

# **Robert Dreeben** **Was wir** **in der Schule** **lernen**

**Mit einer Einleitung von**  
**Helmut Fend**  
**suhrkamp taschenbuch**  
**wissenschaft**

suhrkamp taschenbuch  
wissenschaft 294

Robert Dreeben ist Professor für Soziologie an der Harvard University. In einem von Parsons ausgehenden systemtheoretischen Bezugsrahmen entfaltet Robert Dreeben die These, daß die Betätigung in der politischen und ökonomischen Sphäre industrieller Gesellschaften eine Reihe normativer Voraussetzungen hat, die nicht von der Familie geschaffen werden. Die Grundlagen für diese funktionalen Erfordernisse – Dreeben nennt hier die Normen: Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität – schafft die Schule aufgrund struktureller Merkmale, die sie von der Familie unterscheiden.

Robert Dreeben  
Was wir in der Schule lernen

Übersetzt von Thomas Lindquist

*Mit einer Einleitung von Helmut Fend*

Suhrkamp

Dieser Band ist die deutsche Übersetzung von Robert Dreebens *On What is Learned in school*; © 1968 Addison-Wesley Publishing Company, Inc. Veröffentlichung und weltweiter Verkauf der deutschen Ausgabe mit Erlaubnis der Addison-Wesley Publishing Company, Inc., Reading, Mass. USA, der Eigentümerin sämtlicher Veröffentlichungs- und Verkaufsrechte. This volume is a German translation of *On What is Learned in School* by Robert Dreeben © 1968 by Addison-Wesley Publishing Company, Inc. published and sold throughout the world in German by permission of Addison-Wesley Publishing Company, Inc., Reading, Mass. USA, the owner of all rights to publish and sell the same.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2. Auflage 2015

Erste Auflage 1980

suhrkamp taschenbuch wissenschaft 294

© Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1980

Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung,  
des öffentlichen Vortrags sowie der Übertragung  
durch Rundfunk und Fernsehen, auch einzelner Teile.

Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form  
(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)  
ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert  
oder unter Verwendung elektronischer Systeme  
verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Druck: Books on Demand, Norderstedt

Printed in Germany

Umschlag nach Entwürfen von  
Willy Fleckhaus und Rolf Staudt

ISBN 978-3-518-27894-9

# Inhalt

Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmut Fend VII

Prolog 1

1. Einleitung 4

2. Sozialstruktur von Familie und Schulsituation 9

Strukturelle Merkmale von Schule und Familie 10

Erfahrungen in bezug auf Familie und Schulmerkmale 23

3. Verhaltensmuster in Familie und Schule 28

Liebe zeigen 29

Die Aktivitäten von Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen 31

Sanktionen 34

Die strukturelle Basis der schulischen Sanktionen 36

4. Normative Resultate der Schulausbildung 42

Lernen, Normen anzuerkennen 47

Strukturelle Unterschiede in Sozialisations-Situationen 49

Normative Veränderung ohne didaktische Bemühung 50

Der Gebrauch der Sprache 54

5. Der Beitrag der Schule zum Lernen von Normen: Unabhängigkeit, Leistung, Universalismus und Spezifität 59

Unabhängigkeit 62

Leistung 67

Universalismus und Spezifität 71

Ein begrifflicher Vorbehalt 83

Ein ideologischer Vorbehalt 85

6. Schule und Staatsbürgerschaft	87
Moderne berufliche und politische Institutionen	91
Das Berufssystem	91
Schule und Staatsbürgerschaft	103
7. Schule, Arbeit und Politik	108
Die Berufswelt	110
Die politische Welt	128
Epilog	144
Anmerkungen	150
Namenregister	172
Sachregister	175

# Helmüt Fend

## Einleitung

Die hier in einer Übersetzung vorliegende Arbeit von Dreeben gehört neben dem alten Buch von Willard Waller »The Sociology of Teaching«<sup>1</sup> zu jenen amerikanischen bildungssoziologischen Arbeiten, die mein Denken über grundlegende Strukturen des Bildungswesens am stärksten beeinflusst haben. Sie haben in je unterschiedlicher Weise zu einer Entschleierung des Selbstverständlichen schulischer Erfahrungen beigetragen und den Blick für den tiefgreifenden Zusammenhang zwischen meist nicht ins Bewußtsein tretenden Lernprozessen und Strukturen sozialer Situationen geschärft. Die Entdeckung dieses allgemeinen Zusammenhangs markiert einen Wendepunkt im Denken über Erziehung. Wurde in personalistischen und individualistischen Denktraditionen des Abendlandes Erziehung als bewußt gewollter personaler Akt verstanden und die Alleinverantwortung des Erziehers hervorgehoben, so wurde in den neuen Forschungstraditionen stärker betont, wie kulturell, sozial, ökonomisch und biographisch das Erzieherhandeln selbst geprägt ist, in welchem Ausmaß auch Erziehung bedeutet, »nicht aus seiner Haut heraus zu können«. Parallel dazu trat die Erkenntnis stärker in den Vordergrund, daß die Lebensumstände die entscheidenden prägenden Mächte sind, daß nicht so sehr Worte erziehen, sondern Situationen, nicht das gut gemeinte Wollen des einzelnen Erziehers, sondern die »Zwänge des Lebens«.

Diese Grundeinsichten haben ihre umfassende theoretische Einbettung in Analysen erfahren, die sich mit dem systematischen *Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsstruktur und Sozialstruktur* beschäftigen. Die Grundidee im Hintergrund war die, daß jedes soziale System, sei dies eine Familie, eine Schule, eine Bürokratie, eine politische Partei, ein Wirtschaftssystem oder ein politisches System, bestimmter Grundhaltungen der Mitglieder bedarf, wenn es funktionieren und über längere Zeit bestehen soll. So könnten wir fragen, was notwendig ist, damit eine mobile und offene Leistungsgesellschaft oder ein demokratisches politisches System erhalten bleiben. Die zweite Frage bezöge sich darauf, wie die dem sozialen System komplementären Eigenschaften von Menschen



durch Erziehung und Bildung hergestellt werden oder hergestellt werden können.

Diese Denkformen, die man *funktionalistisch* zu nennen pflegt, hat im amerikanischen Raum besonders ein Soziologe entwickelt und perfektioniert, den auch Dreeben als einen seiner geistigen Väter nennt: Talcott Parsons.

In seinem berühmten Aufsatz über die »Schulklasse als soziales System«<sup>2</sup> hat Parsons als einer der Hauptvertreter funktionalistischen Denkens den grundlegenden Gedankengang von Dreeben bereits vorgezeichnet, den man etwa so charakterisieren könnte: (1) Zur Aufrechterhaltung hochkomplexer arbeitsteiliger Ökonomien und demokratischer politischer Systeme sind bei den Mitgliedern der Gesellschaft bestimmte psychologische Eigenschaften in einer bestimmten sozialen Verteilung erforderlich. (2) Je wichtiger diese psychologischen Eigenschaften sind, um so mehr wird die Gesellschaft dafür sorgen, daß ihre »Herstellung« gesichert ist. (3) Zu den wichtigsten psychologischen Eigenschaften gehören einmal die Fähigkeiten, die hochkomplexen fachlichen Anforderungen in bestimmten beruflichen Positionen zu erfüllen, und zum anderen die Bereitschaften und Motive, solchen Anforderungen einer arbeitsteilig organisierten Produktionsweise zu entsprechen. Insgesamt erfordert dies einen Prozeß der sozialen Differenzierung nach dem Kriterium der Leistungsfähigkeit, in dem einmal diese unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten hergestellt werden und in dem gleichzeitig gelernt wird, diesen Prozeß der sozialen Differenzierung zu rechtfertigen.

Parsons geht nun davon aus, daß die Schulklasse als idealtypischer Ort fungiert, um dies zu leisten: denn hier werden ohne Ansehen der Person an Gleichaltrige dieselben Anforderungen gestellt. Dabei ergibt sich, daß eine soziale Differenzierung nach größerer oder geringerer Leistungsfähigkeit entsteht. Da in dieser Situation von der Schule jedem die gleichen Möglichkeiten geboten werden, sich zu bewähren, gilt dieser Prozeß der sozialen Differenzierung auch als gerechtfertigt. Die entstehenden Unterschiede müssen sich die Schüler selber zuschreiben. In der Schule lernt der Schüler auch zum ersten Mal, daß andere Personen an ihm nur ein beschränktes Interesse haben, daß sie z. B. nur an seiner Leistungsfähigkeit interessiert sind und nicht die ganze Person als solche bedingungslos akzeptieren, wie es mit großer Wahrscheinlichkeit in der Familie der Fall war. Auch mit dieser

Erfahrung werden Heranwachsende in der amerikanischen Gesellschaft auf die sozialen Beziehungsmuster, insbesondere im Beruf, vorbereitet.

Diesen Gedankengang führt Dreeben hier weiter aus, er systematisiert ihn, präzisiert und veranschaulicht ihn. Seine Ausgangsfrage muß dabei wiederum die sein, was der dominante Sozialcharakter einer Gesellschaft ist, wobei unter Sozialcharakter nicht das durchschnittlich am häufigsten vorkommende Muster psychischer Merkmale verstanden wird, sondern jenes, das am besten zur Erhaltung der bestehenden gesellschaftlichen Strukturen beiträgt. Dreeben interessiert sich dabei für jene psychischen Konstellationen, die für die Erhaltung der Produktionsweise und für die Erhaltung stabiler demokratischer Herrschaftsverhältnisse zentral sind. Um die funktionalen Erfordernisse in bezug auf die relevanten Charakterstrukturen der Gesellschaftsmitglieder anschaulich zu schildern, kontrastiert Dreeben die gegenwärtigen Gesellschaftsverhältnisse mit jenen in traditional-bäuerlichen Gesellschaften: in denen die Familie und die Verwandtschaft die Grundeinheit für Produktion und Reproduktion bilden. Das Ergebnis dieser Analyse ist eine prägnante Schilderung der dominanten Kultur und des dominanten Sozialcharakters moderner Gesellschaften. Vier Normensysteme sind es, die Dreeben dabei in den Vordergrund stellt: Unabhängigkeit, Leistung, Universalität und Spezifität.

Wenn Individuen diese Normen individualisiert haben, dann » . . . akzeptieren sie die Verpflichtung (1) selbst zu handeln (wenn nicht Kooperation erfordert ist) und die persönliche Verantwortung für ihr Verhalten sowie Rechenschaft für dessen Konsequenzen zu übernehmen; (2) Aufgaben aktiv zu erfüllen und die Umwelt nach gewissen Güte-Standards zu meistern; (3) das Recht anderer anzuerkennen, sie in Kategorien einzuordnen und entsprechend zu behandeln, und zwar (4) aufgrund einiger weniger Merkmale und nicht aufgrund der vollen Konstellation von Merkmalen, die den ganzen Menschen repräsentieren.« (S. 59)

In der Entfaltung dieser vier Normensysteme und ihrer präzisen Beschreibung durch die Gegenüberstellung alternativer Standards, wie sie z. B. im familiären Lebenskreis gelten, liegt eine der großen Leistungen von Dreeben.

Den zweiten wichtigen Beitrag sehe ich darin, daß Dreeben wie kein Autor vor ihm zuvor den institutionell schulischen

Kontext, dessen Grundmerkmale gewissermaßen die Internalisierung dieser Normensysteme situativ »erzwingen«, präzise geschildert hat.

Als Strategie dazu schildert er weiter die unterschiedlichen Anforderungen, Beziehungsmuster, Umgangsformen, Sanktionsweisen, die sozialen Abhängigkeiten in Familie, Altersgruppe und Schule. Dadurch tritt plastisch das hervor, was oft unklar in der Literatur als »heimlicher Lehrplan« der Schule bezeichnet wird. Die Grundzüge dieses heimlichen Lehrplanes bestehen dabei darin, daß Schüler in der Schule das erste Mal erfahren, daß von ihnen selbständige Leistungen erwartet werden, also Leistungen, die nicht durch Mithilfe anderer entstanden sind, sondern lediglich auf den jeweiligen Schüler zurückgeführt werden können. Zum anderen wird hier das erste Mal an alle Schüler die gleiche Art der Anforderungen, nämlich Leistungsanforderungen gestellt. Die emotionale Beziehung zum Lehrer ist wiederum nicht in der Weise diffus und von bedingungsloser Zuwendung und Anerkennung gekennzeichnet wie in der Familie. Lehrer haben vielmehr von Amts wegen ein spezifisches Interesse an Schülern. Gleichzeitig sind die Heranwachsenden in der Schule von einem totalen Zugriff insofern geschützt, als von ihnen lediglich verlangt werden kann, sich entsprechend bestimmter Kategorien der Erwartung zu verhalten. Wer diesen Erwartungen entspricht, der hat Anspruch auf institutionelle Belohnungen, auch wenn die persönliche Beziehung zu Lehrern negativ gefärbt ist. Hier tauchen auch das erste Mal universalistische Ansprüche auf, d. h. jeder wird ohne Ansehen der Person denselben Anforderungen ausgesetzt. Schulen unterscheiden sich also in den strukturellen Merkmalen von Familien. Hier hat nicht jeder einzelne einen Sonderstatus aufgrund seines Alters, seines Geschlechts und seiner Besonderheiten, sondern hier werden formal größere soziale Einheiten gebildet, die die Größenordnung einer Familie weit übersteigen. Die sozialen Beziehungen sind hier nicht von Dauer, sie werden also in der Regel nicht durch den Tod unterbrochen, sondern sind auf einen bestimmten Zeitraum begrenzt.

Diese Rahmenbedingungen bestimmen in hohem Maße die Beziehungsformen zwischen Schülern und Lehrern, Sanktionsweisen und Umgangsformen in schulischen Kontexten. Sie ermöglichen, daß Heranwachsende jene von der Familie so unterschiedlichen Verhaltensmuster in der Form eines graduellen Übergangs

lernen, die sie im Berufsleben und im öffentlichen Leben so dringend brauchen werden. Der Schule kommt damit eine wichtige transitorische Bedeutung zu.

Diese These illustriert Dreeben abschließend, indem er die psychologischen Voraussetzungen einer hochtechnisierten und arbeitsteiligen Produktionsweise und die psychologischen Grundlagen stabiler Demokratie schildert. Damit schließt sich die funktionale Argumentation über den durch Schule vermittelten Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsstruktur und Sozialstruktur.

Wer die deutsche Diskussion der möglichen Wirkungen des »heimlichen Lehrplans« der Schule kennt,<sup>3</sup> dem wird diese Darstellungsweise insofern vertraut sein, als er in ihr ein bekanntes Thema diskutiert findet: die Internalisierung des Leistungsprinzips<sup>4</sup> im Rahmen des institutionellen Curriculums der Schule und seine Funktionalität für ein industrielles Wirtschafts- und Beschäftigungssystem. Die Zusammenhänge mit einem demokratischen politischen System werden ihm weniger stringent begründet erscheinen. Wer die deutschsprachige Diskussion kennt, der könnte in der Arbeit von Dreeben auch eine exemplarische Bestätigung bestimmter Vorwürfe gegenüber soziologischen Analysen des Bildungswesens amerikanischer Provenienz sehen: der Vorwürfe einer unkritisch positiven Darstellung des »funktionalen« Beitrages des Bildungswesens für die Aufrechterhaltung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse. Drei Richtungen der Kritik sind denkbar.

Einer ersten würde Dreeben zustimmen, der Bewertung aber einen andern Akzent verleihen; sie würde nicht von der funktionalen Bedeutung der durch den schulischen Kontext hergestellten »Sozialcharaktere« für ein hochkomplexes arbeitsteilig organisiertes Wirtschaftssystem sprechen, sondern von der Deformierung der menschlichen Natur durch die Schule, damit ein auf Ausbeutung ausgerichtetes kapitalistisches Wirtschaftssystem funktionsfähig bleibt. Schule würde danach die Fähigkeit zur Unterordnung unter Arbeitsprozesse und individualistische Konkurrenzorientierungen einschleifen, die für die Aufrechterhaltung kapitalistischer Produktionsverhältnisse tatsächlich funktional sind. In dieser Kritik an Dreeben im Rahmen marxistischer und materialistischer Ansätze wird somit dem grundsätzlichen Argument Dreebens, was die Funktion der Schule angeht, zugestimmt, das

Ergebnis und der Handlungsbereich, auf den die Schule vorbereitet, werden aber anders, d. h. kritisch bewertet.

Eine zweite Kritik entspricht einer humanistischen Grundhaltung, nach der ein soziales System, das Menschen lediglich nach dem Kriterium der Leistung sortiert und bewertet, defizient in zweifachem Sinne sein muß. Es muß einerseits konsequenterweise Versager und Erfolgreiche »produzieren« und unterscheiden und dabei notwendig bei vielen Mitgliedern psychische Schäden anrichten oder verstärken. Andererseits werden durch die Konzentration auf das Leistungsprinzip viele Tugenden, die den Menschen erst als »charaktervoll« erscheinen lassen, systematisch ausgeblendet. Tugenden der Zivilcourage, der mündigen Kritik, der Hilfsbereitschaft und Solidarität können in einem solchen System institutionell nicht belohnungsrelevant werden. In ihm zählt nur die Tugend der Optimierung der eigenen Leistung, der individuellen Verantwortlichkeit und des Sorgens für sich selber sowie der Anerkennung spezifischer amtsgebundener Aufträge. So hoch dies auch beim Vergleich mit einem sozialen System wie dem feudal-geburtsrechtlichen, in dem unverdiente Ansprüche vor selbstverdienten Vorzügen stehen, bewertet werden mag, so deutlich erscheinen auch die Ausblendungen, wenn andere »funktionale« Tugenden für soziales Zusammenleben ins Blickfeld gerückt werden<sup>5</sup>.

Ein dritter kritischer Strang richtet sich auf die Methodologie der funktionalen Analyse generell und auf die daraus resultierenden Konsequenzen. Funktionale Analysen haben zweifellos häufig modell-platonische Züge, d. h. reale Verhältnisse erscheinen in einem idealisierten sinnvollen Gesamtzusammenhang, der bei der Konfrontation mit der Realität und der Faktizität auch als Rechtfertigung dieser – häufig defizienten – Verhältnisse erscheinen muß. Wer die faktischen Verhältnisse in der Schule kennt, so könnte man im Rahmen dieser Kritik argumentieren, und wer die faktischen Wirkungen schulischer Sozialisation analysiert<sup>6</sup>, der könnte eher zum Schluß kommen, daß es der Schule nur denkbar schlecht gelingt, Heranwachsende selbstverantwortlich, leistungsorientiert und universalistische Ansprüche akzeptierend zu erziehen. Schüler bleiben gerne »faul«, suchen für sich selber partikuläre Vorteile zu erhaschen usw. Sie sind darüber hinaus durch die Schule denkbar schlecht auf ihre spätere Rolle als mündige Staatsbürger vorbereitet. Schließlich würde jemand, der

mit der Diskussion über die teleologischen Fehlschlüsse im Rahmen funktionalistischer Analysen vertraut ist, fragen, wie denn die wunderbare Harmonie und die wirksame Strukturanalogie zwischen gesellschaftlichen Bereichen und der Schule zustande kommt, welchen Interessen sie dient und wie legitim sie damit ist.

Trotz dieser Kritikpunkte, die in der Dreeben-Rezeption immer wieder genannt wurden<sup>7</sup>, ist dies ein wichtiges Buch. So schreibt Campell einleitend zu seiner Rezension »Ich mag dieses Buch, obwohl ich einige fundamentale Reserven habe«. Etzioni beginnt seine Kritik mit dem Satz: »Dies ist eines der besten Bücher, das über die Soziologie der Schule geschrieben wurde«. Diesen Bewertungen kann ich mich bei allen Reserven durchaus anschließen. Es macht nämlich in eindrucksvoll präziser und stringenter Weise deutlich, was über konkreten Unterricht und konkrete Schulleistungen hinaus in der Schule gelernt werden könnte. Es präzisiert damit den »heimlichen Lehrplan«, soweit darunter das institutionelle Regelsystem im Zusammenhang mit dem schulischen Verteilungs- und Selektionsprozeß gefaßt wird. Es macht den Sozialcharakter deutlich, der einem jahrelangen Prozeß der Leistungsforderungen, Leistungserbringung und Leistungsbewertung komplementär ist. Dies macht das Buch lesenswert, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sich daran unser Verständnis von defizienten Formen des Lernens und kritikwürdiger Schwerpunkte dessen, »was wir in der Schule lernen«, schärfen kann.

#### *Anmerkungen*

- 1 Willard Waller, *The Sociology of Teaching*, Wiley, New York, 1965 (1932).
- 2 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in Talcott Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt/Main 1968 (Original 1964), 161-193.
- 3 Vgl. z. B. Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Der heimliche Lehrplan*, Beltz, Weinheim 1976; Klaus Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Rowohlt, Reinbek 1975; Franz Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Beltz, Weinheim 1973.
- 4 Vgl. für eine empirische Untersuchung der wichtigsten Facetten des Leistungsprinzips und seiner Sozialisation in der Schule Helmut Fend,

Wolfgang Knörzer, Willibald Nagl, Werner Specht und Roswith Väh-Szusdziara, *Sozialisations-effekte der Schule*, Beltz, Weinheim 1976.

5 Vgl. für einen Versuch der Gesamtkonzeption schulischer Sozialisation Helmut Fend, *Theorie der Schule*, Urban und Schwarzenberg, München 1980.

6 Vgl. Fend et al., *op. cit.*

7 Siehe für die folgenden Zitate Review Symposium »On What is Learned in School« in *Sociology of Education*, 1970, Vol. 43, No. 2, S. 205-222.

Robert Dreeben  
Was wir in der Schule lernen



*Für meine Kinder Jane, Jill und Tom.*

*Dieses Buch ist das ihre – mehr als ich sagen kann.*

## Prolog

Dieses Buch untersucht das Wesen der Schule und den Prozeß der schulischen Ausbildung. Es ist eigentlich ein spekulativer Essay, eher dazu bestimmt, ein Anliegen zu vertreten, als durch die Sichtung von Material und die Überprüfung von Hypothesen irgend etwas zu beweisen. Die Perspektive des Buches ist eine soziologische, insofern es die Merkmale der sozialen Organisation der Schule und die Erfahrungen der Kinder behandelt, die partizipierende Objekte der Schule sind und durch diese Merkmale geprägt werden. Seine Perspektive ist aber auch eine psychologische, insofern es die Ergebnisse der Schulausbildung – nämlich Bewußtseinszustände – untersucht.

Es besteht ein ironischer Zusammenhang zwischen unserer Vertrautheit mit der Schule und unserem mangelnden Wissen über sie. Man darf wohl sagen, daß es heute keine zulängliche Darstellung oder Formulierung ihrer strukturellen Merkmale gibt – vielleicht deshalb, weil der schulische Ausbildungsprozeß so offenkundig psychologische Veränderungen involviert, daß die vernünftigste Art, ihn zu studieren, so möchte man meinen, darin besteht, jene psychologischen Veränderungen zu untersuchen, die durch das Hauptgeschäft der Schule bedingt zu sein scheinen, nämlich den Unterricht. Natürlich aber ist über Schule und Schulausbildung mehr zu sagen als dies. Die auffälligsten Merkmale der Schulorganisation zeigen sich, sobald wir den schulischen Ausbildungsprozeß im Kontext einer Entwicklungssequenz betrachten, die bei den kleinen Kindern, als völlig abhängigen Mitgliedern einer Familie, einsetzt und die, mit der Beteiligung des Erwachsenen an den öffentlichen Belangen von Arbeit und Politik – wenn überhaupt je – endet; eine Sequenz, die eine Reihe institutioneller Situationen durchläuft, eine jede mit ihren charakteristischen strukturellen Eigenschaften.

Diese ganze Entwicklungssequenz nennen wir für gewöhnlich Sozialisation, und die Schulausbildung ist davon nur ein Teil. Der Gesamtprozeß ist ein Thema, das den Bereich dieses Buches überschreitet, und dessen eingedenk habe ich meine Ausführungen relativ willkürlich abgegrenzt. Ich befaße mich hauptsächlich mit der formellen Schulausbildung, aber da die Schule viele wich-

tige Verbindungen zu anderen Institutionen in verschiedenen Stadien des Lebenszyklus aufweist und da der schulische Ausbildungsprozeß erheblich durch diese Institutionen geprägt ist, habe ich mich entschlossen, auch diese angrenzenden Bereiche einzubeziehen. Ich werde also von der Familie sprechen, von Elementar- und Sekundarschulen, vom beruflichen Sektor der Volkswirtschaft und von der politischen Gemeinschaft. Ich hätte auch das College, die Universität als Teile des formalen Ausbildungsprozesses einbeziehen können, auch das ganze Spektrum anderer Institutionen, die unlegbar ihren Beitrag zum Bildungswesen leisten – z. B. *peer groups*, Massenmedien, die Armee, Jugendgruppen und dgl. – aber dies hätte den Charakter dieses Buches wesentlich verändert.

Meine intellektuellen und sonstigen Dankeschulden sind groß und weitverzweigt wie die Zuflüsse eines Stromes. Am wichtigsten ist hier Talcott Parsons, dessen Einfluß auf vielen Seiten dieses Buches sichtbar wird. Neill Gross, Alex Inkeles, David Levinson und Elliot Mishler haben in je verschiedener Weise mein Denken beeinflusst und mich gelehrt, die Probleme der Verbindung zwischen Sozialstruktur und Persönlichkeit zu erkennen.

In unmittelbarem Sinn haben vier Menschen unschätzbare Beiträge zu diesem Buch geleistet: Barrie Bortnick, Andrew Effrat, Michael Katz und Larry Weiss. Sie waren Kollegen, wie ich sie mir nur wünschen konnte: schwer zufriedenzustellen, liberal im Denken, beglückend respektlos. Die hier vorgetragenen Gedanken sind in Gesprächen mit ihnen am runden Tisch entscheidend geläutert worden, und ich habe viel von ihnen gelernt.

Charles Bidwell, Neill Gross und Alex Inkeles haben die ersten Entwürfe des Buches sorgfältig und kritisch gelesen, wofür ich herzlich danke. Jeanne Klein und Helen Steinberg haben mir geholfen, große Berge Literatur auf handliche Proportionen zu reduzieren, wofür ich Dank sage. Mein Dank gilt auch Marion Crowley für ihre Hilfe bei der Herstellung des Manuskripts, Theresia Kovich und Daniel Woods für ihre Hilfe beim Korrekturlesen und Paul Smith, der die Mühe auf sich nahm, den Index zu erarbeiten.

Mit viel Geduld, harter Arbeit, Großzügigkeit und gutem Humor hat Clarence Worth dieses Buch schließlich herausgebracht. Ihr bin ich sehr verpflichtet.

An dieser Stelle will ich auch Dank sagen dem *Harvard Center for Research and Development in Educational Differences*, unter der Lei-

tung von Dekan Theodore Sizer und John Herzog von der Harvard Graduate School of Education, deren großzügiges Stipendium mich in die Lage versetzte, mein Forschungsprojekt über Sozialstruktur und Persönlichkeit durchzuführen, von dem diese Studie ein Teil ist.

Cambridge, Massachusetts  
März 1968

*R. D.*