

Coleman, James S.

Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 99-105. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Coleman, James S.: Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen.* Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 99-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97919 - DOI: 10.25656/01:9791

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97919>

<https://doi.org/10.25656/01:9791>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER Projektunterricht in der Regelschule Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers	141
HELMUT HEID Was ist offen im offenen Unterricht?.....	159
RENATE VALTIN Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik	173
JÜRGEN BAUMERT Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie	187
JÜRGEN DIEDERICH Anstöße zur Atomisierung des Elementaren	211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?.....	223
FRITZ OSER Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?	235
FRANK ACHTENHAGEN Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung.....	245
HANS-GEORG HERRLITZ Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989.....	265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule –
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... 285

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus
sozialgeschichtlicher Perspektive
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt
der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des
Ersten Weltkriegs..... 299

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs 317

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen
Janusz Korczak 331

Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule

Aus der Nationalökonomie ist bekannt, daß menschliches Kapital eine zentrale Rolle bei der Entfaltung wirtschaftlichen Wachstums spielt. Ertragsraten bei Investitionen in menschliches Kapital sind zumeist sehr hoch: Das Wirtschaftswachstum wird durch die Bildungsexpansion vorangetrieben. Nun wird langsam deutlich, daß eine weitere Form von Kapital – soziales Kapital – eine bedeutende Rolle in der Bildung von menschlichem Kapital spielt. Doch ist das Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stehende soziale Kapital nicht zu allen Zeiten gleich.

Soziales Kapital ist das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen. Diese gesellschaftlichen Hilfsquellen bestehen aus Vertrauen (und der Vertrauenswürdigkeit, auf der dieses gründet), dem Netz an Verpflichtungen, die man, wenn nötig, in Anspruch nehmen kann, dem allgemeinen Einvernehmen, das effiziente Zusammenarbeit ermöglicht, und anderen in sozialen Beziehungen verankerten Aktivposten. Soziales Kapital hat seinen *locus* in der unmittelbaren Familie, der Großfamilie oder Verwandtschaft, der ethnischen Gruppe, der Religionsgruppe, der Gemeinschaft. Diese primordialen Formen von Gesellschaftsstruktur bilden das Hauptkapitalvermögen der meisten neuen Unternehmen. Ein „Familienunternehmen“ war der Ausgangspunkt für eine Vielzahl der weltgrößten Firmen, und einige Unternehmen, wie etwa Restaurants, Handelsbanken und Diamantengroßhändler, scheinen auf Dauer weitgehend von dem sozialen Kapital abzuhängen, das ihnen die Verwandtschaftsbande bieten.

Die Rolle sozialen Kapitals in der Bildung menschlichen Kapitals wird häufig verkannt. Menschliches Kapital wurde als Produkt von Bildungseinrichtungen angesehen: der High School, der Grammar School, des Gymnasiums, des Lycée, der Universität. Tatsächlich haben Erzieher es oft als ihre Aufgabe gesehen, das Kind oder den Jugendlichen aus der engen und egoistischen Umklammerung der Familie zu befreien, das Wissen und die Fertigkeiten bereitzustellen, die eine nach oben führende Mobilität bewirken, häufig trotz Familie und näherer Verwandtschaft.

Es gibt jedoch einen neuen Umstand, der eine Neubewertung der Rolle dieser primordialen und traditionellen Formen von Gesellschaftsstruktur erzwungen hat. In der Vergangenheit gab es sie häufig im Überangebot – Beschränkungen, die ehrgeizige junge Leute von der Verwirklichung ihrer Ziele abhielten –, heute sind sie in manchen Gegenden der westlichen Welt häufig zu knapp und haben so ihre Bedeutung für die Erziehung bewußt werden lassen. Viele Kinder wachsen heute in Eineltern-Familien auf, was sowohl auf eine sprunghaft ansteigende Rate nichtehelicher Kinder zurückzuführen ist, als auch auf eine stark steigende Scheidungsrate. Die Eltern derer, die in Zweieltern-Familien aufwachsen, arbeiten häufig beide und sind manchmal besorgter um ihre eigene

Karriere als um die Zukunft ihrer Kinder. Der Halbschatten der Verwandtschaft, Gemeinschaft und Religionsgruppe, der einst die Familie umgab und ihr Unterstützung bot sowie Normen zur Lenkung ihrer Kinder, hat in manchen Gegenden begonnen, sich aufzulösen: Vorstädte treten an die Stelle von nachbarschaftlicher Umgebung, die geographische Mobilität nimmt zu und Religionsgemeinschaften verlieren ihre Kraft. Plötzlich sehen sich Erzieher der Tatsache gegenüber, daß Kinder und Jugendliche, ob sie nun aus „guten“ oder „nicht so guten“ Familien stammen, ohne das soziale Kapital zur Schule kommen, auf das diese implizit angewiesen ist: ohne die elterliche Aufmerksamkeit, die die schulischen Anforderungen untermauert und Unterstützung bietet, um sie zu erfüllen; ohne die Beaufsichtigung der Hausaufgaben, die Eltern lange Zeit übernahmen; ohne die Gemeinschaftsnormen und die Beaufsichtigung durch die Gemeinschaft, die Jugendliche von Schwierigkeiten fernhält. Gleichzeitig bietet die Herausbildung einer internationalen Jugendkultur, die sich um Popmusik, Videos und andere kommerzielle Unterhaltung zentriert, eine alternative Sichtweise des Erwachsenenlebens, die wie ein Rattenfänger die Jugendlichen von den von der Schule geforderten anhaltenden Bemühungen ablenkt.

Das soziale Kapital war schon immer von großer Bedeutung in der Entwicklung menschlichen Kapitals; doch erst seit es für weite Teile der Kinder und Jugendlichen nicht ausreichend vorhanden ist, ist seine wirkliche Bedeutung stärker ins Bewußtsein gerückt. Forschungen über die Determinanten der Leistung in Grundfertigkeiten in den 1960er Jahren in Großbritannien (*The Plowden Report*) und in den Vereinigten Staaten (*Equality of Educational Opportunity*) zeigten, daß Abweichungen bezüglich des Familienhintergrundes – das heißt Unterschiede in der Menge an menschlichem und sozialem Kapital zuhause – bei weitem mehr Einfluß auf die schulischen Leistungen hatten als Unterschiede zwischen den Schulen, auf die die verschiedenen Kinder gehen. Neuere Studien haben gezeigt, von welcher großer Bedeutung soziales Kapital außerhalb des Elternhauses, in der Religionsgemeinschaft, für die Leistung der Kinder ist: Kinder, die auf konfessionelle Schulen gehen, zeigen höhere Leistungen als ihre aus vergleichbaren Familien stammenden Gegenüber in staatlichen Schulen. Dieser Effekt ist noch ausgeprägter bei Kindern aus Eineltern-Haushalten, was darauf hindeutet, daß das von konfessionellen Schulen gebotene soziale Kapital besser den Mangel an sozialem Kapital im Elternhaus kompensieren kann, als dies staatliche Schulen können. Diese Ergebnisse bringen frühere Arbeiten ins Gedächtnis, die durchgehend einen merkwürdigen Punkt auf der amerikanischen Bildungsszenerie erkennen ließen: Die schulische und wissenschaftliche Leistung von Personen, die in einer bestimmten kleinen Region im westlichen Teil der amerikanischen Wüste aufwuchsen und zur Schule gingen, stand in keinem Verhältnis zu ihrer Anzahl. Es handelt sich hierbei um die von Mormonen besiedelte Gegend in Utah, in und um Salt Lake City. Der rote Faden, der sich durch die Ergebnisse all dieser Studien zieht, ist die Bedeutung des sozialen Kapitals in Religionsgemeinschaften für die Entwicklung menschlichen Kapitals.

Die Erkenntnis unter Erziehern, daß soziales Kapital in Familie und Gemeinschaft für die persönliche und schulische Entwicklung der Jugendlichen von Bedeutung ist, und die Einsicht, daß soziales Kapital in modernen Familien und Gemeinschaften abnimmt, haben in einigen Gegenden zu einer Umkehr der traditionellen Schulpraxis geführt: Anstatt die Eltern auf Abstand zu halten, um eine Einmischung ihrerseits in schulische Angelegenheiten zu verhindern, haben einige Lehrer begonnen, die Tatsache, daß Eltern an der Ausbildung ihrer Kinder beteiligt sind, zum Besten zu nutzen und ihre

Einbeziehung in die schulische Arbeit zu fördern. Eine nicht von Lehrern angeführte, aber dennoch in einigen Ländern sehr starke Bewegung zielt darauf ab, den Eltern bessere Möglichkeiten der freien Schulwahl einzuräumen. Während die direkte Rolle der Eltern in der Kindserziehung abnimmt, kann die freie Wahl der Schule durch die Eltern deren Bedeutung für das Leben ihrer Kinder aufrechterhalten oder stärken, indem sie es sind, die eine angemessene schulische Umgebung wählen.

Wie entwickelt sich soziales Kapital außerhalb der Familie?

Das soziale Kapital einer Gemeinschaft besteht aus Vertrauen, strengen Normen zur Regulierung des Verhaltens und zur Eindämmung von Abweichungen, der stetigen Verwicklung von Leuten in das Leben anderer, gemeinsamen Beziehungen zu den gleichen Organisationen, einer reichhaltigen Struktur wechselseitiger Verpflichtungen. Außerdem muß das soziale Kapital einer Gemeinschaft, damit es dem Wachstum und der Entwicklung Jugendlicher dient, generationenübergreifend sein, so daß neben den eigenen Eltern auch andere Erwachsene eine Rolle im Leben der Kinder spielen. Konfessionelle Institutionen – das zuvor genannte Beispiel – besitzen diese Eigenschaft, wie auch auf verwandtschaftlichen oder ethnischen Beziehungen basierende Institutionen. Doch sind die für die modernen Gesellschaften charakteristischsten Institutionen häufiger generationenspezifisch. So sind zum Beispiel Kinder nicht am Arbeitsplatz ihrer Eltern zugegen und sie nehmen nicht an den Cocktailparties ihrer Eltern teil, genausowenig gehen die Eltern auf die Schulen ihrer Kinder oder besuchen deren Rock-Konzerte.

Drei Eigenschaften sozialer Beziehungen sind für das Wachstum sozialen Kapitals von Bedeutung. Die Beziehungen sollten von einer gewissen *Dauer* sein, sie sollten *vielfältig*, nicht einfach, sein, und sie sollten *Geschlossenheit* aufweisen. Vielfältige Beziehungen zwischen zwei Personen sind solche, in denen die Personen beide in zwei oder mehr Aktivitäten einbezogen sind, etwa wenn sie einer Arbeit im selben Büro oder derselben Fabrik nachgehen und außerdem Nachbarn sind. Einfache Beziehungen sind solche, auf die dies nicht zutrifft: Die Leute, mit denen man zusammen arbeitet, sieht man nur auf der Arbeit; Nachbarn sind lediglich Nachbarn; und Eltern kennen die Freunde ihres Kindes nur über das Kind. Die Bedeutung vielfältiger Beziehungen liegt darin, daß, je mehr die Leben zweier Personen sich überschneiden, es um so mehr Möglichkeiten gibt, symbiotische Hilfe zu leisten oder, wenn nötig, Unterstützung in einem bestimmten Bereich zu geben, die durch Hilfe in einem anderen Bereich vergolten werden kann, wenn Bedarf ist. Sind die Beziehungen einfacher Natur, sind solche Möglichkeiten gegenseitiger Hilfestellung nur minimal.

Eine Geschlossenheit des sozialen Netzwerks ist dann gegeben, wenn die Personen, zu denen man in Beziehung steht, selbst untereinander durch eine Beziehung verbunden sind. Wenn Netzwerke Geschlossenheit aufweisen, können sich Normen herausbilden, anders als in offenen Netzwerken. Normen sind vom Rücklauf von Mitteilungen (häufig in Form von Klatsch) abhängig, und dieser Rücklauf kann nur stattfinden, wenn es sich um geschlossene Netzwerke handelt.

Die für die Bildung menschlichen Kapitals bedeutendste Form von Geschlossenheit im Bereich des sozialen Kapitals ist die des generationenübergreifenden Netzwerks. Ein geschlossenes Generationsnetzwerk ist dann gegeben, wenn Eltern eines Kindes die Eltern der Kinder kennen, mit denen ihr Kind befreundet ist. Wenn diese Verbindungen

bestehen, können Eltern gemeinsame Normen und Standards zur Regulierung des Verhaltens ihrer Kinder aufstellen und durchsetzen; sind sie nicht gegeben, sind die Eltern isoliert in der Kontrolle des kindlichen Verhaltens. Außerdem sind in solch geschlossenen Netzwerken alle Eltern für die Kinder da, wenn sie gebraucht werden, während bei nicht vorhandener Geschlossenheit jedes Kind nur seine eigenen Eltern als Hilfsquelle hat.

Der heutige Mangel an sozialem Kapital

Jedes Kind tritt mit drei Arten von Kapitalvermögen in das Erwachsenenleben ein: materiellem Kapital in Form von materiellen Gütern oder Geld, um diese zu kaufen; menschlichem Kapital in Form von erworbenem Wissen und Fertigkeiten; und sozialem Kapital in Form von sozialen Beziehungen innerhalb der Familie oder der Gemeinschaft, auf die man sich stützen kann. Mit jeder Generation ändert sich das Mischungsverhältnis dieser drei „Ausstattungen“, und im Schnitt weist diese Veränderung immer in eine Richtung: Zunahme von materiellem Kapital, Zunahme des menschlichen Kapitals und Abnahme des sozialen Kapitals. Kann dieser Mangel an sozialem Kapital überwunden werden? Kann in soziales Kapital investiert werden, so wie es für das menschliche Kapital geschehen ist, um Eltern ein besseres Erreichen ihrer Ziele zu ermöglichen?

In soziales Kapital zu investieren und eine soziale Infrastruktur aufzubauen, die die in der Familie und der Gemeinschaft erfahrenen Verluste kompensiert, ist nicht so einfach, wie in menschliches Kapital zu investieren. Investitionen in menschliches Kapital sind individuelle Investitionen, die individuelle Gewinne bringen; Investitionen in soziales Kapital, die inhärent sozial sind, lassen nur einen kleinen Teil des Gewinns aus den persönlichen Investitionen erkennen. Daher ist die Antwort auf die Frage, ob der Mangel an sozialem Kapital ausgeglichen werden kann, nicht einfach: Dieser Ausgleich erfordert explizite Aufmerksamkeit für die gesamte soziale Umgebung, in der Kinder aufwachsen, und eine Neugestaltung dieser Umgebung – entweder durch eine Ausweitung der Schule oder durch neue außerschulische Institutionen. Er kann durchaus eine Verlagerung der Rolle der Eltern zur Folge haben, indem diese nicht mehr den größten Teil dieser Umgebung schaffen, sondern zwischen von anderen angebotenen Umgebungen auswählen, wobei sie als Ombudsmann und Agent ihres Kindes dienen.

Andere Konzeptionen von sozialem Kapital

Der Begriff „soziales Kapital“ wird von einer Reihe von Sozialwissenschaftlern benutzt, wobei seine Bedeutung variiert. Die Deutung, die in ihren Implikationen vielleicht am stärksten von meiner hier verwendeten Auslegung des Begriffs abweicht, ist die PIERRE BOURDIEUS (1980). BOURDIEU versteht alle Arten von Kapital, einschließlich sozialen Kapitals und kulturellen Kapitals, als Manifestationen finanziellen Kapitals. Daher gibt es in BOURDIEUS Vorstellung nur eine einzige Dimension von Kapital, ein Maß an Ungleichheit, das sich allerdings unterschiedlich manifestiert.

Dem Konzept von sozialem Kapital zufolge, das ich hier dargelegt und auch andernorts verwendet habe (COLEMAN 1988, COLEMAN/HOFFER 1987), wird soziales Kapital durch die Struktur der sozialen Beziehungen erzeugt. Die Mitglieder einer Dorfgemein-

schaft, die sich gegenseitig in den verschiedensten Fällen um Hilfe bitten können, haben beträchtliches soziales Kapital, während die Bewohner eines zerrütteten städtischen Wohnviertels, die den Menschen, die sie dort auf der Straße treffen, nicht trauen können, nur wenig soziales Kapital haben. Dies gilt auch für die Bewohner eines Luxusapartements, die keinen ihrer Nachbarn kennen. Dem von mir beschriebenen Konzept zufolge handelt es sich bei sozialem Kapital nicht um eine *Manifestation* finanziellen Kapitals (und damit von Ungleichheit). Vielmehr sind soziales Kapital und finanzielles Kapital eher *Substitute*. Sie stehen nicht in einer positiven, sondern in einer negativen Beziehung zueinander.

Schulen der Zukunft

Welchen Aufschluß gibt uns all dies über die Art der Sekundarschulen, die in Zukunft lebensfähig sein werden? Ich habe nahegelegt, daß die High Schools der Gegenwart weniger lebensfähig sind als die der Vergangenheit, aufgrund von Veränderungen in der Familie – und daß nur unter besonderen Bedingungen, etwa der Art, wie sie im Umfeld einiger konfessioneller Schulen zu finden sind, die Lebensfähigkeit der Schulen einigermaßen intakt bleibt. Die Folge davon ist, daß in einer stetig wachsenden Zahl von Schulen der implizite Kontrakt zwischen Eltern und Schule, demzufolge die Schule von den Eltern bevollmächtigt ist, Autorität auszuüben, nicht länger Gültigkeit hat. Dies ergibt sich aus dem Verlust sozialen Kapitals innerhalb der Familie – in der die Eltern auf Autorität über ihre Kinder im Teenageralter verzichtet haben, während das Familienleben selbst schwächer geworden ist – und innerhalb der die Familie umgebenden Gemeinschaft.

Das Scheitern dieses Vertrags hat die Lehrer den Schülern auf Gedeih und Verderb ausgeliefert, Noten in die Höhe getrieben und zu einer starken Zunahme „attraktiver“ Kurse geführt, um so eine Klientel zu halten. Die Schule wird zur „shopping mall“, zum Einkaufszentrum, wie es POWELL/FARRAR/COHEN (1985) formulieren. Jeder, der bereit ist, die erforderliche Anzahl an Unterrichtsstunden zu absolvieren, hat den High-School-Abschluß sicher, doch die Bildung leidet.

Es scheint zwei völlig unterschiedliche Wege zu geben, auf denen Schulen ihre Lebensfähigkeit wiedererlangen können. Der erste folgt dem Muster der konfessionellen Schulen, indem die Familienautorität gestärkt wird und das den Schülern und Eltern zur Verfügung stehende soziale Kapital wieder aufgefüllt wird (siehe die Beschreibung in COLEMAN/HOFFER 1987). Der zweite Weg beinhaltet die vollständige Abschaffung der Vorstellung, der Schüler unterstehe der elterlichen Autorität und die Schule funktioniere aufgrund einer Gewährung von Autorität seitens der Eltern. Statt dessen wird das Prinzip aufgestellt, daß es eine direkte Beziehung gibt zwischen der Schule und dem Schüler, der eine autonome Person ist.

Der erste Weg steht nur einer Untergruppe der Jugendlichen offen, nämlich denen, die in einer starken primordialen Gesellschaftsstruktur – Familie und Gemeinschaft – leben. Doch auch der zweite Weg kann nur von einer Untergruppe Jugendlicher eingeschlagen werden, denn er impliziert einen Eingriff in die Eltern-Kind-Beziehung und die Übernahme von Verantwortung für und Autorität über das Kind. In Ermangelung eines gesetzlichen Wechsels zu dem Zeitpunkt, an dem das Kind die elterliche Autorität verläßt, ist hierfür die Zustimmung der Eltern erforderlich.

Wenn dieser zweite Weg zu etwas anderem führen soll, als zu einer Schule mit dem Charakter eines Einkaufszentrums, dann erfordert er von den Schülern ein Maß an Verantwortung für ihre eigene Zukunft, das über das von einer Vielzahl von Sekundarschülern gezeigte Maß hinausgeht. Beispiele hierfür lassen sich derzeit in einigen spezialisierten Schulen in verschiedenen Großstädten finden (siehe die Untersuchung über von den Autoren so genannte „Fokus-Schulen“ in New York, in HILL/FOSTER/GENDLER 1990). Dies sind Schulen, deren Schüler größtenteils ihre Familien verlassen haben oder von diesen verlassen wurden, in normalen High Schools (und häufig auch außerhalb der Schule) katastrophale Erfahrungen gemacht haben und nur zur Schule gehen, weil sie erkannt haben, daß dies notwendig ist für ihre Zukunft, für die sie Eigenverantwortung zu übernehmen haben. Es sind Schulen für die, die auf der untersten Sprosse der Leiter stehen. Ob sich dieses Prinzip, unter anderen Umständen, auch auf einen größeren Teil der Kohorte anwenden läßt, bleibt offen.

Die Tatsache, daß es diese beiden Wege gibt, bedeutet, daß man die derzeit gängige Praxis, Kinder einer bestimmten Schule zuzuweisen, aufgibt, um es den Eltern und Jugendlichen zu ermöglichen, den einen oder den anderen Weg zu wählen. Auch aus einem zweiten Grund ist die freie Wahl notwendig. In Anbetracht der Tatsache, daß die Schule eine *konstruierte* Gesellschaftsstruktur ist, und nicht eine Form von primordialer oder natürlicher Gesellschaftsstruktur (wofür sie einst gehalten wurde, was sie aber nie wirklich war), impliziert dies, daß die Mitgliedschaft in einer Schule nicht erzwungen, sondern freiwillig sein sollte. Die Beziehung Schule-Schüler sollte die Form eines Vertrags haben, entweder eines Vertrags zwischen der Familie (oder dem Schüler) und der Schule oder eines Gesellschaftsvertrags zwischen Familien (oder Schülern). Das Konzept, daß der Staat ein Kind einer bestimmten Schule zuweist, ist typisch für ein regulatives Gesellschaftssystem der Art, wie man es in einer primordialen Gesellschaftsstruktur findet.

Die beiden Wege können als „idealisierte Typen“ gelten, in dem Sinne, daß sie beide innerlich konsistent sind und die Ausarbeitung eines bestimmten Prinzips von Gesellschaftsstruktur darstellen. Das durch die erste Möglichkeit repräsentierte Prinzip basiert darauf, daß der Schüler ein Kind ist, das der elterlichen Autorität unterliegt. Die Schule ist ein Agent der Eltern (und in zweiter Linie der weiteren Gesellschaft), indem sie diese Autorität ausübt in einem Kontext, in dem Lehre stattfindet, ebenso wie dort – im besten Falle – auch Lernen vonstatten geht.

Das dem zweiten Weg entsprechende Prinzip besagt, daß der Schüler ein autonomer Erwachsener ist, selbstmotiviert und selbstkontrolliert, der keiner externen Autorität untersteht, außer der Bedingung, daß er bis zu einem bestimmten Alter schulpflichtig ist. Die High School muß nun, wenn sie das Prinzip des *in loco parentis* aufgibt, die persönlichen Präferenzen und Interessen der Schüler ansprechen. Die Wandlung der High School würde dann dem Wandel des College vor einigen Jahrzehnten vergleichbar sein, als dieses sich von einer nach dem Prinzip des *in loco parentis* arbeitenden Institution zu einer von autonomen jungen Erwachsenen besuchten Institution wandelte.

Keiner dieser für die High School möglichen Wege kann als der „bessere“ bezeichnet werden, in dem Sinne, daß er auf allen Ebenen dominieren würde. Außerdem steht die erste der beiden Optionen ganz einfach nicht den Kindern offen, die ein Minimum an sozialem Kapital in Familie und Gemeinschaft mitbringen. Die beiden Wege repräsentieren zwei Phasen, während derer der Übergang vom Kind zum Erwachsenen – ein notwendiger Übergang im Leben – stattfindet. Nach diesem Übergang wird die daraus

folgende Eigenverantwortung zu einer größeren Spannbreite an Leistungen führen, mit extremeren Höhen und Tiefen. Nach diesem Übergang zeigen einige eine stärkere Konzentrierung der Bemühungen, andere dagegen fallen heraus.

Die Nichtlebensfähigkeit der Sekundarschule resultiert aus der Vermischung dieser beiden Prinzipien in den meisten Sekundarschulen. Der Schule wird nicht länger Autorität seitens der Eltern gewährt, andererseits kann sie die Eltern nicht ignorieren. Der fehlende Konsens in der Elterngemeinschaft bedeutet, daß der Schule das Mandat zur Ausübung von Autorität entzogen wird, und sie erhält kein neues Mandat.

Literaturverzeichnis

- BOURDIEU, P.: Le capital social: Notes provisoires. In: ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES 3 (1980), pp. 2-3.
- COLEMAN, J. S.: Social capital in the creation of human capital. In: AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY 94 (1988), pp. 95-120.
- COLEMAN, J. S./HOFFER, T. B.: Public and private high schools: The impact of communities. New York 1987.
- HILL, P. T./FOSTER, G. E./GENDLER, T.: High schools with character. Santa Monica, CA 1990.
- POWELL, A. G./FARRAR, E./COHEN, D. K.: The shopping mall high school. Boston, MA 1985.

Aus dem Englischen von Annette Roeder-Klimmek.