktionsausschuss der Elternschaft aus dem Windecker Raum, der sich für die Errichtung eines neuen Gymnasiums starkmachte, die Ergebnisse vor, die er bei einer Erhebung zum sozialen Einzugsbereich der angestrebten Neugründung zusammengetragen hatte. Danach war eine genügende Zahl von Schüler vorhanden, um eine solche Schule zu bestücken. 70 % der Eltern erklärten allerdings, von dem Besuch einer weiterführenden Schule abzusehen, wenn eine solche nicht in örtlicher Nähe errichtet würde. Schlagend

41 In deutscher Übersetzung: *Basil Bernstein*, Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: *Peter Heintz* (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln/Opladen 1966, S. 52–79.

42 Evers hatte sich im Hinblick auf Basil Bernsteins Untersuchungen eigens ein Exposé vorlegen lassen, an das sich seine Ausführungen anlehnten: Vermerk Dr. Walter für Senator Evers betr. Basil-Bernstein-Aufsatz und Änderung Ihres Referates »Bildungsnotstand und Bildungschancen«, 17.12.1964, Landesarchiv Berlin, B Rep. 015, Nr. 679.

43 Quelle: *Dahrendorf*, *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, S. 7f.

44 Bei dieser Bezugsstudie handelte es sich um eine auch methodisch richtungweisende Untersuchung von Kjell Härnqvist, die 1958 erschienen war; über sie wurde zum Beispiel auf einer OECD-Tagung im Jahr 1961 ausführlich berichtet: *Pieter de Wolff/Kjell Härnqvist*, *The Estimation of Reserves of Ability*, in: *A.[lbert] H. Halsey* (Hrsg.), *Ability and Educational Opportunity*, Paris 1961, in deutscher Übersetzung: *Pieter de Wolff/Kjell Härnqvist*, *Die Schätzung von Begabungsreserven*, in: *Hans Peter Widmaier* (Hrsg.), *Begabung und Bildungschancen. Eine Veröffentlichung der OECD*, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1967, S. 121–152, insb. S. 130ff. und 148f.

war vor diesem Hintergrund jedoch vor allem die Zusammensetzung des Interessentenkreises, zu dem 44 % Arbeiterkinder, 9 % Landwirtskinder, 6 % Handwerkerkinder, 23 % Angestelltenkinder und 8 % Beamtenkinder gehörten. »Starker Zug zur höheren Schule. 44 Prozent der Kinder kommen aus Arbeiterfamilien«, titelte die lokale Presse, im Bewusstsein, damit ein als besonders wirksam erachtetes Argument geltend zu machen.⁴⁵

Im traditionsverhafteten Bildungsdiskurs der 1950er Jahre weitgehend abwesend, entwickelte sich die Ungleichheitsfrage so ein Jahrzehnt später zu einer Leitdimension bildungspolitischer Lagebeschreibung und Profilbildung. Seit 1972 erweiterten die Mikrozensusdaten im Übrigen auch die Basis, auf der Aussagen über die soziale Ungleichheit im Bildungssystem getroffen werden konnten. Die Anteile der sozialen Herkunftsgruppen an der Gesamtzahl der Kinder ließen sich jetzt mit den Anteilen an der Schülerschaft der verschiedenen Schularten in Beziehung setzen. Beamtenfamilien stellten demnach 7 % aller Kinder im Alter von 15 und mehr Jahren, aber 18 % der Gymnasiasten, Facharbeiterfamilien 23 % aller Kinder, hingegen nur 11 % der Gymnasiasten, ungelernete Arbeiter ebenfalls 23 % aller Kinder, jedoch nicht mehr als 6 % der Gymnasiasten, Angestellte wiederum 19 % aller Kinder, aber 35 % der Gymnasiasten.⁴⁶ Die nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedenen Übertrittsquoten nach der Grundschule, die für einen längeren Zeitraum für Baden-Württemberg vorlagen, ergänzten dieses Bild. 1975/76 wechselten im Südwesten 80 % der Kinder von Akademikern auf das Gymnasium über, jedoch nur 12 % der Arbeiterkinder und 10 % der Kinder selbstständiger Landwirte.⁴⁷ Eine Zusatz-erhebung zum Mikrozensus 1972 ließ ferner deutlich werden, dass die Bildungsziele der Eltern stärker vom beruflichen Status abhängen als von den väterlichen Einkommensverhältnissen.⁴⁸

Mitte der 1970er Jahre legte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) eine eigene Bestandsaufnahme zum Thema »Arbeiterkinder im Bildungssystem«⁴⁹ vor, ein zweiter Bericht gleichen Titels folgte fünf Jahre später.⁵⁰ Die sozialdemokratischen Bundesminister, 1976 Helmut Rohde, 1981 Björn Engholm, ließen eine Bilanz der Anstrengungen von anderthalb Jahrzehnten ziehen, in denen die Verminderung der sozialen Ungleichheit ein hochrangiges Ziel bundesdeutscher Bildungspolitik gewesen war. Aus dem Vergleich der Mikrozensusdaten für 1972 und 1979 ließ sich in groben Zügen die Entwicklung der Bildungsbeteiligung in den 1970er Jahren ablesen.

45 Starker Zug zur höheren Schule. 44 Prozent der Kinder kommen aus Arbeiterfamilien, in: *Hannauer Anzeiger*, 6.3.1965 (HHStAW, Abt. 504, Nr. 1727).

46 *Luitgard Trommer-Krug*, Soziale Herkunft und Schulbesuch, in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildung*, Bd. 1, S. 217–281, hier: S. 229 und 256; vgl. *Wolfgang Reimann*, Soziale Herkunft der Schüler an den allgemeinbildenden Schulen, in: *Wirtschaft und Statistik* 1974, S. 332–339.

47 *Trommer-Krug*, Soziale Herkunft und Schulbesuch, S. 232.

48 Ebd., S. 238ff.

49 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, *Arbeiterkinder im Bildungssystem*, Bonn 1976; in einem ihrer beiden Hauptteile, der Analyse von Ausmaß und Ursachen der sozialen Ungleichgewichte im Bildungssystem, war der Bericht von einer Forschergruppe der Pädagogischen Hochschule Hannover verfasst worden.

50 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, *Arbeiterkinder im Bildungssystem*, Bad Honnef 1981.

Tabelle 3: Verteilung der 13- bis 14-jährigen Schüler in den einzelnen Schularten nach der beruflichen Stellung des Familienvaters 1972 und 1979 in Prozent⁵¹

Schulart	Berufliche Stellung des Familienvorstands										Schüler insgesamt (ohne Differenzierung nach sozialer Herkunft)	
	Selbstständige und mithelfende Angehörige		Beamte		Angestellte		Arbeiter		Nicht Erwerbstätige			
	1972	1979	1972	1979	1972	1979	1972	1979	1972	1979	1972	1979
Integrierte Gesamtschule	–	2,8	–	3,7	–	4,0	–	4,3	–	3,4	–	3,9
Hauptschule	49,2	39,2	28,7	20,7	36,0	26,3	73,0	62,7	66,0	59,8	57,5	46,3
Realschule	22,3	26,7	22,5	24,2	24,5	29,0	16,3	20,5	12,0	17,3	19,0	23,5
Gymnasium	24,6	28,7	45,7	49,6	36,1	38,2	6,3	9,5	16,0	14,3	19,2	23,4
Übrige	3,8	2,6	3,1	1,8	3,3	2,5	4,5	3,0	6,5	5,2	4,2	2,9
Summe	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Schüler insgesamt	15,5	14,2	8,1	8,4	20,5	25,6	47,0	42,4	8,5	9,4	100	100

Drei Gesichtspunkte verdienen es, beim Blick auf die Tabelle besonders hervorgehoben zu werden. So sehr die Hauptschule an Zulauf eingebüßt hatte: Noch immer wurde sie vom größten Anteil der Schülerschaft besucht, vor allem deshalb, weil sie die Haupt-Schule der Arbeiterkinder geblieben war. Bemerkenswert war zugleich, dass die Realschule, verglichen mit den anderen Schulformen, zwischen den Berufsgruppen vergleichsweise ausgeglichene Anteilswerte aufwies; sozial ausgewogen stellten sich im Übrigen auch – bei niedrigen Werten – die neu geschaffenen Gesamtschulen dar. Was den Besuch des Gymnasiums anging, hatten alle Erwerbstätigen Gruppen noch einmal zugelegt, jedoch war der Anteilswert bei den Beamtenkindern 1979 noch immer fünfmal so hoch wie der unter den Arbeiterkindern, von denen nur knapp 10 % das Gymnasium besuchten und die seit Mitte des Jahrzehnts, wie bei zusätzlicher Berücksichtigung der Daten des Mikrozensus von 1976 erkennbar wurde, keinen Zuwachs mehr verzeichnet hatten.

Was die Hochschulen anging, war die gute Nachricht aus der Sicht des Jahres 1981, dass sich der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden der Universitäten und Technischen Hochschulen vom Jahr 1967 bis 1979 von 7 auf 14 % verdoppelt hatte. An den seit Anfang der 1970er Jahre entstandenen Fachhochschulen lag er gar bei 27 %⁵² – die Fachhochschulen waren, wie die Realschule im Sekundarschulwesen, die eigentlichen Aufstiegschleusen für Kinder aus Arbeiterfamilien. Die schlechte Nachricht war auch hier, dass die Anteile der Studienanfänger an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung nach wie vor sehr ungleich unter den sozialen Herkunftsgruppen verteilt waren. Die Untersuchung des BMBW schätzte die Anteilswerte 1978 für die Kinder der Selbstständigen auf 28 %, für die der Beamten auf 44 %, für die der Angestellten auf 27 %, für die Arbeiterkinder jedoch nur auf 8 %. Beunruhigend war zudem, dass sich, ähnlich wie bei den Übergängen auf das Gymnasium, der Anstieg des Anteils der Arbeiterkinder an den Studierenden seit Mitte der 1970er Jahre nicht mehr nennenswert fortgesetzt hatte. Das BMBW erklärte dieses Stagnieren im Wesentlichen mit den verschlechterten Beschäftigungsperspektiven, die das Übergangsverhalten und die Bildungsbambitionen der Arbeiterfamilien stärker beeinflus-

51 Ebd., S. 11.

52 Ebd., S. 36–40.

ten, als dies bei anderen Sozialgruppen zu beobachten war.⁵³ Diese Entwicklung setzte sich auch in den 1980er Jahren noch weiter fort.

Bezeichnend war nun, wie die Schrift des BMBW aus dem Jahr 1981 in der »ZEIT« aufgenommen wurde, in derselben Wochenzeitung, in der 18 Jahre zuvor Dahrendorfs Artikel über die »Arbeiterkinder an den deutschen Universitäten« ein weithin vernommenes Startsignal für die Ungleichheitsdebatte in der bundesdeutschen Bildungspolitik gegeben hatte. Das Thema, so hieß es nunmehr an gleicher Stelle, sei ein »pädagogischer Ladenhüter«, seit über zehn Jahren gründlich ausdiskutiert, als »Zahlenlotto mit Arbeiterkindern« antiquiert und obendrein unseriös. Das wieder einmal bemühte »Arbeiterkind« sei in der sozialen Wirklichkeit ein Artefakt: Habe es die Tochter eines Landbriefträgers, die bildungsstatistisch als ein privilegiertes Beamtenkind gelte, nicht weit schwerer als der Facharbeitersohn in einer Arbeiterstadt wie Wolfsburg? Der Minister solle zugeben, forderte der Autor, dass man an den Universitäten bereits unnötig viele und dabei keineswegs immer hinreichend geeignete Studenten habe. Auch könne es nicht Aufgabe des Gymnasiums sein, sich in ihrem Bildungshorizont immer mehr der »nicht unbedingt intellektuell geprägten Welt der Arbeiterfamilie« zu nähern. Die Schule könne zwar die Gleichheit der Chancen bieten, »aber nicht die Gleichheit der Charaktere, diese Chancen wahrzunehmen«.⁵⁴ Wirklich benachteiligte Arbeiterkinder – und hier war künftig am wenigsten mit Widerspruch zu rechnen – seien die Ausländerkinder. Andere Presseberichte taten Engholms Bericht schlichtweg als ideologisch ab. Die Wochenzeitung »Rheinischer Merkur/Christ und Welt« etwa titelte: »Klassenkrampf. Bildungsminister Engholms Probleme«.⁵⁵ Positive und negative Stellungnahmen hielten sich in der Presse zwar ungefähr die Waage.⁵⁶ Was sich in den Kommentaren aber abzeichnete, war, dass sich ein Teil der medialen wie auch der politischen Öffentlichkeit von der Ungleichheitsfrage mehr und mehr abwandte. Seit den 1980er Jahren sollte es um die Frage der ungleichen Bildungsbeteiligung dann für längere Zeit sehr viel ruhiger werden.

Unterm Strich führte die Bildungsexpansion zu beträchtlichen Niveaueffekten: Die Chancen, ihre Kinder auf weiterführende Schulen schicken zu können, verbesserten sich für alle Sozialgruppen. Auch wenn sich der Chancengewinn der Arbeiterkinder aufgrund des hohen Bevölkerungsanteils der Arbeiterschaft in eine leichte Erhöhung ihres Anteils an den weiterführenden Schulen übersetzte, waren damit jedoch keine tief greifenden Struktureffekte verbunden gewesen. Die Chancenunterschiede zwischen den Gruppen verringerten sich zwar, verloren deshalb aber nicht ihre Grundmuster. Immerhin, auf der Ebene der Realschulen ist es zu einer Umverteilung der Chancen zugunsten der unteren Schichten gekommen, allerdings verlor der mittlere Abschluss auf den Ausbildungs- und Arbeitsmärkten zugleich an Wert. Je größer die Anteile von Personen mit höheren Bildungsabschlüssen waren, beobachteten 1976 die Soziologen Walter Müller und Karl Ulrich Mayer in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat, desto mehr Bildung mussten Kinder aus niedrigen sozialen Schichten erhalten, »nur damit ihre beruflichen Chancen sich nicht verschlechtern«.⁵⁷ Vom Zuwachs an den Gymnasien profitierten stärker die Mittelschichten als die Arbeiterschicht; insbesondere die Kinder ungelerner Ar-

53 Ebd., S. 15f.

54 Werner Klose, Unseriöses Spiel mit Zahlen. Niemand weiß genau, wer ein »Arbeiterkind« ist, in: Die ZEIT, 19.4.1982.

55 Paul F. Reitze, Klassenkrampf. Bildungsminister Engholms Probleme, in: Rheinischer Merkur/Christ und Welt, 2.4.1982.

56 So im Ergebnis: Norbert Schreiber, Pressereaktionen auf die Publikation »Arbeiterkinder im Bildungssystem« (Arbeitsbericht 5 – Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien), Konstanz 1982, S. 29f.

57 Müller/Mayer, Chancengleichheit durch Bildung?, S. 72.

beiter wurden weiter abgehängt. Der Anteil der Studienanfänger an den Gleichaltrigen der jeweiligen Herkunftsgruppe stieg bei den Beamtenkindern zwischen 1969 und 1989 um 15 %, bei den Angestelltenkindern um 9 %, bei den Arbeiterkindern aber nur um 2 %. Von den einzelnen Übergangspassagen zwischen den Bildungsstufen her betrachtet, vollzog sich der deutlichste Abbau sozialer Disparitäten beim Übertritt zu den weiterführenden Schulen, während »die Fortsetzung der Bildungskarriere nach der mittleren Reife und nach dem Abitur in unveränderter Weise durch Herkunftsbedingungen bestimmt« war.⁵⁸ Von den vier Ungleichheitsdimensionen der Bildungsbeteiligung Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Konfession und Region war die soziale Herkunft damit diejenige mit der stärksten Persistenz.⁵⁹

II. NATIVISTISCHER BEGABUNGSBEGRIFF UND SOZIALE SCHICHTUNG

Noch keine Zeit habe sich so intensiv mit den Problemen der Intelligenz und Begabung⁶⁰ auseinandergesetzt wie die jetzige, befand Anfang der 1960er Jahre der Göttinger Pädagoge Heinrich Roth⁶¹, die Schlüsselfigur bei der Neubestimmung des erziehungswissen-

58 Walter Müller/Dietmar Haun, Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit, in: Wolfgang Glatzer (Hrsg.), Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa, Frankfurt am Main/New York 1993, S. 225–268, Zitat S. 261; dies., Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, 1994, S. 1–42.

59 Zusammenfassende Darstellungen: Helmut Köhler, Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Berlin 1992; Rainer Geißler, Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: ders. (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1987, S. 79–110; ders., Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung, Bonn 1996, S. 259–264; Herbert Eigler/Rolf Hansen/Klaus Klemm, Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt?, in: Jahrbuch der Schulentwicklung 1, 1980, S. 45–71; Hans-Ulrich Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 5: Bundesrepublik und DDR 1949–1990, München 2008, S. 193–197; neuere Bilanzierungen mit verändertem Datenmaterial und Methodenrepertoire, dabei meist mit einem günstigeren Urteil hinsichtlich des Abbaus sozialer Disparitäten: Müller/Haun, Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit; dies., Bildungsungleichheit im sozialen Wandel; Walter Müller/Reinhard Pollak, Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2007, S. 303–342; Rolf Becker, Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit, in: ebd., S. 157–185; Ursula Henz/Ineke Maas, Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47, 1995, S. 605–633; Bernhard Schimpl-Neimanns, Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: ebd. 52, 2000, S. 636–669; Hans-Peter Blossfeld, Changes in Educational Opportunities in the Federal Republic of Germany. A Longitudinal Study of Cohorts Born Between 1916 and 1965, in: Yossi Shavit/ders. (Hrsg.), Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Boulder, CO 1993, S. 51–74 (allerdings skeptischer hinsichtlich des Ungleichheitsabbaus).

60 Begabung, gemeinhin verstanden als spezifische Eignung für Leistungen in einem bestimmten Kulturbereich, war zwar von Intelligenz als unspezifischer intellektueller Leistungsdisposition verschieden, wurde jedoch oft in engem Zusammenhang damit diskutiert. Vgl. Helmut Skowronek, Begabung, in: Dieter Lenzen (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1, Hamburg 1989, S. 150–157.

61 Heinrich Roth, Der Wandel des Begabungsbegriffs, in: ders., Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover/Berlin etc. 1961, S. 81–113, hier: S. 81; es handelt sich um die erweiterte Fassung eines Vortrags im Südwestfunk vom 26.11.1960.

schaftlichen Begabungsbegriffs in der Bundesrepublik. Der bildungspolitische Hintergrund war offenkundig. Wollte man die Bildungschancen mehren und die Zahl der höheren Abschlüsse steigern, musste zunächst mehr Klarheit darüber geschaffen werden, welche ungenutzten Begabungspotenziale noch vorhanden waren. Und wollte man gegen die Ungleichheit der Bildungschancen angehen, so setzte dies voraus, dass das Reservoir an Begabungen bisher nicht nur ungenügend, sondern auch selektiv genutzt worden war. Damit verschränkt war eine Reihe grundlegender Fragen: Ließ sich die geläufige Annahme noch weiter aufrechterhalten, dass dem dreigliedrigen Schulwesen drei unterschiedliche Begabungstypen entsprachen? Oder war die Dreigliedrigkeit eher ein Hemmnis für die volle Entfaltung der unterschiedlichen Begabungen? Hatte man sich unter Begabung und »Bildsamkeit« etwas Plastisches vorzustellen, eine auf äußere Umstände und Einflussnahme nachhaltig reagierende Größe? Oder handelte es sich eher um einen biologisch bestimmten Anlagenfaktor, der nur in engen Grenzen zu beeinflussen war? In welchem Verhältnis standen die beiden Faktoren »Anlage« und »Umwelt« bei der Entfaltung von Begabung und Bildsamkeit zueinander? Und schließlich: Was konnte geschehen, um den individuellen Begabungspotenzialen pädagogisch besser gerecht zu werden, die Gaben und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu wecken, zu fördern und zu stärken?

In den 1950er Jahren wurde die Begabungsdiskussion weitgehend von der pädagogischen Psychologie beherrscht, die über Themen wie Begabungsstruktur und Begabungstypen, Begabungsschwund und Begabungsverschiebung, Reifestadien und Entwicklungsstufen diskutierte.⁶² Die Frage der sozialen Ungleichheit drang in diesen Themenkreis noch kaum vor, schon gar nicht in dem Maße, wie dies ein Jahrzehnt später der Fall sein würde. Eine gewichtige Ausnahme gab es jedoch: Schon kurz nach dem Zweiten Weltkrieg war die Frage nach der Verteilung der Begabungen im Schichtungsbild zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht worden. In Auftrag gegeben worden waren diese Forschungen 1946 vom niedersächsischen Kultusminister Adolf Grimme, durchgeführt von dem Soziologen und Sozialanthropologen Karl Valentin Müller.⁶³ In den frühen 1950er Jahren schlossen sich ergänzende Untersuchungen in Schleswig-Holstein, Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen an, durch deren Ergebnisse Müller seine Befunde im Wesentlichen bestätigt sah.⁶⁴ Das ursprüngliche empirische Ma-

62 Vgl. etwa: *Aloys Wenzl*, Theorie der Begabung. Entwurf einer Intelligenzkunde, Heidelberg 1957; *Kurt Strunz*, Begabungstypen und Höhere Schule. Über Recht und Grenzen begabungstypologischer Rücksichten an unseren Oberschulen, Würzburg 1960; und besonders *Karl Mierke*, Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Betrachtungen über das Bildungsschicksal des mittelmäßig begabten Schulkindes, Bern/Stuttgart 1963.

63 *Karl Valentin Müller*, Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit, Göttingen 1951; Müller hatte sich während der NS-Zeit seine »wissenschaftlichen Sporen« mit sozial- und rassenanthropologischen Untersuchungen verdient, unter anderem im besetzten Osteuropa. Zu den früheren Forschungen und zum Werdegang Müllers, der seit 1955 Professor für Soziologie und Sozialanthropologie an der Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Nürnberg war, vgl. *Michael Schwartz*, »Proletarier« und »Lumpen«. Sozialistische Ursprünge eugenischen Denkens, in: *VfZ* 42, 1994, S. 537–570, hier: S. 564ff.; *Hans-Christian Harten/Uwe Neirich/Matthias Schwerendt*, Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch, Berlin 2006, S. 245ff.

64 *Karl Valentin Müller*, Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, Köln/Opladen 1956; zu Müllers Begabungsuntersuchungen vgl. *Peter Drewek*, Die Begabungsuntersuchungen Albert Huhs und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 1989, S. 197–217; *Kuhlmann*, Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1980, S. 1 und 121ff.; vgl. auch insgesamt *Jürgen Zimmer*, Wissenschaft und Schulwesen. Ein interkultureller Vergleich zur Funktion der Psychologie im Ablauf von Schulreformen, Diss., Berlin 1975, hier: S. 12ff.

Anhand der niedersächsischen Daten ließ sich feststellen, dass der Anteil der – mithilfe der beiden Beurteilungskategorien »unbedingt« beziehungsweise »bedingt Oberschulfähig« ermittelten – Gutbegabten an den Schülern, die trotz dieser Beurteilung an der Volksschule verblieben, drastisch stieg, je niedriger in der sozialen Schichtung ihre Väter angesiedelt waren. Blieben 13 beziehungsweise 24 % der Oberschichtkinder (Akademiker, höhere Beamte, Unternehmer) an der Volksschule, so waren es bei der »unteren Mittelschicht« (zum Beispiel Kleinbauern, untere Beamte, gelernte Arbeiter) 59 beziehungsweise 81 %, bei der Unterschicht (der ungelerten Arbeiter, Landarbeiter, Bergarbeiter und Tagelöhner) 74 beziehungsweise 87 %.⁷² Das »Schulsystem warte demnach seine höheren Schüler«, wie auch Müller befand, »keineswegs sozial unparteiisch, d. h. ohne Rücksicht auf soziale Unterschiede lediglich nach der Begabung aus, sondern berücksichtigte ganz ausschlaggebend die soziale Stellung der Väter« und schließe den Löwenanteil der begabten Arbeiterkinder damit »von den üblichen gangbaren Pfaden mittelbaren sozialen Aufstiegs aus«.⁷³ Die Ungleichheit der Aufstiegschancen gleichwertiger Begabungen, die damit zutage trat, versuchte Müller freilich dadurch wieder zu relativieren, dass er sie zum notwendigen »Sauerteig« gesellschaftlichen Lebens erklärte. Die an sich »elitfähigen Elemente«, die aus ihren angestammten Sozialschichten nicht herausfanden, erhielten eine unverzichtbare Mittler- und Dolmetscherfunktion zwischen den sozialen Schichten zugeteilt. Die Grundsätze der liberalen Ordnung, also der freie Wettbewerb bei gleichen Chancen, würden keineswegs preisgegeben, wenn man darauf verzichte, diese Prinzipien »zu Tode zu reiten«.⁷⁴ Spätere Erhebungsbefunde in zwei hessischen Landkreisen ließen Müller 1960 dann schließlich zu der Überzeugung gelangen, dass in der Arbeiterschaft kaum mehr Oberschulgeeignete Begabungsreserven vorhanden waren, ja dass die Gelernten wie ungelerten Arbeiter inzwischen gegenüber den höheren Schichten in überdurchschnittlichem Maße dahin tendierten, auch für die höhere Bildung ungeeignete Kinder auf das Gymnasium zu schicken. Für den Nürnberger Sozialforscher stand nunmehr fest, »daß die höhere Schule bei ihrer Auslese keineswegs als vorurteilsvolle ›Standesschule‹ handelt, sondern in ihrer sozialen Nachsicht fast des Guten zuviel tut«.⁷⁵

Müllers Forschungen besaßen Gewicht, weil sie als empirische Untersuchungen lange Zeit weitgehend konkurrenzlos blieben. Kritiker hielten sie zwar wegen der Unzuverlässigkeit des Lehrerurteils für irreführend. War es schon bedenklich, das schlechte Lehrerurteil mit der tatsächlichen Begabungsanlage gleichzusetzen, dann erst recht, so der Pädagoge Erich Lehmensick, vom Phänotyp auf den Genotyp zu schließen.⁷⁶ Einstweilen vermochten derartige Bedenken aber nichts daran zu ändern, dass Müllers Deutungen beträchtlichen Widerhall in Wissenschaft, Politik und interessierter Öffentlichkeit fanden. Seine Stimme war keineswegs die eines kaum beachteten Außenseiters. Unter Vertretern der pädagogischen Psychologie waren Vorstellungen von einer starken erblichen Determination der Begabung weitverbreitet. Wilhelm Arnold, Psychologieprofessor in Würzburg, sah 1962 Müllers Auffassung als bestätigt an, Begabung sei zu einem erheblichen Teil erbabhängig und zu einem geringeren Teil milieuhabhängig.⁷⁷ Karl Mierke, Bildungs-

72 *Ders.*, Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit, S. 32.

73 *Ders.*, Die sozialen Standorte des Begabtenwachstums, S. 364.

74 *Ders.*, Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft, S. 15 und 120f.

75 *Ders.*, Zur Frage des Begabungspotentials und der Begabungsreserven, in: Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft 80, 1960, S. 707–719.

76 *Erich Lehmensick*, Die begabungsstatistischen Untersuchungen und die erzieherische Verantwortung, in: Die Sammlung 5, 1950, S. 688–700; vgl. auch *ders.*, Die Meinungsbildung über die Grenzen der Bildsamkeit und die erbpsychologischen Untersuchungen, in: ebd. 5, 1950, S. 458–475.

77 *Wilhelm Arnold*, Begabungswandel und Sozialstruktur, in: Arbeitswissenschaft 2, 1962, S. 37–41, hier: S. 41.

psychologe in Kiel, befand 1963 unter Berufung auf Müllers Zahlen, es »dürfte aber heute jedes Gerede von einem Bildungsprivileg der begüterten Volksschichten abwegig sein«. ⁷⁸ Albert Huth, Schulpsychologe am Institut für Lehrerbildung in München-Pasing, schätzte 1954 den Anteil der Anlagen auf 60–75 %, den der Umwelt auf 25–40 %, freilich ohne diese Annahme empirisch stichhaltig absichern zu können. ⁷⁹ Auch den Gymnasiallehrern war ein solches Denken nicht fremd. In den Reihen des Deutschen Philologenverbandes, dessen Vorsitzender für Mittelfranken Müller zeitweilig war ⁸⁰, traf man die Überzeugung an, dass es »kaum noch einen Mensch[en] von Begabung und Leistungsfähigkeit gibt, dem aus sogenannten ›sozialen‹ Gründen der Aufstieg erschwert würde«. In der Schule zuerst trete

»die geistige und charakterliche Schwäche der überwältigenden Mehrzahl der Durchschnittlichen und Unterdurchschnittlichen in brutaler Nacktheit als Ursache ihrer Misserfolge zutage [...]. Der niedrigen Geburt und der sozialen Ungerechtigkeit ist nichts mehr zuzuschreiben, und diese Entthüllung, die man früher mit allen Kräften hintertrieben hatte, fängt an, die durch allgemeine Zugänglichkeit der Bildungswerte erstrebte Mehrung des Massenglücks in ihr Gegenteil zu verkehren«. ⁸¹

In der Kulturpolitischen Abteilung des Bundesinnenministeriums berief man sich ebenfalls auf Müllers Forschungen und schob noch in den frühen 1960er Jahren den Vorwurf einer einseitigen und ungerechten sozialen Auslese durch die Höhere Schule beiseite. ⁸² Im Ministerium ging man unter Berufung auf Müllers Zahlen davon aus, dass aus den Reihen der Oberschicht jedes zweite, aus der gehobenen Mittelschicht jedes vierte Kind, aus der gehobenen Grundschicht lediglich jedes 22., von der Grundschicht gar nur jedes 67. Kind aufgrund entsprechender Begabung die Oberschule besuchen müsste. ⁸³ Immerhin stimmte das Ministerium mit Müller auch darin überein, dass sich in absoluten Zahlen gemessen »der breite Mittelstand und die gehobene Arbeiterschaft als der vorwiegende Mutterboden des tüchtigen Nachwuchses« herausgestellt hatten. ⁸⁴ Den Umstand, dass diese Begabungsreserven bislang, was die Arbeiterkinder anging, zu großen Teilen ungenutzt geblieben waren, lastete man, wieder unter Berufung auf Müller, den Eltern an:

»Den Grund für das Fehlen der wirklich begabten Arbeiterkinder in der Oberschule sieht Müller weniger in der wirtschaftlichen Not dieser Schicht als vielmehr in der Indolenz und der Interesse-

78 Mierke, *Begabung, Bildung und Bildsamkeit*, S. 149.

79 Albert Huth, *Begabung und Leistung*, in: *Die Bayerische Schule* 7, 1954, S. 40–45, hier: S. 41.

80 Hans-Günter Rolff, *Die Schule und das soziale Milieu des Kindes*, in: *Die deutsche Schule* 58, 1966, S. 263–275, hier: S. 264.

81 Adolf Grote, *Bemerkungen zu dem Rahmenplan von 1959*, in: *Mitteilungsblatt des Landesverbandes der Philologenvereine in Nordrhein-Westfalen*, Dezember 1959, S. 1–3. Bei einer Befragung von hessischen Gymnasiallehrern stimmten Mitte der 1960er Jahre zwei Drittel dem Karl Valentin Müller entlehnten Satz zu, die Begabung beruhe überwiegend auf Erbanlagen und könne daher nicht erworben werden; Gerwin Schefer, *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers*, in: *Hans Hielscher* (Hrsg.), *Die Schule als Ort sozialer Selektion*, Heidelberg 1972, S. 116–131, hier: S. 125.

82 BMI, Ref. III 3, *Entwurf einer Denkschrift zu den Fragen der Hochschulreife und des zweiten Bildungsweges*, [1963], BAK, B 138, Nr. 1161.

83 Die Zahlen bei: Karl Valentin Müller, *Das »Bildungsmonopol«. Seine soziologische Bedeutung als politisches Schlagwort und soziale Realität*, in: *Zeitschrift für Politik* 8, 1961, S. 218–234, hier: S. 228. Sie bezogen sich auf die Verhältnisse in Schleswig-Holstein im Jahr 1951 und enthielten insofern eine Verwechslung, als die Zahl für die Grundschicht irrtümlich mit der Zahl für ungelernete Arbeiter einer ebenfalls von Müller an gleicher Stelle zitierten Untersuchung zum Regierungsbezirk Hannover aus dem Jahr 1946 vertauscht wurde.

84 Exposé: *Kurzfassung von K. V. Müller: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Welt*, BAK, B 138, Nr. 1161.

losigkeit der Eltern dieser Kinder. Er stellte hier eine mangelnde Bereitschaft zum Konsumverzicht fest, Vorurteile gegen eine höhere Bildung und mangelnde Kenntnisse über höhere Berufsmöglichkeiten.⁸⁵

Indes eigneten sich Müllers Zahlen auch als Argumentationsgrundlage für sozialdemokratische Bildungspolitiker, die – wie der Bremer Schulsenator Willy Dehnkamp – mit umgekehrter Stoßrichtung auf jene Befunde zurückgriffen, die Müller zum äußerst ungleichen Oberschulbesuch der begabten Schüler unterschiedlicher sozialer Herkunft geliefert hatte. Im Gegensatz zu Müllers eigener Argumentationsführung zog Dehnkamp aus diesen Zahlen den Schluss: »Das Bildungsmonopol der Oberschicht, offiziell beseitigt und scheinbar, aber nur scheinbar, längst überwunden, wird hier wieder erkennbar.«⁸⁶ Mit Müller ließ sich, so wollte es scheinen, also auch gegen Müller argumentieren. Das hatte sich im Übrigen bereits gezeigt, als Müllers Zahlenreihen 1958 vor das Forum des Bundestags gelangt waren, wo sie ausführlich von Bundesinnenminister Gerhard Schröder (CDU) zitiert wurden. Dessen Absicht war es gewesen, dem ebenfalls mit Müllers Daten, nur eben in umgekehrter Richtung argumentierenden SPD-Abgeordneten Ulrich Lohmar in die Parade zu fahren.⁸⁷ Lohmar hatte die geringe Zahl der Arbeiterkinder an den Universitäten beklagt, Schröder hingegen ging es in seiner Replik darum, anhand von Müllers Befunden zu demonstrieren, dass der Begabungsvorrat in der »Grundschicht« nun einmal begrenzt sei. So oder so: Müllers Zahlenmaterial genoss eine Art Monopolstellung bei der empirischen Unterfütterung begabungsbezogener Argumente.⁸⁸

Allerdings gab es auch schon in den 1950er Jahren Stimmen, die einem anderen Verständnis von Begabung das Wort redeten. Die wichtigste unter ihnen war die von Heinrich Roth, zunächst noch Dozent an einer Lehrerbildungseinrichtung, seit 1956 dann Professor an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Unter dem Einfluss amerikanischer Erfahrungen und Forschungen wandte sich Roth, der 1950 sieben Monate zu Studienzwecken in den Vereinigten Staaten verbracht hatte, schon in den frühen 1950er Jahren gegen die Verengung der Begabungsforschung auf Intelligenztests und Intelligenzleistungen. Begabung war etwas Komplexeres als dies – nicht die beim Intelligenztest gemessene Anfangsleistung neuen Aufgaben gegenüber, sondern eine mögliche Endleistung in der Aneignung bestimmter Leistungsformen, bei der es wesentlich auf die Einflüsse und Einwirkungen der Umwelt ankam. Begabungsentfaltung durfte also nicht einfach als innere Reifung und Realisierung einer in nuce schon vorhandenen Eigenschaft verstanden werden. Es handelte sich vielmehr um einen Prozess, bei dem latente Möglichkeiten und Potenziale von außen geweckt, angeregt und zum Wachsen gebracht wurden. Indem Roth so den Akzent von der Begabung als einer im Schüler ruhenden, anlagebedingten Größe auf den Vorgang des »Begabens«, die Schaffung äußerer, das Lernen begünstigende Bedingungen und Anregungen verlagerte, suchte er »Be-

85 Ebd.

86 *Willy Dehnkamp*, Freie Bahn für den zweiten Bildungsweg, in: Die Mobilisierung des Geistes. Unsere Aufgaben in der zweiten industriellen Revolution, hrsg. v. Vorstand der SPD, Bonn [1956], S. 45–48, hier: S. 46; ebenso aufgrund von Müllers Zahlen: *Willi Eichler*, Die Herausforderung des Geistes durch die Technik, in: Die neue Gesellschaft 4, 1957, S. 163–170, hier: S. 166.

87 Verhandlungen des Deutschen Bundestages, Stenographische Berichte, 3. Wahlperiode, 23. Sitzung, 18.4.1958, S. 1224–1244 und 1252–1273, hier: S. 1256 (Abg. Lohmar) und 1269 (Bundesminister Schröder); vgl. auch *Alfred Hoffmann*, Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und SPD. Eine pädagogische Analyse ihrer Entwicklung von 1945–1965, Diss., Erlangen-Nürnberg 1968, S. 229f.

88 Verhandlungen des Deutschen Bundestages, Stenographische Berichte, 3. Wahlperiode, 23. Sitzung, 18.4.1958, S. 1269.

gabung« als pädagogisches Wirkungsfeld neu aufzuwerten.⁸⁹ Auf der einen Seite war Begabung, schrieb er Anfang der 1960er Jahre, durchaus, wie es dem überkommenen Verständnis entsprach, als »Anlage, Selbstentfaltung, Reifung, potentielle geistige Mitgift« zu begreifen. Aber aus pädagogischer Sicht war die andere Seite der Begabung entscheidender: der Umstand, dass sie für ihre Entfaltung und für ihr Wirksamwerden von der Intensität und Qualität der Lernprozesse abhing, in die sie verwickelt wurde.⁹⁰

III. DIE AKTIVIERUNG DER »BEGABUNGSRESERVEN« UND DIE UNTERSCHICHTEN

Wenn seit Beginn der 1960er Jahre über den Begabungsbegriff neu nachgedacht wurde, spielte dafür eine ganze Reihe von Umständen eine Rolle. Darunter der wichtigste lag in dem zunehmend erwachenden Bewusstsein, dass die Zahl der qualifizierten Arbeitskräfte einen Grundfaktor wirtschaftlichen Wachstums darstellte und die Bundesrepublik gerade auf diesem Gebiet gegenüber anderen Nationen ins Hintertreffen zu geraten drohte. Die Frage erlangte mit dem Mauerbau und dem Versiegen des Fachkräftezustroms aus der DDR verschärfte Dringlichkeit. »Die Erschließung aller ›Begabungsreserven‹ ist eine lebenswichtige Notwendigkeit, wenn wir im Wettbewerb der Nationen bestehen und unsere demokratische Lebensform sichern wollen«, erklärte 1965 der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers (SPD).⁹¹ Sollte aber auf die Frage, wie die wachsende Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften gestillt werden konnte, eine angemessene Antwort gegeben werden, musste zunächst einmal geklärt werden, ob und in welchem Umfang überhaupt noch ungenutzte Begabungsressourcen vorhanden waren. Ob die »Reserven« an Begabungen tatsächlich genügend Spielräume für eine Expansion der weiterführenden Schulen ließen, war indes durchaus umstritten. Der schon in den 1950er Jahren als Schulreformer hervortretende Philosoph, Philologe und vormalige Leiter eines Landschulheims Georg Picht hatte sich 1958 überzeugt gezeigt, dass die Begabungsreserven in Volks- und Mittelschulen ohne Weiteres ausreichten, um die Abiturientenzahl, wie für nötig gehalten, um die Hälfte zu erhöhen.⁹² Er hatte dafür vonseiten der Gymnasiallehrer energischen Widerspruch geerntet.⁹³ Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, dem Picht als besonders einflussreiches Mitglied angehörte, führte gegen skeptische Begabungsprognosen das bald geläufigere Argument ins Feld, »der starre Begabungsbegriff,

89 Heinrich Roth, Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabungsentfaltung, in: Die Sammlung 7, 1952, S. 395–407.

90 Roth, Der Wandel des Begabungsbegriffs, S. 108; vgl. auch *ders.*, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1968, S. 151 ff.; Hans Scheuerl, Begabung und gleiche Chancen. Zur Frage der »Startgerechtigkeit« im Schulwesen, Heidelberg 1958, S. 26, der bezeichnenderweise aber noch fast völlig ohne Diskussion der Ungleichheitsfrage und ohne soziologische Perspektive auskam.

91 C.[arl]-H.[ein]z Evers, Schul- und Bildungspolitik im kommenden Jahrzehnt. Vortrag im Ettlinger Kreis am 24.6.1965, S. 3, Geheimes Staatsarchiv (GStA) Berlin, VI. HA, NL Hellmut Becker, Karton 125, Nr. 275.

92 Georg Picht, Zehn Thesen über die Höhere Schule, in: Frankfurter Hefte 13, 1958, S. 831–840, hier: S. 833 f.

93 Ein Vertreter des Philologenverbandes befand, es könne »nicht nachdrücklich genug vor einem höchst unbegründeten Optimismus hinsichtlich des ungenutzten ›Schatzes von Begabungen‹ gewarnt werden. Das mag für die Sowjetunion und andere Staaten gelten – Deutschland mit seinem hochdifferenzierten und schon im vorigen Jahrhundert weit in das ›flache Land‹ ausgreifenden Bildungswesen verfügt keineswegs mehr über beliebig große Reserven, auf die man nur zurückgreifen braucht.« Walter Dederich, Zu den Zehn Thesen von Georg Picht über die höhere Schule, in: Die Höhere Schule 12, 1959, S. 23–26, hier: S. 26; vgl. auch Otto Bessenrodt, Begabungsreserven?, in: ebd., S. 4–6.

auf den sich diese Prognosen zu stützen pflegen«, verkenne »die Plastizität der menschlichen Natur«. ⁹⁴ Dagegen legten nun wieder viele Kritiker des Ausschusses Einspruch ein, wobei man sich dann gern auf Albert Huth und Karl Valentin Müller berief. ⁹⁵ Der hessische Kultusminister Ernst Schütte (SPD) hingegen, vormals Professor an einer Pädagogischen Akademie, zeigte sich von den Ausführungen des Deutschen Ausschusses tief beeindruckt: »Begabung ist keine gegebene Tatsache, kein Naturquantum, das nur sozusagen ein wenig entfaltet werden muß. Begabung [...] muß vor allen Dingen geweckt werden.« ⁹⁶

Auch die Soziologen begannen, sich stärker für die Begabungsfrage zu interessieren. Nachdem in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1958 ein »Ausschuss für Schul- und Erziehungssoziologie« gegründet worden war, widmete der hier versammelte, überschaubare Kreis an Interessierten gleich in seiner zweiten Sitzung der »Ideologie von der Auslese der Begabten« eine längere Debatte. Allgemein beklagt wurde hier die Vernachlässigung des Begabtenproblems in der deutschen soziologischen Forschung, sehr im Unterschied zu den angloamerikanischen Ländern. Theodor W. Adorno warnte vor einer »Verdinglichung« des Begabungsbegriffs, nur in Ausnahmefällen könne von »natürlicher Veranlagung« die Rede sein. Die Kriterien der Bewährung und die Auslese der »Reproduktionsunwerten« müssten, wie Adorno fand, zum Gegenstand einer kritischen Analyse gemacht werden. Der Schelsky-Schüler Janpeter Kob, einer der frühen Bildungssoziologen der Bundesrepublik, gewährte Einblicke in erste Ergebnisse seiner Untersuchungen zum Verhältnis von Schule und Elternhaus und unterstrich dabei den engen Zusammenhang von elterlichen Bildungszielen und schulischer Leistung der Kinder. ⁹⁷ Die noch vollends in den Kinderschuhen steckende Bildungssoziologie, so wurde bei dieser Gelegenheit deutlich, stieß schon in ihren Anfangsgründen auf die Frage der schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen ⁹⁸, während sich aus der Frage nach den vorhandenen Begabungsreserven ebenso schnell die Frage nach dem Zusammenhang von Begabung und sozialer Schichtung ergab.

Wie die meisten »großen« Themen der Bildungspolitik war auch die Begabungsfrage ein international diskutiertes Problem. Ähnlich wie bei anderen grundlegenden Problemstellungen erwies sich hier die OECD als wichtige Drehscheibe für den Austausch von Analyseansätzen, Leitkonzepten und empirischen Vergleichsdaten. Eine 1961 in Schweden abgehaltene internationale Konferenz der OECD zum Thema »Begabung und Bildungs-

94 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens (14.2.1959), in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965, Gesamtausgabe, hrsg. v. Hans Bohnenkamp/Walter Dirks/Doris Knab, Stuttgart 1966, S. 59–115, hier: S. 93.

95 Vgl. »Der Rahmenplan«, Stellungnahme des deutschen Philologen-Verbandes, 1959, S. 16f., Landesarchiv NRW, Abt. Rheinland, NW 137, Nr. 464; die Stellungnahmen des Deutschen Philologen-Verbandes, des Deutschen Altphilologenverbandes und des Deutschen Arbeitgeberverbandes, in: *Alfons Otto Schorb* (Hrsg.), Für und wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation, Stuttgart 1960, S. 26–32, 127–130 und 163–165; vgl. dann die Antwort des Deutschen Ausschusses auf seine Kritiker: Zur Diskussion des Rahmenplans. Kritik und Antwort (2.7.1960), in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, S. 117–219, hier: S. 151ff.

96 Aufstieg durch Bildung. Kulturpolitisches Forum im Rahmen des 3. Deutschlandtreffens der SPD am 30. August 1963 in Hamburg, Bonn [1963], S. 33.

97 Protokoll der zweiten Besprechung des Ausschusses für Schul- und Erziehungssoziologie am 12.7.1958 im Institut für Sozialforschung, S. 7f., GStA Berlin, VI. HA, NL Hellmut Becker, Karton 68, Nr. 22; vgl. dann: *Janpeter Kob*, Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie, Stuttgart 1963.

98 Vgl. zu diesem Komplex auch *Dieter Geulen*, Bildungsreform und Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 1983, S. 189–200.

chancen« ließ bereits die Richtung erkennen, welche die Diskussion bald auch in der Bundesrepublik nehmen würde.⁹⁹ Die Teilnehmer zeigten sich entschlossen, unter den im Bildungswesen derzeit gegebenen Umständen nicht etwa genetische Faktoren als die entscheidende Schranke für die Mobilisierung von Begabungsreserven anzusehen, sondern Faktoren »wirtschaftlicher, umweltbedingter oder bildungspolitischer Art«. Begabung wurde »in der gegenwärtigen Situation als ein künstliches Produkt des Erziehungswesens aufgefasst«, als eine abhängige Variable übergreifender Prozesse wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung.¹⁰⁰ Allseits wurde davon ausgegangen, dass viele Begabungen noch nicht entdeckt, genutzt und ausgeschöpft wurden.¹⁰¹ Für Frankreich wurde der Befund mitgeteilt, dass ein Drittel bis die Hälfte der Schüler, die sich nicht um die Aufnahme in die höhere Schule bemühten, sehr wohl die geistigen Fähigkeiten dazu besäßen.¹⁰² Dass die größten Begabungsreserven in den unteren Schichten anzutreffen waren, und dass diese wiederum durch ihre größere »soziale Distanz« (Ralf Dahrendorf) zu den sprachlichen und kulturellen Anforderungen der höheren Schule benachteiligt waren, galt ebenfalls als ausgemacht. Die Schlussfolgerung, die daraus gezogen, allerdings nicht von allen Teilnehmern in gleichem Umfang geteilt wurde, lautete, man müsse von einer frühzeitigen Auslese abgehen und zu flexibleren Strukturen mit Gesamtschulcharakter übergehen.¹⁰³

Die Fragen nach dem wachsenden »Nachwuchsbedarf« und der gestiegenen Nachfrage nach höheren Qualifikationen¹⁰⁴ sowie, kehrseitig dazu, nach den noch ungenutzt schlummernden »Begabungsreserven« regten in der Bundesrepublik der frühen 1960er Jahre eine ganze Reihe von empirischen Erhebungen an. Aufhorchen ließ 1962 eine von dem Bildungsökonom Friedrich Edding gemeinsam mit einem Mitarbeiter vorgelegte Studie zur unterschiedlichen Bildungsintensität in den Bundesländern.¹⁰⁵ Wenn in Rheinland-Pfalz 4 % der männlichen Jugend das Abitur machten, im benachbarten Hessen aber der doppelte Anteil, wenn in Schleswig-Holstein 30 % der 16-Jährigen eine weiterführende Schule besuchten, im Saarland hingegen nur 13 %, so war klar, dass diese Unterschiede nicht in regionalen Begabungsunterschieden begründet liegen konnten. Mit den Länder-

99 Widmaier, Begabung und Bildungschancen.

100 A.[lbert] H. Halsey, Konferenzbericht, in: ebd., S. 153–186, hier: S. 164f.

101 Einen guten Überblick über die internationalen Versuche, die Begabungsreserven auszuloten, gibt sowohl in methodischer Hinsicht wie für die Ergebnisse *Husén*, *Social Influences on Educational Attainment*, S. 73–107; *ders.*, *Begabung und Bildungspolitik. Die Bedeutung von Erbanlagen und Milieueinflüssen für die Bildungsreform, Hannover/Dortmund etc.* 1975, S. 47–66.

102 *Halsey*, Konferenzbericht, S. 167.

103 Vgl. auch *George S. Papadopoulos*, *Die Entwicklung des Bildungswesens von 1960 bis 1990. Der Beitrag der OECD, Frankfurt am Main/Berlin etc.* 1996, S. 39f.; *Myung-Shin Kim*, *Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren, Würzburg* 1994, S. 46ff.

104 Vgl. in der Bundesrepublik zum Beispiel Verein Deutscher Ingenieure, *Denkschrift zur Ausweitung der Ingenieurschulkapazitäten, Düsseldorf* 1956, Landeshauptarchiv Koblenz, 910, Nr. 6001; Deutscher Bundestag 3. Wahlperiode, Drucksache 225: *Technischer Nachwuchs. Bestand 1956, Bedarf bis 1970 und Deckung des Bedarfs. Eine Denkschrift des Bundesministeriums des Innern. Vorgelegt von K. Fr. Scheidemann und Herbert Gassert, 1957; Hans Heckel, Zahlen des Schulwesens und seiner Kosten in der Bundesrepublik, [Januar 1958], BAK, B 138, Nr. 9522; ders.*, *Die deutsche Schule in Zahlen*, in: *Frankfurter Hefte* 13, 1958, S. 237–244.

105 *Roderich von Carnap/Friedrich Edding*, *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952–1960, Frankfurt am Main* 1962; *Friedrich Edding*, *Die Bildungsintensität der Bundesländer*, in: *Neue Sammlung* 2, 1962, S. 466–473; *ders.*, *Unterschiede im Schulbesuch zwischen den Bundesländern*, in: *ders.*, *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg im Breisgau* 1963, S. 336–348.

unterschieden im Schulbesuch war vielmehr der Beweis erbracht, dass in vielen Ländern Begabungsreserven schlummerten, die in anderen längst schon genutzt wurden. Die Nachwuchs-, Qualifikations- und Begabungsfrage wurde zunehmend zu einem Politikum. Der Bundesminister für wissenschaftliche Forschung, Hans Lenz (FDP), bekannte im Bundestag, dass ihn Eddings Untersuchungen nachdenklich gestimmt hatten¹⁰⁶, den Sozialdemokraten dienten sie als Beleg für die nun immer nachdrücklicher erhobene Forderung, dass eine Erschließung der Begabungsreserven notwendig und möglich war.¹⁰⁷

Offiziellen Anstrich besaß eine 1963 vom bayerischen Kultusministerium veranlasste Erhebung, welche die Volksschullehrer nach der Zahl der für den Übertritt zur Mittelschule oder zum Gymnasium geeigneten Schüler sowie der Zahl der trotz Eignung nicht angemeldeten Schüler befragte. Dem Ministerium war es dabei, wie Kultusminister Ludwig Huber (CSU) beteuerte, darum zu tun, »aus der Primitivität der Zahlenfiktionen«¹⁰⁸ herauszukommen, die in der öffentlichen Diskussion über das unausgeschöpfte Reservoir an Begabungen kreisten. Das Ergebnis lautete: 7 % des Altersjahrgangs nutzten die Übertrittsmöglichkeit zur Höheren Schule nicht, 9 % sahen von der Möglichkeit zum Übergang an die Mittlere Schule ab.¹⁰⁹ Solche Befunde ließen auch die Öffentlichkeit aufhorchen. »Im Bayerischen Wald werden die sogenannten Begabtenreserven auch nicht annähernd ausgeschöpft«, berichtete 1964 die Süddeutsche Zeitung. »Rund fünfzig Prozent der begabten Volksschüler gehen allein im Landkreis Cham der Höheren Schule verloren.«¹¹⁰ Das bayerische Kultusministerium reagierte mit einer ganzen Palette von Maßnahmen.¹¹¹ In großer Zahl wurde die Broschüre »Aus Ihrem Kind soll etwas werden« verteilt und so eine breite Bildungswerbungskampagne gestartet. Darüber hinaus wurden in allen bayerischen Regierungsbezirken »Schulberater« eingesetzt, deren Aufgabe es unter anderem sein sollte, Öffentlichkeit und Presse mit Informationen über schulische Fragen zu versorgen, Aufklärungsveranstaltungen durchzuführen, bei der Gründung weiterführender Schulen mitzuwirken oder an Lehrerkonferenzen teilzunehmen. Im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit stand jedoch die Einzelberatung von Eltern und Schülern.¹¹² Hinzu kamen die Einführung der Fahrtkostenfreiheit für den Schulweg, ein eigenes bayerisches Begabtenförderungs-

106 Verhandlungen des Deutschen Bundestages, Stenographische Berichte, 4. Wahlperiode, 118. Sitzung, 4.3.1964, S. 5452 (die gesamte Debatte S. 5439–5491).

107 Willi Eichler, Gleiche Chancen für jeden Bildungswilligen, in: V-Dokumentation: Deutsche Gemeinschaftsaufgaben. Aufstieg durch Bildung, [1964] (Beilage zum Vorwärts), S. 2f.

108 Ludwig Huber, Begabtenförderung als politische Aufgabe, in: Bildung in der modernen Welt. 3. Kulturpolitischer Kongreß der CDU/CSU am 9. und 10. November 1964 in Hamburg, Bonn 1965, S. 45–62, hier: S. 54.

109 Eberhard Ruprecht, Bayern überprüft seine Begabtenreserven, hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1965; Vermerk E. Ruprecht: Erhebung über Begabungsreserven, 13.3.1964, Bayerisches Hauptstaatsarchiv München (BayHStA), MK 66043.

110 Werner Huber, Zuwenig Chancen für begabte Schüler, in: Süddeutsche Zeitung, 24.1.1964. Bei der Landtagsdebatte über den bayerischen Kulturhaushalt 1964 stand die Frage nach der Aktivierung der Bildungsreserven im Mittelpunkt der Erörterungen; Entwurf eines nicht abgeordneten Schreibens des Staatssekretärs im Kultusministerium an den Präsidenten des Bayerischen Landtags, September 1964, BayHStA, Mk 66043.

111 Norbert Lehning, Bayerns Weg in die Bildungsgesellschaft. Das höhere Schulwesen im Freistaat Bayern zwischen Tradition und Expansion 1949/50–1972/73, Bd. 2, München 2006, S. 828–876.

112 Niederschrift über die 1. Sitzung des »Arbeitskreises Begabtenreserven und Werbung für den Besuch weiterführender Schulen« im Rahmen der Ständigen Kommission für Bildungsplanung am 7. September 1965, BayHStA, MK 66043; Niederschrift über die Tagesordnung der 4. Dienstbesprechung der Schulberater im Kultusministerium am 27.10.1966 und über die Auswertung der zum 5.10.1966 vorgelegten Berichte der Schulberater, BayHStA, MK 66043.

gesetzt (das bald durch ein bundesweites Ausbildungsförderungsgesetz abgelöst wurde) sowie, auf einer allgemeineren Ebene, der Ausbau des zweiten Bildungswegs und die Einführung des neuartigen Instruments der Schulentwicklungsplanung, deren erklärtes Ziel es war, die Bildungsbeteiligung zu steigern und regionale Disparitäten auszugleichen.¹¹³

Allerdings war die bayerische Untersuchung, ein Jahr später mit etwas verfeinerter Berechnungsart und deutlich niedrigeren Ergebnissen wiederholt¹¹⁴, von methodisch eher schlichter Natur gewesen. Besonders dadurch, dass sie sich ganz auf das Lehrerurteil verlassen hatte, handelte sie sich den Einwand ein, den Subjektivitätsfaktor nicht kontrolliert zu haben.¹¹⁵ Hinzu kam, wie etwa Carl-Heinz Evers monierte, dass der Aussagewert von Untersuchungen über die »Begabungsreserven«, die nach einem solchen Muster angelegt waren, aus einer bildungsreformerischen Perspektive, die auf Strukturveränderungen zielte, schon deshalb begrenzt bleiben musste, als »sie das So-Sein der weiterführenden Schulen als invariant voraussetz[t]en«.¹¹⁶

Andere Explorationen im Reich der »Begabungsreserven« bedienten sich deshalb eines aufwendigeren Instrumentariums.¹¹⁷ Bereits 1960 hatte der Psychologe Willi Ferdinand die Viertklässler eines Schulaufsichtsbezirks in Düsseldorf mithilfe eines Intelligenztests untersucht und festgestellt, dass 16 % der auf der Volksschule verbliebenen Jungen und 11 % der Mädchen eine überdurchschnittliche Begabung besaßen.¹¹⁸ 1963 ließ die Industriestadt Duisburg untersuchen, wie groß das an der Volksschule verbliebene Potenzial jener Begabungen war, die an sich für die weiterführende Schule geeignet gewesen wären.¹¹⁹ Der Kölner Psychologe Josef Hitpass stützte sich bei seiner Studie auf ein begabungsdiagnostisches Testverfahren und gelangte zu dem Ergebnis, dass 4,2 % der Schüler des 5. Volksschuljahres zu jener Gruppe von überdurchschnittlich Begabten zählten, für die, wären sie auf eine weiterführende Schule gewechselt, eine hohe Wahrscheinlichkeit bestanden hätte, die Mittlere Reife zu erlangen.¹²⁰ Diese »Reserve« entsprach immerhin einem Fünftel der Zahl jener Schüler, die erfolgreich eine weiterführende Schule besuchten. Hitpass bezog erstmals auch die soziale Herkunft der Schüler in seine Untersuchung mit ein und stellte fest, dass 66 % der »Begabungsreserve« Familien gelernter und unge-

113 *Lehning*, Bayerns Weg in die Bildungsgesellschaft, S. 841–856, 864–876 und 887–921; *Wilfried Rudloff*, Bildungsboom und »Bildungsgefälle« – regionale Disparitäten, regionale Bildungsplanung und Bildungsexpansion in der alten Bundesrepublik, in: *Westfälische Forschungen* 50, 2010, S. 335–371, hier: S. 351ff.

114 *Hans Lohbauer*, Begabtenreserven an den Bayerischen Volksschulen, in: *Zeitschrift des Bayerischen Statistischen Landesamtes* 97, 1965, S. 85–106.

115 So auch intern, vgl. Bayerisches Statistisches Landesamt, Erhebung über die Begabtenreserven an den öffentlichen Volksschulen in Bayern 1964, 1. Teilbericht, 5.4.1965, S. 11, BayHStA, MK 66043; Studienprofessor Kurt Haase, Welche Schüler sind geeignet für den Besuch einer Höheren Schule? Eine Gegenüberstellung der Stadt- und Landschulaufsichtsbezirke in Oberfranken, Februar 1965, ebd. Zahlreiche Untersuchungen führten in diesen Jahren zu dem Ergebnis, dass das Lehrerurteil gegenüber intelligenz- und leistungspsychologischen Testverfahren in seiner Eignungsprognose als unzuverlässiger gelten musste.

116 C.[arl]-H.[ein]z Evers, Schul- und Bildungspolitik im kommenden Jahrzehnt. Vortrag im Ettlinger Kreis am 24.6.1965, S. 3, GStA Berlin, VI. HA, NL Hellmut Becker, Karton 125, Nr. 275.

117 Vgl. als Überblick: *Udo Undeutsch*, Die psychische Entwicklung der heutigen Jugend, München 1966, S. 20ff.

118 *Willi Ferdinand*, Noch einmal: Begabungsreserven, in: *Neue Deutsche Schule* 15, 1963, S. 192–194; vgl. auch *ders.*, Ausschöpfung von Begabungsreserven, in: ebd., S. 366–368.

119 Duisburg lieferte exakte Daten, in: *Vorwärts*, 6.11.1963 (Landesarchiv NRW, Abt. Rheinland, NW 147, Nr. 19, fol. 111).

120 *Josef Hitpass*, Begabungsreserve 1963, in: *Pädagogische Rundschau* 17, 1963, S. 1023–1040.

lerner Arbeiter entstammten (Gelernte: 54 %, Ungelernte: 12 %).¹²¹ Der Psychologe hielt es in seinen Schlussfolgerungen für »nicht verantwortbar, dass dieses breite Begabungspotential in Familien mit sozio-ökonomisch niedrigem Status, die immerhin fast 50 % unserer Bevölkerung ausmachen, [...] verloren geht«. ¹²² Die Duisburger Befunde bewogen den dortigen SPD-Beigeordneten Fritz Holthoff im Vorfeld des Kulturpolitischen Kongresses der SPD 1964, eine stärkere Ausschöpfung der Begabungsreserven in der Arbeiterschaft zu fordern und der Landesregierung hier Versäumnisse vorzuwerfen. Kultusminister Paul Mikat (CDU) sah sich darauf zu der Erklärung veranlasst, »dass er sich ebenfall[s] zu einer stärkeren Erfassung der Begabungsreserven in der Arbeiterschaft bekenne«, freilich nur, um den Schichtungshintergrund sogleich wieder zu relativieren, indem er bemerkte, man dürfe »diese Frage nicht durch fragwürdige statistische Zahlen belasten, die aus einer überholten Klassenvorstellung stammen«. In der gegenwärtigen dynamischen Gesellschaft sei es kaum möglich, »die Bevölkerung in Arbeiter und z.B. bürgerliche Gruppen zu unterteilen«. ¹²³ Willi Eichler hingegen, im SPD-Vorstand für die Bildung zuständig, argumentierte, bis zu 60 % der noch unerschlossenen Begabungsreserven seien aus den Kreisen der Arbeiterschaft zu erwarten. ¹²⁴

Weitere Untersuchungen folgten, oft mit deutlich auseinanderliegenden Ergebnissen. Mittels begabungspsychologischer Testverfahren wurde für oberpfälzische Schüler ermittelt, dass eine Reserve von nur 2,5 % für die Höhere Schule geeigneter Volksschüler und von lediglich 4 % hinreichend Begabter unter den Realschülern bestand, weshalb hier bereits vor einer allzu nachdrücklichen Bildungsoffensive gemahnt wurde, die zu übersehen drohe, »dass wir auch eine ausreichend große Bildungsmittelschicht behalten müssen«. ¹²⁵ Andere Studien deuteten wieder auf größere Reserven hin. ¹²⁶ Kurt Heller gelangte für die baden-württembergischen Hauptschüler des Jahres 1965/66 unter Auswertung verschiedener Testverfahren zu einer Gymnasial-Eignungsreserve von 4 bis 10 % und einer Realschul-Eignungsreserve von 11 bis 17 %, wobei das Potenzial für die Realschule in Handwerkerfamilien, für die Gymnasien in Arbeiterfamilien überdurchschnittlich groß

121 Vgl. auch *Josef Hitpass*, Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung, Ratingen 1963, S. 36f.; *ders.*, Abiturientendefizit. Versagt unser Schulsystem?, Ratingen 1964, S. 28ff.

122 *Ders.*, Begabungsreserve 1963, S. 1037f. Eine nach gleichem Muster angelegte Erhebung für die Stadt Saarbrücken ergab, dass 6,9 % der Fünftklässler der Volksschule für eine weiterführende Schule geeignet waren, von denen allerdings nur ein Drittel den unteren Sozialschichten entstammte; *Karl Samstag*, Die Saarbrücker Begabungsreserve 1964, in: Pädagogische Rundschau 18, 1964, S. 1175–1184.

123 Pressenotiz Landesregierung Nordrhein-Westfalen: Prof. Mikat nimmt zu kulturpolitischen Äußerungen des Landtagsabgeordneten Holthoff Stellung, 2.6.1964, Landesarchiv NRW, Abt. Rheinland, NW 147, Nr. 2, Bl. 40–42; zum politischen Hintergrund vgl. auch *Dieter Düding*, Zwischen Tradition und Innovation. Die sozialdemokratische Landtagsfraktion in Nordrhein-Westfalen 1946–1966, Bonn 1995, S. 235.

124 *Eichler*, Gleiche Chancen für jeden Bildungswilligen, S. 3.

125 *Dietrich Rüdiger*, Oberschuleignung. Theorie und Praxis der psychologischen Eignungsuntersuchungen, München 1966, S. 220f.

126 So etwa eine Stichprobe aus 49 über das Bundesgebiet verteilten Schulklassen, die 1963/64 das ungenutzte Begabungsreservoir auf 12 % bezifferte, wobei die absolute Zahl der für den Besuch der weiterführenden Schulen geeigneten, aber nicht vorgesehenen Arbeiterkinder im Vergleich zu den Nichtarbeiterkindern als doppelt so hoch ermittelt wurde; *Helmut Paul*, Begabungsreserven bei Arbeiterkindern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über die bildungshemmenden und bildungsfördernden Umstände und Motive, in: *Wilhelm Arnold*, Begabung und Bildungswilligkeit, München/Basel 1968, S. 85–117, hier: S. 89–91; *ders.*, Begabungsreserven bei Arbeiterkindern, in: *Ferdinand Merz* (Hrsg.), Bericht über den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie Münster 1966, Göttingen 1967, S. 40–49.

war.¹²⁷ Dass die Ergebnisse der empirischen Begabungssuche derart uneinheitlich ausfielen, hatte nicht zuletzt methodische Gründe: Die Verwendung verschiedener Testverfahren, die andersgeartete Bildung und Zusammensetzung der verwendeten Stichproben und die unterschiedlich angesetzten Grenzwerte für die Klassifizierung von Begabungsgraden und Eignungsstufen trugen dazu bei, dass die Befunde erheblich voneinander abwichen. Nicht überall ließ man sich im Übrigen davon überzeugen, dass es sich bei der Aufgabe, brachliegende Begabungsreserven zu aktivieren, wirklich um ein lohnendes Unternehmen handelte. Albert Huth beispielsweise hielt weiter an der Auffassung fest, dass nur 5 % der Jugendlichen die nötigen Eigenschaften zur Erlangung der Hochschulreife mitbrachten: »Das Schlagwort von der Verdoppelung der Abiturientenzahl ist demnach eine ziemlich utopische Wunschvorstellung«.¹²⁸

Am systematischsten war in Baden-Württemberg bei der Ermittlung der Begabungsreserven vorgegangen worden. Den Anstoß hierzu hatten die Untersuchungen zur regionalen Disparität der Bildungsbeteiligung gegeben, die an Dahrendorfs Soziologischem Institut in Tübingen von Hansgert Peisert durchgeführt wurden. Peisert hatte durch Auswertung der Volkszählungsdaten von 1961 homogene »Regionen geringer Bildungsdichte« identifiziert, in denen der Besuch von weiterführenden Schulen unter den 16- bis 19-Jährigen 5 % nicht überschritt.¹²⁹ Von den Ergebnissen beeindruckt, die ihm Peisert unterbreitete, beschloss Kultusminister Wilhelm Hahn (CDU), in einem der schulischen Notstandsgebiete Psychologen mit der Durchführung von Begabungstests zu beauftragen, um die bislang ungenutzten Potenziale unter den Schülern auszuloten.¹³⁰ Die begabungspsychologischen Untersuchungen in einem nordbadischen Raum westlich des Taubertals gelangten zu dem Ergebnis, dass angesichts der vorhandenen, bislang aber in hohem Maße unausgeschöpften Begabungspotenziale die Zahl der Übertritte auf die Gymnasien verdoppelt, die auf die Realschulen vervierfacht werden konnte.¹³¹ Eine Nachfolgeuntersuchung, durchgeführt von den neu eingerichteten Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg, dehnte den Untersuchungsansatz der Vorgängerstudie auf alle 19 von Peisert ausgewiesenen Regionen geringer Bildungsdichte im Land aus; sie führte zu ähnlichen Ergebnissen.¹³² Im Schnitt hatte hier der Prozentsatz der 16- bis 19-Jährigen,

127 Kurt Heller, Aktivierung von Bildungsreserven, Bern/Stuttgart 1970, S. 174f.

128 Die Begabungen für die höhere Schule (Interview mit Prof. Dr. Albert Huth), in: Staats-Zeitung, Rheinland-Pfalz, 14.6.1964 (Landesarchiv NRW, Abt. Rheinland, NW 147, Nr. 19, fol. 111); für die unter Gymnasiallehrern anzutreffende Hartnäckigkeit der Vorstellung fehlender Begabungsreserven vgl. auch Schefer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, S. 117.

129 Später veröffentlicht unter dem Titel: Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

130 Aktenvermerk Regierungsrat Piazzolo: Maßnahmen in Notstandsgebieten, 27.7.1964, Hauptstaatsarchiv (HStA) Stuttgart, EA 3-505, Nr. 608; Aktenvermerk Regierungsrat Piazzolo vom 18.8.1964, ebd.; Gutachten Aurin (Leiter der Abteilung für Jugendkunde an der Landesanstalt für Erziehung und Unterricht)/Wiesbrock (Dozent für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd): Erschließung von Begabungsreserven und Bildungsförderung, April 1964, ebd.

131 Die intensive Beratung der Eltern, die sich dem anschloss, führte zu dem Ergebnis, dass bei einer Quote von 42,5 % der Schüler, die für die weiterführenden Schulen als geeignet angesehen wurden, nur in 5,7 % der Fälle den Empfehlungen nicht gefolgt wurde. Vgl. Kurt Aurin, Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den Landkreisen Buchen, Tauberbischofsheim, Künzelsau, Villingen 1966, die Zahlen auf S. 92.

132 Kurt Aurin u. a., Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung, Villingen 1968; vgl. auch Kurt Aurin, Zur regionalen Differenzierung schulischen Begabungspotentials, in: Raumforschung und Raumordnung 28, 1970, S. 202–211.

die eine weiterführende Schule besuchten, 1961 unter 3 % gelegen. Nun wurde ein Anteil von 41 % der Jungen und Mädchen des vierten Schuljahrs ermittelt, die aufgrund eingehender Eignungs- und Begabungsuntersuchungen für den Besuch von Realschule und Gymnasium als geeignet angesehen wurden. Die Verteilung dieser Kinder auf die einzelnen Sozialgruppen verhielt sich im Fall der Realschule proportional zur lokalen Sozialstruktur der Bevölkerung, während bei den Gymnasialempfehlungen weiterhin Akademiker- und gehobene Angestellten- und Beamtenfamilien überproportional vertreten waren. Auf genetische Erklärungen hierfür verzichtete der Bericht; vielmehr hieß es gut milieutheoretisch, die relative Abhängigkeit von Schuleignung und Begabung von der sozialen Herkunft beruhe »auf den unterschiedlich günstigen Entfaltungsbedingungen, der in selbstverständlicher Weise bildungsfördernden und -motivierenden Einflussnahme des jeweiligen häuslichen Milieus wie auch des Lebenskreises der einzelnen Sozialgruppen«. ¹³³ Dass es sich in drei Viertel der Fälle, bei denen die Wahl der weiterführenden Schule der Empfehlung der Bildungsberatung nicht folgte, um Kinder aus Bauern-, Fach- und Industriearbeiterfamilien und aus Familien ungelernter Arbeiter handelte, deutete zugleich an, dass in diesen Schichten nach wie vor Hemmungen, Unsicherheiten und Sperren gegenüber den weiterführenden Schulkarrieren, insbesondere aber gegenüber dem Gymnasium bestanden. ¹³⁴

IV. KRITIK DER ÜBERGANGSAUSLESE UND ERPROBUNG DER FÖRDERSTUFE/ ORIENTIERUNGSSTUFE

Mit der Forderung nach einer Expansion der höheren Bildung geriet zugleich auch das Problem der Übergangsauslese in die Auseinandersetzung. Wenn tatsächlich noch Begabungsreserven größeren Ausmaßes vorhanden waren, dann lag die Frage nahe, inwieweit es mit den Filterungsmethoden des bestehenden Auslesesystems zu tun hatte, wenn diese derart häufig ungenutzt und unerkantet blieben. Man habe »zu lange von oben nach unten ausgelesen«, dies sei »der entscheidende Grund für den geringen ›output‹ an Abiturienten«, befand 1964 der für die Höheren Schulen zuständige Abteilungsleiter im rheinland-pfälzischen Kultusministerium. ¹³⁵ Wenn sich die Schule zur zentralen Verteilungsinstanz sozialer Chancen entwickelt hatte, dann war die Selektion beim Übertritt auf die weiterführenden Schulen die entscheidende Schwelle, die dabei passiert werden musste. An ihrer Ausgestaltung, ihren Maßstäben und ihren Ergebnissen entschied sich nicht zuletzt, ob und in welchem Ausmaß der normative Anspruch der Chancengleichheit Faktizität erlangte.

Die Kritik an dem Verfahren der bundesdeutschen Übergangsauslese, das in den frühen 1960er Jahren, je nach Bundesland durchaus verschieden, aus Grundschulgutachten, Aufnahmeprüfung und Probezeit bestand, richtete sich gegen die begrenzte Prognosekraft

133 *Ders.*, Gleiche Chancen im Bildungsgang, S. 57f.

134 Zu den Erklärungsansätzen hierzu, deren Ermittlung in die Untersuchung einbezogen worden war, vgl. *ders.*, Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum, S. 98ff.; *ders.*, Begabungsbestand und Bildungsbereitschaft, in: *Widmaier*, Begabung und Bildungschancen, S. 187–240, hier: S. 221ff.; zum baden-württembergischen Schulentwicklungsplan und dessen Richtwerten hinsichtlich der Eignung für die weiterführenden Schulen vgl. *Peter Hage*, Bildungspolitik im Zielkonflikt. Funktion, Organisation und Planung der Bildungsreform in Baden-Württemberg am Beispiel des Schulentwicklungsplanes I, Konstanz 1972.

135 *Heinrich Schoene*, Die Berechtigung und die Wirtschaftlichkeit der Auslese, in: *Recht und Wirtschaft der Schule* 5, 1964, S. 353–359. Zur Gegenposition der Gymnasiallehrerschaft vgl. *Kurt Diedrich*, Die Schülersauslese in soziologischer und pädagogischer Sicht, in: *Recht und Wirtschaft der Schule* 1/2, 1960/61, S. 48–53.

und Zuverlässigkeit von Lehrerurteil und Aufnahmeprüfung, gegen die subjektiven Einfärbungen der Grundschulgutachten unter dem unterschweligen Einfluss sozialer Wertschätzungskomponenten und gegen die Uneinheitlichkeit und mangelnde Vergleichbarkeit der bei Zensurgebung und Prüfungen einfließenden Bewertungsmaßstäbe. Die deutschen Test- und Begabungspsychologen förderten seit den frühen 1960er Jahren in einer wachsenden Zahl von Untersuchungen die Inkonsistenzen der bestehenden Ausleseverfahren und -methoden zutage.¹³⁶ Zu den am stärksten beachteten Arbeiten zählte dabei eine an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung angefertigte Untersuchung, die auf einer bundesweiten Erhebung von 1961/62 beruhte und retrospektiv an einem Sample von Schülern die Prognosesicherheit der überkommenen Ausleseverfahren prüfte. Ihre Befunde bestätigten die inzwischen vielfach zu vernehmende Auffassung, »dass die Auslese [...] nur völlig unzureichend in der Lage sei, die für das gegenwärtige Gymnasium geeigneten Schüler zu erfassen«.¹³⁷ Eine solche Kritik an der Übergangsauslese drohte das gegliederte Schulsystem insgesamt zu treffen.¹³⁸

Wo sich die Überprüfung der Ausleseverfahren auf den Zusammenhang von Auslese und sozialer Schichtung erstreckte, zeigte sich erneut, dass gleich begabte Kinder je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedliche Chancen besaßen. Eine der sorgfältigsten Untersuchungen, die auf psychologischen Testverfahren bei einem Sample von hessischen Volksschulkindern aus den Jahren 1963/65 beruhte, führte zu dem Ergebnis, »dass geeignete Kinder der oberen Sozialschicht weiterführende Schulen zu 87 % (bzw. das Gymnasium zu 60 %) besuchten, Arbeiterkinder dagegen nur zu 39 (bzw. 19) Prozent«.¹³⁹ Als Folge waren Kinder höherer Sozialschichten an den untersuchten Gymnasien zu 80 % überrepräsentiert, Arbeiterkinder zu 54 % untervertreten. Arbeiterkinder, so ergaben andere Untersuchungen, gingen zudem häufiger und früher von weiterführenden Schulen ab

136 *Albrecht Gaupp*, Schülersauslese als diagnostisches Problem, in: *Zeitschrift für diagnostische Psychologie und Persönlichkeitsforschung* 3, 1955, S. 222–245; *Udo Undeutsch*, Auslese für und durch die höhere Schule, in: *Hans Thomae* (Hrsg.), Bericht über den 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg vom 27. September bis 1. Oktober 1959, Göttingen 1960, S. 175–197; *ders.*, Die Sexta-Aufnahmeprüfung. Kritik und Verbesserungsmöglichkeiten, in: *Der Gymnasialunterricht* 1960, H. 2, S. 7–22; *Günter Pröbsting*, Aufnahmeprüfung in Sexta und Bewährung im Unterricht, in: *Die deutsche Schule* 52, 1960, S. 369–374; *Josef Hitpass*, Ist unsere Aufnahmeprüfung noch haltbar, in: *Pädagogische Rundschau* 17, 1963, S. 433–439; *Karlheinz Ingenkamp/Friedrich Arntzen*, Pädagogisch-psychologische Untersuchung zum Übergang auf weiterführende Schulen, Weinheim 1963; *Theodor Gebauer*, Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführenden Schulen, in: *Karlheinz Ingenkamp* (Hrsg.), *Schulkonflikt und Schülerhilfe*, Weinheim 1965, S. 97–141; *Rüdiger*, Oberschuleignung, S. 11–29; *Lothar Tent*, Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen, Göttingen 1969; *Karlheinz Ingenkamp*, Pädagogische Diagnostik. Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa, Weinheim/Basel 1975; *ders.*, Überblick über die prognostische Bewährung der Grundschulgutachten und Zensuren, in: *ders.* (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurgebung. Texte und Untersuchungsberichte*, Weinheim/Basel 1977, S. 278–298.

137 *Walter Schultze/Werner Knoche/Elisabeth Thomas*, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt am Main 1964, S. 70.

138 Im Deutschen Philologenverband, wo man diese Kritik als Herabsetzung der Höheren Schule empfand, führte man die Fehlentscheidungen bei der Auslese nicht zuletzt auf die zu große Milde bei den Aufnahmeprüfungen zurück: Werde ein zu hoher Prozentsatz in die Sexta aufgenommen, müssten die Ausfälle eben entsprechend zahlreich sein. Vgl. *Walter Dederich*, Auslese, in: *Die Höhere Schule* 13, 1960, S. 31–33.

139 *Tent*, Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen, S. 151.

als Mittelschichtkinder, was die soziale Selektivität noch weiter verstärkte.¹⁴⁰ Auch die psychologische Diagnostik sah sich damit vor die Frage gestellt, inwiefern diese Befunde mehr als Folge von Anlage- oder von Umweltachteilen anzusehen waren. Wo der Zusammenhang von Auslese und sozialer Herkunft zum Thema gemacht wurde, lag eine mögliche Antwort auch weiterhin darin, aus der positiven Korrelation, die bei begabungs- und leistungsdiagnostischen Testuntersuchungen zwischen Schuleignung, Schulleistung und Position im sozialen Schichtungsgefüge festgestellt wurde, die Schlussfolgerung zu ziehen, »dass die Schüler der weiterführenden Schulen sich vorwiegend aus den beiden oberen Schichten des Volkes rekrutieren müssen und die Kinder des Arbeiter- und Handwerkerstandes trotz großzügiger finanzieller Unterstützung von Seiten des Staates eine Minderheit bleiben müssen«.¹⁴¹ Eine solche Sicht tendierte dann dahin, die jeweils konkret ange-troffene soziale Ungleichheit für vorgegeben zu erklären und dauerhaft zu ratifizieren.

In dem Maße jedoch, wie nativistische Erklärungsmodelle von Begabung und Leistung an Überzeugungskraft verloren, rückten andere Deutungen stärker in den Vordergrund, darunter insbesondere zwei: zum einen der Verweis auf die »Milieuperren« und auf die Fremdheit der niederen Schichten gegenüber der höheren Bildung, zum anderen aber der Hinweis auf die Mittelschichten-Bias der schulischen Auslese. Das eine Mal lag der Schwarze Peter dann bei den Familien, das andere Mal bei den Schulen; beide Male lag diesen Deutungen die Überzeugung zugrunde, dass »vor allem in den unteren Schichten vorhandene wertvolle Begabungen zu einem erheblichen Teil unentdeckt bleiben«.¹⁴² Nimmt man an dieser Stelle nur das zweite Argument, so wurden in den 1960er Jahren eine Reihe von Studien vorgelegt, die nachzuweisen suchten, dass in das Eignungsurteil der ihrerseits meist aus den mittleren Schichten stammenden Lehrer Kriterien mit einflossen, die statt des tatsächlichen Leistungsvermögens die soziale Herkunft bewerteten.¹⁴³ Eine 1964 bei Osnabrücker Volksschülern der vierten Klasse vorgenommene Untersuchung, die hier als Beispiel herausgegriffen werden soll, gelangte zu dem Ergebnis, dass das Eignungsurteil der Lehrer, gemessen an den Ergebnissen eines standardisierten Leistungstests, die Kinder aus höheren sozialen Schichten spürbar begünstigte, die aus niede-

140 Gerstein, Erfolg und Versagen im Gymnasium, S. 72f., 81f. und 90ff.; dies., Erfolg und Mißerfolg im Hinblick auf strukturelle, leistungsmäßige und soziale Faktoren – Vorbericht einer repräsentativen sozialstatistischen Untersuchung, in: Peisert/Dahrendorf, Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium, S. 126–143, hier: S. 139ff.; Klaus Müller, Der Schulerfolg der Übergänger auf weiterführenden Schulen im Landkreis Landau-Nord, in: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur pädagogischen Diagnostik, Weinheim/Basel 1977, S. 111–145, insb. S. 141.

141 Maria Nelles-Bächler, Der Einfluß der sozialen Klassenzugehörigkeit auf Schul- und Intelligenzleistungen, Sonderbeilage zu: Neue deutsche Schule 1965, H. 7, S. 22; zum testpsychologisch festgestellten Anstieg der Schuleignung mit der sozialen Schichtungsgruppe vgl. beispielsweise Rudolf H. Weiß, Untersuchung zur Schuleignungsermittlung in Stuttgart. Analysen – Bewährungskontrolle – Konsequenzen für die Bildungsplanung, in: Bildungsberatung in der Praxis. Aus der Arbeit der Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg, Villingen 1975, S. 21–68, hier: S. 37f.

142 Erich Hylla, Begabung und Erziehung, in: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 34/35, Oktober 1963, S. 18–35, hier: S. 34.

143 Fritz Latscha, Der Einfluß des Primarlehrers, in: Franz Hess/ders./Willi Schneider, Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule, Freiburg im Breisgau 1966, S. 183–258 (eine Untersuchung für Basel); Günther Steinkamp, Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß, in: Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 12, 1967, S. 302–324 (eine Untersuchung für Hamburg); zurückhaltender in dieser Hinsicht urteilte Karlheinz Ingenkamp, Zur Problematik der Zensurgebung, in: Rudolf Biermann (Hrsg.), Schulische Selektion in der Diskussion, Bad Heilbrunn 1976, S. 79–100, hier: S. 87.

ren Schichten hingegen merklich benachteiligte.¹⁴⁴ Von den demnach für weiterführende Schulen geeigneten Kindern ungelerner Arbeiter wurden nur 54 % auch von den Klassenlehrern als geeignet erachtet, von den Facharbeiterkindern 60 %, von den Schülern aus der Schicht der Akademiker, leitenden Angestellten und höheren Beamten hingegen 90 %. Von den Schülern, die gemäß der ermittelten Testergebnisse als ungeeignet eingeschätzt wurden, wurden aus der obersten Schicht 73 % seitens der Klassenlehrer dennoch für geeignet gehalten, von den Kindern ungelerner Arbeiter und Facharbeiter indes nur 16 beziehungsweise 27 %. Auch andere empirische Untersuchungen zeigten, dass Grundschullehrerempfehlungen Unterschichtkinder bei gleich guten Noten »im großen Ausmaß« gegenüber Mittelschichtkindern benachteiligten.¹⁴⁵ Dass die Schule als Einrichtung sozialer Selektion, wie diese Befunde nahelegten, gleich begabte Kinder ungleich filterte, wurde seit den späten 1960er Jahren zunehmend als schulpolitische Herausforderung empfunden. Eine verbreitete Erklärung hierfür war, dass Mittelschichtkinder den Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Institution leichter entsprechen konnten, »weil eben diese Erwartungen, nicht zuletzt bedingt durch die sozioökonomischen Zusammenhänge, den Normen der Mittelschicht angepasst sind und weil bestimmte Lerninhalte, wie die Sprache, in mittelschichtspezifischer Ausprägung im Unterricht verbindlich werden.«¹⁴⁶

Unterstützt durch solche Befunde entwickelte sich die soziale Auslese am Übergang zur höheren Bildung – wie auch innerhalb der weiterführenden Schulen – mehr und mehr zum Politikum. In einem Entwurf zum »Bildungsbericht '70« der Bundesregierung, dem bildungspolitischen Auftaktprogramm der sozial-liberalen Regierungskoalition, war zu lesen:

»In zahlreichen – auch internationalen – Untersuchungen wurde nachgewiesen, daß die Auslese um so schichtspezifischer ausfällt, je früher sie erfolgt. Es gelang immer erst dann, befähigte Kinder aus bisher benachteiligten Schichten für anspruchsvollere Bildungsgänge zu gewinnen, wenn die in der sozialen Ordnung vorhergehende Schicht voll erfasst war.«¹⁴⁷

Der endgültige »Bildungsbericht« formulierte dann vorsichtiger, aber immer noch deutlich genug, die frühzeitige Auslese nach dem 4. Schuljahr wirke sich weiterhin so aus, »dass die soziale Schichtung der Bevölkerung im Bildungswesen erhalten und reproduziert« werde, wozu auch die formal egalitäre Grundschule beitrage, indem sie die Leistungen der Kinder nach den Maßstäben einer »letzten Endes doch schichtenspezifischen Bildungsstradition« beurteile.¹⁴⁸

Eine wesentliche Antwort auf die Probleme der sozialen Übergangsauslese lag in der Lockerung der Ausleseverfahren. Die Kultusministerien verschoben die Gewichte von der aufnehmenden Schule zur abgebenden Grundschule und stärkten die Bedeutung des Elternwillens.¹⁴⁹ Aufnahmeprüfung und Probeunterricht waren bald nur noch in einigen

144 *Otmar Preuß*, Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers, Weinheim/Basel 1972, S. 53f.; vgl. beispielsweise auch *Paul*, Begabungsreserven bei Arbeiterkindern (1966), S. 44.

145 *Ruth Gresser-Spitzmüller*, Lehrerurteil und Bildungschancen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Grundschullehrers auf die Wahl weiterführender Schulen, Weinheim/Basel 1973, S. 208ff., Zitat S. 208 (baden-württembergische Stichprobe).

146 *Rudolf Biermann*, Zur Praxis schulischer Selektion, Düsseldorf 1975, S. 17.

147 Bericht über Bildungs- und Wissenschaftspolitik, 1. Entwurf, o.D., BAK, B 138, Nr. 12372.

148 Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 42 und 53.

149 Der Schulausschuss der Kultusministerkonferenz hatte sich – unter dem Eindruck der Kritik des »Deutschen Ausschusses« an der bestehenden Auslese und um dessen Forderung nach Einführung einer zweijährigen Förderstufe abzuwehren – im Jahr 1960 mit der Übergangsauslese befasst und einen Beschluss entworfen, den das Plenum der KMK dann im Dezember

Bundesländern für den Fall vorgesehen, dass sich Elternwille und Grundschulurteil widersprachen; in anderen Ländern wurde im Konfliktfall eine Probezeit eingeschaltet, an deren Ende die Klassenkonferenz verbindlich entschied.¹⁵⁰ Zu einer Umgestaltung der Verfahren durch Verwendung standardisierter Schulleistungs- und Begabungstests, wie es vielen Testpsychologen vorgeschwebt hatte, kam es nicht. Zum zentralen Streitpunkt, wie das System der Auslese neu zu ordnen war, entwickelte sich stattdessen die Frage, ob im Anschluss an die Grundschule eine besondere Förder- beziehungsweise Orientierungsstufe eingerichtet werden sollte. Vorgeschlagen hatte eine solche Gelenkstelle zwischen Grundschule und Sekundarstufe 1959 der »Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen«. Die Förderstufe sollte den – entwicklungspsychologisch als verfrüht angesehenen – Moment der Auslese über das 10. Lebensjahr hinauszögern, sie sollte individuelle Begabungspotenziale besser erkennbar machen und die Auslese verobjektivieren; und sie sollte durch den gemeinsamen, sich sukzessive in Leistungsgruppen differenzierenden Unterricht die Übergänge auf die weiterführenden Schulen ebnen.¹⁵¹

Entsprechende Schulversuche liefen seit den 1960er Jahren in einer Reihe von Bundesländern; die CDU-Länder hielten sich eher zurück. Am weitesten ging das sozialdemokratisch regierte Hessen, wo die Förderstufe 1969 vom Schulversuch zur Regelform aufgewertet wurde und schrittweise obligatorisch gemacht werden sollte.¹⁵² »Erkenntnisse und Erfahrungen der Begabungsforschung, der Lernpsychologie sowie der Soziologie fordern eine Veränderung und Umgestaltung der herkömmlichen Schulsysteme«, hieß es in den Richtlinien für die Förderstufe, die das hessische Kultusministerium 1967 erließ: »Allen Kindern soll unabhängig von ihrer sozialen Herkunft durch behutsame Förderung und Lenkung ein Bildungsweg eröffnet werden, der ihrer individuellen Leistungsfähigkeit entspricht.«¹⁵³ Worum es der Förderstufe gehen sollte, war also nicht lediglich, die Auslese zu perfektionieren: Durch Fördern und Wecken von Begabungen sollte zugleich auch

1960 verabschiedete; er beließ allerdings den Ländern genügend Flexibilität in der konkreten Gestaltung des Verfahrens. Vgl. Niederschrift über die 64. Sitzung des Schulausschusses der KMK am 24./25.3.1960, S. 17–23, HHStAW, Abt. 504, Nr. 5581b; Niederschrift über die 66. Sitzung am 14./15.7.1960, S. 13–15, HHStAW, Abt. 504, Nr. 5582; Niederschrift über die 68. Sitzung am 3./4.11.1960, S. 2 (in der Anlage der verabschiedete Beschlussentwurf), HHStAW, Abt. 504, Nr. 5583.

150 *Hermann Avenarius/Bernd Jeand'Heur*, Elternwille und staatliches Bestimmungsrecht bei der Wahl der Schullaufbahn. Die gesetzlichen Grundlagen und Grenzen der Ausgestaltung von Aufnahme- bzw. Übergangsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen, Berlin 1992, S. 24–30; *Rosemarie Portmann*, Übergang ist Ländersache, in: *dies./Karl A. Wiederhold/Hartmut Mitzlaff* (Hrsg.), Übergänge nach der Grundschule, Frankfurt am Main 1989, S. 42–47; *Gustav Fölsch*, Das Aufnahmeverfahren für die Gymnasien in den Bundesländern, in: *Die Höhere Schule* 17, 1964, S. 106–108.

151 Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens, in: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, S. 59–115; vgl. auch: Zur Diskussion des Rahmenplans – Kritik und Antwort, in: ebd., S. 117–219, insb. S. 173–183.

152 *Bernd Frommelt* (Hrsg.), Beispiel Förderstufe. Probleme einer strukturverändernden Reform und ihrer wissenschaftlichen Begleitung, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1980; die Klage von auf ihr Elternrecht pochenden Eltern führte 1972 zu einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts, das die Verfassungsmäßigkeit des Gesetzes im Wesentlichen bestätigte, wobei den Eltern aber die Möglichkeit zugebilligt werden musste, ihre Kinder statt auf die Förderstufe auf weiterführende öffentliche Schulen außerhalb des Schulbezirks oder auf private Ersatzschulen zu schicken; *Heinz Brauburger*, Förderstufenurteil des Bundesverfassungsgerichts, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 21, 1973, S. 172–175.

153 Der Hessische Kultusminister: Vorläufige Richtlinien für die Förderstufe, 18.12.1967, HHStAW, Abt. 504, Nr. 868.

ein Beitrag dazu geleistet werden, Begabungsreserven zu aktivieren und die sozialen Ungleichheiten im Bildungswesen abzubauen. 1984/85 wurden in Hessen nicht ganz zwei Drittel der Schüler der infrage kommenden Schuljahrgänge von der Förderstufe erfasst.¹⁵⁴ Je mehr die Landesregierung die Ausbreitung der Förderstufe zu forcieren suchte, umso stärker wuchsen allerdings auch die politischen Widerstände. Der Streit erreichte seinen Höhepunkt, als die SPD-Landesregierung die Förderstufe 1985 zum künftig einzigen Schulangebot in den Klassen 5 und 6 erhob, eine Maßnahme, die nach dem Machtantritt der ersten CDU-geführten Landesregierung in Hessen 1987 umgehend rückgängig gemacht wurde.

Die Weiterentwicklung der »Förder-« zur »Orientierungsstufe«, bei der die Gewichte noch stärker von der negativen Auslese weg und noch stärker hin zur Förderung und individuellen Orientierung der Schüler verschoben werden sollten, wurde 1970 vom »Strukturplan« des Deutschen Bildungsrats vorgeschlagen.¹⁵⁵ Sie fand Eingang in den Bildungsgesamtplan der »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung« von 1973, wurde hier jedoch mit einem Sondervotum der CDU-Länder versehen, das neben der schulformunabhängigen eine schulformabhängige Variante forderte.¹⁵⁶ Erneut waren es drei übergeordnete Ziele, die mit der Orientierungsstufe verbunden waren: Erstens sollte die Entscheidung über die Schullaufbahn der Schüler dadurch, dass sie bis zum Ende der 6. Klasse offengehalten wurde, auf eine verlässlichere Grundlage gestellt werden als bei der bisherigen Übergangsauslese. Zweitens sollte die Benachteiligung der unteren sozialen Schichten bei den Übertritten zu den weiterführenden Schulen abgebaut werden. Drittens schließlich erhoffte man sich, dass von der gemeinsamen Beschulung heterogen zusammengesetzter Lerngruppen eine sozialintegrative Wirkung ausgehen würde.¹⁵⁷

Die Umsetzung verlief in den Bundesländern höchst unterschiedlich; am weitesten ging sie in Niedersachsen, wo die selbstständige Orientierungsstufe flächendeckend eingeführt (und 2004 abgeschafft) wurde.¹⁵⁸ Hessen und Niedersachsen waren unter den Flächenländern, was die Erprobung der Förder- beziehungsweise Orientierungsstufe anging, die beiden Spitzenreiter; hier wurden zugleich auch die größten Anstrengungen unternommen, die neue Schulstufe durch wissenschaftliche Begleituntersuchungen zu evaluieren. Für den am besten untersuchten Fall, die hessische Förderstufe, gelangten diese Arbeiten in ihren regionalen und zeitlichen Momentaufnahmen alles in allem zu dem Ergebnis, dass die Ziele der neuen Schulform, zusätzliche Begabungen zu aktivieren, die Prognose-sicherheit der Übergangsauslese zu erhöhen und mehr Schülern aus den unteren Schichten den Weg zu den weiterführenden Schulen zu öffnen, im Großen und Ganzen erreicht worden waren.¹⁵⁹ Manche Befunde mochten sich bei näherer Betrachtung allerdings als

154 *Christoph Führ*, Schulpolitik in Hessen (1945–1994), in: *ders.*, Bildungsgeschichte und Bildungspolitik, Köln 1997, S. 219–236, hier: S. 225.

155 Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 141ff.; vgl. auch Deutscher Bildungsrat, Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen, Bonn 1975, S. 101–136.

156 *Hans Haenisch/Jörg Ziegenspeck*, Die Orientierungsstufe. Schulentwicklung zwischen Differenzierung und Integration, Weinheim/Basel 1977; *Rolf Winkeler*, Die Diskussion um die Orientierungsstufe in den Schulreformansätzen seit 1945, in: *Jörg Ziegenspeck* (Hrsg.), Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe. Texte zu einer aktuellen Problematik, Braunschweig 1975, S. 18–55.

157 *Claudia Schuchart*, Orientierungsstufe und Bildungschancen. Eine Evaluationsstudie, Münster/New York etc. 2006, S. 28ff.

158 *Haenisch/Ziegenspeck*, Die Orientierungsstufe.

159 *Hans Haenisch*, Förder- und Orientierungsstufe. Bilanz bisheriger Untersuchungen, in: *Bernd Frommelt* (Hrsg.), Beispiel Förderstufe. Probleme einer strukturverändernden Reform und ihrer wissenschaftlichen Begleitung, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1980, S. 46–74.

weniger eindeutig erweisen. Die Steigerung der Übergänge auf die weiterführenden Schulen betraf in der Frühphase mehr die Realschulen als die Gymnasien, und nicht immer war ganz klar, wie viel davon auf das Konto der Förderstufe ging, wie viel im allgemeinen Trend lag und wie viel unabhängig von der neuartigen Schulform dem Umstand zuzurechnen war, dass die Errichtung von Förderstufen meist mit der Erweiterung der Angebotsstrukturen in schulisch bisher unterausgestatteten Räumen verbunden war, womit ein eigenständiger Mobilisierungseffekt gegeben sein mochte.¹⁶⁰ Die ermittelten Übergangsquoten stiegen für die Kinder aller sozialen Schichten, dabei Mitte der 1960er Jahre am stärksten bei jenen der unteren Angestellten und Beamten.¹⁶¹ Was den Leistungsvergleich mit den Schülern des gegliederten Systems anging, waren die Ergebnisse erst recht uneinheitlich und widersprüchlich; hier bot sich den Kritikern am ehesten eine offene Flanke.¹⁶² Für die seitens der politischen Akteure am stärksten beachtete Untersuchung, 1967 von den Frankfurter Pädagogen Erich E. Geißler, Richard Ph. Krenzer und Adalbert Rang vorgelegt, stand gleichwohl fest, dass die Förderstufe dazu beigetragen hatte, »das Bildungsinteresse ›unterer‹ sozialer Schichten zu wecken. Ohne Zweifel ist es ihr gelungen, Kinder an weiterführende Schulen übergehen zu lassen, die vor der Einführung der Förderstufe mit Sicherheit auf der Volksschule geblieben wären.«¹⁶³ Vorsichtiger urteilte eine andere, wenig später erschienene Evaluationsstudie zur hessischen Förderstufe: Die Benachteiligung von Kindern der Arbeiterschicht bei gleicher Schulleistung bestand demnach auch in der Förderstufe weiter fort, der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Einstufung habe sich allerdings etwas abgeschwächt.¹⁶⁴ In ähnlicher Weise beobachtete schließlich auch eine die niedersächsische Orientierungsstufe Mitte der 1970er Jahre untersuchende Arbeit, dass durch die neue Schulreform die Chancengleichheit erhöht worden war. Bei den Kindern von un- und angelernten wie auch von Facharbeitern war die Unterrepräsentation an den Gymnasien abgebaut, wenn auch keineswegs aufgehoben, an den Realschulen sogar eine relativ ausgewogene Repräsentation der Schichten erreicht worden.¹⁶⁵

Die hessische Förderstufe erwies sich nicht nur unter dem Gesichtspunkt des Elternrechts als umstritten. Neben einer ganzen Reihe von wiederkehrenden Kritikpunkten – dem zu großen Begabungsgefälle in den leistungsheterogenen Kernkursen, dem noch härteren Leistungsdruck im Zuge der Ein- und Umstufungen, der größeren Durchlässigkeit ›nach

160 Eine systematische und gründliche Kritik der Untersuchungen bei *Schuchart*, Orientierungsstufe und Bildungschancen, S. 81–99, 126–143 und 198–215.

161 *Helga Thomas*, Orientierungsstufe als Ansatzpunkt zur Innovation der Sekundarstufe I, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 25, 1973, S. 63–69.

162 Vgl. schon *Fritz Uplegger/Hans Götz*, Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen. Untersuchungen und Materialien zur Unterrichtsgestaltung und vergleichenden Leistungsmessung im 5. und 6. Schuljahr, Hannover 1963; neben den im Folgenden genannten Untersuchungen vgl. hierzu auch *Erich E. Geißler/Richard Ph. Krenzer/Adalbert Rang*, Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1967; *Jürgen Wendeler*, Schulsystem, Schulleistungen und Schülersauslese. Eine Vergleichsuntersuchung zwischen der Förderstufe und dem traditionell gegliederten Schulsystem, Weinheim/Basel 1974; als Beispiel für das Aufgreifen dieser Schwachstelle vgl. die sich auf das Gutachten von Geißler, Krenzer und Rang beziehenden Ausführungen des Abg. Christian Schwarz-Schilling (CDU) in: *Hessischer Landtag, Stenographische Berichte*, 6. Wahlperiode, 35. Sitzung, 4.7.1967, S. 1819.

163 *Geißler/Krenzer/Rang*, Fördern und Auslesen, S. 32–50, Zitat S. 49.

164 *Wendeler*, Schulsystem, Schulleistungen und Schülersauslese, S. 84ff., Zitat S. 100.

165 *Horst Neumann/Jörg Ziegenspeck*, Fördern und verteilen – oder: Was leistet die Orientierungsstufe? Übergänge zu den weiterführenden Schulen vor (1966–1971) und nach (1972–1976) Einführung der schulformunabhängigen Orientierungsstufe, Bad Heilbrunn 1979, S. 144ff.

unten« als »nach oben« in den leistungsdifferenzierten Niveauekursen – legten die Kritiker den Finger auch auf das von Geißler, Krenzer und Rang betonte Defizit der Förderstufe, neben die verbesserte Auslesemethodik keine vergleichbar entwickelte Methodik des Förderns zu stellen vermocht zu haben.¹⁶⁶ In der Tat hatten die drei Frankfurter Universitätspädagogen, erklärte Befürworter der Förderstufe, geschrieben, die zweijährige Förderstufenzeit müsse genutzt werden, Begabungen nicht nur gerechter als bisher zu erfassen und auszulesen, sondern im Hinblick auf die soziokulturell benachteiligten Kinder überhaupt erst zu wecken.¹⁶⁷ Erich E. Geißler wurde in einer Stellungnahme für das Kultusministerium noch etwas deutlicher:

»Hauptpunkt unserer kritischen Einwände war: daß sich die Lehrer der Förderstufe noch zu wenig am einem dynamischen Begabungsbegriff (Begabung als Begaben) orientieren, dass sie – bislang – noch zu stark einem statischen Begabungsbegriff anhängen (Begabung als Anlage). Dies zeigt sich vor allem in der derzeitigen Überbetonung der Auslesefunktion. Eben an diesem von uns kritisierten statischen Begabungsbegriff ist aber das traditionelle Schulwesen orientiert.«¹⁶⁸

Der Begabungsbegriff erwies sich so auch für die Bewertung der Förderstufe als zentral. Das lenkt zurück zu der Frage, welche neue Entwicklung das Verständnis von Begabung in den 1960er Jahren nahm.

V. »BEGABUNG UND LERNEN«: DER NEUE BEGABUNGSBEGRIFF UND DIE »BILDUNGSBARRIEREN«

Zur gleichen Zeit, als sich ein neues Interesse an den nicht ausgeschöpften und gar nicht erst erkannten Begabungsreserven regte, war der überkommene Begabungsbegriff mehr und mehr infrage gestellt worden. Im gleichen Maße, wie sich die Verteidiger des bildungspolitischen Status quo hinter ihm verschanzten, heftete sich dem »statischen« Begabungsbegriff der Verdacht an, er diene einem gesellschaftlichen Interesse: der Bewahrung des Gegebenen als eines vermeintlich von Natur aus Vorgezeichneten, er sei also im Grunde ein ideologischer Begriff.¹⁶⁹ Mit der Bildungsexpansion schien sich hingegen auch der Begabungsbegriff immer weiter auszudehnen. Die entscheidende Wegmarke bei seiner Neubestimmung setzte 1968 der – in Kreisen der Erziehungswissenschaften lange Zeit legendäre – Gutachtenband des Deutschen Bildungsrats »Begabung und Lernen«¹⁷⁰, herausgegeben von Heinrich Roth, mit 12. Auflagen und rund 60.000 verkauften Bänden bis 1980 eine Art pädagogischer Bestseller, wiewohl nicht eben eine leichte Lese Kost.¹⁷¹

166 Vonseiten des Deutschen Philologenverbandes: *Helmut Jacobi*, Die Förderstufe in Hessen, in: Die Höhere Schule 22, 1969, S. 7–12; für eine ähnliche, wenn auch etwas wohlwollendere Haltung seitens der CDU-Opposition im Landtag, als dort das Gutachten von Geißler, Krenzer und Rang diskutiert wurde: Hessischer Landtag, Stenographische Berichte, 6. Wahlperiode, 16. Sitzung, 27.9.1967, S. 668–672.

167 *Geißler/Krenzer/Rang*, Fördern und Auslesen, S. 109.

168 Erich E. Geißler, Stellungnahme zur Landtagsanfrage, o. D., HHStAW, Abt. 504, Nr. 865.

169 *Walter Hammel*, Begabung im Wandel, in: Die deutsche Schule 59, 1967, S. 660–676, hier: S. 666; ausführlicher *ders.*, Bildsamkeit und Begabung, Hannover 1970, S. 99ff.

170 *Heinrich Roth* (Hrsg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1968; zur Neubestimmung des Begabungsbegriffs vgl. etwa auch *Hylla*, Begabung und Erziehung; *Hammel*, Begabung im Wandel.

171 Vgl. *Hans-Georg Herrlitz*, Heinrich Roth: »Begabung und Lernen«. Zur aktuellen Bedeutung eines Gutachtenbandes von 1969, in: Die deutsche Schule 93, 2001, S. 89–98. Spricht Herrlitz noch von dem »in der deutschen Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts [...] wichtigste[n] Dokument für den Versuch, die Schulreformdebatte auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen« (S. 93), so erhebt *Walter Jungmann* den Band schlichtweg zum »wichtigsten Doku-

Mit hohem Aufwand sollte dort der alte Begabungsbegriff zu Grabe getragen werden. Begabung, so lautete Roths Ausgangsüberlegung für die Bandkonzeption, war keineswegs als »Naturkonstante« zu verstehen, die durch angeborene Momente weitgehend festgelegt war. Die von »Begabung und Lernen« popularisierte Auffassung betrachtete Begabung vielmehr als nach Höhe und Richtung »in weiten Grenzen entwicklungs- und steigerungsfähig«. ¹⁷² Der Herausgeber unterstrich in seinem Einleitungsbeitrag die Abhängigkeit der Begabung von Lernprozessen und die Abhängigkeit der Lernprozesse von einerseits Sozialisations-, andererseits Lehrprozessen. Einer der am häufigsten zitierten Sätze des Bandes, Roths Einleitung entnommen, lautete: »Begabung ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis.« ¹⁷³ Eine solche Perspektive konnte weitreichenden Reformabsichten zur Begründung dienen. Wenn Höhe und Richtung der Begabung vor allem als Produkt der Lernprozesse erschienen, in die die Schüler eingebunden und verwickelt wurden, wenn Anreize, Angebote und Anforderungen der Umwelt ebenso daran beteiligt waren wie angeborene Faktoren, dann eröffneten sich gerade unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit neue Spielräume für die Schule und stellten sich ihr neue Aufgaben. Begabungstheorie und Schulorganisation, so befand Roth, stimmten nicht mehr überein und mussten neu aufeinander bezogen werden. ¹⁷⁴

Roth achtete bei seiner Herausgebertätigkeit sehr darauf, dass die so abgesteckte Grundlinie in Erinnerung behalten wurde. Gegenüber dem Humangenetiker Horst Ritter etwa, der gemeinsam mit seinem Kollegen Wolfgang Engel einen Beitrag über »Genetik und Begabung« beisteuerte, machte er mit Blick auf seine eigene Lesart der erbbiologischen und psychologischen Literatur geltend,

»daß man die gleichen Forschungen verschieden interpretieren kann, aber ich glaube nicht, daß ich zu sehr über das Erlaubte hinausgegangen bin, wenn ich umweltoptimistischer interpretiert habe. [...] Es geht eben mehr darum, wie viel Hoffnung und aus welchen Gründen die Humangenetik diese der Pädagogik machen kann.« ¹⁷⁵

Bei der Diskussion des Beitrags von Engel und Ritter im Kreis der Autoren wurde dann noch einmal festgehalten, die Humangenetik könne leistungsfördernden Einrichtungen und Methoden keine bestimmbare Grenze entgegensetzen, sie könne vielmehr nur darauf dringen, solche Unternehmungen zu intensivieren. Zugleich wurde die Mahnung ausgesprochen, »daß sich die Humangenetik in den bildungspolitischen Forderungen zurückhalten und nur den Grund ihrer Möglichkeiten erweisen solle, damit es nicht wirke, als solle von der »Biologie« her die Schule konstituiert werden«. ¹⁷⁶ Auch war Roth sehr darauf bedacht, dass der viel diskutierten These Benjamin Blooms nicht zu breiter Raum gewährt wurde, wonach sich 80 % der Varianz des IQs im Alter von 17 Jahren bereits aus dem im Alter von 8 Jahren gemessenen IQ voraussagen ließen (und nur noch etwa 20 % der Intel-

ment der deutschen Schulreformdebatte des 20. Jahrhunderts«; Walter Jungmann, Pädagogische Grenzgänge zwischen Engagement und Distanzierung. Einführende Anmerkungen zu Person und Werk Heinrich Roths, in: *ders./Kerstin Huber* (Hrsg.), *Heinrich Roth – »moderne Pädagogik« als Wissenschaft*, Weinheim/München 2009, S. 7–20, hier: S. 13.

172 Heinrich Roth, Strukturausschuß und Bildungskommission, 27.9.1966, BAK, N 1393, Nr. 222.

173 *Heinrich Roth*, Einleitung und Überblick, in: *ders.* (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart 1968, S. 17–67, hier: S. 22.

174 Zu Roth vgl. *Dietrich Hoffmann*, *Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform*, Weinheim 1995, insb. S. 48ff.

175 Heinrich Roth an Horst Ritter, Institut für Humangenetik und Anthropologie Freiburg, 21.2.1967, BAK, B 251, Nr. 286.

176 Protokoll der 3. Sitzung des Unterausschusses »Begabung, Begabtenförderung, Begabtenauslese« am 28./29.4.1967, S. 16ff., Zitat S. 18, BAK, N 1393, Nr. 222.

ligenentwicklung zwischen 8 und 17 Jahren stattfände).¹⁷⁷ Als der Psychologe Heinz Heckhausen bei der Diskussion seines Beitrags unter den Autoren aus Blooms Thesen schloss, dass nach dem achten Lebensjahr »nur eine außerordentlich starke Umwelterregung die Kapazität noch verändern« könne, erntete er sogleich reichlichen Widerspruch. Heckhausen versah die Darlegung von Blooms These in seinem motivationspsychologischen Gutachten dann immerhin mit der ergänzenden Erläuterung, dass die Deutung Blooms keineswegs so verstanden werden dürfe, als sei der Einfluss des späteren schulischen Unterrichts zu vernachlässigen.¹⁷⁸

Ein Ziel von »Begabung und Lernen« sollte es sein, die »Bildungsbarrieren« zu benennen, die einer vollen Entfaltung von Begabung und Leistungsfähigkeit im Wege standen.¹⁷⁹ Die Autoren sahen sich damit auch vor die Frage gestellt, inwieweit hier Faktoren wirksam wurden, die mit der sozialen Herkunft und Schichtung verknüpft waren. Der Band vereinte unter diesem Gesichtspunkt durchaus unterschiedliche Perspektiven. Wilhelm Arnold stieß in seinem auf Interviews und Fragebögen gestützten Beitrag zur Bildungswilligkeit der Eltern auf schichtungsbezogene Unterschiede in der Disposition, die Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken.¹⁸⁰ 86 % der befragten Landwirte wurden als bildungsunwillig eingestuft, während der Gruppe der Metallarbeiter zu 70 % zumindest eine mittlere Bildungswilligkeit attestiert wurde. Als hauptsächliche Gründe dafür, dass Eltern ihre Kinder trotz Eignung nicht auf eine weiterführende Schule anmeldeten, nannte Arnold »Ungewißheit, Uniformiertheit und Resignation in Bezug auf die Frage, ob ihr Kind auch tatsächlich geeignet« war, kurzum das mangelnde Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder. Auch das abschreckende Image des Gymnasiums, das als »relativ streng, fremd, schwierig, mehr für Männer bestimmt, aufregend und anstrengend« wahrgenommen wurde, trug dazu bei, die Eltern vor der Wahl eines höheren Bildungswegs abzuhalten.¹⁸¹ Arnolds Befunde ließen sich einbetten in die weiter gespannten Ausführungen des Pädagogen Klaus Mollenhauer, die dem Zusammenhang von Sozialisation und Schulerfolg gewidmet waren.¹⁸² Der Kieler Pädagoge, als Vertreter einer kritischen Erziehungswissenschaft an sich anders positioniert als Arnold, stellte die divergierenden Erziehungsideale der sozialen Schichten gegenüber und sah die in amerikanischen Untersuchungen gewonnene, eher holzschnittartige These, Kinder der Unterschichten seien vorwiegend passivistisch, gegenwartsorientiert und familistisch, Mittelschichtkinder überwiegend aktivistisch, zukunftsorientiert und individualistisch, auch durch deutsche Forschungsergebnisse bestätigt. Diesen Wertorientierungen, im Verlauf schichtspezifischer Sozialisationsprozesse gewonnen, entspreche ein höheres Aspirationsniveau hinsichtlich der Bildungswege und -karrieren bei den Mittelschichten, ein geringeres bei den Unter-

177 *Benjamin S. Bloom*, Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale, Weinheim/Basel 1971, S. 100 (das amerikanische Original stammte aus dem Jahr 1964).

178 Protokoll der 2. Sitzung des Unterausschusses »Begabung, Begabtenförderung, Begabungsauslese« am 3./4.3.1967, S. 6–10, sowie Protokoll der 4. Sitzung am 13./14.10.1967, S. 5–12, BAK, B 251, Nr. 286; *Heinz Heckhausen*, Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit, in: *Heinrich Roth* (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart 1968, S. 193–228, hier: S. 201.

179 Heinrich Roth an Karl Dietrich Erdmann, den Vorsitzenden der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, 18.4.1967, BAK, N 1393, Nr. 222.

180 *Wilhelm Arnold*, Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: *Heinrich Roth* (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart 1968, S. 357–375; vgl. auch *Arnold*, *Begabung und Bildungswilligkeit*.

181 Die beiden Zitate *Arnold*, *Bildungswilligkeit der Eltern*, S. 362.

182 *Klaus Mollenhauer*, Sozialisation und Schulerfolg, in: *Heinrich Roth* (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart 1968, S. 269–296, insb. S. 279ff.

schichten.¹⁸³ Ähnlich dichotomisch argumentierte der Frankfurter Soziologe Ulrich Oevermann, dessen soziolinguistische Ausführungen an Basil Bernsteins Unterscheidung eines »elaborated code« der Mittelschichten und eines »restricted code« der Unterschichten anknüpften. Sie verwiesen auf die schichtspezifischen Divergenzen in der Aneignung sprachlicher Kompetenzen, die sich unmittelbar auf die sozialen Selektionsprozesse in der Schule auswirkten.¹⁸⁴

Konzentrierten sich diese Abhandlungen auf die Nachfrageseite, die Schüler und ihre Herkunftsmilieus, so rückten andere stärker die Mechanismen sozialer Selektion auf der Angebotsseite, der Seite der Schulen, ins Blickfeld. Entwarfen jene Beiträge eine Art Pathologie der Sozialisationsbedingungen in der Arbeiterfamilie, zogen diese das überkommene Bild von der Objektivität schulischer Ausleseverfahren und der Neutralität der Schule im Prozess der sozialen Auslese in Zweifel. Der Psychologe Karlheinz Ingenkamp, einer der bekanntesten Kritiker der bestehenden Übergangsauslese, stellte die vorliegenden Forschungsergebnisse zur geringen Vergleichbarkeit und begrenzten Prognose-sicherheit des Lehrerurteils bei Zensurgebungen und Schulempfehlungen vor. Auch er unterstrich, dass Kinder aus höheren Schichten zu einem weit größeren Teil, als es in der tatsächlichen Leistung der Kinder begründet lag, eine Empfehlung für das Gymnasium erhielten, während Unterschichtenkinder bei den Schulempfehlungen tendenziell benachteiligt wurden. Zudem war auch er der Auffassung, dass die Lehrer in ihrem Urteil durch den sozioökonomischen Status des Elternhauses beeinflusst wurden. Eigene Untersuchungen des Autors für Berlin ergaben, dass 68 % der Kinder mit Vätern in akademischen und leitenden Berufen eine Gymnasialempfehlung erhielten, aber nur 6 % der Arbeiterkinder. Da die Eltern in Berlin das Recht besaßen, die Empfehlung durch ihre eigene Wahl zu korrigieren, verzerrte sich die Übergangsauslese noch um ein Weiteres: Wo die Grundschule keine Empfehlung erteilt hatte, korrigierten die Eltern aus den höheren Schichten dies in der Hälfte der Fälle, während Eltern aus Arbeiterkreisen diesen Weg nur in 1,4 % der Fälle wählten.¹⁸⁵ Der bereits zum Topos gewordene Mittelstands-Charakter der Schule erfuhr hier eine neuerliche Bestätigung¹⁸⁶ – wozu auch beitrug, dass sich das besondere Gewicht des philologisch-sprachorientierten Auslesemaßstabs in der höheren Schule als Begünstigung der Mittelschichtkinder und Benachteiligung der Unterschicht interpretieren ließ.¹⁸⁷

Auf diese Weise ließen die Beiträge zu »Begabung und Lernen« nach und nach ein vielschichtiges Gesamtbild der bestehenden »Bildungsbarrieren« und »Milieusperrren« entstehen, ähnlich dem, wie es von einer wachsenden Zahl bildungssoziologischer und -psychologischer Studien herausgearbeitet worden war: ein breites Panorama an Ursachen

183 Ebd., S. 272 und 280f.

184 Ulrich Oevermann, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1968, S. 297–356; vgl. dann ausführlich: ders., Sprache und soziale Herkunft; zu Oevermanns Kritik an Bernsteins Thesen und deren Weiterentwicklung vgl. Wulf Niepold, Sprache und soziale Schicht. Darstellung und Kritik der Forschungsliteratur seit Bernstein, Berlin 1971, S. 55–65.

185 Vgl. im Einzelnen auch Karlheinz Ingenkamp, Untersuchungen zur Übergangsauslese, Weinheim/Berlin 1968, S. 175ff.

186 Heckhausen, Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit, S. 211; der Begriff »Mittelklassen-Institution« wurde erstmals verwandt bei Charlotte Lütken, Die Schule als Mittelklassen-Institution, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Köln/Opladen 1966, S. 22–39.

187 Udo Undeutsch, Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1968, S. 377–405, insb. S. 393ff. und 400.

und Erklärungsfaktoren, die für die bestehenden Muster sozialer Ungleichheit im Bildungswesen verantwortlich gemacht werden konnten. Versucht man, auch über die Deutungsangebote von »Begabung und Lernen« hinaus, dieses Feld grob zu ordnen, lassen sich neun Faktoren herauschälen, die, bei sehr unterschiedlicher Gewichtung, als Widerstände gegen eine stärkere Bildungsbeteiligung der sozial benachteiligten Schichten ausgemacht worden waren.¹⁸⁸ Sie teilten sich auf in einerseits soziokulturelle Milieubedingungen und andererseits schulische Filterungsmechanismen. Auf der einen Seite waren dies:¹⁸⁹ 1. Die »soziale Distanz« der Eltern zum Schulsystem (Unkenntnis, Fremdheit, Unsicherheit, mangelnder Erfahrungshintergrund)¹⁹⁰, 2. niedrigere »Bildungswilligkeit« und geringer entwickelte Bildungsaspirationen (elterliche Schulziele für die Kinder, Leistungsmotivation und Berufsvorstellungen)¹⁹¹, 3. das erzieherische Milieu von Familie und Peergroups (Vorbilder, Sprachgebrauch¹⁹², Wertehorizonte, Erziehungsstil, sozialer Anpassungsdruck), 4. die Unsicherheit über das Leistungsvermögen der Kinder sowie in geringerem Maße 5. Scheu vor den Opportunitätskosten und materiellen Belastungen beim Beschreiten des höheren Bildungswegs.¹⁹³ Auf der Seite von Schule, Lehrern und Infrastrukturen zählten hingegen zu den maßgeblichen Barrieren:¹⁹⁴ 1. die soziale Schlagseite der schulischen Selektionsfilter (Benachteiligungen bei Prüfungen und Auslesemechanismen, soziale Filterwirkung des dreigliedrigen Schulsystems), 2. das Lehrerverhalten (Mittelstandshorizont, soziale Vorurteile, bei Dahrendorf gar der Vorwurf des »pädagogischen Defätismus«¹⁹⁵), 3. die Bildungsinhalte (lebensweltliche Fremdheit der vermittelten Kenntnisse und Inhalte für die Unterschichten) und 4. die vor allem auf dem

- 188 Für die Systematik vgl. vor allem *Klaus Rodax*, Einleitung [zu den Beiträgen zum Thema »Entwicklung und Analyse der Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft«], in: *ders.* (Hrsg.), *Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik*, Darmstadt 1989, S. 221–231, hier: S. 222.
- 189 Vgl. auch *Weber*, *Privilegien durch Bildung*, S. 37–71; *Klaus Rothe*, *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftspolitischen Fundierung der Bildungspolitik*, Berlin 1981, S. 153–185; *Jürgen Feldhoff*, *Schule und soziale Selektion. Schule als Vermittlungsinstanz von Sozialchancen*, in: *Die deutsche Schule* 61, 1969, S. 676–689; *Willi Schneider*, *Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen. Eine internationale Übersicht*, in: *Franz Hess/Fritz Latscha/ders.*, *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule*, Freiburg im Breisgau 1966, S. 11–78, hier: S. 48ff.
- 190 Hierauf hatten besonders Ralf Dahrendorf und seine Mitarbeiter abgehoben; vgl. *Dahrendorf*, *Von der Industriegesellschaft zur Bildungsgesellschaft*, hier: S. 544f.; *ders.*, *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*, S. 19f.; *Grimm*, *Die Bildungsabstinz der Arbeiter (mit der Unterscheidung von »Informationsdistanz« und »affektiver Distanz«)*; vgl. aber auch *Theodor Loehrke/Edeltraud Gebauer*, *Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen*, Frankfurt am Main 1967, S. 27–67; *Hitpass*, *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung*, S. 49ff.; *Rudolf Pettinger*, *Arbeiterkinder und weiterführende Schule*, Weinheim/Berlin etc. 1970, S. 119ff.
- 191 *Arnold*, *Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder; ders.*, *Begabung und Bildungswilligkeit; Kob*, *Erziehung in Elternhaus und Schule; Dahrendorf*, *Bildung ist Bürgerrecht*, S. 77; *Rita Baur*, *Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule*, Weinheim/Basel 1972, S. 296.
- 192 Vgl. neben den bereits genannten Arbeiten von Basil Bernstein und Ulrich Oevermann: *Peter Martin Roeder*, *Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen*, in: *ders./Artur Pasdzierny/Willi Wolf*, *Sozialstatus und Schulerfolg. Bericht über empirische Untersuchungen*, Heidelberg 1965, S. 5–32.
- 193 *Hitpass*, *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung*, S. 58–69.
- 194 Vgl. auch *Weber*, *Privilegien durch Bildung*, S. 71–104.
- 195 *Dahrendorf*, *Bildung ist Bürgerrecht*, S. 90; ansonsten etwa die in Anm. 143 genannten Arbeiten.

Land anzutreffenden »Transportwiderstände«¹⁹⁶ (das Fehlen geeigneter schulischer Angebote im erreichbaren Nahraum). Eine zwingende Rangordnung der Erklärungsfaktoren ergab sich dabei nicht, jede Interpretation akzentuierte andere Ursachenbündel. Was bei all dem jedoch deutlich wurde: Das bisherige biologische Erklärungsmodell sozialer Ungleichheit war von zwei neuen, sich gegenseitig ergänzenden und überlagernden Modellen in den Hintergrund gedrängt worden – einem auf die familiär-milieugebundene Sozialisation bezogenen Modell und einem Modell, das auf die in der institutionellen Ordnung des Schulwesens begründete soziale Selektivität bezogen war. Eine einflussreiche Arbeit, verfasst von Hans-Günter Rolff, einem Mitarbeiter des Berliner Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft und baldigen Leiter des Planungsstabs des Berliner Schulsenators, rückte 1967 den über die Generationenfolge sich zirkulär reproduzierenden »Sozialcharakter« der sozialen Schichten in den Mittelpunkt der Deutung und suchte die Muster sozialer Auslese durch die Kontrastierung der im Prozess der Sozialisation gewonnenen Verhaltensdispositionen und Einstellungen mit dem Erwartungs- und Erfahrungshorizont der Schule als Sozialisationsagentur zu erklären.¹⁹⁷

kehrt man von hier aus noch einmal zu »Begabung und Lernen« zurück, bleibt die Frage zu beantworten, welche bildungspolitischen Schlussfolgerungen die Autoren des Gutachtenbandes zogen und welche Reformmaßnahmen sie befürworteten. Nimmt man einmal nur die schulorganisatorischen Empfehlungen, wurde allein hier schon ein denkbar weiter Bogen gespannt. Der in den einzelnen Beiträgen entworfene, ungewichtete Katalog der Anregungen umfasste etwa die Vorverlegung des Schuleintritts um ein Jahr, den Ausbau des Kindergartens zur Vorschule und die Erprobung kompensatorischer Erziehungsprogramme für Kleinkinder aus benachteiligten Schichten. Für die Binnenorganisation der Schule umschloss er die innere Differenzierung der Schuljahrgänge mithilfe von fachspezifischen Leistungs- und Tüchtigkeitsgruppen, aber auch die verstärkte Abstimmung der Lehrpläne zwischen den Schularten, um ein höheres Maß an Durchlässigkeit zu gewährleisten. Für die äußere Schulstruktur regte er nicht nur eine einheitliche Beobachtungsstufe für alle Schüler im 5. und 6. Schuljahr an (das heißt eine Förderstufe), sondern unterbreitete auch den Vorschlag, als Korrekturinstanz für milieubedingte Benachteiligungen Unterricht in Ganztagschulen anzubieten sowie – noch sehr behutsam vorgetragen – Gesamtschulmodelle zu erproben. Was schließlich die Fragen des Lehrerurteils und der Übergangsauslese anging, wurde gefordert, die Zuverlässigkeit und den Voraussagewert der bisherigen Beurteilungsverfahren dadurch zu erhöhen, dass sie durch standardisierte Tests ergänzt und sprachliche Kriterien bei der Leistungsmessung zurückgestuft wurden.¹⁹⁸ Fast alle dieser Vorschläge sollten, auch wenn dies meist nur in Form von Modellversuchen oder Versuchsprogrammen geschah, in den Folgejahren erprobt

196 Robert Geipel, Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1965, insb. S. 14f.; vgl. auch *ders.*, Geographische Voraussetzungen für die Mobilisierung der Bildungsreserven in Hessen, in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Nr. 36/37, April 1964, S. 46–53.

197 Hans G. Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967, insb. S. 36 (nach neun Auflagen 1997 in einer Neuausgabe erschienen); hilfreich für Verständnis und Einordnung: Dieter Geulen, »Sozialisation und Auslese durch die Schule« – revisited, in: Bernd Frommelt/Klaus Klemm/Ernst Rösner u. a. (Hrsg.), Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozeß der Schulentwicklung, Weinheim/München 2000, S. 45–58.

198 Statt vieler Einzelnachweise: Helmut Skowronek, Synopse der in den einzelnen Gutachten formulierten Folgerungen, in: Heinrich Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1968, S. 551–566, hier: S. 556ff. und 561f.

werden.¹⁹⁹ Die meisten wurden später dann wieder aufgegeben, einige, wiewohl in eher randständiger Form, allerdings auch auf Dauer gestellt (zum Beispiel die Gesamtschule und, weit marginaler, die Ganztagschule). Keiner dieser Reformversuche hat das Schulsystem grundlegend zu verändern vermocht.

»Begabung und Lernen« war ein beeindruckendes Kompendium. Entscheidend war aber nicht allein, wie der Band geschrieben worden war, sondern mehr noch, wie er gelesen und wie er aufgenommen wurde. Im Deutschen Bildungsrat selbst hatte lediglich Hans Maier, zu diesem Zeitpunkt noch Professor für Politikwissenschaft in München, Einspruch gegen die »völlige Dynamisierung der Begabung« erhoben, bei der dann »die Rolle der Bildungsmotivierung einseitig der Gesellschaft zugeschoben« und der Akzent allzu resolut von dem Umstand einer vorgegebenen Begabung auf den sozialen Prozess des »Bega-bens« verlagert werde.²⁰⁰ Das Echo in den Medien war, soweit vorhanden, positiv und zustimmend, bisweilen gar euphorisch, wenn auch jeder etwas anderes aus den Gutachten zog. Fritz Heerwagen, als Journalist des »Handelsblatts« einer der aufmerksamsten Beobachter des bildungspolitischen Diskurses jener Jahre, befand in seiner Besprechung, der Band habe die Theorie der drei natürlichen Begabungstypen »unwiderruflich als eine unhaltbare Fiktion, als Resultat einer vorwissenschaftlichen Vulgär-Anthropologie desavouiert«, das gegliederte Schulsystem verliere damit seine Rechtfertigung.²⁰¹ In der »Welt« schloss Günter Erfurth aus der Lektüre, bundesdeutsche Schulen würden ihre Schüler nicht genügend fördern, überdies sei das System der Schülerbeurteilung zutiefst fragwürdig und müsse durch neue, objektivierende Verfahren ergänzt werden. Die Gutachten seien jedenfalls »von der Art, daß jeder Lehrer sie gelesen haben muß, wenn er nicht leichtfertig die angebahnte Entwicklung versäumen will.«²⁰² Die ausführliche Besprechung im Flaggschiff der deutschen Erziehungswissenschaft, der »Zeitschrift für Pädagogik«, begrüßte den »Nachweis, dass die Lernentwicklung des jungen Menschen stärker von gesteuerten und ungesteuerten Lerneinflüssen der Umwelt als vom biologischen Erbe bestimmt« sei und entdeckte in den Beiträgen eine »Fülle von fundierten Entscheidungshilfen zum Abbau jener Lernbehinderungen, die durch die soziale Schichtung und Selektion auftreten.«²⁰³

Die Rezeption und Popularisierung des neuen Begabungsbegriffs erfolgte auf vielen Wegen. Einer der wichtigsten lag in der Vermittlung durch pädagogische Lehrbücher. Betrachtlich trug zur Popularisierung des milieutheoretischen Begabungsverständnisses das bis Ende der 1970er Jahre in der Auflage von 407.000 Exemplaren erschienene »Funktio-nelle Erziehungswissenschaft« bei, das durch die Hände einer großen Zahl von Lehramts-

199 Vgl. beispielsweise: *Theodor Gebauer/Erich Müller/Alexander Sagi*, Begabungsförderung im Vorschulalter. Versuche des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart 1971; für die Grundschuldebatte: *Erwin Schwartz* (Hrsg.), Grundschulkongreß '69, 3 Bde., Frankfurt am Main 1970, vor allem Bd. 1: Begabung und Lernen im Kindesalter, und Bd. 2: Ausgleichende Erziehung in der Grundschule; für die Ganztagschule vgl. die Empfehlung: Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen, in: Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969, Stuttgart 1970, S. 43–68; ferner: *Harald Ludwig*, Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, Bd. 2, Köln/Weimar etc. 1993, S. 546ff.

200 Geschäftsstelle des Deutschen Bildungsrates: Ergebnisprotokoll über die 13. Sitzung des Struktur-ausschusses vom 23. bis 25.10.1969, S. 33, BAK, N 1393, Nr. 216.

201 *Fritz Heerwagen*, Ein Schulsystem wird entlarvt. Die Forschung über Begabung und Lernen zerstört Elite-Ideologien, in: Handelsblatt, 21./22.2.1969.

202 *Günter Erfurth*, Auch Intelligenz läßt sich erlernen, in: Die Welt, 13.2.1969.

203 *Friedemann Maurer/Christa Schell/Gerhard Schusser*, Begabung und Lernen. Der Gutachten-band des Deutschen Bildungsrats, in: Zeitschrift für Pädagogik 16, 1970, S. 275–293, hier: S. 293.

studenten und -absolventen gegangen sein dürfte.²⁰⁴ Hier wurde die Aufgabe des statischen, biologischen Begabungsbegriffs mit der Freisetzung eines neuen pädagogischen Optimismus in Verbindung gebracht, der die »Konzeption der Begabung als dynamischer, individuell formbarer Größe« zur Grundlage hatte; es sei inzwischen weithin akzeptiert, hieß es in dem Begleitband zum Funkkolleg, »dass es den von Natur aus Dummen, Unintelligenten, Unbegabten nicht gibt«.²⁰⁵ In Theodor Wilhelms in vielen Auflagen erschiener »Pädagogik der Gegenwart«, ein zweites wichtiges Beispiel, las man in der Ausgabe von 1977, die Pädagogik habe ihre Vorstellungen über die Grenzen, die den Menschen kraft Vererbung und Anlage gezogen seien, erheblich revidiert, sie beschäftige nicht mehr die Frage, wie viel oder wenig jeder begabt sei, sondern wie viel jeder Einzelne »begabt« werden könne. Die Chancen, die individuelle Lernfähigkeit durch eine so verstandene »Begabung« zu steigern, sei keineswegs gleich verteilt, gerade die Kinder der unteren Sozialschichten entbehrten vielfach der benötigten Anregungen. Wie das Bildungssystem in diese Richtung hin »demokratisiert« werden könne, war für Wilhelm »das bildungspolitische Thema des Tages«.²⁰⁶

Vor allem durch die Vermittlungsschienen der medialen Rezeption, der Politikberatung und der Publizistik sprang der neue Begabungsbegriff auch in die Sphäre der Politik über. Für die AG Schulpolitik des Bildungspolitischen Ausschusses der SPD verdeutlichte 1968 ein Papier der Berliner Soziologin Gertrud Winkler die schulischen Konsequenzen, die daraus zu ziehen waren, wenn man davon ausging, »daß die Begabung nicht voll biologisch determiniert ist, daß das genetische Potential sich nicht automatisch in hohe Leistungsfähigkeit umsetzt, sondern sich stets erst im Prozeß der ständigen Herausforderung durch eine anregende Umwelt entfaltet«.²⁰⁷ Der nordrhein-westfälische Bildungspolitiker Fritz Holthoff hatte sich schon 1965 auf Roth und dessen Begabungsbegriff berufen. Für Holthoff, von 1966 bis 1970 Kultusminister in Düsseldorf, gab Roths Begabungsbegriff den »Anstoß zu der Abkehr von der Auffassung, daß die Begabung eine Konstante sei, die sich im Alter von 10 Jahren hinreichend erweise«.²⁰⁸ Im Hessischen Landtag belehrten sich der konservative Oppositionssprecher Wolf von Zworowsky (CDU) und Kultusminister Ernst Schütte (SPD) 1969 gegenseitig, wie »Begabung und Lernen« zu verstehen sei: Bei-

204 Günter C. Behrmann, Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel, in: Clemens Albrecht/ders./Michael Bock u. a., Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt am Main/New York 1999, S. 448–496, hier: S. 477ff.

205 Wolfgang Klafki, Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Bd. 3, Frankfurt am Main 1971, S. 80.

206 Theodor Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, 5., völlig umgearb. Aufl., Stuttgart 1977, S. 252f. Die Passage war in der 3. Aufl. von 1963 so noch nicht enthalten gewesen. Nur am Rande sei hier erwähnt, dass 1969 konkurrierend zu »Begabung und Lernen« auch ein vom Deutschen Philologenverband angeregter Sammelband erschien, der ebenfalls den Anspruch erhob, den aktuellen Wissensstand zum Thema »Begabungsforschung und Bildungsförderung« zusammenzutragen. Er fiel zwar deutlich heterogener aus und enthielt auch einen unbeirrt an eugenischen Deutungsmustern festhaltenden biologischen Beitrag, betonte in anderen Beiträgen jedoch genauso die Plastizität von »Begabung« und den Zusammenhang von Schulleistung und sozialem Milieu. Einen Gegenentwurf zu dem Band von Roth konnte man dies kaum nennen; vgl. Heinz-Rolf Lückert (Hrsg.), Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe, München/Basel 1969.

207 Gertrud Winkler, Zur Begründung der Organisation von Vorschul- und Grundschulziehung, März 1968, Archiv der sozialen Demokratie, Bonn, SPD-Parteivorstand, Neuer Bestand, Nr. 3054.

208 Fritz Holthoff, Begabung im Kraftfeld von Elternhaus und Schule, in: Kulturpolitik und Menschenbildung. Beiträge zur Situation der Gegenwart. Festschrift für Paul Luchtenberg, Neustadt an der Aisch 1965, S. 279–288, hier: S. 279.

de nahmen den neuen Gutachtenband in Anspruch, um ihre politischen Positionen zu legitimieren.²⁰⁹ Wie sein Vorgänger hing dann auch Ludwig von Friedeburg, hessischer Kultusminister von 1969 bis 1974, dem Begabungsbegriff von »Begabung und Lernen« an. Friedeburg, im Kreis der SPD-Minister der entschlossenste Promotor eines gesellschaftspolitisch motivierten Umbaus des Bildungswesens, hielt die Begabungsfrage 1971 für entschieden und rief seinen Zuhörern in Erinnerung:

»Freilich ist es noch gar nicht so lange her, daß wir uns mit Auffassungen auseinandersetzen mussten, die zu beweisen suchten, daß ein Naturgesetz Begabung eher in der Erbmasse der Ober- als der Unterschicht verankert habe. Es war dies eine Vorstellung, [...] die zwischenzeitlich durch die Fülle sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zum Problembereich von Begabung und Lernen in einer Weise widerlegt worden ist, daß selbst konservative Schulpolitiker heute kaum noch auf sie sich berufen.«²¹⁰

Was schließlich die Bundesregierung anging, war im »Bildungsbericht '70« der sozial-liberalen Koalition zu lesen:

»Die Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung haben erbracht, daß Begabung und Lernfähigkeit stärker als bisher angenommen von der sozialen Umwelt und den komplexen Wechselbeziehungen zwischen dem Betätigungsfeld eines Kindes und den Angeboten und Anforderungen der Umgebung abhängen.«

Das Bildungswesen eines demokratischen Staats, hieß es weiter, müsse es als seine Aufgabe betrachten, »im Bildungswesen eine durch ungünstige soziale Umweltbedingungen verhinderte oder behinderte Entfaltung von vorhandenen Anlagen auszugleichen«.²¹¹ Hans Leussink, der erste, 1969 ins Amt gelangte Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, hatte Roth zum Gespräch nach Bonn eingeladen, um sich persönlich über die neuen Begabungstheorien ins Bild setzen zu lassen.²¹² Auf dem SPD-Parteitag bezeichnete er es 1971 »als gesicherte wissenschaftliche Erkenntnis«, »daß Begabung nicht an bestimmte soziale Gruppen gebunden ist, sondern sehr stark davon abhängt, wie sie herausgefordert und gefördert wird«.²¹³

Wie bereits aus den Schlussfolgerungen von »Begabung und Lernen« deutlich wurde, bildete der »dynamische Begabungsbegriff« die Grundlage für einen breiten Strauß an Reformvorschlägen. Als deren Krönung wurde von sozialdemokratischer Seite allerdings bald die Einführung der Integrierten Gesamtschule angesehen. In vielen der zahllosen Versuche, die Notwendigkeit dieses Schultyps zu begründen, spielte das Begabungsargument eine prominente Rolle. Ein Beispiel dafür muss an dieser Stelle genügen. Jürgen Raschert, umtriebiger Mitarbeiter des Berliner Instituts für Bildungsforschung und ein gefragter Berater der Politik in jenen Jahren, legte dem Deutschen Bildungsrat, wie erbeten, 1967 eine Denkschrift vor, die die seinerzeit kursierenden Begründungsansätze für die Gesamtschule bündeln sollte.²¹⁴ An erster Stelle stand dabei die Forderung nach der »Egalisierung der Bildungschancen«. Die Begabungen der weitaus meisten Unterschicht-

209 Hessischer Landtag, Stenographische Berichte, 6. Wahlperiode, 48. Sitzung, 27.2.1969, S. 2520 und 2525–2527.

210 Vortrag Ludwig von Friedeburg: Chancengleichheit in unserer Gesellschaft, Eröffnungsvortrag der Hochschulwoche für staatswissenschaftliche Fortbildung für Angehörige des gehobenen Dienstes am 24.10.1971, HHStAW, Abt. 504, Nr. 3111.

211 Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S. 37.

212 *Heinrich Roth*, Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnertes und Aktuelles. Ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag, Hannover/Dortmund etc. 1976, S. 104.

213 Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands vom 11. bis 14. Mai [1970] in Saarbrücken, Hannover/Bonn 1970, S. 540.

214 Jürgen Raschert, Die Gesamtschule. Eine Zusammenstellung von Argumenten für und wider die integrierte und differenzierte Gesamtschule, Januar 1967, BAK, N 1393, Nr. 93.

tenkinder würden, so Raschert, schon deshalb unzureichend gefördert, weil diese Kinder »die Volksschule besuchen, in der es nach Selektion der frühzeitig erkennbaren Begabungen – im sozialen Klima einer negativen Auslese – an Lernmotivation, an Anreizen und Herausforderungen fehlt«. ²¹⁵ Die Gesamtschule biete demgegenüber, etwa durch die leistungsspezifische Förderung in Fachleistungskursen, weit mehr Förderungsmöglichkeiten und ziehe »so die Konsequenzen aus der Einsicht der modernen Begabungstheorie, dass Begabungen nicht statisch vorgegeben sind, sondern herausgefordert und entwickelt werden können«. In einer Schule, in der die Auslese auf das 9. Schuljahr verschoben, die Benachteiligung durch »schichtspezifische Lehrervorurteile« vermieden und Begabungen durch Differenzierung eingehend erprobt und sichtbar gemacht werden könnten, besitze die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg nicht mehr jenen Wagnischarakter, der Unterschichteneltern vielfach von der Wahl eines höheren Bildungswegs abschrecke.

Die Begabungsfrage behielt damit aber auch für die weiteren Geschicke der Gesamtschule ausschlaggebende Bedeutung, denn die beiden zentralen Streitpunkte und Bewertungsachsen im Konflikt um den neu erprobten Schultypus blieben auf sie ausgerichtet: die Frage nach der Erhöhung der sozialen Chancengleichheit und die Frage nach der begabungsgerechten Leistungsförderung. Während die Befürworter der Gesamtschule Anfang der 1980er Jahre nach der einen Seite hin auf Befunde der Begleitforschung verweisen konnten, wonach die Gesamtschule nicht nur eine »begabungsgerechtere« und offenere Gestaltung der Schullaufbahnen bewirkte, sondern auch mehr Kinder aus den unteren Schichten zu höheren Abschlüssen gelangen ließ ²¹⁶, brachten ihre Gegner nach der anderen Seite hin gegen sie vor, dass sie die unterschiedlichen Begabungen aufgrund ihrer heterogenen Schülerschaft nicht angemessen zu fördern imstande sei und im erreichten Leistungsniveau hinter dem gegliederten Schulsystem zurückbleibe. ²¹⁷ Der Streit hierüber sollte nie zu einem Abschluss gelangen. Freilich, in den frühen 1970er Jahren lagen Befunde der Begleitforschung, auf die man sich hätte berufen können, noch lange nicht vor.

215 Vgl. etwa auch *Hildegard Hamm-Brücher*, *Bildungspolitik 1968 – Sackgasse und kein Ausweg?*, in: *Herbert Gudjons/Andreas Köpke* (Hrsg.), *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland*, Bad Heilbrunn 1996, S. 15–19, hier: S. 16f. (ein Vortrag aus dem Jahr 1969).

216 Als wichtigste Evaluationsstudie vgl. hierzu *Helmut Fend*, *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim/Basel 1982, S. 98–106 und 125–186; vgl. auch: *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, *Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule*, Bühl 1982, S. 412ff.; vgl. dazu: *Klaus-Jürgen Tillmann*, *Schülerlaufbahnen, Abschlüsse, Chancengleichheit. Anmerkungen zu einem merkwürdigen »Konsenskapitel« im BLK-Gesamtschulbericht*, in: *Die Deutsche Schule* 75, 1983, S. 199–211.

217 Vgl. die divergierenden Deutungen der vorliegenden Befunde wissenschaftlicher Vergleichsuntersuchungen zu den fachlichen Leistungen von Gesamtschülern und Schülern des traditionellen Schulsystems durch einen Gesamtschulsympathisanten (Jürgen Raschert) und einen Gesamtschulskeptiker (Eduard Pütterich vom bayerischen Kultusministerium), in: *Bund-Länder-Kommission, Modellversuche mit Gesamtschulen*, S. 535–543; auffallend war vor allem das schlechte Abschneiden der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen im Leistungsvergleich mit den Schulen des gegliederten Systems, vgl. *Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen*, Köln 1979; vgl. insgesamt und bilanzierend auch: *Jürgen Baumert*, *Gesamtschule*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 8: *Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I*, hrsg. v. *Ernst-Günther Skiba/Christoph Wolf/Konrad Wünsche*, Stuttgart 1993, S. 228–269, hier: S. 249–260.

VI. DAS PENDEL SCHLÄGT ZURÜCK: BEGABUNGSBEGRIFF UND BILDUNGS-POLITISCHE POLARISIERUNG

Zu diesem Zeitpunkt schien sich der dynamische Begabungsbegriff auf breiter Front durchgesetzt zu haben. Das neue Begabungsverständnis trat dabei in vielen Varianten und Abstufungen auf und es machte bisweilen auch in Spielformen auf sich aufmerksam, die deutlich über das hinausgingen, was in »Begabung und Lernen« verfochten worden war. So erschien 1970 im Hausorgan der erziehungswissenschaftlichen Linken unter dem Titel »Alle Schüler schaffen es« ein Artikel des renommierten amerikanischen Psychologen Benjamin Bloom, dessen Kernthese lautete, bei unterschiedlich bemessenem Zeitaufwand und individuell zugeschnittenen Lerneinheiten könne fast jeder Schüler alle gesetzten Lernziele erreichen. Begabung stellte hier bloß noch ein Maß für den Zeitaufwand dar, den ein Schüler brauchte, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Eine solche Botschaft ließ sich auch als Verheißung interpretieren, dass eine proportionale Idee von Chancengleichheit tatsächlich einlösbar war.²¹⁸ Umgekehrt wurde der pädagogische Optimismus des »zielerreichenden Lernens«, der in Blooms Thesen seinen Ausdruck fand (»mastery learning« in dessen Terminologie), von seinen Kritikern als trügerische Selbstüberhebung einer Pädagogik interpretiert, welche sich anmaße, die kindliche Lernfähigkeit nahezu unbegrenzt anheben zu können – und damit als Negierung der anthropologischen Grundtatsache menschlicher Unterschiedlichkeit.

Tatsächlich sollte die nahezu unangefochtene Dominanz des neuen Begabungsbegriffs nicht lange währen. Zu Beginn der 1970er Jahre begannen sich die Vorzeichen der Debatte neuerlich umzukehren. Wiederum – und stärker noch als bei der Neubestimmung des Begabungsverständnisses in den 1960er Jahren – waren es Einflüsse aus dem angloamerikanischen Raum, welche die Diskussion in Gang setzten, wenn auch diesmal in umgekehrter Richtung. 1969 hatte in den USA ein Artikel des Psychologen Arthur Jensen (Berkeley) für enormes Aufsehen gesorgt.²¹⁹ Jensen wandte sich gegen den von Milieutheoretikern verbreiteten »Glaube an die beinahe unbegrenzte Plastizität des Intellekts« und die »einem Ostrazismus gleichkommende Leugnung biologischer Faktoren in individuellen Unterschieden«.²²⁰ Die Intelligenzstudien, die Jensen auswertete, führten ihn zu der Auffassung, der Großteil der mittels des IQ gemessenen Intelligenzunterschiede sei genetisch bedingt. Der genetische Anteil an der Intelligenzvarianz, die Ererblichkeit des IQ, belief sich nach Jensens Schätzung auf etwa 80 %. Im Lichte dieser Ergebnisse mochte es dann auch nicht mehr überraschen, dass die in den Vereinigten Staaten unternommenen Versuche, durch besondere Förderprogramme (»head-start«) die milieubedingten Entwicklungsrückstände sozial benachteiligter Kinder zu korrigieren, keine nachhaltige Wirkung zu zeigen vermocht hatten. Mit der Feststellung, dass die Versuche »kompensatorischer Erziehung« gescheitert waren, hatte Jensen seinen Artikel eingeleitet, eine Auffassung, zu deren Bekräftigung sich, jenseits des Anlage-Umwelt-Streits, Anfang der 1970er Jahre gewichtige Begleit- und Evaluationsstudien anführen ließen.²²¹ Für die Frage der sozialen

218 *Benjamin S. Bloom*, Alle Schüler schaffen es, in: *erziehung*, 2.11.1970.

219 *Arthur R. Jensen*, How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement, in: *Harvard Educational Review* 39, 1969, S. 1–123.

220 *Arthur R. Jensen*, Wie sehr können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern?, in: *Helmut Skowronek* (Hrsg.), *Umwelt und Begabung*, Stuttgart 1976, S. 63–155, hier: S. 66 (leicht gekürzte deutsche Übersetzung).

221 *Harold Silver/Pamela Silver*, *An Educational War on Poverty. American and British Policy-Making 1960–1980*, Cambridge/New York etc. 1991, S. 266f.; *Renate Dau*, Projekt »Head Start« in Kritik und Gegenkritik. Modellfall eines kompensatorischen Vorschulprogramms?, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 17, 1971, S. 507–515.

Ungleichheit kaum weniger bedeutsam war überdies, dass Jensen das Bestehen genetisch bedingter schichtspezifischer Intelligenzunterschiede für erwiesen hielt, zu deren Erklärung er die soziologische These anführte, »dass die durch soziale Mobilität und Partnerwahl erfolgte Auslese zu einer genetischen Komponente bei den schichtspezifischen Intelligenzunterschieden geführt habe.«²²²

Jensens Thesen hatten in den Vereinigten Staaten enormes Aufsehen erregt und für erbitterte Debatten gesorgt²²³; ihr Nachhall war auch im bundesdeutschen Bildungsdiskurs zu vernehmen.²²⁴ Mochte der Protest gegen seine Thesen auch noch so vehement ausfallen: Jensens Ansichten erwiesen sich keineswegs als die Randposition eines wissenschaftlichen Einzelgängers. Der Psychologe Richard J. Herrnstein veröffentlichte 1971 im »Atlantic Monthly« einen Artikel, der an Jensens Befunde angeschlossen, ebenso von einem genetischen Anteil an den Intelligenzunterschieden von 80 % ausging, eine enge Korrelation zwischen IQ und sozialer Klasse diagnostizierte und das Zukunftsbild einer sozialen Rangordnung zeichnete, die gerade weil sie auf Chancengleichheit beruhte, umso mehr durch die Erbllichkeit des IQ determiniert war.²²⁵ In Großbritannien zielten, nicht minder umstritten und angefeindet, die populär gehaltenen, auch in deutscher Übersetzung erschienenen Bücher des Psychologen Hans Jürgen Eysenck in dieselbe Richtung: Unterschiede in der schulischen Begabung und Leistungsfähigkeit waren in starkem Maße von der erblichen Mitgift bestimmt, und dieser Umstand würde in dem Maße noch weiter verstärkt werden, je mehr die Bildungsmöglichkeiten egalisiert und alle Kinder nach gleichem Muster behandelt würden.²²⁶

222 Arthur Jensen, Erblicher IQ – oder Pädagogischer Optimismus vor einem anderen Gericht, in: Neue Sammlung 11, 1971, S. 71–76, hier: S. 73f. (eine Zusammenfassung seiner zentralen Thesen).

223 Für eine Deutung der Jensen-Debatte aus einer wissenschaftsethischen Perspektive vgl. Yaron Ezrahi, The Jensen Controversy. A Study in the Ethics and Politics of Knowledge in Democracy, in: Charles Frankel (Hrsg.), Controversies and Decisions. The Social Sciences and Public Policy, New York 1976, S. 149–170; vgl. auch Lee J. Cronach, Five Decades of Public Controversy Over Mental Testing, in: ebd., S. 123–147, insb. S. 126ff. Stürmische Proteste hatte sich Jensen in den USA vor allem mit der Annahme eingehandelt, die niedrigeren Intelligenzquotienten der schwarzen Bevölkerung, die im Vergleich mit der weißen Bevölkerung ermittelt worden waren, würden vornehmlich auf genetischen Faktoren beruhen und nur in geringerem Maße auf Umwelteinflüssen.

224 Gerhard Schusser, Vererbung, Intelligenz und Schulleistung. Die von A. Jensen ausgelöste Debatte in der amerikanischen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 16, 1970, S. 203–218; Reinhard Fatke, Zur Kontroverse um die Thesen A. Jensens, in: ebd., S. 219–226; Hartmut von Hentig, Erbliche Umwelt – oder Begabung zwischen Wissenschaft und Politik, in: Neue Sammlung 11, 1971, S. 51–71; Helmut Skowronek, Nach Jensen: Ist »Begabung« neu zu bewerten?, in: ders. (Hrsg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1976, S. 227–239; vgl. allgemein zur Jensen-Debatte und ihrer bundesdeutschen Rezeption: Michael Lenz, Anlage-Umwelt-Diskurs. Historie, Systematik und erziehungswissenschaftliche Relevanz, Bad Heilbrunn 2012, S. 219–246.

225 Richard Herrnstein, IQ, in: The Atlantic Monthly, September 1971, S. 43–64.

226 Hans Jürgen Eysenck, Vererbung, Intelligenz und Erziehung. Zur Kritik der pädagogischen Milieutheorie, Stuttgart 1975, S. 22f. (zuerst engl. 1971); vgl. auch ders., Die Ungleichheit der Menschen, München 1975; zum Revival erbbiologischer Intelligenztheorien in England und Amerika in den 1970er Jahren vgl. Adrian Wooldrige, Measuring the Mind. Education and Psychology in England c. 1860–c. 1890, Cambridge/New York etc. 1994, S. 363–379; vgl. als Auseinandersetzung mit den neuen Ansätzen aus Sicht eines prominenten Vertreters der milieutheoretischen Perspektive: Torsten Husén, Begabung und Bildungspolitik. Die Bedeutung von Erbanlagen und Milieueinflüssen für die Bildungsreform, Hannover/Dortmund etc. 1975 (zuerst engl. 1974).

Auch in der Bundesrepublik fing der dynamische Begabungsbegriff bald an, an Glanz zu verlieren. Auf der politischen Bühne waren es vor allem die Vordenker der christdemokratischen Bildungspolitik, die ihn infrage stellten. Hans Maier, inzwischen Kultusminister in Bayern, sprach von der Gefahr einer einseitigen Begabungstheorie, bei der die »conditio humana ins beliebig Machbare überschritten« werde²²⁷, und von einem »falschen Begabungsbegriff«, der alle für begabt halte und es der Gesellschaft und den Lehrern auflade, »dass diese Begabung auch wirklich entfaltet« werde.²²⁸ Diese »neue Simplifizierung«, welche auf einem Umschlagen der einseitig biologistischen Deutung des Begabungsbegriffs in ihr exaktes Gegenteil beruhe und die dabei so tue, als sei Begabung »in beliebigem Umfang pädagogisch herstellbar«, sei, wie Maier befand, zum Leitmotiv der momentanen Schulpolitik geworden, und nur der Einspruch der Finanzminister setze ihren Verfechtern noch Grenzen. Wenn aber aus dem »Recht auf Bildung« ein »Recht auf Begabung« werde, sei »eine sachliche Diskussion der Probleme unseres Bildungswesens kaum mehr möglich«.²²⁹

Noch deutlicher in seiner Kritik war der baden-württembergische Kultusminister Wilhelm Hahn, der seit Mitte der 1970er Jahre den »falschen Begabungsbegriff« in aller Schärfe attackierte: Ein egalitärer Begabungsbegriff, der behaupte, »daß alle gleich leistungsfähig sind«, und glaube, dass Begabung »beliebig machbar« sei, habe zu einem uferlosen Bestreben nach Gleichheit geführt. Die egalitären Tendenzen im Bildungswesen hätten, indem sie Abitur und akademische Bildung zum alleinigen Fluchtpunkt ihrer Bestrebungen gemacht hätten, »als eine einseitige Bevorzugung der theoretischen Begabungen und damit als Hindernis für eine individuelle Entfaltung« gewirkt.²³⁰ Tatsächlich sei der egalitäre Begabungsbegriff aber selbst »unsozial«, Demokratie beruhe auf der Anerkennung der Gleichwertigkeit des Ungleichen.²³¹ Wie Hahn in einem Konzeptpapier für den Kulturpolitischen Ausschuss der CDU im Jahr 1975 befand, hätten die praktischen Erfahrungen ebenso wie die wissenschaftlichen Erkenntnisse gezeigt, dass die politische Schlussfolgerung aus dem vom Kopf wieder auf die Füße gestellten Begabungsverständnis nur ein differenziertes Bildungssystem sein könne, das nicht nur den unterschiedlichen Begabungshöhen, sondern auch den unterschiedlichen Begabungsrichtungen gerecht zu werden verspreche.²³² Nicht ein integriertes, sondern ein differenziertes und arbeitsteiliges Bildungswesen entspreche der Natur des Menschen (wie auch dem damit konvergierenden Bedarf der Gesellschaft).²³³ Integrierte Schulsysteme hingegen gingen an den gegebenen Begabungsstrukturen vorbei, förderten die Zementierung eines einheitlichen und unrealistischen Begabungsbegriffs und leisteten der Nivellierung Vorschub.

227 Hans Maier, Wiedergewinnung des Erzieherischen. Plädoyer für eine neue Bildungspolitik, in: *ders.*, Anstöße. Beiträge zur Kultur- und Verfassungspolitik, Stuttgart 1978, S. 345–356, hier: S. 351 (Vortrag auf dem Kultur-Kongress der CSU 1972 in Augsburg).

228 *Ders.*, Die überforderte Schule, in: *ders.*, Kulturpolitik. Reden und Schriften, München 1976, S. 66–87, hier: S. 70 (Antwort auf eine Interpellation der CSU-Fraktion im Bayerischen Landtag am 28.1.1976).

229 *Ders.*, Zwischenrufe zur Bildungspolitik, Osnabrück 1972, S. 24f.

230 Wilhelm Hahn, Perspektiven eines neuen bildungspolitischen Konzeptes, [Januar 1975], Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), Sankt Augustin, 01-392/001/3.

231 Wilhelm Hahn, Vormarsch zur Bildungspolitik der Vernunft, [1974], ACDP, 01-392/005/1; vgl. auch *ders.*, Hat die Bildungsreform versagt? Theorie und Praxis der Bildungspolitik im Umbruch – Referat in der Politischen Akademie Eichholz vom 20.3.1974, ebd.

232 Wilhelm Hahn, Perspektiven eines neuen bildungspolitischen Konzeptes, [Januar 1975], ACDP, 01-392/001/3; vgl. auch *Wilhelm Hahn*, Die bildungspolitische Wende zum Jahreswechsel 1975, in: *Lernen und Lehren* 1, 1975, H. 1, S. 3–14.

233 Ebd., S. 7.

Sekundiert und beraten wurde Hahn von Wolfgang Brezinka, Professor für Pädagogik in Konstanz und Autor einer Streitschrift gegen die Pädagogik der Neuen Linken.²³⁴ Brezinka und Hahn hatten schon auf derselben Seite gestanden, als es zwischen der Universität Konstanz und dem baden-württembergischen Kultusminister zu einem schweren Konflikt um die dortige Universitätsverfassung gekommen war.²³⁵ Brezinka veröffentlichte 1976 in der Zeitschrift des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation in Stuttgart einen Beitrag zum Thema »Vererbung, Chancengleichheit, Schulorganisation«, der weitgehend auf einer Linie mit Hahns Überlegungen lag.²³⁶ Er berief sich auf die Veröffentlichungen des Dreigestirns Jensen, Eysenck und Herrnstein, deren Interpretationen laut Brezinka nur wiedergaben, was unter Biologen und Psychologen längst als gesicherte Erkenntnis galt. Den auf Chancengleichheit ausgerichteten Begabungstheoretikern um Heinrich Roth wurde zum Vorwurf gemacht, sie hätten die erbbedingten Grenzen der Bildsamkeit außer Acht gelassen und von »moralischem Sendungsbewusstsein und politischen Weltverbesserungsabsichten beseelt [...] alte pädagogische Wunschträume von der Vervollkommnung der Menschen durch Erziehung in unkritischer Weise wiederbelebt«. »Progressive Schulpolitiker« hätten diese »luftigen Ideen« alsdann zur Grundlage für zahlreiche schulorganisatorische Neuerungen gemacht, die von der Vorschule über die Förder- und Orientierungsstufe bis zur Gesamt- und zur Ganztagschule reichten und auch alle möglichen Formen von »kompensatorischer Erziehung« mit einschlossen. Auch wenn für jeden Einsichtigen von vornherein klar gewesen sei, dass die Versprechungen sozialen Aufstiegs, die in den 1960er Jahren von den Bildungspolitikern aller Parteien gemacht wurden, unmöglich erfüllt werden konnten, sei es so zu einem jahrelangen Wettlauf der Landesregierungen um die größtmögliche Vermehrung von Gymnasien und Hochschulen gekommen. Die Folge sei nun aber eine noch schärfere Auslese, da auf die begrenzten Spitzenpositionen eine beträchtlich gestiegene Zahl von Bewerbern komme – ein Effekt, der jedenfalls den auf Systemdestabilisierung und -überwindung hinarbeitenden Vertretern der Neuen Linken nur recht sein könne.²³⁷

Nicht ganz zu Unrecht wies Brezinka allerdings auch darauf hin, dass jene Psychologen, die den genetischen Anlagen wieder die gebotene Berücksichtigung geschenkt hätten, deshalb nicht etwa den weniger leistungsfähigen Kindern die erzieherischen Hilfen vorenthalten wollten. Und hierin dann doch weit vorsichtiger als Hahn, hielt er es genauso wenig für gerechtfertigt, die Förderstufe oder Gesamtschule mit erbiologischen und intelligenztheoretischen Argumenten bekämpfen zu wollen, wie er es umgekehrt für irrig hielt, sie mit milieutheoretischen Argumenten zu legitimieren. Eine Kritik am Gesamtschulsystem allein vom Begabungsbegriff her, ließ Brezinka den Kultusminister wissen,

234 *Wolfgang Brezinka*, *Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken*, München 1974 (zur Kritik des milieutheoretischen Begabungsbegriffs: S. 108ff.).

235 Der Streit wurde um die Grundordnung der Universität ausgetragen, bei dem sich der Kultusminister auf die Seite der hochschulinternen Minderheit um Brezinka schlug; vgl. etwa Wolfgang Brezinka an Ministerpräsident Hans Filbinger, 30.4.1969, HStA Stuttgart, EA 1/924, Bü 4231.

236 *Wolfgang Brezinka*, *Vererbung, Chancengleichheit, Schulorganisation*, in: *Lehren und Lernen* 2, 1976, H. 4, S. 1–7; wie Brezinka an Hahn schrieb, hatte der Artikel zunächst der Tageszeitung »Die Welt« vorgelegen, die ihn aber sinnentstellend gekürzt hatte (Schreiben vom 1.12.1975, ACDP, 01-392/001/2). Hahn, der in einem Antwortschreiben an Brezinka vom 20.2.1976 weitgehende Übereinstimmung feststellte (ebd.), dürfte den Aufsatz an die Zeitschrift weitergeleitet haben.

237 Immerhin öffneten die Herausgeber von »Lehren und Lernen« auch einer Kritik von Hahns Position ihre Spalten, verfasst vom stellvertretenden Fraktionsvorsitzenden der SPD-Landtagsfraktion in Baden-Württemberg, einem Reutlinger Studienprofessor; vgl. *Gerhard Noller*, *Begabungstheorie und Bildungspolitik*, in: *Lehren und Lernen* 2, 1976, H. 4, S. 72–78.

sei kaum hinreichend begründet, denn das System setze den von Hahn ansonsten ganz zu recht kritisierten einheitlichen Begabungsbegriff nicht zwingend voraus.²³⁸ Dessen Anhänger betonten vielmehr ja gerade, dass man durch die Gesamtschule als Schulform besser den individuellen Begabungsunterschieden gerecht werden könne. Brezinka riet Hahn daher, bei seiner Kritik des »egalitären Begabungsbegriffs« stärker zu differenzieren.

»Wie ich schon im Gespräch angedeutet habe, müßte man in dieser Frage sehr vorsichtig argumentieren. Vor allem scheint mir Ihre Behauptung, daß die unterschiedlichen Begabungen der Menschen und der unterschiedliche Bedarf der Gesellschaft konvergieren, zumindest missverständlich, vermutlich aber geradezu falsch zu sein, sofern Sie mit Begabung die ererbte Ausstattung des Menschen meinen.«²³⁹

Die Leistungsfähigkeit des Einzelnen sei auch nicht einfach als Abbild seiner genetischen Möglichkeiten zu verstehen, sondern das Resultat eines komplizierten Zusammenspiels zwischen der genetischen Ausstattung und dem System der sozial-kulturellen Anforderungen und Lerngelegenheiten der Gesellschaft. Brezinka befand deshalb: »In dieser Frage scheinen mir jedenfalls den Liberalen stichhaltigere wissenschaftliche Argumente zur Verfügung zu stehen als den Konservativen.«²⁴⁰ An Hahns Verdikt gegen den »egalitären Begabungsbegriff« und an der damit verknüpften Kritik integrierter Schulsysteme änderten Brezinkas Nuancierungen indes nichts.

Hahn und Maier standen mit ihrer Ablehnung des milieuthoretischen Begabungsbegriffs keineswegs alleine. Wie sich am bayerischen Beispiel verdeutlichen lässt, wurden in ihrem ministeriellen und politischen Umfeld bald ähnliche Stimmen laut. Die Elternzeitschrift des bayerischen Kultusministeriums (»schule und wir«) verkündete 1976 den »Abschied vom Milieu«: Die »Theorie von der beliebigen Machbarkeit des Menschen, vom Begabtwerden durch die Umwelt« habe sich als »leerer Wunschtraum« erwiesen. Nicht der Einheitsschule, so die Schlussfolgerung, sondern dem gegliederten Schulwesen mit seiner Vielfalt der Wege, Richtungen und Ausbildungsziele gehöre deshalb die Zukunft.²⁴¹ In den »Politischen Studien«, herausgegeben von der CSU-nahen Hanns-Seidel-Stiftung, machte 1975 deren Mitherausgeber Wilhelm Arnold, Professor für Psychologie in Würzburg und zweiter Vorsitzender der Stiftung, unter dem Titel »Begabung und Lernen« Front gegen all das, was er als einseitige gesinnungspolitische Vorherrschaft der Milieuthoretiker in der Bundesrepublik interpretierte. Vormalig selbst einer der Autoren jenes Gutachtenbandes »Begabung und Lernen«, auf den hier implizit angespielt wurde, schüttete er jetzt die Schalen seines Zorns über die »heute noch in der Begabenstheorie befangenen Politiker« aus, »die jenes unehrliche Versprechen gegeben haben, man könne und werde allen die gleiche Chance durch die Bildung ermöglichen«. Die Suche nach Begabungsreserven sei in einen gefährlichen Run auf die Höheren Schulen umgeschlagen, während doch zumindest angloamerikanische Psychologen und Pädagogen wie Jensen schon länger »vor dem sozialistischen Elan der Begabenstheorie gewarnt« hätten.²⁴²

Aber auch in anderen Bundesländern rechneten CDU-Bildungspolitiker nun mit dem dynamischen Begabungsbegriff ab. Im Hessischen Landtag, einem Hauptschauplatz der Schulkämpfe der 1970er Jahre, rief der CDU-Schulexperte Heinz Lauterbach 1977, als

238 Wolfgang Brezinka an Wilhelm Hahn, 23.1.1975, ACDP, 01-392/001/2; vgl. auch den ungezeichneten Vermerk vom 10.2.1976 bzgl. des Artikels Brezinkas über »Erziehung zwischen Vererbung, Chancengleichheit und Schulorganisation«, ebd.

239 Ebd.

240 Ebd.

241 Zit. nach: *Carl-Ludwig Furck*, Begabungsmodelle als Mittel der Politik, in: *Pädagogik* 40, 1988, H. 2, S. 47–50, hier: S. 48.

242 *Wilhelm Arnold*, Begaben und Lernen – Forschungspolitische Perspektiven, in: *Politische Studien* 28, 1977, S. 7–19, Zitate: S. 12.

die dort regelmäßig wiederkehrenden Grundsatzdebatten um die Gesamtschule eine Neuauflage erlebten, noch einmal die Ausstrahlungskraft und Legitimationswirkung in Erinnerung, die »Begabung und Lernen« rund ein Jahrzehnt zuvor besessen hatte, um dann aber um so deutlicher zu betonen, dass die Lehre vom dynamischen Begabungsbegriff durch die Diskussion um die Thesen Arthur Jensens in ihrer ganzen Brüchigkeit entlarvt worden sei.²⁴³ Dass den Autoren von »Begabung und Lernen« auch bei dieser Gelegenheit unterstellt wurde, sie hielten den Menschen für »beliebig begabbar«, und Roth vorgehalten wurde, Erbanlagen hätten für ihn überhaupt keine Rolle mehr gespielt, musste der wenig für Differenzierungen geeigneten Natur des politischen Debattenstils zugerechnet werden. Im Übrigen machte nun auch die konservative Presse von den neuen Möglichkeiten Gebrauch, sich auf die wissenschaftliche Gegenposition zum milieutheoretisch ausgerichteten Begabungsbegriff zu beziehen. Kurt Reumann befand 1976 in einem gesamtschulkritischen Leitartikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, es habe sich in den letzten zehn Jahren vieles verändert: Wo seinerzeit die Hypothese, »daß von Haus aus alle gleich begabt seien, die jeweilige Umwelt die Begabungen indessen unterschiedlich stark entwickle«, zu dem durch das Postulat der Chancengleichheit begründeten Ruf nach der Einheitsschule geführt habe, habe inzwischen »die Umwelttheorie stark an Boden verloren« und die Überzeugung, »man könne mit der Schule die Gesellschaft verändern«, schwere Einbußen erlitten.²⁴⁴ Im Rheinischen Merkur warf Paul F. Reitze Bundesbildungsminister Engholm dann 1982 bereits vor, er wolle vom »biologisch unstrittigen Prinzip der natürlichen Zuchtwahl, weniger darwinistisch formuliert: von Erbkonstanten der Begabung«, noch immer nichts wissen.²⁴⁵

Der schärferen bildungspolitischen Profilbildung, welche die Union seit den frühen 1970er Jahren anstrebte, sollte es dienen, wenn sich ihr kulturpolitisches Programm 1976 von dem Begriff der Chancengleichheit, den sich bis dahin auch sie auf die Fahnen geschrieben hatte, verabschiedete, um fortan auf den der »Chancengerechtigkeit« umzuschalten. Dieser Austausch der Begriffe stellte nicht bloß eine semantische Retusche dar. Er wurde von einer Akzentverschiebung begleitet, bei der statt des Ziels, ungleiche Verwirklichungschancen auszugleichen, wieder mehr auf die Unterschiede der menschlichen Anlagen und Begabungen verwiesen wurde, denen die Schule gerecht werden musste.²⁴⁶ Der Begriff der Chancengleichheit geriet in den Verdacht, als trojanisches Pferd für die Nivellierung der individuellen Begabungen und für die Funktionalisierung der Schule zu Zwecken der Gesellschaftsveränderung missbraucht zu werden.²⁴⁷ Das 1978 verabschie-

243 Hessischer Landtag, Stenographische Berichte, 8. Wahlperiode, 58. Sitzung, 6.7.1977, S. 3446.

244 Kurt Reumann, Politisierte Gesamtschule, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1.11.1976.

245 Paul F. Reitze, Klassenkrampf. Bildungsminister Engholms Probleme, in: Rheinischer Merkur/Christ und Welt, 2.4.1982. Ein Rückblick auf den dynamischen Begabungsbegriff im Lichte neuer Forschungsergebnisse, Mitte der 1980er Jahre von einem führenden Vertreter der pädagogischen Psychologie in Deutschland vorgenommen, führte hingegen noch zu keiner grundsätzlichen Revision; vgl. Franz E. Weinert, Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuer Forschungsergebnisse, in: Die Deutsche Schule 76, 1984, S. 353–365; anders jedoch 20 Jahre später derselbe Autor, der nun aufgrund neuer Forschungsbefunde weit mehr die genetisch bedingte Stabilität interindividueller Unterschiede in der kognitiven Kompetenz herausstrich; vgl. ders., Begabung und Lernen. Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede, in: Neue Sammlung 40, 2000, S. 353–368.

246 »Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit«. Grundsatzprogramm 1978, in: Jörg-Dieter Gauger, Kontinuität und Wandel – Bildungsbegriff und Bildungssystem in den Grundsatzserklärungen der CDU zwischen 1945 und 2011, Sankt Augustin/Berlin 2011, S. 219–255 (Anhang 13), hier: S. 223.

247 Vgl. auch Lutz-Rainer Reuter/Bernhard Muszynski, Bildungspolitik. Dokumente und Analysen. Opladen 1980, S. 22.

dete Grundsatzprogramm der CDU erklärte in seinem bildungspolitischen Teil, es habe sich als Illusion erwiesen, »daß grundsätzlich jeder Schüler jeden Schulabschluß erreichen könne. Diese Vorstellung hat von den angeborenen Fähigkeiten eines Menschen zu wenig und von seiner Förderung durch die Schule zu viel erwartet.«²⁴⁸ Die Schule müsse von ihrem gesellschaftspolitischen Auftrag der Angleichung des Ungleicheren entlastet werden. Nicht ohne Grund hatte sich Hans Maier Mitte der 1970er Jahre von einem in den Vereinigten Staaten viel diskutierten Buch begeistert gezeigt, in dem Christopher Jencks, politisch ein Linker, gezeigt hatte, wie wenig die Schule dazu beizutragen vermochte, die Muster sozialer Ungleichheit abzubauen – als Instrument sozialer Egalisierung schien sie denkbar ungeeignet zu sein.²⁴⁹ Die Abkehr von jenem Begabungsbegriff, welcher der expansiven Phase der bundesdeutschen Bildungsreformjahre zugrunde gelegen hatte, wurde nun zum festen Bestandteil des bildungspolitischen Deutungs- und Forderungsrepertoires der Union. Wie der Entwurf der schulpolitischen Leitsätze, der dem Bundesfachausschuss für Kulturpolitik der CDU 1980 zur Beschließung vorgelegt wurde, vor Augen führte, hatte sich diese Perspektive zu einem stabilen Narrativ der gescheiterten sozialdemokratischen Bildungsreformen ausgeformt. Dem einseitig auf Steigerung der Abiturientenzahlen ausgerichteten Reformkurs der SPD, hieß es dort neuerlich, habe ein egalitärer Begabungsbegriff zugrunde gelegen, der unterschiedliche Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen verneint habe und die an sich berechnete Forderung nach Gleichheit der Chancen in den irigen Ruf nach Gleichheit der Ergebnisse habe umschlagen lassen. Die Folge seien unglückliche Schüler, ratlose Eltern und Spannungen zwischen Schule, Elternhaus und Ausbildungsstätte gewesen.²⁵⁰

Erneut standen also die Konjunkturen des Begabungsbegriffs in engem Zusammenhang mit den Veränderungen der bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Konfliktlagen. Dass der dynamische Begabungsbegriff, kaum etabliert, schon wieder unter heftigen Beschuss geriet, war nicht allein dem wechselnden innerwissenschaftlichen Pendelausschlag zuzuschreiben. Denn wo Anfang der 1960er Jahre der steigende Bedarf an gehobenen Bildungsabschlüssen eine Suche nach Begabungsreserven in Gang gesetzt hatte, warfen die geschrumpften Finanzspielräume, die aufkommende Rede vom »akademischen Proletariat« und die zunehmende Überfüllung von Gymnasien und Hochschulen ein Jahrzehnt später die Frage auf, ob die Bildungsexpansion, und damit die Aktivierung unge nutzter Begabungen, nicht bereits zu weit gegangen war. Wo im Jahrzehnt zuvor die Entdeckung der je nach Schicht-, Geschlechter-, Konfessions- und Regionszugehörigkeit

248 26. Bundesparteitag der Christlich Demokratischen Union Deutschlands. Niederschrift, Ludwigshafen, 23.–25. Oktober 1978, Bonn o.J., Anhang I: Grundsatzprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands, S. 25; vgl. auf dem gleichen Parteitag auch die kontroverse Diskussion um die semantische Kurskorrektur von der Chancengleichheit hin zur Chancengerechtigkeit (S. 157–163).

249 Hans Maier, Blitz aus dem Himmel der Bildungspolitik. Zu Christopher Jencks' Buch »Inequality«, in: Süddeutsche Zeitung, 30./31.3.1974; ders., Chancengleichheit – Chancengleichheit?, in: Schulreport 1975, H. 1, S. 25; auf Deutsch war das Buch 1973 erschienen: Christopher Jencks, Chancengleichheit, Hamburg 1973; zur Aufnahme des Buchs in der konservativen Presse und zu seiner Verwendung gegen die bundesdeutschen Chancengleichheitspolitik vgl. Robert Frohn, Chancengleichheit – gibt es die? Eine Studie der Harvard-Universität sollte manchen Schulreformern zu denken geben, in: Rheinischer Merkur, 25.10.1974; wissenschaftlich einflussreich waren im Übrigen auch: Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart 1971 (die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule beruhe auf der familialen Vererbung kulturellen Kapitals).

250 Schulpolitische Leitsätze der CDU, von der Bundesgeschäftsstelle der CDU am 22.2.1980 an die Mitglieder des Bundesfachausschusses Kulturpolitik verteilt, BayHStA, MK 80709.

ungleichen Bildungschancen eine starke Mobilisierungswirkung auf die Bildungspolitik entfaltet hatte, machte sich nunmehr verstärkt der Eindruck breit, dass sich die Schule nur in sehr engen Grenzen als Instrument des Ausgleichs disparater Lebenschancen eigne. Wo eben noch der milieutheoretische Begabungsbegriff eine Politik der Expansion, Mobilisierung und Chancengleichung zu legitimieren geeignet erschienen war, taugte jetzt ein wieder stärker erbbiologisch fundierter Begabungsbegriff dazu, die Unterschiede in den Lern- und Leistungspotenzialen der Schüler zu unterstreichen und so die Grenzen ihrer pädagogischen Aktivierbarkeit aufzuzeigen. Wo schließlich die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen noch vor wenigen Jahren Gemeingut aller Parteien gewesen war, hatte sich inzwischen eine antipodische Deutung der Ungleichheitsfrage durchgesetzt, bei der es die eine Seite nicht mehr nur bei einer formalen Startgleichheit belassen wollte, während die andere eine solche Politik der Chancengleichheit unter das Verdikt der Gleichmacherei und Nivellierung stellte.

VII. FAZIT

Die Ungleichheit der Bildungschancen war eine Entdeckung des Bildungsdiskurses der 1960er Jahre. Ihr steiler Aufstieg im Themenspektrum der bundesdeutschen Bildungspolitik wurde begünstigt durch das gleichzeitige Entstehen einer bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, die maßgeblich daran beteiligt war, die neue Sicht auf die sozialen Disparitäten im Bildungswesen auszuprägen. Der Modernitätsrückstand des deutschen Bildungssystems, auf Bundes- wie auf Länderebene ein zentrales Thema der innenpolitischen Auseinandersetzung dieses Jahrzehnts, wurde nicht zuletzt auch als Defizit an sozialer Chancengleichheit wahrgenommen, verkörpert durch die mangelnde Bildungsbeteiligung der »Arbeiterkinder«. Der Aufmerksamkeitszyklus währte, unterstützt durch die mediale Rezeption des Ungleichheitsthemas, etwa anderthalb Jahrzehnte. In den späten 1970er und frühen 1980er Jahren neigte sich die Themenkonjunktur ihrem Ende zu. Dieses Abflauen hatte seine Ursachen einerseits in den veränderten externen Rahmenbedingungen – dem parteipolitischen Gezeitenwechsel, den sich verengenden finanziellen Spielräumen und dem demografisch bedingten Ende der Hochphase der Bildungsexpansion – und hing andererseits mit der ernüchternden Erfahrung zusammen, dass sich ein Abbau der sozialen Bildungsungleichheit wenn überhaupt, dann nur sehr mühsam und in kleinen Schritten erreichen ließ. Die emblematische Figur des »Arbeiterkinds«, soviel war inzwischen zu erkennen, hatte verglichen mit den Beamten- und Angestelltenkindern nur sehr eingeschränkt zu den Profiteuren des Bildungsbooms gehört.

Ein zentraler, in seiner Auslegung stark umkämpfter Bestandteil des neuen Bildungsdiskurses der 1960er Jahre war der Begriff der Begabung. An ihm lässt sich demonstrieren, wie überkommene Elemente des bildungspolitischen Diskurses dadurch, dass sie im Lichte des neuen Paradigmas der sozialen Ungleichheit interpretiert wurden, einen veränderten Bedeutungsgehalt und eine neue politische Stoßrichtung erlangten. In der Neujustierung des Begabungsbegriffs, zunächst durch die beteiligten Wissenschaften, dann auch durch die Politik, lag eine wichtige Voraussetzung für jene aktive und expansive Bildungspolitik, wie sie seit Mitte der 1960er Jahre zunehmend gefordert worden war. War der Begabungsbegriff bis dahin noch stark von erbbiologischen Deutungselementen durchsetzt gewesen, trug die milieutheoretische Umdeutung, die nun einsetzte, zur Begründung vieler der Reformmaßnahmen bei, die in jenen Jahren auf die politische Agenda gelangten: die verstärkte Suche nach »Begabungsreserven«, die Neuordnung der Ausleseverfahren, die Schulversuche mit Förderstufen, Orientierungsstufen und Gesamtschulmodellen. Paradigmatisch hierfür war der Gutachtenband »Begabung und Lernen«, dessen weit aus-

strahlende Botschaft das Terrain der Bildungspolitik in ein neues Licht zu tauchen schien. Anders als der alte, »statische« Begabungsbegriff, dessen Vordenker von einem »natürlichen« Parallelgefälle zwischen den Stufen der sozialen Schichtungshierarchie und den anlagebedingten Begabungsgraden ausgingen, ermutigte der »dynamische« Begabungsbegriff die Suche nach neuen Modellen der Begabungsmobilisierung und -förderung. Er lenkte die Aufmerksamkeit auf die in ihren Bildungschancen benachteiligten sozialen Schichten und rückte jene »Milieusperrren« und »Bildungsbarrieren« in das Blickfeld, die einer höheren Bildungsbeteiligung der Unterschichten im Wege zu stehen schienen. Für die Politik der Jahre des Bildungsbooms erwies er sich damit als hochkompatibel.

Nachdem in den angloamerikanischen Diskussionsforen der Anlage-Umwelt-Streit neu ausgebrochen und in der Bundesrepublik die schon immer fragile bildungspolitische Konsensbasis zunehmend zerronnen war, begann sich im Laufe der 1970er Jahre auch im Begabungsdiskurs der Wind erneut zu drehen. So wie sich die Union von der – stark sozialdemokratisch eingefärbten – Maxime der Chancengleichheit verabschiedete, ging sie nun auch zum milieutheoretischen Begabungsbegriff auf Abstand. Das von den Vordenkern christdemokratischer Bildungspolitik propagierte Begabungsverständnis rückte stattdessen wieder stärker die anlagebedingten Grenzen der Bildsamkeit in den Vordergrund und betonte die naturgegebene Ungleichheit zwischen den Menschen. Sie anzuerkennen hieß aus Sicht der Union aber auch, in einem nach Begabungsstufen und -typen differenzierten Schulsystem die bessere Förderungsmöglichkeit zu erkennen. Auch was den Begabungsbegriff anging, deutete sich damit an, dass nun mehr und mehr eine Phase der Bildungspolitik eingeläutet wurde, die der Frage der sozialen Ungleichheit nicht mehr die Aufmerksamkeit zu schenken bereit war, wie dies im Jahrzehnt zuvor der Fall gewesen war.