

Dr. Grossmann Ferencné

Hortobágyi Katalin

TÁRSADALMI SZERKEZET ÉS AZ ISKOLARENDSZER ÖSSZEFÜGGÉSE
A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁGBAN

Egyetemi doktori disszertáció

SZEGED

1981

T A R T A L O M J E G Y Z É K

BEVEZETÉS.....	2. oldal
AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK OSZTÁLYJELLEGE.....	6. "
AZ NSZK ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLARENDSZERE.....	10. "
- Az NSZK iskolarendszerének állami irányítása...	10. "
- Az NSZK alap- és középfokú iskolatípusai.....	14. "
TÁRSADALMI-SZOCIÁLIS HELYZET ÉS AZ ISKOLÁZTATÁS ÖSSZEFÜGGÉSE.....	30. "
- A szülők társadalmi-szociális helyzete és a gyerek iskoláztatása.....	35. "
- Az apa iskolai-szakmai képzettségének hatása a gyerek iskoláztatására.....	44. "
- A család jövedelmének hatása a gyermek isko- latására.....	50. "
- A család strukturájának hatása a gyermek isko- latására.....	53. "
a/ A csonka-családban felnövő gyermekek iskoláz- tatásának jellemzői.....	54. "
b/ A kereső foglalkozást folytató anyák gyere- keinek iskoláztatása.....	55. "
c/ A családnagyság /a családban nevelkedő gye- rekek száma/, hatása a gyermekek iskolázta- tására.....	56. "
AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK POLITIKAI KARAKTERE...	59. "
REFORMTÖREKVÉSEK AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK KORSZERŰSÍTÉSÉRE.....	64. "
- Szakértői vélemények az egységes középiskolá- ról.....	71. "
- Az egységes középiskola a pártpolitikai viták kereszttüzében.....	77. "
IRODALOMJEGYZÉK.....	87. "

B E V E Z E T É S

A dolgozat célja a Német Szövetségi Köztársaság oktatási rendszere társadalmi meghatározottságának, a társadalmi-gazdasági viszonyok és az iskolarendszer összefüggéseinek bemutatása, elemzése.

Vizsgálatunkat az NSZK iskolarendszer két legfontosabb területére, az alap- és középfoku iskolai oktatásra összpontosítjuk; a szakképzést és a felsőoktatást nem tekintjük vizsgálatunk tárgyának.

Az iskolarendszer funkciójának, a felépítményrendszerben betöltött helyének, szerepének, szervezeti felépítésének és tagolásának, az oktatás különböző tantárgyakban megjelenő tartalmának, politikai karakterének, az iskoláztatás társadalmi-szociális helyzet általi meghatározottságának elemzésével annak bemutatására törekedtem, hogy az NSZK iskolarendszere, mindenfajta korszerűsítés, a tanulás lehetőségeinek széleskörű kiterjesztése, a széles tömegek fokozódó iskolázása ellenére alapvetően osztályjellegű, a fennálló társadalmi rend terméke és egyúttal annak lényeges újratermelő eleme. Mindenekelőtt azt az izgalmas és ideológiai-politikai szempontból rendkívül fontos kérdéskomplexumot próbáltam vizsgálat alá venni, hogy a jelenkori kapitalizmus e mintaállamában -- ahol valószínűleg a legjobban sikerült a késői kapitalizmus szükségleteihez igazodó, annak funkcióképességét biztosító társadalmi-gazdasági és politikai-tudati mechanizmusokat kifejleszteni -- milyen szerepe van az iskolarendszernek, hogyan közvetíti azokat az ismereteket, értékitéleteket, társadalmi-tudati normákat, amelyek a tőkés társadalom

lényegét, ideológiáját testesítik meg és azt jelenítik meg kívánatosnak és helyesnek.

A tömegfogyasztásra beállított kapitalizmusban a széles tömegek cselekvéseinek behatárolása, a rendszer érdekeinek megfelelő mederbe terelése elsősorban nem negatív szabályozásokkal, tiltó és elnyomó eszközökkel, hanem a tudati folyamatok célirányos programozásával valósítható meg. Ebből következik, hogy növekvő szerepet kapnak azok a tudatformáló felépítmény elemek, amelyek a társadalmi konzenzust segítik elő és a közgondolkodást rendszerkonformmá alakítják. Ezek között kiemelkedő szerepet kap a fennálló társadalom értékrendjét intézményesített formában leginkább közvetíteni képes iskolarendszer, amely a jellemformálás életkorilag leghatásosabb fázisában gyakorol hatást a felnövő generációra.

Az iskolarendszernek -- a fennálló társadalmi-gazdasági rendszerrel szembeni lojalitásra nevelő ideológiai-politikai funkciója mellett -- természetesen fontos feladata a munkaerő szakképzettségének fejlesztése. A gazdasági hatékonyság követelményei, a munkaerő képzettségének a modern termelőberendezések által támasztott követelményekhez való hozzáigazítása a tudás -- tőkés érdekeknek megfelelő -- kiszélesítését, bizonyos értelmi és vonatkozású társadalmazását is.

Ez a "tudás-társadalmazás" természetesen a tőke értékesítés feltételeinek alárendelt, azáltal behatárolt, ami azt jelenti, hogy a tudás kívánatos szintje, iránya és konkrét tartalma a társadalmi hovatartozás függvényében erősen rétegződik. Az NSZK iskolarendszerében formálisan, de jure meglévő egyenlő esélyek a valóságban az alsó társadalmi rétegek gyerekei számára sokoldalú hátrányokat takarnak.

A tanulmány célkitűzéseit, súlyponti kérdéseinek megválasztását, a feldolgozás módját és jellegét döntően befolyásolta az a körülmény, hogy tartósan, összességében eddig 6 évet /1970-72 és 1977-81/ az NSZK-ban éltem. Ez a körülmény, azon túlmenően, hogy lehetővé tette számomra a vonatkozó irodalom áttekintését és feldolgozását, a helyszínenlét olyan mindennapi benyomásokból összetevődő szemléletformálást biztosított a témával összefüggésben, ami az adott társadalmi-politikai környezetben kívül végzett elméleti feldolgozás esetén szükségyszerűen rejtve maradt volna. A tartós helyszínenlét lehetőséget teremtett arra, hogy:

- a mindennapok életszerű tapasztalatait bizonyos fokig általánosítsam;
- nyomon kövessem a politikai strukturák és irányzatok iskolarendszerrel összefüggő koncepcióit és ezek ütközéseit;
- nyomon kövessem az iskolarendszerrel, illetve a reformtörekvésekkel összefüggő oktatáspolitikai jelenségeket úgy, ahogy azok a tömegkommunikációs eszközök széles rendszerén keresztül jelentkeznek;
- mint gyakorló szülő és egy nagyobb létszámú magyar kolónia iskolai tapasztalatait összegyűjtő pedagógus, megfigyelhessem az oktatáspolitikai koncepciók lecsapódását az iskolai oktatás konkrét, mindennapi gyakorlatában.

Vagyis a mindennapi tapasztalatok lehetővé tették az iskolarendszer és a politikai rendszer közötti összefüggések hajszáleres kapcsolatainak megfigyelését és ezek bizonyos foku elméleti általánosítását.

A szigoruan vett tudományos igényű irodalom feldolgozása mellett -- éppen az iskolarendszer politikai karakterének ki-domborítása érdekében -- az iskolarendszer és a politika min-dennapos kapcsolatának bemutatását is fontosnak ítélttem. A dolgozatnak ebben a részében az iskolarendszer és a mindennapi politika hajszáleres összefüggéseit törekedtem bemutatni, ezért szándékosan nem tudományos elemzéseket, hanem napilapok cikkeit, rádió- és televízióadásokat, politikusok megnyilvánulásait használtam fel az összefüggések, a kapcsolat érzékel-tetésére.

Hasonló a helyzet a szakértői véleményeket illetően is, mivel ezek többsége a tömegkommunikáció verbális-képi és írott fórumain a politikai viták kereszttüzében és interpretálásában látnak napvilágot. Ez a magyarázata annak, hogy a cél érdekében itt sem a szigoruan vett tudományosság apparátusára jellemző módon hivatkozom a forrásokra, hanem úgy, ahogy azok célzato-san, a széles tömegek számára szánt formában a gyakorlatban jelentkeztek.

A statisztikai adatanyag teljességében nyugat-német hi-vatalos statisztikákon alapul, ebből következően -- elsősor-ban a társadalmi helyzet és az iskoláztatás összefüggéseire vonatkozóan -- nem a marxista osztályismérvek alapján cso-portosít. Ez a társadalmi helyzetre vonatkozó összefüggés-vizsgálatok kifejező erejét gyengíti, amit kiegészítő ver-bális elemzésekkel törekedtem ellensúlyozni.

AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK OSZTÁLYJELLEGE

Az iskolarendszer funkciója általában -- a társadalmi berendezkedés konkrét formájától függetlenül -- a mindenkori társadalmi rendszer értékrendjének, a felhalmozott és a jövő szempontjából fontosnak ítélt ismereteknek átörökítése, a jövő felnőtt generációjával szemben támasztott elvárásoknak intézményesített közvetítése.

Valamely oktatási rendszert, annak természetét, céljait csak az össztársadalmi összefüggésekbe ágyazottan, a komplex politikai rendszer részeként érthetjük meg igazán. Az iskolarendszer szerves része a mindenkori társadalomnak, felépítése és funkciója az adott társadalmi rend társadalmi-gazdasági viszonyainak ujratermelését biztosítja. Az állam mint az adott társadalmi-gazdasági viszonyok intézményesített kifejeződése és kiszolgálója az iskolarendszeren keresztül közvetlenül és közvetetten az őt létrehozó társadalmi-gazdasági viszonyokat, azok szükségleteit reprodukálja. Wilhelm Liebknecht az iskola társadalmi meghatározottságát, osztályjellegét kidomborítandó a régi mondást "Amilyen az iskola olyan az állam" szellemesen megfordítva azt mondja: "Amilyen az állam olyan az iskola".

Az iskolarendszer, mint az adott társadalmi rendszer felépítőményének fontos eleme, visszatükrözi az adott társadalom szerkezetét és működésében aktívan visszahat arra. Ez annyit jelent, hogy az iskolarendszer által közvetített ismeretek és értéktételek a mindenkori társadalmi rendszer lényegét, ideológiáját testesítik meg és azt jelenítik meg helyesnek és kívánatosnak. A tőkés állam iskolarendszere, iskola poli-

tikája a tőkés társadalmi rend lényegét hivatott biztosítani, az új generációkba átörökiteni, a munkaerő képzettségét, politikai tudatát és felfogását a tőkeértékesítés változó feltételeinek megfelelően formálni.

A tőkés államnak mindig is elsőrangú feladata volt, hogy politikai felépítményrendszerén keresztül biztosítsa a tőkeértékesítés társadalmi feltételeit. Ezt szolgálják a felépítmény különböző elemei és azok intézményrendszerei: a jog, erőszakszervezetek, ideológia, stb. mint az uralom biztosításának eszközei.

Altavater az állam ilyen irányú feladatkomplexumát, illetve annak változásait a jelenkori kapitalizmusban az alábbiakban összefoglalja:

Az állam feladata annak a jogrendnek és azoknak a jogviszonyoknak definiálása, megteremtése és biztosítása, amelyek között a tőkés társadalom jogalanyainak kapcsolatai lejátszódnak, és amelynek keretei szabályozzák és a kívánt mederbe terelik a tőke és a bérmunka konfliktusait. Ugyancsak feladata adott esetben a munkásosztály elnyomása jogi eszközökkel, szükség esetén rendőri és karhatalmi erővel. A jog és elnyomás -- mint a kapitalista termelés feltételeit képező, az osztálytagozódást biztosító eszközök -- mellett a modern tőkés társadalomban egyre nagyobb szerepet kapnak a társadalmi koncenzust elősegítő, az állam által szervezett felépítményi formák, amelyek a közgondolkodást rendszerkonformmá teszik /politikai szocializáció/. További fontos eszközt képeznek az osztályellentétek tompítására az olyan "kompenzációs eszményképek" /kompensierende Leitbilder/ mint "szabadság, egyenlő esélyek, hátrányok kiegyenlítése, demokratikus, stb.", amelye-

ket a reformszándékok deklarálnak ugyan, de megvalósításukra objektíve nincs lehetőség.¹

A jelenkori kapitalizmusra -- és különösen az NSZK-ra -- jellemző, hogy a "munkavállalók" jogi lehetőségei kitágulnak, ezzel párhuzamosan azonban az állam funkciójaként megjelenő felerősödött ideológiai hatások a formálisan széles alternatívájú cselekvéseket politikailag a társadalmi berendezkedés számára konform mederbe terelik, osztálytartalmától sterilizálják és hatástalanítják. A közvetlenül elnyomó funkcióju felépítményelemek háttérbe szorúlnak és csak akkor kerülnek ismét előtérbe, ha az ideológián és kompenzációkon keresztül érvényesülő manipuláció /pl. a gazdag fogyasztói választékból adódó szabadságérzet/ nem hozza meg a kívánt eredményt.

A tömegfogyasztásra beállított kapitalizmusban a széles tömegek cselekvéseinek behatárolása, a rendszer érdekeinek megfelelő mederbe terelése elsősorban nem negatív szabályozásokkal és tiltásokkal valósul meg, hanem a tudati folyamatok célirányos programozásával. Ezért kap az oktatási rendszer, mint a társadalmi értékrend tartós elemeinek alapvető meghatározója a modern tőkés állam felépítményrendszerében döntő szerepet.

Az oktatási rendszer megnövekedett funkcióira az NSZK jelenkori társadalmában több, a marxizmushoz közelálló nyugat-német társadalomtudós is rámutat. Offe például ezzel összefüggésben az alábbiakat írja:

¹ Lásd: Altvater E.: Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus. In: Probleme des Klassenkampfes. Heft 3/1972/

"Az NSZK iskolarendszerét, oktatáspolitikáját az NSZK államának karaktere, azt pedig az ujratermelési- és felhalmozási folyamat sajátos, NSZK-beli körülményei, jellegzetességei határozzák meg.

Az állam feladata, hogy biztosítsa a tőkés ujratermelési folyamat társadalmi feltételeit, a tőkeértékesülés folyamatának tág értelemben vett infrastruktúráját, nemcsak azzal, hogy összehangolja az egyes tőkések érdekeit szolgáló profitmaximálást az össztőke működési feltételeivel, hanem azoknak a politikai folyamatoknak a kívánt mederbe terelésével is, amelyek enélkül a fennálló termelési mód ellen hatnának".¹

Ahhoz, hogy az állam ennek a feladatnak hosszú távon megfeleljen, állandóan hozzá kell igazítani a termelés emberi tényezőjét a tőkeértékesülés megváltozott technikai-gazdasági és társadalmi-politikai feltételeihez. A képzés, a munkaerő szaknastruktúrájának, képzettségének a megváltozott technikai-gazdasági feltételekhez való hozzáigazítása a hatékony termelés legfontosabb feltétele.

A termelési folyamat technikai bázisa által megkövetelt képességek, tudás, alkalmazkodó- és alkalmazókészség elsajátítása, a munkaerőben megtestesülő és ahhoz tapadó szellemi infrastruktúra kialakítása, a mindenkori oktatási rendszer alapvető funkciója. A képzési folyamat közvetlen produkciós célú eleme mellett -- amely a munkaerő-áru szakmai kvalifikációját szabja meg -- fontos elem a termelési folyamatra csak áttételesen

¹ Lásd: Offe, C.: Tauschverhältnis und politische Steuerung. In: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt 1972. 35. old.

ható, a fennálló társadalmi-gazdasági rendszerrel szemben lojalitásra, az azzal való identitásra nevelő, felkészítő politikai természetű mozzanat.

Az iskola a maga strukturájával, felépítésével, az oktatott anyag tartalmával, az elsajátítás formáival és módszereivel olyan magatartási elvárást, olyan ideológiai alapállást közvetít a tanulók felé, amely később tisztosítja a tömegek rendszer-konform magatartását.

AZ NSZK ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLARENDSZERE

Az NSZK oktatási rendszerének állami irányítása

Az NSZK-ban az alkotmány 7. paragrafusa szerint¹ az iskolarendszer egésze állami felügyelet alatt áll. Az iskolák nagyrésztben állami, részben kommunális, azaz városi és községi igazgatás alá tartoznak. Ezek mellett vannak — ugyan- csak az állam által felügyelt — egyházi és magániskolák. Az egyházi és magániskolák által adott végbizonyítványt hivatalosan akkor ismerik el, ha az iskola betartja az oktatásra, a tanárok képzettségére és a vizsgák rendjére vonatkozó állami rendelkezéseket. Ezek az előírások tekintetbe veszik az egyes magániskolák különleges pedagógiai célkitűzéseit is. Az NSZK-ban az iskolarendszer irányításának legfontosabb jellegzetessége, hogy az lényegileg a tartományi kormányok hatáskörébe tartozik.

Az iskolarendszer irányítása általában három-lépcsős rendszerben történik: a legfelső szint a tartományi kulturális minisz-

¹ Lásd: Grundgesetz 7. Schulwesen. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 1970. 22. oldal.

térium, a középső a területi- a megyei kormányzat, a legalsó a városi és községi iskola igazgatás. Egyes tartományokban és a városállamokban a megyei kormányzat hiányzik.

Az állami, valamint a városi és községi irányítású iskolák tanárai állami alkalmazottak.

Az NSZK alkotmányának 30. paragrafusa¹ szerint az oktatással kapcsolatos állami jogkörök gyakorlása és a hatósági feladatok ellátása -- amennyiben az alkotmány ezt másképp nem szabályozza -- a szövetségi tartományok hatáskörébe tartozik. Mivel az alkotmány a szövetségi szintű hatóságoknak az oktatásügyet illetően kevés kompetenciát ad, az oktatási rendszerrel kapcsolatos feladatok, úgymint a törvényhozás, a végrehajtás és a finanszírozás egyaránt döntően a tartományok joga és kötelessége. Így a tartományok hatáskörébe tartozik csaknem az egész iskolaügy különös tekintettel az iskolarendszer tagolására és szervezetére, az egyes iskolaszakaszok és iskolatípusok által adott vég bizonyítványok /képesítési fokozatok/ és a különböző iskolatípusokba való átmenet szabályozása. Kevés kivételtől eltekintve /pl. az üzemi szakmunkásképzés/ a tartományok jogkörébe tartozik az oktatás tartalmának meghatározása is.

A fentiekből tartományonkénti eltérő szabályozás következik, hogy az NSZK iskolarendszere nem egységes. Mivel az iskolarendszer irányítása, az iskolarendszer szerkezetének, szervezetének, a tanítás tartalmának a meghatározása lényegileg a tartományok hatáskörébe tartozik az iskolaügy legkülönbözőbb vonatkozásaiban a Német Szövetségi Köztársaságon belül igen

¹ Lásd: Grundgesetz 30. Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern. In: Bundeszentrale für politische Bildung, 1970.

nagy eltérések, különbségek vannak.

A tartományonként eltérő fejlődés, az iskolarendszerben levő különbségek növekedése mind fontosabbá tette a tartományok iskolarendszereinek, az azokban érvényesülő szabályozásoknak az alkotmány-biztosította lehetőségek közötti összehangolását, illetve szövetségi szintű szabályozását.

Szövetségi szintű hatáskörbe tartozik az alkotmány 74. paragrafusa¹ értelmében az iskolán kívüli szakképzésre vonatkozó törvényhozás, a képzésre vonatkozó támogatások szabályozása, valamint a 75. paragrafus² szerint a felsőoktatásra vonatkozó általános alapelvek és kerettörvények meghatározása. Az alkotmány 75. paragrafusának első cikkelye lehetőséget ad a szövetségi törvényhozásnak, hogy az állami alkalmazásban állók /Beamter/ jogviszonyait, az állami alkalmaztatás feltételeit szabályozza. Ez alapján született meg a hírhedt "Berufsverbot" /alkalmaztatási tilalom/, amely jogalapot ad arra, hogy a baloldali érzelmi, vagy konzekvensen baloldali beállítottságu párthoz, szervezethez tartozó személyeket -- köztük tanárokat -- kirekesszenek az állami alkalmazásból és ezzel lehetetlenné tegyék számukra hivatásuk gyakorlását.

Annak érdekében, hogy az oktatási rendszer bizonyos területein és kérdéseiben az egységes szabályozás biztosított legyen, vagy a tartományi szabályozások legalább bizonyos fokig összehangoltak legyenek a tartományi kormányok -- az un.

Kultusministerkonferenz /KMK/, a tartományi kulturális minisztériumok közös koordinációs szerve segítségével -- az idők során egy sor fontos megállapodást kötöttek. A megállapodásokon

1 Lásd: Grundgesetz 74. Konkurrierende Gesetzgebung des Bundes. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1970. 51. oldal.

2 Lásd: Grundgesetz 75. Rahmengesetzgebung des Bundes. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1970. 53. oldal.

tul a KMK számos ajánlást dolgozott ki a tartományi kulturális minisztériumok számára az oktatási rendszer összehangolása érdekében.¹

Ezeket a megállapodásokat a tartományi kormányok kötötték. A megállapodások egy részét a tartományi parlamentek törvényerőre emelték /nem feltétlenül egyöntetűen, aminek következtében van olyan megállapodás, amely pl. csak 2 tartományban emelkedett törvényerőre, van amelyik 5-ben/, másokat nem. A megállapodásokat 1 éves felmondási idővel fel is lehet mondani.

Az oktatási rendszer harmonizálásában a tartományi kulturális minisztériumokat koordináló Kultusministerkonferenz-en tul szövetségi szintű intézmények is szerepet kapnak. Tulajdonképpen magának a szövetségi szintű oktatási minisztériumnak /Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/, amelynek az alkotmány szerint kevés kompetenciája van, ez az elsődleges feladata. Létrehozását a 60-as évek elején a tartományi oktatási rendszerekben tapasztalható divergenciák növekedése tette szükségessé, hogy a Kultusministerkonferenz koordinációs funkcióját kiegészítse.

1 A legfontosabban ezek közül:

- Az 1955. évi düsseldorfi és az 1964. évi hamburgi megállapodás az iskolarendszer egységesítéséről,
- a különböző iskolatípusokba való átmenetet szabályozó 1960-as /1966-ban kiegészített/ határozat,
- a szakiskoláról szóló 1969-es évi keretszabályozás,
- a gimnáziumok felső tagozatának új felépítéséről szóló 1972. évi megállapodás,
- az 5. és 6. osztályra vonatkozó irányító fokozat /Orientierungsstufe/ bevezetését célzó megállapodás.

Lásd: Bericht der Bundesregierung über die Strukturellen Probleme des Föderativen Bildungssystems. Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 13. 1978.



A tartományok iskolarendszerének eltérő fejlődését -- az alkotmány behatárolta szűk kompetenciák következtében -- a szövetségi szintű oktatási minisztérium létrehozása sem tudta megakadályozni. Ezért az összehangolás érdekében az idők során további koordinációs fórumokat hoztak létre.

Az alkotmány 91 b. paragrafusa¹ értelmében a szövetségi kormány és a tartományi kormányok közös megállapodással 1970-ben létrehozták a "Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung" /röviden Bund-Länder-Kommission -- BLK/ nevű közös koordinációs szervet. A Bund-Länder-Kommission kidolgozta a Német Szövetségi Köztársaság egészére vonatkozó oktatási rendszer fejlesztési irányait és elveit meghatározó "Bildungsgesamtplan"-t /egységes oktatási terv/, amelyet a szövetségi kancellár és a tartományi kormányok elnökei együttesen 1973-ban elfogadtak. Ez a szövetségi kormány és a tartományi kormányok által közösen jóváhagyott és elfogadott Bildungsgesamtplan képezi az NSZK oktatási rendszere egységes fejlesztésének keretét. Mindez azonban korántsem biztosítja ténylegesen az oktatási rendszer egységes fejlesztését, mivel a megállapodások csak a mindenkori kormányokat kötelezik, törvényerőre a mindenkori parlamentek nem emelték, ami számos bizonytalansági tényezőt visz végrehajtásukba.

Az NSZK alap- és középfoku iskolatípusai

Az iskolakötelezettség az NSZK-ban a 6. életév betöltésével kezdődik, általában 12 évig tart. Ebből kilenc év teljes, az ezt követő három év részleges iskolakötelezettséget jelent.

¹ Lásd: Grundgesetz 91 b. Zusammenwirken von Bund und Ländern auf Grund von Vereinbarungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung 1970. 66. old.

Az általános képzést nyújtó iskolatípusokban a 9. osztály után tovább nem tanulóknak még három évig részt kell venniük a különböző formákban szervezett munkahelyi-, szakmai-, esti iskolák keretében, meghatározott óraszámban működő általános képzésben. A 4 osztályos elemi iskolát követő iskolák közül a népiskola /Hauptschule/ 5, illetve 6 osztályos, a reális-kola 6, a gimnázium pedig 9 osztályos.¹ Az a tanuló, aki a 9. osztály elvégzése után nem folytatja tanulmányait a gimnáziumban vagy reáliskolában, hanem szakmát tanul vagy munkába áll, köteles még legalább 3 évig látogatni az e célra létrehozott szakjellegű iskolák valamelyikét.

Elemi iskola /Grundschule/²

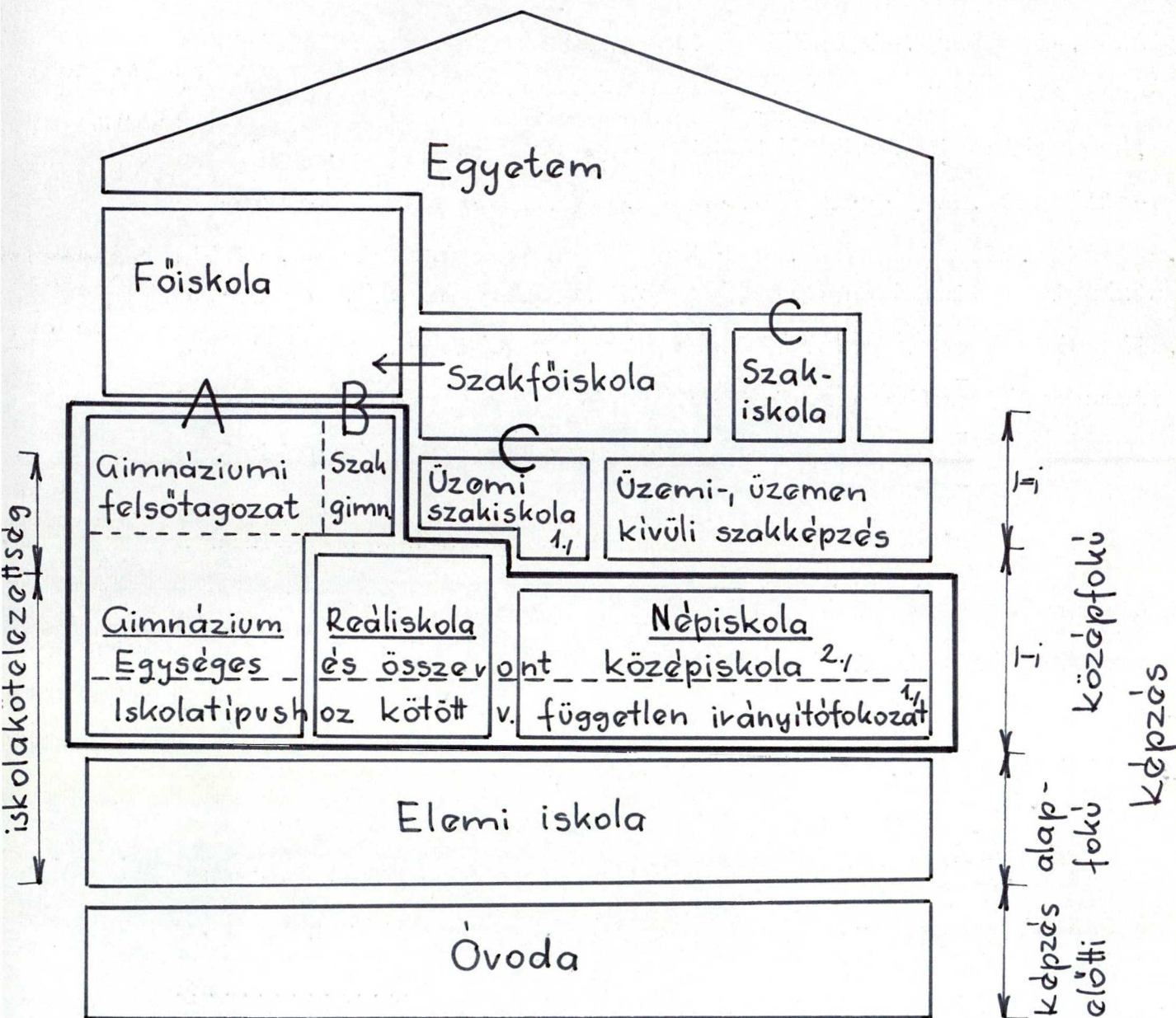
Az oktatási rendszer első szakaszát a négyéves egységes elemi iskola képezi. Ez, a Weimari Köztársaság idején létrehozott iskolatípus mindmáig a leghatározottabb lépés maradt az oktatási rendszer szervezeti demokratizálásában. Az oktatási rendszer többi szakaszában meglévő súlyos problémákhoz képest az elemi iskola alapvetően jól tölti be funkcióját. Részben ez a magyarázata annak, hogy az elmúlt 10-15 évben jelentkező

1 Megjegyzés: A középfoku iskolatípusokban az évfolyamok számozása általában az elemi iskolai osztályokat is beszámítva, folyamatosan történik: tehát pl. az első gimnáziumi évfolyam az 5. osztály.

2 Lásd többek között:

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Hrsg.: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. 1977. 8-9. old.
Továbbá: Aller Anfang ist neu Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. 1978.
Továbbá: Bildungsbericht 70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 42-48. old.
Továbbá: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 13. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 15-21. old.

AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK SZERKEZETE



1./ Részben kísérleti iskolatípus, nem mindegyik szövetségi tartomány vezette be

2./ Nagyrészen kísérleti iskolatípus

A = általános érettségi bizonyítvány

B = valamilyen szakképesítést is adó érettségi bizonyítvány

C = szakképesítést adó bizonyítvány

iskolareform-törekvések az elemi iskolát viszonylag elhanyagolták, és az ezt követő hármas tagozódású iskolatípusokra korlátozódtak. Az utóbbi időben azonban egyre nagyobb figyelem fordult az elemi iskola korszerűsítésére is, mivel nyilvánvalóvá vált, hogy az otthonról hozott különböző "start-feltételek" kiegyenlítődésében ennek az iskolatípusnak döntő szerepe van. A tanítási folyamat egészében azonban nem oldódott meg az a súlyos hiányosság, hogy a mindenki számára elvben egyenlő elemi iskolában nem fordítódik elég gond a hátrányos szociális helyzetű gyerekekkel való törődésre, az otthonról hozott szókincs fejlesztésére, a tanulási motivációra.

Az elemi iskolában a tanulók teljesítményét ma is végsősoron rétegspecifikus, osztályjellegű képzési tradíciók mértékrendszere szerint itélik meg. Ez a mértékrendszer a klasszikus, humboldti műveltségesszmény, ahol a szókészlet, az ebből adódó nyelvi kifejezőkészség a döntő szempont, ami viszont erősen az otthoni és a tágabb szociális környezet által meghatározott. Vagyis az elemi iskolás gyerekek teljesítményei jelentős mértékben olyan dolgok alapján mérődnek, amelyet nem az iskola közvetít a gyerek felé, alapjában véve nem az iskola tanít meg, hanem az otthoni szociális környezet alkot. A mértékrendszer nem annyira a tudás tartalmának, hanem inkább a tudás nyelvi megjelenítésének mérésére irányul.

Ezekből következik, hogy a szegényes nyelvezeti környezetből jövő gyerekek — jó képességeik ellenére is — rosszabb iskolai teljesítményt produkálnak, mint jobb otthoni körülményekből jövő társaik. Ez a hátrány azután az elemi iskola 4 osztályának elvégzése után a kiválasztódási szelekciós folyamatban döntő módon érvényesül, ami azt eredményezi, hogy ezek-

nek a gyerekeknek csak csekély hányada kerül a gimnáziumokba.¹

Ilyenformán a formálisan egyenlő elemi iskola is erőteljesen hozzájárul a különböző szociális rétegek újjátermelődéséhez. Az elemi iskola oktatási anyagának tantárgyakra való felosztása hasonló a mi általános iskolánk alsó tagozatához.

Sprache /anyanyelvi ismeretek/: integrált tantárgy, az első osztályban elsősorban az írás- és olvasás tanítását öleli fel. Később a tárgy tartománya kiszélesedik, nyelvtani alapismereteket nyújt és megalapozza a szóbeli és írásbeli kifejező-készséget.

Sachunterricht² /környezetismeret/: a természettel, a technikával és a társadalommal kapcsolatos ismereteket fogja össze az életkori sajátságoknak megfelelő szinten. Az emberi együttélssel kapcsolatos normák, szemléletmód kialakítása is e tantárgy feladata.

Matematika³ 1968 óta az NSZK minden iskolájában a halmazelméleten alapuló oktatás folyik, általában jól megalapozott, szemléletes módszerekkel. /Az alkalmazott matematikai jelölések némileg eltérnek a Magyarországon használtaktól/.

Förderunterricht /fejlesztő-oktatás/: az átlagosnál gyorsabban, illetve lassabban tanulók számára létesült, hogy a jobb felfogásúak ne fékeződjenek le, képességüknek megfelelő többlettudásra tehessenek szert, a lassabbak pedig ne maradjanak le társaiktól. /A gyakorlatban azonban ez a foglalkozás első-

1 Lásd: Társadalmi-szociális helyzet és az iskoláztatás összefüggése c. fejezetet

2 Lásd: Bolscho, D.: Lehrpläne zum Sachunterricht. Aulis, 1979.

3 Lásd: Vorerfahrungen in neuer Mathematik. Staedtler, Nürnberg.

sorban korrepetálás jellegű./

További tantárgyak: hittan, sport, zene, művészeti oktatás
/Kunst/

Az 1. és a 2. osztályban 1970 óta az iskolai teljesítményt nem osztályzatokkal értékelik, hanem szöveges elemzést adnak a gyermek tanulmányi előmeneteléről, szorgalmáról és a tanuló-közösségbe való beilleszkedéséről. A szöveges értékelés célja, hogy kedvet és ösztönzést adjon a tanulásra, a rossz jegyek-től való félelem és a teljesítményi drukok helyett erősítse a tanulók önbizalmát, tanulási kedvét. A 3. osztálytól kezdve 1-6-ig menő jegyekkel történik az osztályozás.

Az elemi iskola 4. osztályával lezárul az iskolarendszer első szakasza /Primarbereich/. Az ezt követő, második képzési szakasz /Sekundarbereich/ alapvetően 3 felé ágazik./ Ez a szakasz az NSZK iskolarendszerének máig leginkább megoldatlan, szervezetében és tartalmában legtöbb problémát felvető szakasza.

A Sekundarbereich három, az oktatás célját, az oktatott anyag tartalmát, színvonalát, az oktatás módszereit, formáit tekintve egymástól jelentősen különböző iskolatípusra tagolódik. Nevezetesen:

- Gymnasium /gimnázium/
- Realschule /reáliskola/
- Hauptschule /"népiskola"/

Az egyes ágak az oktatás célját és tartalmát tekintve egymástól mereven elhatároltak.

Gimnázium /Gymnasium/¹

A gimnázium a középfoku oktatási rendszer azon ága, amely a leginkább hivatott a társadalom műveltségesezményének közvetítésére.

Minden olyan tanuló, akit az elemi iskola nevelőtestülete arra alkalmasnak ítél, általában vizsga nélkül felvételt nyer a gimnáziumba. Azoknak a tanulóknak, akiket a nevelőtestület nem tart alkalmasnak és mégis gimnáziumba szeretnének menni, sikeres felvételi vizsgát kell tenniük az elemi iskola és a gimnázium tanáraiból álló bizottság előtt.²

A gimnázium hagyományos típusai: modern nyelveket, ókori nyelveket /latin-ógörög/ súlypontilag tanító, valamint matematika-természettudományos szakosítású tagozatok. Ezeken kívül egyre növekvő számban vannak társadalomtudományos-, közgazdasági-, zenei-, technikai-, mezőgazdasági-, és egyéb tagozatos gimnáziumok is.

1 Lásd: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. H. Luchterhand, Neuwied. 1977. 12-13. old.

Továbbá: Grundschule - was dann? Hrsg.: Regionales Pädagogisches Zentrum Bad Kreuznach

Továbbá: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Schriftreihe Bildung und Wissenschaft 13. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1978. 23-36. old.

Továbbá: Bildungswege in Nordrhein-Westfalen. Sekundarstufe I. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

Továbbá: Blättner, F.: Das Gymnasium. In: Birkmann, G.-Friedrich, L.-Heiland, H.-Klassen, K.-Lingelbach, K.: Theorie der Schule. Konzepte und Kritik 28-31. old. Scriptor, Kronberg. 1974.

2 Megjegyzés: A felvétel rendje nem mindegyik szövetségi tartományban egységes.

A gimnáziumi tanulmányi idő két szakaszra oszlik:

5-10 osztályig: Sekundarstufe I. /alsó tagozat/
11-13 " : Sekundarstufe II., ill. Oberstufe
/felsőtagozat/

Az alsó tagozatban az alábbi tantárgyak, illetve szakterü-
letek kerülnek oktatásra:

- német
- társadalomtudományok /történelem, földrajz, politika/
- matematika
- természettudományok /fizika, kémia, biológia/
- idegen nyelvek /angol vagy latin, a 7. osztálytól másik
idegen nyelv/
- zene, képzőművészet, kézművesség
- hittan
- sport

A 9. osztályban az eddig tanult kötelező tantárgyakon kívül
választott tárgyak is belépnek /pl. 3. idegen nyelv, zene/.

A 10. osztály sikeres elvégzésével a gimnáziumi tanulók
szakközépiskolai bizonyítványt /Fachoberschulreife/ kapnak.
Ezzel a bizonyítvánnyal /amelyet a többi középfoku iskola-
típus 10. osztályában ugyancsak megkapnak a tanulók/ lezárul
a középfoku képzés első szakasza. Ennek birtokában a tanulók
vagy a gimnázium felső tagozatán, vagy különböző szakiskolák-
ban folytathatják tanulmányaikat, illetve szakmát tanulhat-
nak.

A gimnázium felső tagozatát a 11-13. osztály képezi.¹

A kulturális miniszterek konferenciájának 1972-ben hozott határozata alapján a gimnázium felső tagozatát alapvetően átszervezték. Az újjászervezés célja, szervezeti és tartalmi változtatások útján az eddiginél jobban kiszélesíteni és individualizálni a tananyagkinálatot, valamint az oktatás tartalmát és formáját közelebb hozni a felsőoktatás gyakorlatához.

Az új oktatási forma legjellegzetesebb ismérvei: az osztályok megszűnnek, helyükbe alap- és szakkurzusok /Grundkurse, Leistungskurse/ lépnek, valamint új a tanulói teljesítmény értékelésének módja is, a pontozásos rendszer bevezetésével.

Az oktatási anyag két részre oszlik:

1. Minden diák számára kötelező közismereti tárgyak
/Pflichtbereich/
2. A tanulók érdeklődése, hajlamai szerint, meghatározott keretek között önállóan választott rész /Wahlbereich/.
Ezek lehetnek pl.: pedagógia, szociológia, csillagászat, stb.

A tanulók tehát részben maguk határozzák meg, hogy egyrészt milyen tárgyak szerepeljenek órarendjükben, másrészt, hogy

1 Lásd: Lieth, E. /Hannemann, D.: Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Klett-Cotta Stuttgart 1980.

Továbbá: Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Hrsg.: Kultusministerium Baden-Württemberg. 3. Auflage Dez. 1977.

Továbbá: Die Reform der gymnasialen Oberstufe. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1978.

Továbbá: Die differenzierte gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1977.

mely tárgyakra kívánnak szakosodni és annak megfelelően azokat nagyobb óraszámban tanulni. Az oktatás ennek érdekében alapkurszusokat /Grundkurse/ és szakkurszusokat /Leistungskurse/ magában foglaló rendszerben történik. Míg az alapkurszusok heti 2-3 órák, addig a szakkurszusokat heti 6 órában oktatják, így azok speciálisabb és elmélyültebb tudományos vagy művészeti képzést képesek nyújtani. A tanulóknak kötelezően két szaktárgyat kell választaniuk. Ezek közül az egyik vagy matematika, vagy idegen nyelv, vagy valamelyik természettudományos tárgy kell, hogy legyen, a másik szaktárgy szabadon választható.

Ennek a képzési szakasznak az a célja, hogy felkészítse a tanulókat az önálló tudományos munka végzésére, ezzel előkészítse az egyetemi és főiskolai tanulmányokat és megkönnyítse az átmenetet a közép- és felsőfoku képzés között.

A gimnázium felső tagozatát érettségi vizsga /Abiturprüfung/ zárja le, amely felsőoktatási intézményben folytatható tanulmányokra jogosít. Az érettségi után szakmát tanulóknál a szakmai képzési idő lerövidül.

Megjegyzendő, hogy az NSZK-ban az egyetemi és főiskolai felvételt az egyes szakokon az ún. "Numerus-Clausus" szabályozza. A "Numerus-Clausus" az egyes egyetemi-főiskolai szakokra való bejutáshoz szükséges- az egyes tartományokban, sőt intézményenként is különböző - minimális pontszám, amely a gimnáziumi felsőtagozat zárójegyeiből és az érettségi eredményéből tevődik össze. Az utóbbi időben az NSZK közvéleményt sokat foglalkoztatja az, a "Numerus-Clausus"-szal összefüggő probléma, hogy a felső tagozatos gimnáziumi osztályok tanulói közösségeire, a tanuló-tanár viszonyra helyenként nyomasztóan hat a záró években a jó osztályzatokért folyó kíméletlen elkeseredett

harc.

Egyes vélemények szerint a jó jegyekért való versenyfutás a rideg "kiválogatási elv" érvényesülése általában jellemző az NSZK gimnáziumaira; gyakorlatilag már a gimnáziumba való felvétel idején elkezdődik és a tanulmányok egészét végigkíséri.¹ A gimnáziumba való felvétel rendje az egyes szövetségi tartományokon belül nem egységes, és a felvételi követelmények is igen különbözőek. Északrajna-Westfáliában és Hamburgban a tanulók az elemi iskola javaslatára felvételi vizsga nélkül bejutnak a gimnáziumba; ezzel szemben Bajorországban és Baden-Württembergben felvételi vizsgát kell tenni, igen szigorú teljesítményfeltételek mellett. Sikeres felvételi esetén is, az ötödik osztály első féléve csak amolyen "próbaidőnek" számít; ha a tanuló teljesítménye alapján úgy döntenek, hogy várhatóan a továbbiakban nem fogja megállni a helyét, eltávolítják az iskolából.

A Die Zeit idézett cikke igen élesen bírálja ezt a 10 éves gyerekekre rákényszerített ún. "kis Numerus-Clausus"-t, és megállapítja, hogy ez a korai kiválogatás elvágja a tehetséges, de a szociális- vagy egyéb gátló körülmények miatt értelmileg kissé később "beérő" gyerekek előtt a lehetőséget, hogy képességeiket kibontakoztathassák.

Reáliskola /Realschule/²

A reáliskola /Realschule/ a középfoku iskolai kézés másik típusa. Az elméleti jellegű gimnáziumhoz képest lényegesen

1 Lásd: Claus Volland: Numerus-Clausus fürs Gymnasium. Die Zeit Nr. 17. 21. April 1978. 45. old.

2 Lásd: Bildungswesen Id. mű 10. oldal
Továbbá: Bildungsbericht 70 Id. mű 20-24. oldal, 31-35. old.

gyakorlatiasabb iskolatípus.

A reáliskolába a felvétel hasonló módon történik, mint a gimnáziumban. Ez az iskolatípus az 5-10. osztályt öleli fel. Az oktatott tárgyak lényegében megegyeznek a gimnázium azonos évfolyamainak tantárgyaival. A különbség az egyes tárgyak keretében oktatott anyag mélységében, részletességében van.

Míg a gimnázium a későbbi magasabb tanulmányok tudományos megalapozását tekinti feladatának, addig a reáliskola a tantárgyak ismeretanyagát, gyakorlati oldalról közelíti meg, ezzel a gyakorlati szakmák művelését készíti elő. A 7. osztálytól a mindenki számára kötelező oktatás mellett belépnek a választhatóan kötelező tantárgyak /pl. francia, gazdasági ismeretek/.

A 9. és a 10. osztályban a tanulók -- az egyes iskolák által biztosított keretek között -- személyes hajlamaiknak megfelelő szakirányokat választhatnak /pl. idegen nyelvek, matematika, természet- és társadalomtudományok, művészet, zene/. A választott szakirány elmélyültebb elsajátítására heti +4 óra áll rendelkezésre.

A reáliskola 6. osztályának sikeres elvégzése után a tehetséges tanulók megfelelő érdemjegyekkel átvehetők a gimnáziumba.

A reáliskola 10. osztályának sikeres elvégzése után a tanulók szakközépiskolai bizonyítványt kapnak /Fachoberschulreife/.

Különösen tehetséges reáliskolai tanulók megfelelő záróvizsga esetén minősített záróbizonyítványt kapnak /Abschlusszeugnis mit Qualifikationsvermerk/, amely a gimnázium felső tagozatába való felvételre jogosít.

Népiskola /Hauptschule/¹

A középfokú képzési rendszer harmadik — a tanulólétszám szempontjából a legnépesebb — ága a Hauptschule /továbbiakban "népiskola"/.

Ez az iskolatípus az 5-9., valamint a kiegészítő 10. osztályt öleli fel. A népiskolában oktatott tárgyak lényegileg megegyeznek a reáliskolában oktatott tantárgyakkal, a különbség abban áll, hogy csak egy idegen nyelv tanulására van lehetőség, továbbá, hogy az oktatás a tantárgyak legalapvetőbb ismereteinek átadására szorítkozik. A 7. osztálytól lehetőség van az angol és a matematika szakkurzusszerű, elmélyültebb tanulására, valamint itt is belépnek a kötelezően választható tárgyak.

Az utóbbi években — helyenként még csak kísérleti jelleggel — új tantárgyat vezettek be a népiskolákban, munkaismeret /Arbeitslehre/ néven. Mivel a tantárgy még az iskola-kísérlet stádiumában van, oktatásának tartalmi koncepciója, módszerei valamint a bevezetés gyakorisága az egyes szövetségi tartományokban igen különböző. E gyakorlatias tantárgy feladataként a háztartási-, üzemgazdasági-, szervezési-, szociális ismeretek átadását jelölik meg, valamint azt, hogy segítséget nyújtson a tanulók pálya- illetve szakmaválasztásához és készítse őket elő a gyakorlati üzemi munkára.²

-
- 1 Lásd: - Bildungsbericht 70. Id.mű 46-49. oldal, 72-77. oldal
Továbbá: - Das Bildungswesen Id. mű 9. oldal
Továbbá: Gröschel/Ipfling: Hauptschule-hevte. Ehrenwirth, 1977.
2 Lásd: Unterrichtsmodelle Arbeitslehre. Regionales Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach. 1977.
Továbbá: Arbeitslehre als Aufgabe der Schule. In: Müller, A -
Diedrich, K.: Leitung und Verwaltung einer Schule. 8. Kapitel,
60-65. old. Hermann Luchterhand Verlag, 1978.

A 9. osztály sikeres elvégzése után a tanulók végbizonyítványt kapnak, /Hauptschulabschluss/ amely birtokában szakmát tanulhatnak. Azok a tanulók, akik a 9. osztályt különösen eredményesen végezték el, minősített végbizonyítványt kapnak, /Abschlusszeugniss mit Qualifikationsvermerk/ ez a kiegészítő 10. osztály elvégzésére jogosít, amelynek elvégzésével szakközépiskolai bizonyítványt /Fachoberschulreife/ szerezhhetnek. Az utóbbi években az NSZK-ban egyre szélesebb fórumon /politikusok, szociológusok, pedagógiai kutatók/ foglalkoznak azzal, hogy szükséges lenne a népiskolák /sőt a különböző kisegítő iskolák/ oktatási idejét általánosan 10 évre felemleni.

Erich Frister szerint¹ ezt a következő okok indokolják:

- A népiskolát végzett fiatalok -- a népiskolai oktatás színvonalát és a tananyag tartalmát tekintve -- eleve hátrányos helyzetben vannak reáliskolás és gimnazista társaikhoz képest. Ez a hátrányos helyzet azonnal kiéleződik azért is, mert ők a többi fiatalnál legalább egy évvel korábban kénytelenek belépni a pozíciókért való harccal, versengéssel teljes "munkaerőpiacra", ahol -- kisebb értékű végzettségük mellett -- fiatalabb életkoruk miatt sem tudják felvenni a versenyt magasabb iskolatípust végzett társaikkal. A "társadalmi igazságosság" /soziale Gerechtigkeit/ úgy kívánja tehát, hogy ezt a hátrányt legalább azzal csökkentsék, hogy a népiskola színvonalát az oktatási idő meghosszabbításával is növeljék.

1 Lásd: Frister, E.: Ein 10. allgemeinbildendes Schuljahr für jeden Jugendlichen. In: Im Brennpunkt. Meinungen-Modelle-Materialien aus der Arbeit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. 2. Auflage, Januar 1978.

- Az NSZK iparának a világgazdaságban elfoglalt tekintélyes helyét a jövőben is megőrizni csak úgy lehet, ha az oktatásügy gondoskodik arról, hogy a jövőbeni munkaerők olyan általános képzési alapot kapjanak, amelyre biztonságosan építeni lehet az egyre bonyolultabb és magasabb színvonalat követelő szakemberképzést.

Az NSZK társadalom egyik legsúlyosabb problémája, a fiatalok magas arányu munkanélkülisége is enyhíthető lenne az oktatási idő meghosszabbításával.

A népiskolából a reáliskolába, illetve a gimnáziumba való átiratkozásra a 6. osztály elvégzése után van lehetőség. Ekkor a tehetséges tanulók a két iskola nevelőtestületének hozzájárulása esetén, az un. "felépítő, átmenő" /Aufbau/ tagozat közbeiktatásával átiratkozhatnak, és a magasabb iskolatípusban folytathatják tanulmányaikat.

Különlegesen jó bizonyítvány birtokában elvileg a reáliskola, illetve népiskola 10. osztálya után is lehetőség van még a gimnázium felső tagozatában való továbbtanulásra.

Le kell azonban szögeznünk, hogy a magasabb színvonalu iskolatípusba való átiratkozás lehetősége a gyakorlatban meglehetősen nehéz; a népiskolából a gimnáziumba, két fokozat átugrása igen ritka, inkább csak elvi lehetőség marad.

Az NSZK oktatási rendszerének 3 águ középszakasza tehát zsákutcákat testesít meg, mert eredeti formájukban sem a nép-, sem a reáliskolából nincs továbbvezető út a felsőoktatásba, mivel a különböző iskolatípusok alapvetően eltérő irányultságúak és közöttük az átmenet a magasabb kvalifikációju iskolatípusba igen nehéz.



Az életpálya íve és az alapvető foglalkozástípus az iskolatípus választással gyakorlatilag 10 éves korban eldőlt. Noha az elmúlt másfél évtizedben az egyes iskolatípusok az oktatott tananyag és az oktatási módszerek tekintetében is valamelyest közeledtek egymáshoz, az alapvető jellegbeli különbségek mindmáig megmaradtak.

A 3 különböző iskolatípust létrehívó hajdani szemlélet -- miszerint a tanulókat 3 képességi csoportba célszerű sorolni, amelyek képzését a 3 eltérő követelményű és célú iskolarendszernek kell biztosítani -- ma is fellelhető. A 3 iskolatípusba járó tanulók összetétele hosszú ideig gyakorlatilag egybevágott a származási tagoltsággal: a gimnázium a felső réteg iskolája volt, a reáliskola a középosztályé, a népiskola a széles tömegeké.

Bár napjainkban a különböző iskolatípusok szociális hovatartozás szerinti meghatározottsága, tagolása sokat oldódott, a társadalmi mobilitás fokozódása gyengítette az egyes iskolatípusok rétegspecifikus jellegét, a választott iskolatípus és a meghatározott szociális réteghez tartozás között ma is szoros a kapcsolat, közöttük erős pozitív korreláció figyelhető meg.¹

A gimnázium ma is az ún. "elit" iskola, elsősorban a felső társadalmi réteg gyerekei járnak oda, és ennek eredményeként ők képezik majd a jövő felső társadalmi rétegét.²

Gyakori jelenség, hogy gyenge képességű gyerekeket gimnáziumba íratnak csak azért, mert a szülő társadalmi helyzete ezt úgy

1./ és 2./ Lásd: Társadalmi-szociális helyzet és az iskoláztatás összefüggése c. fejezetet

lépést tartani, inkább magániskolába, vagy költséges bentlakásos internátusba küldik, mint a képességeinek megfelelő alacsonyabb szintű iskolatípusba.

Az iskolák társadalmi tagozódásának ismeretében érthető, hogy az iskola egységesítésére vonatkozó reformtörekvések egyértelmű ellenzője éppen az "elit" iskola pozícióját féltő felső- és középosztálybeliek /elsősorban a szülők és a gimnáziumi tanárok/. Ez egyértelmű még akkor is, ha érveiket látszólag a másik két iskolatípusba járók védelmében sorakoztatják fel.

Az emeltszintű gyakorlati ismereteket adó reáliskola elsősorban ma is a középosztálybeliek iskolatípusa. Itt tanulnak a későbbiekben szakjellegű, kereskedelmi, adminisztrációs, stb. munkát végzők.

A népiskola eredeti rendeltetése szerint gyakorlatias, manuális képességeket fejlesztő, mindennapi ismereteket közvetítő iskolatípus. Elsősorban a munkás- és parasztgyerekek iskolája. Ők azok, akik -- a szülők társadalmi helyzetének determináló hatása miatt -- "nem valók" gimnáziumba vagy reáliskolába.

Ez a jelenség is mutatja, hogy az NSZK "jóléti államában" nem egyszerűen az anyagi lehetőségek hiánya, vagy jogi korlátok miatt nem jutnak az alsóbb osztályok gyerekei olyan iskolákba, amelyek elvégzése szüleik társadalmi helyzeténél jelentősen jobb társadalmi pozícióba jutást tenne számukra lehetővé, hanem az adott társadalmi réteghez tartozás társadalmi mobilitást fékező szemlélete biztosítja a származás szerinti

hovatartozás újratermelődését.¹

Mivel a munkás- és parasztgyerekek nagyrésze népiskolába jár, az iskolarendszer zsákutcája elsősorban előlük zárja el a továbbtanulás -- és messzebb tekintve -- a fontosabb társadalmi pozíciókba, a társadalmi közéletbe és tudományos életbe vezető utat.²

TÁRSADALMI-SZOCIÁLIS HELYZET ÉS AZ ISKOLÁZTATÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az NSZK oktatási rendszerének vizsgálatánál és ezen belül, elsősorban a társadalmi-szociális helyzet és az oktatási lehetőségek összefüggésének vizsgálatánál használt statisztikai módszerek -- mindenekelőtt a csoportosítási ismérvek -- nem a marxista osztálybesorolás ismérveit követik és így bizonyos mértékig az összefüggések osztálymeghatározottságát rejtve hagyják, illetve esetleg szándékosan elrejtik. Ennek ellenére az ezen alapuló összefüggésvizsgálatok is számos olyan részösszefüggést mutatnak be, amelyek végső soron az osztálymeghatározottság komponensei. Másfelől, a statisztikai adatok egyuttal azt is bemutatják, hogy a gazdasági hatékonyságot szinte abszolút vezérlő elvként kezelő, teljesítményre összpontosító modernizált NSZK kapitalizmusban a tőkés osztály érdeke a munkaerő képzettségi strukturájának a technikai-gazdasági fejlődés követelményeihez való hozzáigazítását, a rendszerkonform magatartásnormák széleskörű kialakítását, a tudás tőkésérdekeknek megfelelő társadalmazását követeli meg.

1./ és 2./ Lásd: Társadalmi-szociális helyzet és az iskoláztatás összefüggése c. fejezetet

A társadalmi-szociális helyzet mérőrendszerében központi helyet foglal el a foglalkozás. Ennek csoportképző ismérvei /"Selbständige", "Beamtin" "Angestellte", "Arbeiter", "Landwirte", "Nichterwerbstätige"/ egyfelől igen tágak, a csoportokat jellemző mérőszámok igen eltérő szociális helyzetű egyéneket átlagolnak és helyeznek közös szociális kategóriába; másfelől -- noha az előbbihez viszonyítva jelentősen szűkebb körben -- osztályszempontból is különböző hovatartozású egyéneket szorítanak közös kategóriába, /pl.: a nagytőkés és kisiparosok, esetenként kisparasztek egyaránt a "Selbständige" -- önállóak -- kategóriájába tartoznak/ és ezzel nemcsak mennyiségileg mosnak össze különbségeket, de az osztályhovatartozás szempontjából nem releváns tagozás a társadalmi helyzet minőségi különbségeit is rejtve hagyja. Az iskolatípus megválasztása és a szülő társadalmi helyzete közötti összefüggést kutató NSZK szakemberek közül sokan rámutattak az alkalmazott kategóriák elégtelenségére,¹ és tettek javaslatokat árnyaltabb, a tényleges szociális helyzet-különbségeket jobban kifejező kategóriák bevezetésére és alkalmazására. Egy-egy szűkebb populációt vizsgáló alkalmi felmérésben kezdeményezések történtek ilyen alkalmazására,² az egész népességet átfogó vizsgálatok azonban megmaradtak az erősen aggregált, a tényleges összefüggéseket csak gyen-

1 Lásd pl. Preisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland München 1967.

2 Lásd többek között: Bolte, K.H., Kappe, D., Weidhardt, F.: Soziale Schichtung. Opladen 1966 /Struktur und Wandel der Gesellschaft, Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde Nr. 4/. Továbbá: Mayntz, R.: "Gedanken und Ergebnisse zur empirischen Feststellung sozialer Schichten". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1962, Sonderheft 1. Továbbá: Wiehn, E.R., Mayer, K.U.: Soziale Schichtung und Mobilität. Eine kritische Einführung. München 1975.

gén tükrözni képes kategóriáknál.

Az oktatási-képzési folyamatban megvalósítandó "egyenlő esélyek" problémakörének több kutatója mutat rá arra, hogy az ilyen vonatkozású vizsgálatok alapvető feltétele, hogy olyan mérőrendszert alkalmazzanak, amely ténylegesen kifejezi azokat a társadalmi különbségeket, amelyek alapját képezik a képzésbeli eltérő esélyeknek, mert a különböző társadalmi csoportok "...társadalmi helyzetük által meghatározott tradícióikkal, rétegspecifikus értékrendjükkel sajátos interpretációs sémáikkal gyermekeik szocializációs, oktatási és nevelési folyamatát döntően befolyásolják."¹ Egy ilyen mérőrendszer tényleges funkciója nem abban áll, hogy az egyéneket mennyiségileg tagolt séma szerint rangsorba állítsa, hanem abban, hogy az egyéneket a szociális egyenlőtlenség többdimenziós, releváns kategóriái szerint csoportosítsa.

A család társadalmi helyzete és a gyermekek iskoláztatása /a középfoku iskolatípus megválasztása, felsőoktatásban való részvétel/ között az NSZK-ban határozott összefüggés állapítható meg. Ezt a tényt az NSZK iskolarendszerével, a társadalmi rétegződés és az iskolatípus összefüggéseivel foglalkozó szakemberek számos, a tárgykörbe vágó munkában bemutatták.

Több, a témával foglalkozó kutató rámutatott arra, hogy az iskolai végzettség pozitíven hat a társadalmi-szociális helyzetre. Ez számszerűségében elsősorban az iskolai végzettség

1 Trommer-Krug, L.: "Soziale Herkunft und Schulbesuch." In: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Klett Cotta 1980.

és a jövedelem összefüggéseiben ragadható meg.

A Szövetségi Statisztikai Hivatal — az 1964 áprilisi mikrocenzus adatain alapuló — számításai szerint, egy főiskolát vagy egyetemet végzett egyén egész életre szóló várható jövedelme kerekén 650 ezer DM, egy tanulatlan dolgozóé ezzel szemben 315 ezer DM.¹ Egy régebbi, Janowitztól származó vizsgálat szerint² az egyetemet végzetteknek 66 %-a, a népiskolát végzetteknek csak 2 %-a tartozott jövedelmi helyzete szerint a társadalom felső rétegéhez.

Fenti adatok arra utalnak, hogy az egyén képzettségi foka és jövedelme között szoros összefüggés van: minél magasabb valakinek az iskolai képzettsége, általában annál magasabb a jövedelme. Az egyén jövedelemelvárásai tehát szorosan kötődnek az iskolai képzettséghez; ennek megfelelően a tanulás egyik fő motivuma a várható magasabb jövedelem.

Az NSZK-ban folytatott vizsgálatok megerősítették azt a tényt, hogy az iskolai végzettség a társadalmi-szociális helyzetnek fontos meghatározó faktora a mai NSZK társadalomban. Ez a szerep azonban nem absztrahálható az egyén más tényezőik által meghatározott társadalmi helyzetétől. Az iskolázottságnak a társadalmi helyzetre gyakorolt hatását illetően egyes polgári szerzők is utalnak arra, hogy a végzettség a társadalmi-szociális helyzetnek fontos meghatározó faktora a

1 Lásd: Kullmer, H.-Krug, W.: Beziehungen zwischen beruflicher Ausbildung und Nettoeinkommen der ausgebildeten Personen. In: Wirtschaft und Statistik Bd. 19. /1967/ Heft 9. 520-522. old.

2 Lásd: Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Band 10. /1958/ Heft 1. 1-38. old.

mai NSZK társadalomban. Ez a szerep azonban nem absztrahálható az egyén más tényezők által meghatározott társadalmi helyzetétől. Az iskolázottságnak a társadalmi helyzetre gyakorolt hatását illetően egyes polgári szerzők is utalnak arra, hogy a végzettség csak a társadalmi tagozódásból adódó meghatározottságok keretei között hat, társadalmi néreteken annak alárendelt hatásu.¹ Sőt, néhány kritikus szellemű polgári szakember ahhoz a megállapításhoz is eljut, hogy az oktatási rendszer egyik alapvető funkciója a társadalomban elfoglalt helyzet átörökítése a következő generációra. Müller és Mayer szerint a polgári társadalom oktatási rendszerének alapvető funkciója éppen abban áll, hogy "... a származás szerinti adottságokat olyan specifikus képességekké alakítsa át, amelyek lehetővé teszik később, a státusznívója /társadalmi szintje, rangja/ szerint alapvetően a származás által meghatározott és biztosított foglalkozás, illetve állás elfoglalását"² és ezzel "diszkrét módon biztosítja a burzsoá jogok átörökítését".³

A 60-as évek közepén megnőtt az NSZK-ban azoknak a pedagógiai munkáknak a száma, amelyek az oktatási rendszerben levő lehető-

1 Lásd: Hockhausen, H.: Leistungsprinzip und Chancengleichheit. In: Poth, H. und Friedrich, D. /Hrsg./: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven - Prioritäten. Teil I. Stuttgart, 1975 /Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 50./ 90-152. old.

2 Lásd: Müller, W. - Mayer, K.U.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchung über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufstatus. Stuttgart 1976 /Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 42./54. old.

3 Lásd: Bourdieu, P. - Passeron, J.C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, 1971. 227. old.

ségek egyenlőtlenségét kutatták, illetve bizonyították.

Számos vizsgálódás arra az eredményre jutott, hogy a munkás- és parasztyerek, szüleik társadalmi helyzetéből adódóan hátrányos helyzetbe kerülnek az NSZK oktatási rendszerében. A szakértők megállapításai szerint olyan kollektív hátrányok ezek, amelyek a munkás- és parasztsztyály társadalmi helyzetéből következnek és amelyek az iskolai eredményeket befolyásoló tényezők között fontos szerepet játszanak.

A 60-as évek végén beindított iskolaügyi reformok, -- elsősorban a tanárképzés korszerűsítése és kiszélesítése, továbbá az iskolaelőkészítés rendszerének intézményesítése és a szociális hátrányokat figyelembevevő tantervek megjelenése -- olyan elemeket vittek az NSZK iskolarendszerébe, amelyek kétségtelenül a szociális hátrányok csökkentése irányában hatottak. Ennek ellenére a szülők szociális helyzete ma is erősen érezteti hatását a gyermekek iskolaválasztásában, tanulmányi előmenetelükben és iskolai végzettségükben.¹

A szülők társadalmi-szociális helyzete és a gyerek iskolázatása

A legfrissebb ilyen irányú összefüggésvizsgálatokra alkalmas adatok a foglalkoztatottak 0,5 %-át felülelő, véletlenszerű kiválasztáson alapuló 1975. évi mikrocenzuson alapulnak.²

Az 1. számú táblázatban a szociális csoportokba sorolás igen aggregált és a tényleges szociális helyzet szempontjából eléggé túlhaladott gyakorlatilag a múlt század végi alkal-

1 Lásd: Hüsén, T.: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Perspektiven der Forschung zum Problem der Chancengleichheit. Frankfurt a M. 1977.

2 Lásd: 1. számú táblázat.

1. számú táblázat

10-15 éves tanulók iskolalátogatottsági mutatói az apa társadalmi helyzete szerint
1975-ben

Az apa társadalmi helyzete	10-15 éves tanulók összesen 1000 fő	Iskolalátogatás:		
		Elemi/népiskola %	Reáliskola %	Gimnázium %
Foglalkozás nélküliek	391	78	12	10
Önállóak	728	57	19	24
Állami alkalmazottak	411	42	16	41
Alkalmazottak	1191	47	20	33
Munkások	2237	77	16	8
Ö s s z e s e n :	4960	64	17	19

Forrás: Statistisches Bundesamt. Statistik der Bundesrepublik
Deutschland. Fachserie 1, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit
Reihe 3: Haushalte und Familien 1977. Stuttgart und Mainz
/1977/ S. 114.

A családfő társadalmi helyzete és a 10-15 éves gyermekkorosztály iskolalátogatottsága,
1972.

A családfő társadalmi helyzete	Tanulók /10-15 év/ Összesen 1000 fő	Ált.isk.ill. Népiskola %	Reáliskola %	Gimnázium %
Foglalkozás nélküliek ¹	253	81	nincs adat	nincs adat
Mezőgazdaságon kívüli önállóak	495	46	20	34
Állami alkalmazottak/bírók	367	44	18	37
Alkalmazottak	945	49	17	34
Munkások	2327	80	13	7
ebből: betanított és szakmunkások	1218	76	15	9
segédmunkások	1109	84	12	4
Önálló parasztok	285	75	-	-
Ö s s z e s e n :	4672	67	15	18

1./ Beleértve az adatok nélküli eseteket

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrepublik Deutschland.
Fachserie A, Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen, IV.
Ausbildungsabsichten der Eltern für ihre Kinder /Ergebnisse des
Mikrozensus/ Juli 1972. Stuttgart und Mainz /1974/ S. 12.

maztatási viszonyokon alapuló ismérvek szerint történt, ami az összefüggések kifejező erejét jelentősen csökkenti. Ennek ellenére a 10-15 éves korosztály iskolalátogatottsági mutatói a különböző kategóriáknál számottevő eltéréseket mutatnak: az állami hivatalnokok korosztályba tartozó gyerekeinek 42 %-a járt elemi- és népiskolába és 41 %-a gimnáziumba; ezzel szemben a munkások fenti korosztályba tartozó gyerekeinek 77 %-a járt elemi- és népiskolába és csak 8 %-a járt gimnáziumba. Vagyis, dacára az erősen aggregált és inhomogén csoportoknak, a szülő társadalmi helyzete és a gyermek iskolatípusválasztása közötti összefüggés igen nyilvánvaló.

Kissé differenciáltabb képet ad egy, az 1972-es mikrocenzust kiegészítő, a lakosság 0,1 %-át felölelő reprezentatív vizsgálat.¹

Ebben a vizsgálatban a mezőgazdaságon kívüli önálló /szabad/ foglalkozásuakat különválasztották az önálló parasztoktól, továbbá a szakmunkásokat, a betanított- illetve segédmunkásokat is külön csoportba sorolták.

A vizsgált eredményei azt mutatják, hogy a mezőgazdaságon kívüli önállóak gyerekeinek iskolatípusonkénti megoszlása erősen hasonlít az állami alkalmazottak gyerekeinek iskolatípusonkénti megoszlásához; ugyanakkor az önálló parasztok gyerekeinek iskolatípusonkénti megoszlása a szak- és betanított munkások gyerekeiéhez áll nagyon közel. Szembötlő, hogy a mezőgazdaságon kívüli szabadfoglalkozásuak, valamint az állami- és egyéb alkalmazottak gyerekei több, mint ötszörös arányban járnak gimnáziumba, mint a munkások gyerekei.

1 Lásd: 2. számú táblázat

Ez a csoportosítás egyuttal ráirányítja a figyelmet a munkás kategórián belüli különbségekre is. A vizsgálat szerint ugyanis a tanulatlan munkások gimnáziumba járó gyerekeinek aránya nem egészen fele a szakképzett munkások gimnáziumba járó gyerekei arányának.

Néhány kutató¹ még mélyebb tagolásban vizsgálta a családfő társadalmi helyzete és a gyerkek iskoláztatása közötti összefüggéseket. A kutatók rámutattak arra, hogy a népszámlálásokkor használt szociális kategóriák /Beamter, Angestellte, stb./ valójában kevésbé fejezik ki a tényleges szociális különbségeket, a tartalmi határok sokkal inkább a fenti kategóriákon keresztül húzódnak meg; vagyis az állami alkalmazottak alsó rétegéhez tartozók társadalmi helyzetük szerint sokkal inkább hasonlítanak a szakmunkásokhoz, mint a vezető állami alkalmazottakhoz, ennek megfelelően gyerekeik iskoláztatása szempontjából is magatartásuk inkább a szakmunkásokéra, mint a vezető állami alkalmazottakéra hasonlít. Ezt a tényt bizonyítja néhány véletlenszerű kiválasztáson alapuló reprezentatív statisztikai vizsgálat. Baur 1968. évi Baden-Württemberg tartományra vonatkozó vizsgálata szerint, -- amelyben a szülőket 12, a jövedelem szempontjából különböző foglalkozási /jövedelmeszerzési/ kategóriába osztotta -- a társadalmi-szociális helyzet és a gyerkek iskolatípusválasztása közötti összefüggés még karakterisztikusabbá válik.²

A 3. sz. táblázatban összegezett felmérés annak vizsgálatára irányult, hogy a különböző társadalmi helyzetű csoportok

1 Lásd: Baur, R.: Elternhaus und Bildungschancen. Weinheim und Basel 1972. Bildung in Zahlen: Modelle, Prognosen, Alternativen. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung.

2 Lásd: 3. számú táblázat

3. Számú táblázat

A továbbtanulás megoszlása iskolatípusonként az apa foglalkozási státusza alapján
Baden-Württembergben 1968-ban
/Reprezentatív felmérés alapján/

Az apa foglalkozási státusza	A tanulók iskolatípusonkénti megoszlása az elemi iskola 4. osztálya elvégzése után		
	Népiskola	Reáliskola	Gimnázium
Szabad foglalkozásuak és nagyfőkések	10	12	78
Üzletemberek	57	16	28
Földtulajdonnal rendelkezők	84	9	7
Vezető állami tisztviselők	13	4	83
Középbeosztású állami hivatal- nokok	28	24	48
Kishivatalnokok	69	18	13
Vezető alkalmazottak	30	11	59
Középbeosztású alkalmazottak	49	23	29
Egyszerű alkalmazottak	77	11	11
Szakmunkások	76	15	9
Betanított munkások	77	15	9
Segédmunkások	86	7	7
Ö s s z e s e n :	64	15	21

Forrás: Baur R: Alternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl der 4. Klasse grundschule. Weinheim 1972. S. 33.

/a tőkésektől kezdve a segédmunkásokig bezárólag/ gyerekei az elemi iskola 4. osztályának elvégzése után a háromágú iskola-rendszer melyik iskolatípusát választják. A táblázatból kitűnik, hogy a társadalmi ranglétra csúcsán álló szülők gyerekei tipikusan gimnáziumba mennek; /a szabad foglalkozásuak és a tőkések kategóriájánál 78 %, a vezető állami tisztviselőknél 83 %/ a munkások és parasztok gyerekei, de a társadalmi ranglétra alsó fokain álló állami hivatalnokok és alkalmazottak gyerekei is tipikusan népiskolába mennek. A %-os arányok: szakmunkások 76 %, betanított munkások 77 %, segédmunkások 86 %, kishivatalnok 69 %, egyszerű alkalmazottak 77 %, parasztok 84 %/¹

Hasonló eredményekre jutott egy más, bajorországi adatanyagon alapuló vizsgálat alapján Schorb és Schmidbauer is.² Vizsgálatukban öt különböző csoportra osztják a szülőket, nevelési módszereik, viselkedési normáik, a tanulással és a tudással szembeni beállítottságuk szempontjából, amely mutatók meghatározzák gyerekeik iskoláztatását. Ezek a csoportok Schorb és Schmidauer elemzésénél a következők:

- Önállóak /értse nagybörések/és vezető szabadfoglalkozásuak /felső réteg/
- Középhelyzetű önállóak /kistörések/, vezető hivatalnokok, vezető alkalmazottak, mezőgazdasági törések /felső középréteg/.

1 A 3. számú táblázat adatai szembeeszkően bizonyítják, hogy a hivatalos statisztikákban használatos csoportképzések a tényleges társadalmi helyzet érzékelésére alkalmatlanok.

2 Lásd: Schorb, A.O.-Schmidbauer, M.: Aufstiegschulen im sozialen Wettbewerb-Entwicklung und Hintergründe unterschiedlicher Bildungsbeteiligung in Bayern. Stuttgart 1973.



4. számú táblázat

7. osztályos tanulók iskolatípusok szerinti %-os megoszlása az alap társadalmi helyzete alapján Nyugat-Berlinben, 1971 és 1975-ben

Az apa társadalmi helyzete	7. osztályos tanulók iskolatípusonként, %						Egységes középiskola /Gesamtschule/	
	Népiskola		Reáliskola		Gimnázium		1971	1975
	1971	1975	1971	1975	1971	1975		
Szabad foglalkozásuk	5	2	14	8	76	77	5	14
10-nél több alkalmazottat foglalkoztató önállóak	11	7	25	26	55	57	11	10
10, vagy 10-nél kevesebb alkalmazottat foglalkoztató önállóak	20	13	29	22	45	41	6	24
Vezető állami tisztviselők	4	1	12	9	75	75	9	15
Közép- és alacsony beosztású hivatalnokok	17	10	35	22	40	39	8	30
Vezető alkalmazottak	6	3	23	17	63	64	8	16
Egyéb alkalmazottak	25	14	35	25	33	33	7	28
Szakmunkások	47	25	32	23	18	18	4	34
Egyéb munkások	69	52	21	16	8	7	2	25
Nyugdíjasok	51	39	24	22	22	16	4	23
Nincs adat	57	30	22	19	16	35	4	16
Ö s s z e s e n :	36	24	28	21	31	30	5	25

Forrás: Senator für Schulwesen /Hrsg/: Schulentwicklungsplan II. für das Land Berlin 1973-1977. Berlin 1973. S.161; unveröffentlichtes Material des Senators für Schulwesen.

5. számú táblázat

A 15. életévüket betöltött gyermekek és tanulók¹ továbbtanulásának %-os megoszlása
az apa társadalmi helyzete szerint, 1972-ben

Az apa társadalmi helyzete	15.évet betöltött gyermekek összesen %	15 évet betöltött tanulók		
		Összesen	ebből	
			reáliskolába jár	gimnáziumba jár
Foglalkozás nélküliek ²	10	9	.	.
Mezőgazdaságon kívüli				
önállók	11	13	17	19
Állami alkalmazottak/bírók	7	9	.	18
Alkalmazottak	19	23	26	35
Munkások	46	40	36	11
ebből: betanított és szakmunkások	23	22	21	11
segédmunkások	23	19	15	6
Földtulajdonnal rendelkező				
önállók	8	7	.	.
Ö s s z e s e n :	100	100	100	100

1./ Beleértve a szakmunkásképzőbe és a főiskolára járókat is

2/ Beleértve az adatok nélküli eseteket is.

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrepublik Deutschland. Fachserie A. Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen, IV. Ausbildungsabsichten der Eltern für ihre Kinder
/Ergebnisse des Mikrocensus/ Juli 1972. Stuttgart und Mainz /1974/ S. 16.

- Önálló tulajdonosok, közepes beosztású alkalmazottak és hivatalnokok, nagygazdák /alsó középréteg/
- Kisalkalmazottak, szakmunkások, alacsonyabb beosztású hivatalnokok, kis- és középparasztok /jobb helyzetű alsóréteg/
- Tanulatlan és betanított munkások /alsóréteg/.

Lényegileg az előzőeket támasztják alá azok a Nyugat-Berlinre vonatkozó vizsgálatok is, amelyeket a 4. számú táblázat mutat be.

A 3. és a 4. számú táblázat adatai egyuttal azt is megmutatják, hogy a társadalmi helyzetnek az iskolatípus választása szempontjából alapvető meghatározó szerepe mellett az egyes társadalmi rétegeknek a tanulással kapcsolatos értéktétele is szerepet játszik. Ez a magyarázata annak, hogy állami hivatalnokok nagyobb arányban küldik gyerekeiket gimnáziumba, mint a hasonló helyzetű alkalmazottak; illetve alacsony beosztású hivatalnokok ugyancsak nagyobb arányban küldik gyermekeiket gimnáziumba, mint a hasonló szociális helyzetű munkások és parasztok.

Az egyes társadalmi csoportoknak az iskoláztatás kérdésében tanúsított eltérő magatartása különösen nyilvánvalóvá lesz, ha megvizsgáljuk a különböző szociális csoportok gyermekeinek iskolás koron túli továbbtanulását.

Az 5. táblázat adatai szerint -- hogy csak a szélsőséges csoportokat említsük -- a 15 évesnél idősebb gyerekek 7 %-a származik hivatalnok családból, ugyanakkor az összes 15 évnél idősebb tanulók 9 %-a, a gimnáziumi tanulók 18 %-a származik hivatalnok családból. Ezzel szemben: munkás családból származik

a 15 év feletti gyermekkorosztály 46 %-a, de a 15 évnél idősebb munkás gyerekeknek csak 40 %-a tanul tovább, és csak 11 %-a gimnáziumban. Különösen hátrányos helyzetet tükröz a továbbtanulás szempontjából a segéd munkások gyerekeinek aránya.

A segéd munkás szülők gyerekei a korosztály 23 %-át, vagyis közel az egynegyedét adják, ezzel szemben gimnáziumba csak nem egészen 6 %-uk jár, azaz alig több mint a korosztály egyhuszad része. Megfigyelhető továbbá, hogy a tanulmányi idő előrehaladtával a munkás gyerekek száma tovább csökken.

Egy, a Szövetségi Köztársaság egészére vonatkozó felmérés szerint¹ 1965-ben a munkásszülők gyerekei a 10. osztályba járóknak még 10 %-át tették ki; számarányuk a 13. iskolaévre 6 %-ra csökkent. Ezzel szemben, a hasonló iskolaévekre vonatkozóan, a hivatalnok gyerekek aránya 25 %-ról 28 %-a nőtt.

A rétegspecifikus lemorzsolódás a gimnáziumban már az alsóbb osztályokban is igen határozott. Schorb és Schmidbauer bajorországi vizsgálatai szerint² a munkás származású gimnazisták aránya az 5. osztályban még 8 %, a 10. osztályban már csak 4 % volt.

Az eddigi vizsgálódások és elemzések alapján leszögezhető, hogy a munkás és paraszt gyerekek az NSZK iskoláztatási rendszerében hátrányos helyzetűek; ami kifejezésre jut abban, hogy a továbbtanulást biztosító iskolatípusokat a munkás és paraszt gyerekek a korosztályukból való részesedésnél jóval kisebb arányban látogatják, valamint abban, hogy lemorzsolódásuk,

1 Lásd: Kullmer, H.: Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahr. Ergebnisse einer Individualbefragung vom 15. Mai 1965. In: Wirtschaft und Statistik, Band 19, 1967, Heft 9. 520-522. old.

2 Lásd: Schorb, A. O. - Schmidbauer, M.: id. mű.

a más szociális csoportba tartozókéknál jóval magasabb arányu.

E megállapítással együtt arra is rá kell mutatni, hogy a második világháború előtti németországi állapotokhoz képest a munkás és paraszt gyerekek részesedése a továbbtanulásban jelentősen emelkedett. A Német Birodalomban 1931-ben a továbbtanulást jelentő iskolatípusokban a tanulók 6 %-a volt munkás származásu, 1975-ben az NSZK-ban ez az arány már 18 % volt.

Érdekes ebből a szempontból a 60-as években és a 70-es évek elején -- vagyis a nagyarányú oktatási expanzió közel másfél évtizedében -- végbement fejlődést megvizsgálnunk.

1961-ben a 15-25 év közötti korosztálynak 18 %-a volt tanuló illetve egyetemista, ezen belül a korosztályhoz tartozó hivataltalnok gyerekeknek 36 %-a, a munkás gyerekeknek 8 %-a járt iskolába vagy egyetemre. 1975-ben ezek az arányszámok a fenti sorrendben 35,62, illetve 28 %-ra emelkedtek, vagyis a tanulók korosztályon belüli arányszáma csaknem megduplázódott, és ezen belül a munkás származásuak aránya több mint háromszorosára emelkedett. Ez a nagyfokú emelkedés részben az iskolaköteles kor időközbeni meghosszabbításának következménye, emellett azonban a továbbtanulást lehetővé tevő iskolák magasabb látogatási aránya is számottevő szerepet játszott. Nyugat-berlini és Baden-Württemberg tartományi felmérések számszerűen is igazolják ezt.¹

A 7. számú táblázat bemutatja, hogy Nyugat-Berlinben a nőiskola relatív látogatottsága valamennyi vizsgált társadalmi csoport

¹ Lásd: 7. és 8. táblázat.

A gyerekek továbbtanulása magasabb iskolatípusokba 1931-ben, a Német Birodalom idején, valamint a gyerekek gimnáziumi tanulásban való részvétele az NSZK-ban, 1975-ben az apa társadalmi helyzete szerint

Az apa társadalmi helyzete	Magasabb iskolatípusban, ill. gimnáziumban tanulók				
	1931 abszolút számokban 1000 fő	1975	1931 a tanulók szociális összetétele %-ban	1975	1975 Mérőszám 1931-es részesedés= 100 ¹
Foglalkozás nélküliek	19	99	2	6	238
Önállóak	308	323	40	19	47
Állami hivatalnokok	296	307	38	18	47
Alkalmazottak	112	687	14	40	276
Munkások	43	315	6	18	329
Ö s z e s e n :	777	1738	100	100	100

1/ A szociális összetételváltozást mérő oszlop adatait úgy kapjuk meg, ha a létszámnövekedést kiküszöböljük. Ennek eredményeként az oszlop adatai azt mutatják, hogy változatlan létszám mellett hogyan tudna el az egyes szociális csoportok részesedése

Forrás: Jahrbuch für das höhere Schulwesen, 1931/32. Leipzig 1933; Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrep. Deutschland. Fachserie 1, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Reihe 3: Haushalte und Familien 1977. Stuttgart und Mainz /1977/ S. 114.

7. osztályos tanulók iskolatípusok szerinti %-os megoszlása az apa társadalmi helyzete szerint az 1965, 1971 és az 1975-ös években, Nyugat-Berlinben

Az apa társadalmi helyzete	7. osztályos tanulók									Egységes középiskola /Gesamtschule/		
	Népiskola			Reáliskola			Gimnázium					
	1965	1971	1975	1965	1971	1975	1965	1971	1975	1965	1971	1975
Önállóak	26	16	10	24	25	19	46	53	50	4	6	21
Állami alkalmazottak	21	12	6	23	26	18	50	55	51	6	8	25
bírók												
Alkalmazottak	35	22	12	33	33	24	29	38	38	3	7	26
Munkások	67	58	38	24	26	20	8	13	12	1	3	30
Összesen:	48	36	24	27	28	21	23	31	30	3	5	25

Forrás: Senator für Schulwesen /Hrsg./ Schulentwicklungsplan II. für das Land Berlin 1973-1977.
Berlin 1973. S. 161; unveröffentlichtes Material des Senators für Schulwesen.

Az apa társadalmi helyzete és a gyerekek iskolaválasztása közötti összefüggés Baden-Württembergben
1967/68-tól 1975/76-ig

Iskolaév	Reáliskolába és gimnáziumba menő tanulók társadalmi rétegződése az apa végzettsége ill. foglalkozása szerint					Gimnáziumba menő tanulók társadalmi rétegződése az apa végzettsége, ill. foglalkozása szerint				
	Össze- sen	egyetemet v. főisko- lát vég- vett	állami tisztviselő v. alkal- mazott	munkás	önálló paraszt	Össze- sen	egyetemet v. főisko- lát vég- zett	állami tisztviselő v. alkal- mazott	munkás	önálló paraszt
1967/68	45,7	93,6	68,4	30,0	24,3	25,9	87,3	43,0	11,4	10,4
1968/69	44,7	91,5	65,3	28,9	24,8	24,4	84,6	39,4	10,1	9,4
1969/70	45,7	90,6	66,4	29,4	27,5	24,4	83,5	39,4	10,1	9,7
1970/71	47,8	92,6	67,1	31,3	32,3	25,4	84,2	39,6	10,6	11,3
1971/72	53,9	91,7	71,0	38,0	36,5	28,8	84,0	42,8	13,3	12,3
1972/73	54,0	93,8	70,3	38,6	38,9	29,7	85,8	43,6	14,5	12,9
1973/74	52,1	89,9	67,7	36,8	37,4	28,2	80,7	40,3	13,2	11,9
1974/75	53,4	89,3	67,8	36,4	35,7	28,2	80,3	40,4	12,7	11,1
1975/76	53,1	90,7	68,1	35,8	36,5	27,8	80,0	38,6	11,9	10,3

Forrás: Burkard, R.: "Tendenzwende bei der Wahl einer weiterführenden Schule?"
In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, 22. Jg /1974/ H. 3. S. 82.

esetében csökkent, különösen erősen az állami hivatalnokok gyerekeinél /21 %-ról 6 %-ra/, de a munkások gyerekei esetében is számottevően /67 %-ról 38 %-ra/.¹ A táblázat adatai szerint valamennyi vizsgált társadalmi réteg esetében ugyancsak csökkent a reáliskolák relatív látogatottsága is, bár a népiskolához képest kisebb mértékben. Ezzel szemben valamennyi társadalmi csoportnál emelkedett a gimnáziumba járók részaránya, és igen gyorsan emelkedett valamennyi társadalmi rétegnél az egységes középiskolába /Gesamtschule/ járók aránya /összességében 5 %-ról 25 %-ra, ezen belül a munkás gyerekeknél 1 %-ról 30 %-ra/.²

A fentiekből összegezéssül levonható az a következtetés, hogy az iskolatípus választás rétegspecifikus meghatározottsága a 60-as években és a 70-es évek elején gyengült; ennek ellenére a népiskola ma is elsősorban a munkásszülők gyerekeinek, a gimnázium a felsőbb társadalmi rétegbe tartozó szülők gyerekeinek iskolatípusa.

Hasonló eredményt mutatnak azok a Baden-Württemberg tartománybeli vizsgálatok, amelyek a továbbtanulást lehetővé tevő iskolatípusokban /reáliskola, gimnázium/ továbbtanulók arányszámát vizsgálják a különböző szociális csoportokban, kilenc éven keresztül. Érdekes megfigyelni, hogy a továbbtanulási kvóták összességében, és a különböző szociális csoportok leg-

1 Lásd még: Köhler, H.: Daten zur Situation der Hauptschulen in Berlin /West/. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. /Materialien aus der Bildungsforschung Nr.6./

2 Ezzel összefüggésben meg kell jegyezni, hogy a Gesamtschule, mint kísérleti iskolatípus ebben az időszakban futott fel.

többjében az 1972/73-as tanévig emelkednek, utána csökkennek. A törés nyilvánvalóan összefügg az 1973-ban kibontakozó gazdasági válsággal, amelynek hatására a szülők, gazdasági helyzetük, illetve kilátásaik romlása miatt kisebb arányban küldik gyerekeiket hosszabb tanulmányi idejű iskolatípusokba. A visszaesés a munkás kategóriánál a legnagyobb mértékű: míg 1972/73-ban a korosztály munkás gyerekeinek 38,6 %-a ment továbbtanulást lehetővé tevő iskolatípusba, 1975/76-ra ez az arány 35,8 %-ra csökkent. Még jelentősebb ez a visszaesés a gimnáziumba menők kvótájánál /1972/73-ban 14,5 %, 1975/76-ban 11,9 %./.

A fenti, Baden-Württembergre vonatkozó statisztikákat elemző polgári szakértők véleménye szerint a visszaesés elsősorban azszal függ össze, hogy a kultuszminisztérium megszigorította az osztályzást, ami elsősorban az alsóbb társadalmi rétegekbe tartozó gyerekeket sújtotta, mivel az ebbe a rétegbe tartozó szülők a gyermekeik továbbtanulását illető döntésüket sokkal inkább tesszik az osztályzatok függvényévé, mint a társadalmi rangsor magasabb szintjén álló szülők. Egyes szerzők véleménye szerint nem zárható ki, hogy ez az 1973-tól megfigyelhető továbbtanulási kvóta csökkenés, esetleg egy hosszabb időszak-ra érvényes trend kezdetét jelzi.¹

Vizsgálatok rámutattak arra is, hogy a munkás és paraszt gyerekek a szülők társadalmi helyzetéből adódó objektív hátrányok mellett a továbbtanulást illetően azáltal is hátrányban

1 Lásd: Burkhard, R.: Rendenzwende bei der Wahl einer weiterführenden Schule? In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl. Band 22. 1974. Heft. 3.; továbbá Müller, W.-Mayer, K.U.: Id. mll.

A gyerek számára célul tűzött, általános képzést adó iskolai végzettség és az apa
társadalmi helyzete közötti összefüggés, 1972

Az apa társadalmi helyzete	Vizsgált gyerekek ¹ 1000 fő	Célul tűzött iskolai végzettség		
		Népiszkola %	Reáliskola %	Főiskola, szakfőiskola Egyetem %
Foglalkozás nélküliek ²	513	44	23	27
Mezőgazdaságon kívüli önállók	1206	17	34	49
Állami alkalmazottak/ bírók	1075	8	31	62
Alkalmazottak	2746	10	35	55
Munkások	4875	49	36	15
ebből: betanított és szakmunkás	2736	40	42	18
segédmunkás	2139	61	28	11
Földtulajdonnal rendelkező önállók	553	50	33	17
Ö s s z e s e n :	10968	32	34	34

1/ Az adatok nem vonatkoznak a szakmunkásképzőben, főiskolán, szakfőiskolán és egyetemen tanulókra, továbbá azokra, akik tanulmányaikat már befejezték

2/ Beleértve az adatok nélküli eseteket is

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrepublik Deutschland, Fachserie A., Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen, IV. Ausbildungsabsichten der Eltern für ihre Kinder /Ergebnisse des Mikrozensus/ Juli 1972. Stuttgart und Mainz 1974. S.10.

vannak, hogy a munkás és paraszt szülők gyermekeik továbbtanulását sokkal kevésbé tekintik célnak mint a felsőbb rétegekbe tartozó szülők.

Egy 1972-es felmérés szerint¹ a megkérdezett munkás és paraszt szülők többsége gyermeke számára a népiskolai végzettséget tekintette tanulmányi végcélnek; a többi társadalmi réteg szülői ezzel szemben döntően valamilyen főiskola, egyetem vagy szakfőiskola elvégzését.

Ismételten csak a szélsőértékeket kiragadva: a szak- és betanított munkásoknak csak 18 %-a, a segédmunkásoknak pedig csak 11 %-a tartotta célnak, hogy gyermeke főiskolát vagy szakfőiskolát végezzen. Ezzel szemben az állami hivatalnokok 62 %-a tekintette a főiskolai végzettséget gyermeke számára célnak.

Ehhez még meg kell jegyezni, hogy a fenti adatok szándékokat jeleznek és nem tényleges végzettséget. Több kutató rámutat arra, hogy a szándékértékek és a tényleges végzettséget mutató értékek rétegspecifikusan tipikusan térnek el egymástól: míg a munkásoknál és parasztnál a szándékértékek tipikusan magasabbak mint a tényleges végzettség, addig az állami hivatalnokok -- valószínűleg áldemokratikus attitűdként -- a gyermekeik továbbtanulását illető kérdésekre tipikusan a tényleges helyzetet aláértékelő szándék-válaszokat adnak.

Az apa iskolai végzettségének és szakmai képzettségének hatása a gyermek iskoláztatására

Az apa munkavállalással összefüggő társadalmi helyzete mellett a gyermek iskoláztatása szempontjából fontos tényező az apa iskolázottsága és szakmai képzettsége.

¹ Lásd: 9. számú táblázat

10. számú táblázat

10-15 éves tanulók iskolatípusonkénti megoszlása az apa legmagasabb iskolai végzettsége szerint, 1970-ben

Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	A gyerek által látogatott iskolatípus			
	Népiskola	Reáliskola	Gimnázium	Összesen
	1000 fő			
Népiskola /régi típusu	2426	422	308	3156
Reáliskola	86	42	79	208
Gimnázium	18	7	41	66
Szaktanulmányképző/ szakiskola	297	107	158	562
Felsőfokú technikum	29	14	55	98
Főiskola/egyetem	43	14	148	205
Összesen:	2898	607	789	4294

Iskolalátogatás %-ban

Népiskola /régi tip./	76,9	13,4	9,8	100,0
Reáliskola	41,4	20,3	38,3	100,0
Gimnázium	27,1	10,9	62,0	100,0
Szaktanulmányképző/ szakiskola	52,8	19,1	28,1	100,0
Felsőfokú technikum	29,4	14,7	55,9	100,0
Főiskola/egyetem	20,9	6,7	72,3	100,0
Összesen:	67,5	14,1	18,4	100,0

A tanulóiifjúság %-os összetétele

Népiskola /régi tip./	83,7	69,5	39,0	73,5
Reáliskola	3,0	6,9	10,0	4,8
Gimnázium	0,6	1,2	5,2	1,5
Szaktanulmányképző/ szakiskola	10,2	17,6	20,0	13,1
Felsőfokú technikum	1,0	2,3	7,0	2,3
Főiskola/egyetem	1,5	2,3	18,8	4,8
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Eigene Berechnungen aus der nicht veröffentlichten Tabelle LE 7/XI e des Länder-ergänzungsprogrammes der Volkszählung 1970

Abból következően, hogy az NSZK-ban a legtöbb foglalkozás /állás/ meghatározott és többnyire jogilag rögzített képzettséghez kötődik, az előzőekben vizsgált munkavállalással összefüggő társadalmi helyzet és az iskolázottság illetve szakképzettség között igen szoros kapcsolat van.

A szülő iskolázottsága illetve szakképzettsége és a gyermek iskoláztatása közötti összefüggés vizsgálatára az NSZK egész népességére vonatkozóan csak az 1970-es népszámlálás adatai állnak rendelkezésre. Az 1970-es adatanyag 4 millió 10-15 éves gyereket mér fel a választott iskolatípus és a szülő iskolai, illetve szakmai képzettségének összefüggésén.¹

Amint az a 10. számú táblázatból kiderül, az adott korosztályba tartozó gyerekek 74 %-ának apja végezte el a régi típusú népiskolát /Volkschule/ és feltehetően a többségük ezt követően egy szakmát is kitanult; 5 %-uk reáliskolát, 1,5 %-uk gimnáziumot végzett. A gyerekek iskoláztatása /iskolatípusválasztása/ az apa iskolázottsága függvényében igen eltérő. Csak a szélsőértékeket kiragadva:

- A csak régi típusú népiskolát végzett apák gyerekeinek:
 - 77 %-a népiskolába;
 - 17 %-a reáliskolába;
 - 10 %-a gimnáziumba jár.
- A főiskolát végzett apák gyerekeinek
 - 21 %-a népiskolába;
 - 7 %-a reáliskolába;
 - 72 %-a gimnáziumba jár.

¹ Lásd: 10. számú táblázat

Megállapíthatjuk, hogy a csak régi típusu népiskolát végzett apák gyerekeit döntően népiskolába; a főiskolát végzett apák gyerekeit döntően gimnáziumba irányítják. Az apa iskolázottsági foka és a gyermek iskoláztatása /iskolatípusválasztása/ között tehát rendkívül szoros pozitív irányú összefüggés van.

Noha a vizsgálatok azt is bebizonyítják, hogy a most felnövő generáció általában magasabb iskolai képzettségű lesz mint szülei, az iskolai végzettség átöröklése az új generációba mégis széleskörű jelenség marad.

Ezt bizonyítja az a tény, hogy a csak régitípusu népiskolai végzettségű apák gyerekei -- akik korosztályuk 3/4-ét adják -- az átlagnál jóval kisebb arányban mennek gimnáziumba. A felmérések azt mutatják, hogy a gyerekek iskolatípusválasztásában nem az a döntő, hogy az apa mennyi ideig járt iskolába, hanem az, hogy milyen elvárásokat kötött össze saját iskoláztatásával. Ezek az elvárások az apa, illetve az apa szülei általi hajdani iskolatípusválasztásban jutnak kifejezésre. Ezzel összefüggésben Bauer rámutatott arra, hogy a népiskolába járó gyerekek közül azok, akiknek apja a régitípusu népiskolát végezte el, kisebb arányban /28 %/ váltanak át egy továbbképzést lehetővé tevő iskolára, mint azoknak az apáknak a gyerekei, akik a régi típusu népiskolának megfelelő végzettséget egy továbbképzést lehetővé iskolatípusban szereztek meg /47 %/¹

Az apa szakmai képzettsége és a gyermek iskoláztatása közötti

1 Lásd: Baur, R. idézett mű.

összefüggést az előzőekben bemutatottnál árnyaltabban és mélyebben vizsgálja meg Fröhlich az 1972-es mikrocenzus alapján.¹

Fröhlich vizsgálatai megerősítik, hogy az apa képzettségi fokának emelkedésével a gyerekek iskoláztatási szintje is emelkedik. Míg a képzettség nélküli és a betanított munkások gyerekeinek 80 %-a népiskolába, addig a valamilyen szakmát tanult munkások gyerekeinek 40 %-a továbbtanulást lehetővé tevő iskolatípusba jár; a magasabb színvonalú szakképzettséggel rendelkező apák gyerekei pedig túlnyomórészt gimnáziumba járnak.

Mivel a szakmai képzettség és az iskolai végzettség nem feltétlenül fedi egymást, érdemes megvizsgálni, hogy a két jellemző egymáshoz viszonyítva hogyan befolyásolja a gyerekek iskoláztatását, melyiknek milyen esetben mekkora szerepe van. Erre vonatkozóan Baur végzett vizsgálatokat.²

Baur módszerének alkalmazása, amely az iskolai végzettség és a szakmai képzettség kombinációján alapul azt bizonyítja, hogy az apa szakmai képzettsége mindenekelőtt akkor játszik jelentős szerepet a gyerek iskolatípus választásában, ha az apa iskolai végzettsége a régi típusú népiskolára korlátozott. Mennél magasabb a csak népiskolai végzettségű apák szakmai képzettsége, annál inkább küldik gyerekeiket továbbképzést lehetővé tevő iskolatípusba.

Az apa iskolai végzettsége mellett az anya iskolai végzettsége is szerepet játszik a gyerek iskoláztatásánál. Baur vizs-

1 Lásd: Fröhlich, D.: Arbeit, Beruf und Bildungserhalten. Eine empirische Untersuchung über das Bildungsverhalten von Eltern in Nordrhein-Westfalen, Teil I. Köln 1973 / Bericht Nr. 6 des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen/

2 Lásd: Baur, R idézett mű.



11. Számú táblázat

A gyerekek¹ számára célul tűzött, általános képzést adó iskolai végzettség és az anya és az apa legmagasabb iskolai végzettsége közötti összefüggés, 1972

Az apa iskolai végzettsége	Az anya iskolai végz.	Gyerekek összesen ² 1000 fő	Célul tűzött iskolai végzettség		
			Népiskola %	Reáliskola %	Gimnázium %
Népiskola ²	Népiskola ²	7145	42,2	38,1	19,7
Népiskola ²	Középiskola	460	/9,8/	39,1	51,1
Népiskola ²	Főiskola/egyet.	57	/5,3/	/19,3/	/75,4/
Középiskola	Népiskola ²	803	10,8	40,8	48,3
Középiskola	Középiskola	561	/1,8/	31,6	66,7
Középiskola	Főiskola/egyet.	61	/1,6/	/9,8/	88,5
Főiskola/egyet.	Népiskola ²	295	5,8	20,3	73,9
Főiskola/egyet.	Középiskola	470	/1,5/	12,3	86,2
Főiskola/egyet.	Főiskola/egyet.	428	/0,2/	4,9	94,9

1/ Az adatok nem vonatkoznak a szakmunkásképzőben ill. egyetemen és főiskolán tanulókra

2/ Régi típusú népiskola

Forrás: Familienstruktur und Ausbildungswege der Kinder. Ergebnisse einer Zusatzbefragung zum Mikrozensus im Juli 1972 In: Wirtschaft und Statistik, 1974, H. 6, S. 416.

gálatai során arra az eredményre jutott, hogy az apák rendszerint legalább olyan -- de többnyire magasabb -- iskolai végzettséggel rendelkeznek mint az anyák. Ha azonban az anya mégis magasabb végzettségű, úgy ez nagyjelentőségű a gyermek iskolatípus választásánál; mégpedig mennél alacsonyabb az apa végzettségi szonvonala, annál inkább. Mennél magasabb az apa végzettségi szintje, annál kevésbé esik latba az anya végzettségi színvonala a gyermek iskoláztatásánál.

Amint azt a 11. számú táblázat mutatja, a szülők iskolázottsága jelentősen befolyásolja a gyerekek iskoláztatására vonatkozó elképzeléseket. Általában a gyerekekre vonatkozóan legalább olyan iskolázottsági szintet terveznek, mint amilyen a magasabban képzett szülő iskolázottsági szintje. Ez a vizsgálat arra is rámutat, hogy az anya magasabb képzettsége nemcsak akkor játszik szerepet, ha az apa csak a régi típusu népiskolának megfelelő végzettségű, hanem akkor is, ha érettségizett. Az anya iskolai végzettségének jelentőségére utalnak az alábbi adatok: mindkét szülő régi típusu népiskolai végzettsége esetén a gyerekek 20 %-a szerez főiskolai képesítést; olyan esetekben, ahol az apa régi típusu népiskolai végzettsége az anyánál érettségi képesítéssel párosul, ez az arány 75 %-ra ugrik. Továbbá: érettségizett apa és régi típusu népiskolai végzettségű anya esetében a gyerekek 74 %-a szerez főiskolai képesítést; ahol az anya is érettségizett ez a számarány 95 %-ra emelkedik.

Az adatok alapján kézenfekvő az a következtetés, hogy a szülő képzettségi szonvonala, az ezzel összefüggő ismeretei a különböző iskolatípusokról és a döntően ugyancsak a képzettségével összefüggő foglalkozása, valamint a gyermek iskoláztatása

között szoros összefüggés van.

A gyerekek iskoláztatásának az előzőekben vizsgált két változótól /a szülő társadalmi státusza, illetve a szülő képzettsége/ való függősége egyaránt igen erőteljes. Az, hogy a két tényező hasonló módon befolyásolja a gyerekek iskoláztatását érthető, hiszen társadalmi helyzet és képzettség kölcsönösen ok-okozati viszonyban állanak egymással. Arra a kérdésre, hogy a kettő közül mégis melyik a döntő meghatározó, Baur vizsgálatai alapján leszögezhetjük, hogy nem a képzettségi színvonal, hanem a szülő társadalmi státusza, mivel: "...a magasabb képzettségi szint nem képes a rossz társadalmi státuszt kiegyenlíteni; míg megfordítva, az alacsony képzettségi szint nem hatástalanítja a magasabb társadalmi státuszt."¹ Baur vizsgálatai szerint olyan apák gyerekei, akik magasabb szakképzettséget lehetővé tevő iskolába jártak anélkül, hogy érettségiztek volna, az apa társadalmi státusza függvényében igen különböző mértékben mennek továbbtanulást lehetővé tevő iskolatípusba:

- ha az apa betanított munkás, szakmunkás vagy alacsony beosztású alkalmazott, illetve hivatalnok, 30 %-ban;
- ha az apa önálló kisiparos, vagy kiskereskedő, 45 %-ban;
- ha az apa középbeosztású alkalmazott, vagy hivatalnok, 57 %-ban;
- ha az apa vezető beosztású alkalmazott, illetve hivatalnok, szabadfoglalkozású, vagy nagytőkés, 72 %-ban.

Az azonos társadalmi státuszba tartozó szülőknél a gyerekek továbbtanulást lehetővé tevő iskolatípus választása a szülő

¹ Lásd: Baur, R.: Id. mű 43. old.

képzettsége növekedésében emelkedő arányu.

A betanított munkások, szakmunkások, alacsony beosztású alkalmazottak és hivatalnokok gyerekei:

- ha az apa csak régi típusu népiskolát végzett és nincs számottevő szakképzettsége, csak 16 %-ban;
- ha az apa magasabb foku iskolát, illetve szakiskolát végzett 30 %-ban járnak reáliskolába, illetve gimnáziumba.

A közepes beosztású alkalmazottak, illetve hivatalnokok gyerekei esetében:

- ha az apa csak régi típusu népiskolát, illetve két évnél nem hosszabb szakiskolát végzett, 48 %;
- ha az apa érettségizett, 87 % jár reáliskolába illetve gimnáziumba.¹

A fenti adatokból kitűnik, hogy a szülők foglalkozása és az ennek során szerzett tapasztalatok sokkal erősebben esnek latba a gyerekek iskolatípus választásánál, mint a szülők iskolai végzettsége, illetve az ezzel összefüggő ítéletük az iskoláról, illetve a különböző iskolatípusokról.

A gyerekek iskoláztatását tehát elsősorban a szülő társadalmi státusza határozza meg és csak másodsorban a szülő iskolai végzettsége.

A család jövedelmének hatása a gyerekek iskoláztatására

Ilyen irányú vizsgálatokat az 1972-es mikrocenzus adatai alapján végeztek. Az adatgyűjtés súlyos fogyatékosága, hogy a jövedelem adatok kizárólag a családfő nettó munkabérére korlátozódnak és nem tartalmaznak semmilyen más forrású jövedelmeket,

¹ Baur, R.: Id. mű 42. old.

10-15 éves gyerekek iskoláztatása és az apa havi nettójövedelme közötti
összefüggés, 1972.

Az apa havi nettójövedelme DM-ban	10-15 éves tanulók összesen 1000 fő	Elemi és Népiskola %	Reáliskola %	Gimnázium %
600-1000 DM alatt	1015	79	13	7
1000-1400 DM alatt	1751	73	16	11
1400-1800 DM alatt	722	60	18	22
1800, vagy annál több DM	726	37	13	50

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrepublik Deutschland.
Fachserie A, Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen, IV.
Sonderbeiträge aus dem Schul- und Fortbildungsbereich, 6. Aus-
bildungsabsichten der Eltern für ihre Kinder /Ergebnisse des
Mikrozensus/, Juli 1972. Stuttgart und Mainz /1974/, S. 12

2. táblázat
A gyerekek célul tűzött iskolai végzettsége szerinti %-os megoszlása az apa havi nettójövedelme és társadalmi helyzete függvényében, 1972-ben

Az apa társadalmi helyzete	A gyerekek számára célul tűzött iskolatípus, valamint az apa havi jövedelme DM-ben							
	600-1000 DM		1000-1400 DM		1400-1800 DM		1800 vagy több DM	
	Reáliskola	Főiskola egyetem	Reáliskola	Főiskola egyetem	Reáliskola	Főiskola egyetem	Reáliskola	Főiskola egyetem
Önállóak	.	.	47	29	44	38	25	65
Állami alkalmazottak	.	.	51	36	37	51	.	88
Alkalmazottak	46	34	43	42	37	55	20	76
Munkások	33	13	38	19	39	22	.	.
Betanított- szakmunkások	41	15	43	19	43	22	.	.
Segédmunkások	26	11	30	11	32	13	.	.

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrep. D. Fachserie A, Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen, IV. Sonderbeiträge aus dem Schul- und Fortbildungsbereich, 6. Ausbildungsabsichten der Eltern für ihre Kinder /Ergebnisse des Mikrosensus/ Juli 1972. Stuttgart und Mainz /1974/ S. 32.

így a tőkejövedelmeket sem. Ez a markáns osztálytagozódásu elkülönítést eleve lehetetlenné teszi, és az összefüggés-vizsgálatok kifejező erejét jelentősen korlátozza. Az osztályok közötti különbségeket elmossa és a társadalom homogenitását szuggerálja a tendenciózus statisztikai kezelés is, amennyiben csak munkajövedelmeket vesznek számba. A csoportosítás osztályhovatartozást elhalványító volta a megállapítások osztályvonatkozásu konturjait is halványabbá teszi. A magunk részéről ezért az alábbi összefüggés-vizsgálatokat csak korlátoosan tekintjük a tényleges összefüggéseket feltárónak, mégpedig csak a munkavállalói népességre vonatkozóan.

Amint az a 12. számú táblázatból is kiderül, a szülő jövedelme és a gyerek iskoláztatása között szoros kapcsolat van: mennél magasabb az apa jövedelme a gyerekeknek annál nagyobb hányada jár továbbtanulást lehetővé tevő iskolatípusba. Különösen áll ez a gimnáziumra. Pl. 1972-ben azokban a családokban, ahol az apa havi netto-jövedelme 600-1000 DM volt, a gyerekeknek csak 7 %-a; ezzel szemben ahol az apa havi netto-jövedelme 1800 DM fölött volt 50 %-a járt gimnáziumba.

Az alacsony jövedelmű családok a megkérdezések során a továbbtanulással összefüggő többletkiadásokkal, /utiköltség, korrepetáló tanári honoráriumok/ a lakások kis -- tanulásra kevésbé alkalmas -- méreteivel, valamint a tanulmányi idő meghosszabbodása miatti keresetkieséssel -- végsősoron jövedelem-okokkal -- indokolták, hogy gyerekeiket az iskolakötelezettségen túl nem iskoláztatják.

A 13. számú táblázat adatai ugyanakkor azt is megmutatják, hogy a jövedelem emelkedésével nem emelkedik párhuzamosan a

gyerekek iskoláztatása. Ez az összefüggés akkor látható, ha a jövedelmet kombináljuk az apa foglalkozási státuszával. Amint azt a célul kitűzött végzettség adatai bizonyítják, a munkásoknál a jövedelem nagysága csak alárendelt szerepet játszik annak eldöntésében, hogy milyen iskolatípusba menjen a gyermek. Így például a betanított munkásoknál, ha az apa 600-1000 DM jövedelmű, a gyerekek 37 %-a számára terveznek magasabb képzettséget; 1400-1800 DM havi jövedelem mellett ez az arány csak 45 %-ra emelkedik és a növekedés döntően a reáliskolára koncentrálódik.

Ez, véleményünk szerint a rendszerkonform gondolkodású NSZK munkásra más vonatkozásban is erősen jellemző "negatív osztályöntudat" megnyilvánulása: "Munkás vagyok, tudom, hol a helyem és a gyerekeim helye; mi az, ami nekem és onyóimnak való és mi az, ami nem". Nagy mértékben ezzel függ össze az is, hogy az azonos jövedelmi kategóriába tartozó, különböző társadalmi /foglalkozási/státuszu szülők igen eltérő módon iskoláztatják gyerekeiket. Például az 1000-1400 DM jövedelmi apák közül:

- a tanulatlan munkás kategóriában 11 %;
- a betanított- és szakmunkásoknál 19 %;
- az állami hivatalnokoknál 36 %;
- az alkalmazottaknál 42 % tűzi ki célul, hogy gyermeke főiskolai végzettségű legyen.

Ezeknek az adatoknak az értékelésénél figyelembe kell venni, hogy az adatok iskoláztatási szándékokat és nem ténylegesen

megvalósult iskoláztatást tükröznék a különböző kategóriáknál. Baur¹ és Fröhlich² rámutattak arra, hogy a ténylegesen megvalósult iskolai végzettségénél a célul tűzött végzettséghez képest a kategóriák között nagyobbak a különbségek.

Összességében megállapítható, hogy a szülő jövedelme és a gyermek iskoláztatása között határozott összefüggés van; a szülő társadalmi státuszának hatásával összevetve azonban a szülő jövedelmének hatása a gyermek iskoláztatására csak másodlagos és valószínűleg nem erősebb, mint a szülő képzettségének hatása.

A család strukturájának hatása a gyerekek iskoláztatására

A gyerekek iskoláztatási esélyeit az előzőekben felsorolt tényezőkön kívül befolyásolja a család nagysága, összetétele és a családi viszonyok összessége is. A gyermek sorsát, ezen belül iskoláztatását messzemenően meghatározzák azok a szocio-kulturális adottságok, amelyek között a család él. Ezek döntő meghatározó voltát bizonyítja az előzőekben bemutatott száleskörű adatanyag, illetve a témakörben folytatott összefüggésvizsgálatok. A család azonban önmagában is, a külső viszonyoktól bizonyos fokig függetlenül, a családon belüli kapcsolatokon, a családban uralkodó értékrenden, felfogáson és normákon keresztül is befolyásolja a gyermek iskolai útját. Ezek a tényezők látszólag függetlennek tűnnek a társadalmi viszonyoktól; valójában azoknak áttételes meghatározottságai.

1 Lásd: Baur, R. idézett mű

2 Lásd: Fröhlich, D. idézett mű

A család és a gyermek iskoláztatása közötti összefüggések vizsgálatát az alábbiakban néhány olyan tényezőre korlátozzuk, amelyek a társadalmi viszonyokkal szoros kapcsolatban vannak, illetve amelyek hatása a gyermek iskoláztatására számottevően függ az adott társadalmi viszonyoktól.

a/ A csonka családban felnövő gyerekek iskoláztatásának jellemzői

Az erre vonatkozó vizsgálatok azt mutatják, hogy a továbbtanulási kvóta a csonka családok /értse: olyan családok, ahol a szülő -- legtöbbször az anya -- egyedül neveli gyermekét vagy gyermekeit/ gyermekeinél alacsonyabb. Érdekes jelenség, hogy a csonka családból származó iskoláztatási hátrány csak a reáliskolára korlátozódik; a gimnáziumi továbbtanulási kvóta a csonka és a teljes családokban megegyezik.¹

A csonka családok alacsonyabb iskoláztatási kvótája valószínűleg elsősorban rosszabb anyagi helyzetükkel függ össze.

E mellett -- amint azt az 1970-es népszámlálás adatai bizonyítják -- szerepet játszik a csonka családok szülőinek alacsonyabb iskolai képzettsége is. Ezek szerint a teljes családok családfői 74 %-ban csak népiskolát vagy reáliskolát végeztek; csonka családoknál a csak ilyen iskolai végzettségű családfelek aránya 85 %. Ezzel szemben felsőfoku technikumot, illetve főiskolát csonka családok családfői 3 %-ban, teljes családok családfői 9 %-ban végeztek. A csonka családok családfőinek jelentősen alacsonyabb képzettsége elsősorban azzal függ össze, hogy az ilyen családokban a családfő általában az anya, a nők

¹ Lásd: 14. számú táblázat

14. számú táblázat

A 10-15 éves tanulók iskolalátogatásának, a számukra célul tűzött iskolai végzettségnek, a
a család típusának és az anya kereső foglalkozás-vállalásának összefüggése 1972-ben

Családtípus; Anya munka- vállalása	Iskolalátogatás/célul tűzött végzettség			
	Összesen 1000 fő	Előni/nőpiskola %	Reáliskola %	Gimnázium/Egyetem, főiskola %
10-15 évesek iskolalátogatása				
Teljes család	4328	67	16	18
Anya kereső	1610	67	17	16
Anya nem kereső	2718	67	15	19
Csonka család	347	72	10	18
Célul tűzött iskolai végzettség				
Teljes család	10280	31	35	34
Anya kereső	3514	34	36	31
Anya nem kereső	6766	30	34	36
Csonka család	686	41	30	29

Forrás: "Soziale Herkunft der Schüler an der allgemeinbildenden Schulen"
Ergebnisse einer Zusatzbefragung zum Mikrosensus im Juli 1972.
In: Wirtschaft und Statistik, 1974. H. 5.

pedig -- elsősorban az idősebb szülői korosztálynál -- jelentősen alacsonyabb képzettségűek az NSZK-ban, mint a férfiak.

b/ A kereső foglalkozást folytató anyák gyerekeinek iskoláz-
tatása

Az iskolatípus választásra és ezen keresztül az iskoláztatásra hatással van az is, hogy az anya csak háztartásbeli-e vagy állásban van. Összvetve azokat a családokat, ahol az anya nem dolgozik, azokkal a családokkal, ahol az anya kereső foglalkozást folytat, azt tapasztaljuk, hogy az utóbbi esetben a gyerekek kisebb hányada megy gimnáziumba és nagyobb hányada reáliskolába. Ez a különbség nemcsak a tényleges iskoláztatásban, hanem az iskoláztatási célokban, elképzelésekben is tükröződik.¹

Figyelembe véve az NSZK-ban mindmáig uralkodó családesezményt -- miszerint csak a férj folytasson kereső foglalkozást, a nő feladata a háztartás ellátása és a gyerekek nevelése -- legszögazható, hogy a nők állásvállalása /eltekintve a fiatalabb korosztályu értelmiségiektől, akik azonban mint továbbtanuló gyerekek szülei, koruk miatt még aligha jönnek számításba/, döntően jövedelmi okokból történik, ezért mindenekelőtt az alacsony jövedelmű munkáscsaládok anyáit érinti. Ennek megfelelően a nők állásvállalásából származó iskoláztatási hátrány is elsősorban ezt a társadalmi réteget sújtja.

1 Lásd: 14. számú tábla

c/ A családnagyság /a családban nevelkedő gyerekek száma/ hatása a gyerekek iskoláztatására

Jürgens,¹ Baur² és mások vizsgálatai szerint határozott összefüggés figyelhető meg a családnagyság, pontosabban a családban nevelkedő gyerekek száma és iskoláztatásuk színvonala között.

Általánosságban leszögezhető, hogy a gyerekek számának növekedésével csökken a továbbtanuló gyerekek aránya. Az 1972-es mikrocenzus adatai alapján az összefüggést számszerűen is megvizsgálták.³

Amint az a 15. számú táblázat adataiból kitűnik, a 10-15 éves korosztálynál az egy- illetve kétgyerekes családok gyerekeinek 60 %-a járt elemi és népiskolába, 19 illetve 18 %-uk reáliskolába és 20 %-uk gimnáziumba; ezzel szemben a négy- és többgyerekes családok gyerekeinek 77 %-a járt elemi és népiskolába és csak 10 %-uk reáliskolába, valamint 12 %-uk gimnáziumba. A legmagasabb iskolai végzettséget illető szülői célok illetve szándékok a gyerekszám függvényében még nagyobb különbségeket mutatnak. Az egy gyermekes szülők 42 %-a tűzte célul gyerek számára a főiskolai végzettséget, ezzel szemben a négy- vagy többgyermekes szülőknek csak 20 %-a.

Baur⁴ ezzel összefüggésben hangsúlyozza, hogy a különböző meghatározók között a társadalmi hovatartozásnak és az ebből fakadó szociális helyzetnek van a legjelentősebb szerepe.

Alátámasztják ezt Baur rétegvizsgálatának adatai is, miszerint:

1 Lásd: Jürgens, H.W.: Familiengröße und Bildungsweg. Untersuchungen über den Bildungsweg von Kindern aus unterschiedlich grossen Familien. Stuttgart 1964.

2 Lásd: Baur, R. id. mű

3 Lásd: 15. számú tábla

4 Lásd: Baur, R. id. mű 271. old.

15. számú táblázat

A 10-15 éves gyerekek iskolalátogatása, a célul tűzött iskolai végzettség és a családban nevelkedő gyerekek száma közötti összefüggés, 1972-ben

Gyerekek száma	Összesen 1000 fő	Elemi/ népiskola %	Reáliskola %	Gimnázium főiskola/egyetem %
10-15 évesek iskolalátogatása				
1 gyerek	652	60	19	20
2 gyerek	1554	60	18	20
3 gyerek	1239	66	14	19
4 vagy több gyerek	1304	77	10	12
Célul tűzött iskolai végzettség				
1 gyerek	1944	21	37	42
2 gyerek	4019	23	39	39
idősebb testvér	1938	21	38	42
fiatalabb testvér	2081	25	40	36
3 gyerek	2666	33	34	34
Legidősebb	814	29	33	38
középső	971	33	35	32
legfiatalabb	881	36	33	31
4 vagy több gyerek	2337	55	26	20
legidősebb	388	44	27	30
középső	1429	56	26	18
legfiatalabb	520	58	25	17

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrep. D.

Fachserie A, Bevölkerung und Kultur. Reihe 10: Bildungswesen
Juli 1972. Stuttgart und Mainz /1974/ S. 19.

16. számú táblázat

A családban nevelkedő 18 éven aluli gyerekek száma és a családfő társadalmi helyzete,
1970-ben

Az apa társadalmi helyzete	Családok Összesen 1000 fő	Gyerekek száma		
		1 %	2 %	3 vagy több %
Önálló paraszt	368,0	29	34	38
Mezőgazdaságon kívüli önálló	734,4	39	37	24
Állami alkalmazott	753,8	43	37	20
Alkalmazott	2024,0	47	36	16
Munkás	3710,6	42	33	24

Forrás: Statistisches Bundesamt: Statistik der Bundesrep. D. Fachserie A, Bevölkerung und Kultur.
Volkszählung am 27. Mai 1970. Heft 9. Stuttgart und Mainz 1974 S. 23.

Egységes középiskolák az NSZK egyes tartományaiban, 1979-ben

	Egys.középisk. ² összesen 77/78				Középfoku I. /alsó tagozat/ összevont ebből köz.isk. köz.isk. új felső tag. ³			egész- napos	Középfoku II. /felső tagozat/ egységes össze- vont			egész- napos
Baden-Würtenb.	11	11	-	6	4	2	1	9	5	3	2	4
Bayern	13	13	-	3	10	1	-	3	8	-	8	-
Berlin ¹	25	24	-	24	-	-	1	20	10	10	-	4
Bremen	4	4	-	4	-	-	-	2	-	-	-	-
Hamburg	9	9	-	7	1	1	1	2	8	7	1	-
Hessen	162	66	12	65	97	83	-	-	30	8	22	-
Niedersachs.	30	30	1	13	17	17	-	15	9	8	1	9
Nordrhein- Westf.	29	29	2	29	-	-	-	27	13	13	-	13
Rheinland- Pfalz	6	6	-	2	4	2	-	1	4	1	3	1
Saarland	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Schleswig- Holstein	5	5	-	2	3	-	-	3	2	1	1	-
Ö s s z e s:	295	198	15	156	136	106	3	82	89	51	38	31

1/ Az NSZK-statisztikák Nyugat-Berlint az NSZK egyik tartományaként kezelik.

2/ A KMK által nyilvántartott kísérlet

3/ Nemzetközi egys. isk.

Forrás: Dokumentationsdienst im Bildungswesen, Veröffentlichungen der KMK, 1979.

az alsó társadalmi réteghez tartozó munkás- és paraszteszaládok gyerekeinek csak 20 %-a tanul továbbképzést lehetővé tevő iskolatípusban akkor is, ha csak egy, vagy két gyerek van a családban; ezzel szemben a felső társadalmi réteghez tartozók gyerekei még négy testvér esetén is több, mint 80 %-ban tanulnak továbbképzést lehetővé tevő iskolatípusban.

A többgyermekes családoknál az egyes gyerekek iskoláztatásának foka függ a testvérek születési sorrendjétől is. Lengsfeld vizsgálatai¹ a születési sorrend és az iskoláztatás foka közötti összefüggést illetően egy U-formájú görbét adnak, miszerint a közbűlső gyerekek ritkábban mennek gimnáziumba, mint az első és utolsó szűlöttek.

A szorosabban vett családhoz kötött társadalmi-szociális adottságokon túlmenően számtalan további társadalmi-szociális tényező befolyásolja a gyerekek iskoláztatását, többek között a település nagysága, jellege, a szűkebben vett lakókörnyezet, stb. Anélkül, hogy részletes vizsgálatukba belemennénk leszögezhető, hogy ezek szoros összefüggésben vannak a család társadalmi-szociális helyzetével és azzal azonos módon befolyásolják a gyerekek iskoláztatását. Így pl. a szűkebben vett lakóhelyi környezet iskoláztatási szokásai örmagukban is befolyásolják a gyerekek iskoláztatását, ami azt jelenti, hogy a munkásnegyedekben lakó gyerekek a környezeti hatás folytán is elsősorban a munkások gyerekeire jellemző iskolatípusba, azaz népiskolába mennek, míg a magasabb társadalmi rétegek gyermekei,

1 Lásd: Lengsfeld, W.: Sozialanthropologische Einflüsse auf den Bildungsweg von Kindern unterschiedlich grosser Familien, Kiel: Diss. 1973.

ismét csak a családi helyzet predesztinálta tényezőkön túlmenően pusztán a környezeti hatások miatt is, elsősorban az adott társadalmi rétegre jellemző iskolatípusba, vagyis gimnáziumba mennek. Ez a lakóhellyel összefüggő "koresletti hatás" azután kihat az adott lakókörnyezetben létesített iskolatípusokra, ami azt vonja maga után, hogy munkásnegyedekben a népiskola, a felsőbb társadalmi rétegeket tömörítő lakónegyedekben a gimnázium az uralkodó iskolatípus. Ennek következtében egy munkás lakónegyedben élő gyerek számára a gimnáziumba járás -- a korábban részletesen elemzett tényezők visszahuzó hatásán túlmenően -- már önmagában azért is nehezebb, mert a szűkebb környezetben kevesebb a gimnáziumi férőhely.

Összegzésül megállapítható, hogy a társadalmi-szociális helyzetet meghatározó különböző tényezők és a gyerekek iskoláztatása közötti összefüggések egyirányba mutatón az bizonyítják, hogy az iskoláztatás társadalmi hovatartozástól független de jure egyenlő lehetősége mögött a tényleges lehetőségeket illetően, a társadalmi helyzet függvényében de facto nagyfokú egyenlőtlenségek húzódnak meg. A társadalmi-szociális helyzet különböző összetevői alapjáni vizsgálatok mind azt igazolják, hogy az iskoláztatásban lévő formális egyenlő esélyek a valóságban az alsó társadalmi rétegek gyerekei számára a különböző tényezők együttes hatására sokoldalu hátrányt jelentenek.

AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK POLITIKAI KARAKTERE

Az NSZK oktatási rendszere a tőkés osztálytársadalom eszmerendszerét hordozza a maga egészében, a különböző szinteken és az egyes tantárgyakban.

Az iskolában megvalósított "ideológiai preparálás" olyan jel-szavak korai betáplálásával megy végbe, mint "közérdek", "partneri viszony", "munkahelyi közösség", amelyek évek hosszú sorának állandó használatában ellenállás nélkül elfogadott, magától értetődő "igazságokká" válnak, megakadályozzák az osztálytudat kifejlődését és elősegítik a társadalmi osztályok közötti antagonizmusok elmosását.

A tőkeértékesülés szempontjából optimális képzettségű munkaerő biztosítása mellett az oktatási rendszer olyan tömeg-tudat kifejlesztését is hivatott biztosítani, hogy megfelelő jel-szavak hatására a dolgozó osztály nemcsak munkaerőjével szolgálja a tőkés újratermelési folyamatot, hanem az adott rendszer politikailag akceptáló konzensus-készségével és osztályhelyzetét ténylegesen felismerni képtelenül "integrálódik" a kapitalista társadalmi-gazdasági rendszerbe.

Az iskolarendszer a maga tartalmi és formai meghatározottságával olyan értékrendet éget a tudatformálás legérzékenyebb életkori fázisában a tanuló szülői beleegyezés nélkül, maga is eldöntheti, hogy akar-e hittanra járni. Ezzel a lehetőséggel azonban a tanulók -- saját érdekükben -- csak ritka esetben élnek, a következő ok miatt: Az NSZK iskolatörvényei szerint nem jelent feltétlenül osztályismétlést, ha egy tanuló

két tárgyból bukásra áll. Két tárgyból való bukás esetén is lehet pótvizsgát tenni, ha a tanuló két főtárgyból /ezek: német, matematika, idegen nyelv és hittan/ hármast vagy ennél jobb érdemjegyet kap. Ha a tanuló egy tárgyból bukásra áll, de egy főtárgyból hármasa vagy annál jobb jegye van, nem kell pótvizsgát tennie. Mivel a hittan főtárgy -- és hasonlíthatatlanul a legkönnyebb -- érthető, hogy a szülők és a tanulók -- sokszor minden különösebb világnézeti elkötelezettség nélkül, sőt sokszor annak ellenére -- ragaszkodnak a hittanhoz, mint rossz jegyeket kompenzáló, "megváltó" tantárgyhoz.

A hittantanulás példája igen szemléletesen fejezi ki azt az NSZK társadalom egészére -- gazdaságra, politikai felépítményre, stb. -- jellemző sajátosságot, hogy a de jure meglévő széles körű demokratikus döntési lehetőségek -- az agyonhangoztatott "pluralitás", az alternatívák lehetősége a szabályozás kifinomult mechanizmusai segítségével -- lényegileg formális lehetőségek. De facto a személyes szabadság tetszőleges elhatározásai az érdekeltségi rendszer rafinált mechanizmusai segítségével többnyire kényszerűen a rendszer stabilizálását szolgáló rendszerkonform mederbe terelődnek.

Mindhárom középfoku iskolatípusban az 5. osztálytól kezdődően kötelező tantárgy a politika.

A politikai oktatás célja -- a Kulturális Minisztérium által kiadott tájékoztató¹ szerint -- "... kialakítani és elfogadtatni a tanulóknál a társadalomban uralkodó és az NSZK alkot-

¹ Lásd: Das lernt Ihr Kind im Politik-Unterricht. Hrsg: Der Kultusminister des Landes NRW, 1975.

mány követelményeit kifejező társadalmi értékrendet, politikai magatartásnormákat".

Példaként néhány téma a hivatalos tantervből:¹

- Az egyenlő esélyek problémája a társadalomban;
- Politikai választások az NSZK-ban;
- A kelet-nyugati ellentétek ideológiai elemei és a társadalmi rendszerek összevetése;
- Az NSZK és az NDK összehasonlítása;
- Az európai egyesülés problémája.

A történelem oktatás formálisan a jelenkortól távoleső. Politikai karakterére jellemző az is, hogy mit nem tanít: csak a felsőbb osztályokban foglalkoznak, igen röviden a közelmúlt történelmével és gyakorlatilag semmit a nemzeti-szocializmussal. Ugyanakkor akár az ókori történelem kapcsán is a mába játszanak át, és sok alkalmat megragadnak a jelenkor politikai kérdéseinek megbeszélésére.

A földrajz tantárgyat olyannyira politikai jellegűen oktatják, hogy az egyes országok tanításának célszerű sorrendjét is megbontják, amikor bizonyos aktualitás erre módot ad. /Pl.: a Lufthansa gép terroristák általi elrablása -- Szomália; Afganisztán, Irán, stb./ A politikai események megbeszélése esetenként a szocialista országok elleni szemléletformálás igen nyílt fóruma lesz.

1 Lásd: Politik. Richtlinien für den Politik-Unterricht. Nordrhein-Westfalen 48. oldal. Klett Verlag
Politikunterricht. In: S wie Schule 3/80 August
18-21. oldal

A német /Deutsch/ tantárgy a tantervben meghatározott célját tekintve is lényegesen több, mint irodalmi, honismereti, nyelvtani műveltséget közvetítő tantárgy; többek között eszköze a közéleti szereplés, a szociális érintkezés nyelvi elsajátításának /elsősorban a gimnáziumban/¹

A német- és világirodalmat -- a felső osztályok kivételével -- nem történeti-kronologikus sorrendben tanítják. Az irodalmi szemelvények/ versek, elbeszélések, regényrészletek/ elsősorban eszkösként szolgálnak az érvelő-vitakészség szóbeli és írásbeli fejlesztésére, a közéleti, szociális érintkezési formák elsajátítására, amennyiben a szemelvények különböző szempontok szerinti feldolgozása során vitatkoznak az író szándékáról, interpretálják a művet, átírják más irodalmi műfajba /ujsgécikk, párbeszéd/, más történelmi időbe helyezik, stb.

Az irodalmi olvasókönyvek szemelvényeit általában sajátos témakörök szerint csoportosítják, pl.: "A fiatalság életéből"; "A munkás hétköznapokról"; "Háboru és nyomor" /Fejezetcímek egy 6.osztályosok számára készült gimnazista olvasókönyvből²/. Az egyes témakörök műfaji- és a történelmi időbe való hovatartozásuk szempontjából egyaránt igen változatos olvasmányanyagot nyújtanak.

Példaként vizsgáljuk meg a "Háboru és inség" /Krieg und Not/ című fejezetet.³ A válogatás a háboru szörnyüségai által suj-

1 Lásd: Berg, D. - Petry, C. - Raschert, J.: Curriculum-entwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Klett-Cotta 1980. 38-43. old. Deutsch-Unterricht. In: S-wie Schule, 4/78 December 2. Jahrg. 8-11. old.

2 Lásd: Wort und Sinn. Lesebuch für den Deutschunterricht, 6. Ferdinand Schöning, Paderborn 1975.

3 Lásd: U.o.

tott ártatlan kisemberek és gyerekek szenvedését mutatja be, többek között a következő műveken keresztül:

- Hemingway: Öreg ember a hidon /Alter Mann an der Brücke/
a spanyol polgárháború idejében játszódik/
- Anna Seghers: Thomas Helges szökése /Die Flucht des jungen Thomas Helger//egy árva, otthontalan fiú hányatott sorsát írja le a II. világháború idején, a négyfelé osztott Berlinben/
- Michel de Castillo: Deportálás /Deportation/
/francia deportáltakat szállítanak egy németországi koncentrációs táborba; egy hét éves kisfiú nézőpontjából írja le az ut borzalmait a regényrészlet/

A fent bemutatott, a 12-13 éves gyerekek számára imponálóan komoly és értékes válogatás mellett találunk egy olvasmányt, amely a vietnami háborúról szól és annak igen sajátos interpretálásával, eseményeinek egyoldalú kiemelésével véleményünk szerint igen alkalmas arra, hogy a gyerekek szemléletét -- éppen az írás érzelmekre ható volta miatt -- úgy alakítsa, hogy ezzel tudatukban elmosódjék a háború tényleges oka: az amerikai agresszió.

- Rainer Knubben: Xenia, 5 éves, született Vietnamban
/Xenia, 5 Jahre alt, geboren in Vietnam/¹

Az olvasmány rövid tartalma: 1978. január 31.-én, holdujév első napján -- amely minden vietnami számára nagy ünnep és amelyet eddig a háborúban is fegyverszüneti napként tisztel-

¹ Az olvasmány eredetileg mint újságcikk jelent meg: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr.5, 3. Febr.1974. Hamburg.

teltek -- vette kezdetét a "Vietkong" szörnyű offenzívája Dél-Vietnam ellen. A néhány hetes Xenia a lebombázott Saigonban találták, hosszú ideig életveszélyes állapotban kezelték a kórházban. Szülei, hozzátartozói az offenzíva során meghaltak. A "Terre des Hommes" nevű szervezet segítségével talált otthonra: egy nyugatnémet házaspár fogadta örökbe, azóta új hazájában él. Xenia tehát már megmenekült. Több ezer, vietnami árvaházakban élő kisgyerek honfitársa azonban még várja, hogy őket is megmentse, örökbe fogadják. A megindító történet -- amely a tankönyv állítása szerint ténylegesen megtörtént -- a történelmi összefüggések láncolatából kiragadva /nevezetesen a "Vietkong" - offenzívát előzmény nélkül, az amerikaiak vietnami háborujától, mint októl elszakítva/ az érzelmeket olyan irányba fordítja, amely ellentmond a történelmi igazságnak. Ezt a manipulált, valósághamisító hatást csak fokozza, hogy a fenti írást olyan nagyszerű művek sorozatába ágyazzák, amelyek a tényleges történelmi igazság tükröződésében ábrázolják az emberi humánusot.

REFORMTÖREKVÉSEK AZ NSZK ISKOLARENDSZERÉNEK
KORSZERÜSÍTÉSÉRE

A tőkésországokban megvalósított, számos vonatkozásban figyelemre méltó és tanulságos reformok megítélésénél nem szabad szem elől téveszteni, hogy azok a tőkés társadalmi rendszer érdekeit és céljait szolgáló reformok. Ezen mitsem változtat az a tény, hogy az esetek többségében tényleges korszerűsítést jelentenek, a társadalom egészét érintik és az általános képzettségi színvonal emelkedését vonják maguk után. A tőkés állam által az oktatáspolitikában foganatosított intézkedések -- nem ritkán kényszer-hatásra, lentről jövő nyomásra, -- éppen úgy mint a gazdaságban vagy másutt, nem az adott társadalmi viszonyok megváltoztatását célozzák, hanem azok fenntartását azáltal, hogy a mechanizmusokat a feszültségek levezetése érdekében hozzáigazítják a megváltozott feltételekhez, hogy biztosítsák a kapitalizmus funkció-képességét.

Az oktatási reformnak, sőt már magának a meghirdetésének is fontos szerepe van a tömegek rendszerbe való integrálásában, mivel kilátásba helyezi az oktatáson keresztüli társadalmi felemelkedést és ezzel fékezi esetleg paralizálja a rendszer megváltoztatását célul tűző törekvéseket. Kissé leegyszerűsítve a kérdést azt mondhatjuk, hogy az oktatásügy területén a reformoknak két mozgatórugója van:

- 1/ A növekedésre és stabilitásra beállított gazdaság működési feltételeinek megteremtése, a berendezésállomány hatékony működéséhez szükséges kvalifikációju munkásság biztosítása;

2/ Lojális és rendszer-konform politikai magatartású tömegek kinevelése.

Vizsgáljuk meg röviden, hogyan érvényesülnek ezek az általános megállapítások az NSZK konkrét társadalmi gazdasági viszonyai között.

A II. világháború után az újjáépítési folyamat a gazdag munkaerőtartalékokkal gyors gazdasági növekedést eredményezett. A 60-as évek közepére a "gazdasági csoda" növekedési energiái kimerültek, a tudományos-technikai forradalom eredményeként a szakmastruktúra gyorsan változott és ezzel az elöregedett képzési rendszer nem tudott lépést tartani. Ehhez járult még, hogy a 60-as évek közepének első gazdasági visszaesése egyúttal egy lojalitásválságot is kiváltott, mindenekelőtt a felsőoktatásban. Mindez felszínre hozta az oktatási rendszer régen meglévő, de a "gazdasági csoda" által addig háttérbe szorított mulasztásait, fogyatékosságait. A rekonstrukciós fázis fellendülésének kifulladására, összekapcsolódva a tudományos-technikai forradalom kibontakozása által a munkaerővel szemben támasztott új követelményekkel, valamint az állammal szembeni elégedetlenség növekedése a 60-as évek második felében ráirányította a figyelmet az oktatási rendszer korszerűsítésének szükségességére.

R. Dahrendorf és G. Picht¹ — két vezető szociológus — a kibontakozó társadalmi mozgalmak hatására a 60-as évek közepén meghirdeti az "oktatási szükségállapotot" /Bildungsnotstand/, és széles körben felvetődik a követelmény a jelenkor

¹ Lásd: Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg, 1965. és Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, München, 1965.

társadalmi-gazdasági igényeit jobban kielégítő oktatási rendszer létrehozására.

A 60-as évek végétől több reformelképzelés született a középfoku oktatási tartalmi és szerkezeti korszerűsítésére. A szövetségi kormány megbízásából, tekintélyes szakemberek bevonásával igen alapos pedagógiai kutatások folytak és a munka eredményeként számos jó elgondolás és átfogó javaslat született.¹

A gyakorlatba azonban ezekből igen kevés ültetődött át, egyrészt az iskolarendszer belső ellenállása miatt /tanárok rangféléltése, a szülők presztizsféléltése/ másrészt, mert visszahuzó erőt jelent minden reformtörekvéssel szemben a 70-es évek erősen konzervatív társadalmi-közgondolkodásbeli trendje.

A középfoku iskolarendszer korszerűsítésére a legtöbbször ígérő törekvés a Gesamtschule, amely komoly pedagógiai sikerei, valamint az egész politikai közvéleményt felkavaró parázs viták ellenére is, jelenleg még mindig lényegileg az iskolakísérlet stádiumában van.

A Gesamtschule tulajdonképpen gyűjtőfogalom egy olyan iskola-típus számára, amely kísérleti jellegéből adódóan olyan, különböző heterogén formákat testesít meg, amelyeket nehéz tipizálni.

1 Ezeknek egy tömény összegezése a Szövetségi Kormány által megjelentetett Bildungsbericht 70 című kiadvány.

A szakirodalomban 3 fő típust szoktak megkülönböztetni:¹

1/ Additive Gesamtschule, olyan iskolatípus, amely megtartja ugyan a tradicionális iskolarendszer háromágúságát, de a különböző típusokat: gimnázium, reáliskola, népiskola egy iskolacentrumba tömöríti. A helyileg egy egységbe tartozó 3 iskolatípus ugyanakkor szervezetileg teljesen elkülönül, jogilag 3 különböző iskolát jelent, mindegyiknek saját iskolavezetése és tantestülete van. A közösség lényegileg csak különböző költséges, speciális felszerelések, berendezések /szaklaboratóriumok, tornatermek/ közös használatára korlátozódik.

2/ Kooperative Gesamtschule /összevont iskola/, lényege abban áll, hogy az oktatás a 6. osztályig bezárólag közösen történik /szemben a hagyományos hármas tagozódású iskolarendszerrel, amely a 4. osztály után osztódik/.

Az 5. és a 6. osztály a képességek és készségek kiderítését célzó u.n. "irányító fokozat" /Orientierungsstufe/². /Ilymódon a megfelelő iskolatípus kiválasztása a 6. osztály után, a döntés két évvel való elhalasztása miatt, valamint a célirányos pedagógiai foglalkozás és tanácsadás segítségé-

1 Lásd: Rösner, B.: Gesamtschule. GGG e.V. Ammersbek, 1978.
Továbbá: Raschert, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. In Bildung und Erziehung, Heft 2-3, April 1975., Klett, Stuttgart.
Továbbá: Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Greven Bechtold, 1979.
Továbbá: Frommelt, B.: Gesamtschulen in Hessen. Schroedel, Hannover, 1972.
Továbbá: Die Integrierte Gesamtschule. GEW, Essen.
Továbbá: Keim: Gesamtschule. Hoffmann und Campe, Hamburg, 1976.
Továbbá: Mastmann, H.: Zur Planung und Praxis einer Integrierten Gesamtschule. In Brinkmann, G. Theorie der Schule. Schulmodelle. Scriptor, 1974.

2 Lásd: Haenisch/Ziegenspeck: Die Orientierungsstufe Beltz, 1977.

vel, sokkal könnyebb.

A 7. osztálytól kezdve az iskola a hagyományos hármas tagozódású lesz, de a 3 iskolatípus azonos iskolai szervezet-hez tartozik, mint egy iskolának 3 összefüggő ága. Közös az iskolavezetés, a tantestület, az iskolai önkormányzat. A közös tanári testület együttműködésével a tanulók magasabban kvalifikált iskolatípusba való átmenete is könnyebb.

A tanrendek összehangolásával elérhető, hogy a fő tantárgyak /matematika, német, idegen nyelv/ azonos évfolyamon azonos időben legyenek. Így lehetőség van arra, hogy az ezekből a tárgyakból kiemelkedő előmenetelű tanulók a magasabb iskolatípus tanítási óráin vegyenek részt anélkül, hogy szervezetiileg és a többi tárgyat illetően oda tartoznának. Ugyanakkor a fordított esetre is lehetőséget teremtenek: nagyobb követelményű iskolatípusba járó tanuló gyenge tárgyában a kisebb követelményű iskolatípus megfelelő csoportjával járhat együtt.

3/ Az "Integrierte Gesamtschule" /a továbbiakban egységes középiskola/ szervezeti felépítésében, tartalmában megszünteti az előző Gesamtschule-típusok kompromisszumait. Az egységes középiskola többnyire a hármas tagozódású iskolarendszer alsó 5 osztályát olvasztja egységes osztályokba, teljesen megszüntetve az elkülönülést. Vannak olyan iskolaformák is, amelyeknél az egységes osztályok egészen az érettségig elvezetnek és ezzel a hármas tagozódást teljesen megszüntetik. Ezeknél a 11-13. osztályok tanterve igazodik a gimnázium felső tagozatának tantervéhez, hogy az egységes középiskola a gimnáziumi érettséggel azonos értékű érett-

ségi bizonyítványt biztosítson.

Az egységes középiskola szervezeti felépítésével annak a megvalósítására törekszik, hogy azonos osztályon belül, az egyes tantárgyak iránt különböző képességet mutató tanulókat megfelelő szintek szerint foglalkoztathassák. Ezért nincsenek hagyományos osztályok, hanem a tanulók az adott tárgyban mutatott képességeiknek és tudásuknak megfelelően tantárgyak szerinti különböző szintű szakcsoportokba járnak. A szakcsoportok összetétele a tanulók előmenetelének megfelelően alakul és tárgyanként más-más lehet.

Az oktatás szerkezeti tagoltsága a következő:¹

- 1/ A Kernunterricht /törzsanyag/ képezi az oktatás magját, a mindenki számára közös alapkurzusok formájában. Ide tartozik a biológia, fizika, kémia, zene, társadalmi ismeretek, sport.
- 2/ Ezt kiegészíti a Fachleistungsunterricht /szakoktatás/, ahol érdeklődés és teljesítmény szerint magasabb szintű és specializált képzésre van lehetőség.

Ez az oktatási forma a főtárgyakra -- matematika, német, idegen nyelv -- vonatkozik. Ezek azok a tantárgyak, amelyekből a gyerekek képességeik, érdeklődésük, otthonról hozott irányítottságuk alapján igen különböző teljesítményt mutatnak. /Tulajdonképpen a hármas tagozódású iskolarendszerben a tanulók elsősorban ezek alapján sorolódtak be a különböző iskolaformákba/.

¹ Lásd: Gesamtschule in NRW. Id. mű 113-116. old.
132-174. old.

Továbbá: Diedrich, J./wulf, C: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Schöning, 1979. 131-146. old.

Ezt a szelekciót az egységes középiskola úgy igyekszik enyhíteni, hogy ez az oktatási terület differenciált, amely az u.n. "ABC modell" szerint 3 szintfokozatot jelent. A "C" fokozatban egy kislétszámú tanulócsoporthoz tagjai az illető szaktárgy legalapvetőbb ismereteit sajátítják el, a "B" és "A" csoportban a tananyag a tanulók adottságainak megfelelően további oktatási célokkal bővül.

A csoportokból a tanulók fejlődésének, érdeklődésének, valamint nehézségeinek megfelelően mindkét irányban lehetséges az átmenet. Az átmenet megkönnyítésére továbbvivő csoportokat hoztak létre, hogy a nivóbeli különbségeket kiegyenlítsék.

A gyakorlat során egyes iskolákban a szintfokozatokat kettőre redukálták, másokban 4-re bővítették. Egyes iskolákban további módosítást hajtottak végre annak érdekében, hogy a tanulók a csoportdifferenciálást ne érezzék értéktételnek. A differenciálást itt úgy oldják meg, hogy az oktatás egészének kerete egy nagy, kb. 60 főből álló csoport, amely az érdeklődésnek és a teljesítménynek megfelelően állandóan kis csoportokra tagozódik. Ez a tagolás azonban sokkal kötetlenebb, az átmenet szinte mindennapos lehet.

3/ További oktatási egység az u.n. Wahlpflichtunterricht, a kötelezően választható tárgyak csoportja, pl. a második idegen nyelv, technikai ismeretek, stb. elsajátítására.

4/ Az u.n. Wahlunterricht fakultativen választható kurzusokat foglal magába. Ez a szakkör jellegű forma lehetőséget ad a tanulóknak, hogy személyes érdeklődésüknek megfelelően egyes tárgyakban vagy témákban elmélyülhessenek. Formája

laza, kötetlen, az iskola lehetőségeitől és a nevelők kezdeményezőképességétől függően igen változatos tematikájú lehet. Helyenként szülőket, művészeket is bevonnak az oktatásba.

Az előzőekben leírt általános felépítési formákon kívül vannak egészen speciális egységes iskolák is. Ilyen például a Ruhr-vidéken működő Hibernia-Gesamtschule, amely az óvodától az általános - és szakmai képzésen át egészen a szakfőiskolai fokozatig szervezett integrált oktatási forma.¹

Szakértői vélemények az egységes középiskoláról

Az egységes középiskolával a kísérlet beindítása óta igen sok felmérés, elemzés, szakértői vélemény foglalkozott.²

A szakértői véleményekről általában elmondhatjuk, hogy azok -- a készítők által képviselt politikai platformtól függően -- eleve bizonyos irányban beállítottak.

A különböző szakértői véleményeket elemezve megállapítható, hogy azok -- készítők politikai hovatartozása szerint --

1 Lásd: Fintelmann, K.: Hiberniaschule: Modell einer Gesamtschule des beruflichen Bildungswesens In: Brinkmann, G. id. mű 159-173. old.

2 Lásd többek között: Fend, H.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem, Klett, Stuttgart, 1976.
Továbbá: Raschert, J.: Id. mű
Továbbá: Gesamtschule - Bessere Ausbildung -- grössere Chancen - Mehr Solidarität - weniger Angst. Im: Brennpunkt, 2. Auflage, Jan. 1978.
Továbbá: Nöth: Pro und Contra Gesamtschule. Metzler, 1979.
Továbbá: Neomarxistische Ansätze zur Analyse der Gesamtschule In: Theorie der Schule Konzepte und Kritik, Scriptor, 1974.

végletes módon vagy az egységes középiskola előnyeit, vagy a hátrányait hangsúlyozzák, és kevés a tárgyilagos, az előnyöket és a hátrányokat tényleges súlyuknak megfelelően mérlegelő felmérés.

Mivel a szakértői vélemények többségükben az adott tartományi kormány irányítása alá tartozó intézményekben készülnek, érthető, hogy messzemenően a kenyéradók ízlését és igényét tükrözik, vagyis a CDU kormányozta tartományokban /Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz,/ készülő felmérések az iskolatípus hátrányait, míg az SPD kormányozta tartományokban /Nordrhein-westfalen, Hessen, Hamburg, Bremen/ az előnyeit domborítják ki.

A legátfogóbb tudományos felmérést az egységes középiskoláról Raschert és Fend adta.¹

A Raschert/Fend-féle, és számos más szakértői véleményt figyelembe véve az alábbiakban néhány általában hangoztatott megállapítást összegezzünk.

Az egységes középiskola előnyei melletti leggyakoribb érvek:

- Megszünteti a majdani pályaválasztás szempontjából meghatározó iskolatípus korai kiválasztásának kényszerét;
- Több lehetőséget ad a "későbbben érők", valamint a szociálisan hátrányos helyzetűek számára ahhoz, hogy behozhassák a lemaradást és felzárkózzanak az évfolyamaiknak megfelelő elvárások teljesítéséhez;

¹ Lásd: Raschert, J. id. mű és Fend, H. id. mű



- Az egységes középiskola, mint széles spektrumu, rugalmas iskolatípus, több lehetőséget nyújt az oktatási anyag mélységbeli elsajátítására, valamint több alternatívát kínál a tanulandók minőségi kiválasztását illetően;
- A különböző szakkurzusok alkalmazásával a tanulók képességeik, adottságaik, szorgalmuk szerinti fejlődésére több lehetőség van;
- A különböző okok miatti tanulmányi megtorpanás, visszacsúszás nem jár olyan következménnyel, amely a tanuló helyzetét -- pszichés okokból is -- tovább rontaná /sorozatos rossz osztályzat, esetleg bukás/, mert az alacsonyabb követelményű kurzusba való áthelyezéssel esély van a későbbi javulásra és visszailleszkedésre;
- A szociálisabb, szabadabb tanulási klímának köszönhetően kevesebb az iskolai szorongás, félelem. A tanulók pszichikai megterhelése kisebb;
- A munkásgyerekeknek a jobb szociális helyzetben lévő szülők gyermekeivel, valamint a lányoknak a fiukkal szembeni -- más iskolatípusban kimutatható -- hátrányos helyzete csökken.

Az egységes középiskolai hátrányait bizonygató leggyakoribb érvek:¹

- Ez az iskolatípus a variális szakkurzusok miatt nagy tanuló- és tanárlétszámban kell, hogy szerveződjön. Ahhoz, hogy a variális kurzusokban rejlő pedagógiai lehetőségeket

¹ Lásd: Nöth id. mű

Továbbá: Aurin, K.: Schulen im Härtetest. In: Deutsche Zeitung, 23. Nov. 1979.

Továbbá: Mohr, B.: Geschönte Gesamtschule. In: Frankfurter Allgemeine 20. Nov. 1979.

érdemben ki lehessen használni, az iskolának 1000-1800 fős tanulólétszámra van szüksége, a tantestület ennek megfelelően 100-150 fős. Ebből következik, hogy a kisebb létszámú iskolákhoz képest az egységes középiskola szükségszerűen személytelenebbé válik a tanulók és a tanárok számára egyaránt. /Az iskolatípus ellenzőinek megfogalmazása szerint: "tanulógyár", "bürokratikus szervezett labirintus"/;

- A tantárgyak differenciálásának pedagógiai megoldásait, "hogyanját és mértékét" illetően nincs egységesség szinte mindegyik iskola egyénileg más-más megoldást alkalmaz;

- Egyes vélemények szerint nem helyes az alaptantárgyakat /matematika, nyelvek/ korán differenciálni, mert ez az alapismeretek nem megfelelő szintű elsajátítását eredményezi és negatív meghatározó lehet a további ismeretek kialakíthatósága szempontjából;

- A tanulók szociális-közösségi nevelésére hátrányosan hat, hogy a 9-10. osztálytól teljesen változó összetételű csoportokban folyik a tanítás, ami nem teszi lehetővé az ebben az életkorban igen fontos közösségi, barátsági kapcsolatok kialakulását.

Az egységes középiskolát a hagyományos iskolatípusokkal összehasonlítva, a tanítási anyag elsajátítására vonatkozó teljesítményteszt felmérés -- többek között -- a következő megállapításokat tette:

Azok a tanulók, akiket elemi iskolás korukban tanítójuk népiskolába javasolt és mégis más iskolatípust választottak, az egységes középiskolában jobb eredményű tesztet produkáltak, mint a hasonló startfeltételekkel gimnáziumba vagy

reáliskolába járó társaik. Viszont azok a jó képességű tanulók, akiket annak idején gimnáziumba javasoltak, az egységes középiskolában kevésbé jó eredményű felmérőtesztet mutattak fel, mint a kontroll gimnazista csoport. /A felmérés német, angol és matematika tárgyakból történt./ Különösen extrém a teljesítményesés az angoltól /17-20 %/. Ez utóbbi tárgy alapján próbálják a szakértők az iskola-összehasonlítás alapján megállapított teljesítményesés okait analizálni.¹

A felmérések metodikájával kapcsolatban az alábbiakat kell megjegyezni:

A teszteket a hagyományos oktatású iskolákban alkalmazott módszerek, súlypontok és követelmények alapján állították össze. Az egységes középiskola -- bár az oktatási anyag tartalma nem különbözik lényegesen a hagyományostól -- nagy súlyt helyez a gyakorlati alkalmazás és a mindennapi érintkezéssel összefüggő készségek kialakítására, ugyanakkor ezeket a tesztekben nem vették figyelembe. Ez magyarázza részben, hogy a tesztösszevetés az elméleti beállítottságu gimnázium javára billent. A szakértők szerint a gyengébb teljesítmény másik oka az egységes középiskolák jelenlegi tanulói összetételében keresendő: a Gesamtschule-ban jelentős ugyanis a hátrányos helyzetben lévő az u.n. "problémás" gyerekek száma, ugyanakkor kevesen vannak a kifejezetten kiváló teljesítményt mutatók.

¹ Lásd: Rolff, H.: Der Leistungsvergleich in der Gesamtschule-Studie. In: Frankfurter Rundschau 8. Nov. 1979.

Az egységes középiskolába járó tanulók többsége általában pozitíven vélekedik az új iskolatípusról, és a szülők körében is -- főleg a nagyüzemi munkásoknál -- nő a népszerűsége. Északrajna-Vesztfáliában -- elsősorban a Ruhr-vídéken -- az egységes középiskola iránt az igények az elmúlt két évben már jóval meghaladták a férőhelyek számát. Az 1979/80-as tanévben Északrajna-Vesztfáliában koreken 45 ezer tanuló jár egységes középiskolába, az oda jelentkezettek száma ennél közel 40 %-kal magasabb. Egyes városokban a jelentkezők száma 2-3 szorosa a férőhelyeknek. Szemben a hagyományos középiskolákkal, és mindenekelőtt a gimnáziummal, -- amelyek döntően polgár-negyedekben találhatóak -- az egységes középiskolák kétharmadát tipikus munkás-negyedekben hozták létre.

Az egységes középiskola jövőjének megítélése szempontjából érdemes röviden áttekinteni az északrajna-vesztfaliai kulturális miniszter által életre hívott, az egységes középiskola kísérleti működésének tapasztalatait összegező szakértői bizottság megállapításait. A bizottság három éves munka után 1979. október 18-án egy átfogó jelentést terjesztett a kultuszminiszter elé, amelyben az egységes középiskola továbbfejlesztését illetően az alábbi ajánlásokat tette:¹

- Az egységes középiskola egyedüli kötelező iskolatípusként való bevezetése Északrajna-Vesztfáliában jelenleg nem célszerű /még akkor sem, ha ennek a politikai feltételei adottak volnának/;

¹ Lásd: Gesamtschule. Gutachten für den Kultusminister der Landes Nordrhein-Westfalen 18. Okt. 1979.

- Célszerű az egységes középiskolát -- a többi középiskola-típus egyidejű megtartása mellett -- kísérleti jellegű iskolából "rendes", az oktatási rendszer szerves részét képező iskolatípussá fejleszteni;
- Az igényekhez igazodó oktatáspolitikai koncepciójának megfelelően célszerű további egységes középiskolák létesítése elsősorban olyan ipari övezetekben, ahol az irántuk való igény nagy és várhatóan tovább növekszik. A jövőbeni fejlesztésnél törekedni kell arra, hogy az újonnan létesített egységes középiskoláknak lehetőleg legyen felsőtagozata is;
- A jövőben létesítendő egységes középiskoláknál a helyi feltételekhez rugalmasan igazodó célszerű differenciálásra kell törekedni;
- A tanárképzést -- az egységes középiskola létszámszükségletének megfelelő mértékben -- hozzá kell igazítani az egységes középiskola speciális szükségleteihez. Biztosítani kell továbbá az egységes középiskola kurzus-rendszerű oktatásához szükséges tankönyveket is.

Az egységes középiskola a pártpolitikai viták keretében

Az NSZK két nagy vezető pártja a CDU/CSU és az SPD az egységes középiskola kérdésében más-más álláspontot képvisel, amely a napi politikai kérdésekben szükségszerűen ellentétes, profil kialakítására törekvés mellett azzal is összefügg, hogy a két párt másképp ítéli meg az állam szerepét. "A CDU/CSU és az SPD közötti ellentét az állam szerepét illetően abban összegeezhető, hogy míg a CDU/CSU az államnak csak alárendelt, kiegészítő, utólagos korrigáló funkciót szán a társadalmi-gazdasági fejlődés befolyásolásában, és az állam társadalompolitikai tevékenységét a tőkés ujratér-

melési folyamat törvényszerűségei szerint működő társadalmi-gazdasági rendszer melléktermékeként tekinti, addig az SPD fontos szerepet tulajdonít az államnak a társadalmi-gazdasági folyamatok szabályozásában, a társadalmi igazságosságnak, állami tervezésen és szociális célú törvényeken keresztüli megvalósításában".¹

Ebből adódik a két nagy párt eltérő alapállása az iskola-reform kérdésében is. A fentiekből következik, hogy a Gesamtschule bevezetése az SPD vezette tartományokban került napirendre, míg a CDU/CSU irányította tartományok /elsősorban Bajorország és Baden-Württemberg/ kezdetől ellenezték és kizárólag kísérleti iskolaként tekintették, amelyek számának növelése nem kívánatos, általánosan elfogadott iskolatípusként való bevezetése pedig szóba sem jöhet.

Az egységes középiskolával kapcsolatos kérdések széles tömegeket foglalkoztatnak és készítenek állásfoglalásra. Ezt igazolja pl. a ZDF /az NSZK televízióadó 2. programja/ mannheimi közvéleménykutató csoportjának 1979. novemberi felmérése, amely szerint a lakosság 88 %-a már hallott az egységes középiskola körüli vitáról. A lakosság 31 %-a emellett foglal állást, hogy az egységes középiskolát a meglévő iskolatípusok mellett rendes iskolatípussá fejlesszék ki, 39 % szerint maradjon továbbra is kísérleti jellegű iskolatípus, 18 % pedig a teljes megszüntetését szeretné.

¹ Lásd: Miller, W./Nuesüss, Ch.: Die Sozialstaatsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital. In: Probleme des Klassenkampfs, Sonderheft I. 70. oldal.

Mindebből azt a következtetést vonják le, hogy ez a széles közvéleményt foglalkoztató kérdés elsőrendűen alkalmas választási téma. A pártok ennek megfelelően igyekeztek az egységes középiskolát és egyáltalán az oktatási rendszer továbbfejlesztésének kérdését szavazatgyűjtésre felhasználni. Az egységes középiskola körül kirobbant vita az NSZK-ban az egyik leghevesebb politikai csatározássá fajult és az 1980-as választási harc egyik központi kérdésévé lett a kormánypártok és az ellenzék között, már kerekén egy évvel a szövetségi parlamenti választások megtartása előtt. Ez, az első látszatra pártpolitikai érdekektől távoleső, pedagógiai és iskolapolitikai szakemberek vitakörébe tartozó kérdés teljesen a politikai harc síkjára terelődött és az állásfoglalás hit-vitává fajult a kormánypártiak és az ellenzéki pártok között.

Amikor az Északrajna-Weszfália-i kormány kilátásba helyezte, hogy az egységes középiskola kísérleti iskola jellegét az 1980-81-es tanévvel feloldja és rendes, az iskolarendszer szerves részét képező iskolatípussá emeli¹ ez a lépés újabb lökést adott az ellenzék támadásaihoz. A vita a legkülönbözőbb szinteken és helyszíneken -- beleértve a különböző politikai színezetű lapokat, televízió- és rádióadókat -- hemzsegett az egységes középiskola mellett lándzsát törő álláspontok képviselőit lejárató kifejezésektől. Ennek érzékeltetésére csak néhány lépten-nyomon hangoztatott slogan, mondat-klisé szeretnénk felsorolni:

¹ Választási megfontolásokból a végleges döntést az 1980. május 11-i választások utánra halasztották.

- "Az érettségi felvizezése, az érettségi bizonyítvány devalválása"
- "Az SPD az olcsó árak politikáját folytatja az iskolával"
- "Felülről irányított osztályharc"
- "Az egységes középiskola büncselekmény a tanulóifjúság ellen"
- "Kalapáccsal keresztülvert iskolareform"
- "Az iskolarendszer szétforgácsolása"

Néhány jellegzetes újságcikk cím:

"Szinjáték az iskola körül" /Kölner-Stadt Anzeiger, 1979. X.20./

"Aggódás a háromágu iskolarendszerért" /Hessische Zeitung, 1979. X.29./

"Jó szórakozást a nem-tanuláshoz" /Die Welt, 1979. XI.2./
Idézet a cikkből: "Meg kell óvni iskoláinkat attól, hogy utópista flugosok és egyenlősdí-csinálók homokozóivá váljanak" /Günter Zehm/

"Félelem az iskolákban" /Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1979. XI.2./

"Nem szabad, hogy az olcsó árak politikája devalválja az érettségit" /Frankfurter Rundschau, 1979. XI.9./

A Frankfurter Allgemeine Zeitung /a nagytőke lapja/ az egységes középiskola ellen a tanárokat is megpróbálta mobilizálni azzal, hogy a tanári állások veszélyeztetését is be dobta. Az 1979. november 2-i számban többek között ezt írja: "Az iskolákban félelem kap lábra, a tanárok az egzisztenciájukat féltik... Ahol egységes középiskolákat állítanak fel, ott más iskolákat meg kell szüntetni... vagyis a tanároknak objektív alapjuk van, hogy a vitában az egy-

séges középiskola ellen lépjenek fel"

De nem hiányoztak a polgárriasztó extrapolációk sem.

- H. Köppler, az Északrajna-Wesztfália-i ellenzék néhai vezetője¹ választási beszédeiben többször hangot adott annak a véleményének, hogy: "az SPD az egységes középiskola bevezetésével társadalmi rendszerünk alapveő megváltoztatását célozza"

Az egységes középiskola ügyének ilyen mértékű politikai kiéleződése összefügg Strauss kancellárjelöltségével. Strauss az abszolút konfrontáció jelszavával lépett fel az első pillanattól és minden alkalmat, vitára alkalmas témát megragadott ennek a magatartásnak az artikulálására.

Az egységes középiskola körül kirobbant "hitvita" éles konfrontációvá fajulásában is elsősorban Straussé az "érdem", mert minden szakmailag értelmes kompromisszumot kizáróan lépett fel saját személyében is, de főleg közvetlen bizalmasai, szócsövei: Stoiber, CSU főtitkár és Mayer, bajor kulturális miniszter hangjával.

Az 1979. novemberében megtartott szövetségi parlamenti ülés egyik fő vitatémája volt az egységes középiskolára kiélezett iskolaügy. A vita hevességére jellemző volt a parlamenti kereteket szinte szétfeszítő hangnem mindkét fél részéről. Valószínűleg nem állt messze az igazságtól J.Schmude szövetségi oktatásügyi miniszter, amikor a szövetségi parlamenti vitákon azzal vádolta Strausst, hogy: "Strauss a totális konfrontációt akarja és nem az ügy érdekében, hanem magáért a konfrontációért".

¹ Megjegyzés: H.Köppler az északrajna-westfáliai választások finisében szívroham következtében elhunyt.

A. Pfeifer /CDU/ képviselői szocialista egyenlőségi-iskola-rendszer kiépítésére való törekvéssel vádolta a kormányt.

D. Lattmann /SPD/ képviselő az egységes iskola körül ki-robbant "vallásháborúért a "sonthofeni viharcsinálót és bűvészinasait"¹ tette felelőssé.

H. Schuchardt FDP képviselő Strausst az "egységes középiskola körül kirobbant vallásháború Belzebubjának" titulálta és fő felelősnek bélyegezte meg azért, hogy az oktatáspolitikai választási harccá fajult.

J. Schmude azzal vádolta meg Strausst, hogy "...a hatalom megszerzése érdekében Straussnak semmi áldozat sem sok".

A parlament a kölcsönös ütésváltások színhelye volt, ahol az övön aluli ütések sem hiányoztak.

Strauss különböző fórumokon többször is kijelentette, hogy "a bajor kormány nem hajlandó az egységes középiskolát rendes iskolatípusként sem Bajorországban, sem másutt elfogadni". Mivel az egységes középiskola törvényes iskolatípussá emelése valamennyi tartományi kormány hozzájárulását feltételezi, Strauss ezzel a kijelentéssel egycsapásra megvétózta és szét-zusta a Bund-Länder-Kommission nagynehezen tető alá hozott 1979 júniusi kompromisszumát,² ezzel a már elsimitott ellen-

1 Strauss hírhedtté vált, néhány évvel ezelőtt mondott beszédére utalva, ahol az SPD/FDP kormányzatot azzal vádolta, hogy az NSZK-t "disznóállá züllesztették".

2 A Bund-Länder-Kommission /Szövetségi Tartományi Bizottság/, amely az oktatási rendszer tartományonkénti különbségeit hivatott kompromisszumokkal áthidalni, júniusban az u.n. "Toleranz-édiktummal" megállapodott, hogy "a különböző szervezeti felépítés miatt szükségszerű a Sekundarbereich I-ben /a mi általános iskolai felső tagozatunknak megfelelő évfolyamok/ a különböző iskolatípusokban elismerni az oktatás tartományok közötti egyenértékűségét és ezzel biztosítani a végzettségek kölcsönös elismerését, hogy az átmenetet az egyik tartomány iskoláiból egy másik tartomány iskoláiba lehetővé tegye".

téteket újra kiélezte és politikai sikre terelte.

A CDU/CSU a juniusi "Toleranz-ediktum" felrugásával az SPD-t vádolta, arra hivatkozva, hogy a hamburgi szenátus volt az, amely az oktatáspolitikai koncenzust az egységes középiskola törvényes iskolatípusként való "önkéntes" bevezetésével szétrombolta. Mivel azonban a hamburgi döntés -- hogy Hamburg tartományban rendes iskolatípussá emelték az egységes középiskolát -- semmit sem változtatott a különböző tartományokban folytatott tanulmányok kölcsönös elismerésére vonatkozó megállapodás feltételein, valójában ez csak ürügy volt a CDU/CSU kormányozta tartományoknak a koncenzus tényleges szétzuzására.

A straussi állásfoglalást követő vita élessége bizonyítja, hogy Straussnak sikerült a kompromisszumok keresése helyett polarizálást célzó stratégiáját ebben a kérdésben is keresztül vinni és az egységes középiskola továbbfejlesztésének kérdését az 1980-as szövetségi parlamenti választások egyik központi témájává tenni.

Azt, hogy ez a látszatra erősen szakmai-pedagógiai probléma hogyan válhatott tömegeket megosztó politikai kérdéssé, magyarázzák Strauss és elvbarátai olyan kijelentései, mint: "A szociálliberális kormány az egységes középiskolával a szocializmust akarja országunkba becsempészni".

Ez a kijelentés -- ismerve az NSZK tömegeinek jelentős részében a szocializmussal szemben mesterségesen kifejlesztett ellenérzéseket -- eleve bombasztikus hatású. Strauss azonban ezuttal sem elégedett meg ennyivel. Egy egészen más összefüggésben mondott beszéde alkalmával a nemzeti szocializmust a szocializmus egyik válfajának minősítette. Innen már csak egy lépés a tömegek fejében a Strauss által szuggesztív

asszociációs folyamat: egységes középiskola -- szocializmus --
horogkeresztos nemzeti szocializmus.

Az egységes középiskola kérdésében a keresztény pártokon belül is véleménykülönbség van. Sormásan ezt úgy lehetne megfogalmazni, hogy a CDU amellett van, hogy az egységes középiskolát ne fejlesszék ki rendes iskolatípussá, hanem maradjon meg kísérleti iskolatípusnak; a CSU viszont az egységes középiskolának, mint kísérleti iskolatípusnak is az eltörlését követeli.

Az 1980-as év első két hónapjában az egységes középiskola körüli csatározás a korábbiakhoz képest kissé elhalkult, de a tartományi választások közeledtével Északrajna-Vesztfáliában ismét erősen fellángolt. Ezen közben a politikusok mindkét táborban "objektív és elfogulatlan" szakértői véleményekre hivatkoznak, amelyek elfogulatlanságát és objektivitását azonban erősen megkérdőjelezi, hogy rendelkezésre, az adott politikai tábor által képviselt felfogás igazolására készültek. Szimptomatikus, amit ezzel kapcsolatban Erik Frister, a Nevelésügyi és Tudományos Dolgozók Szakszervezetének elnöke mondott a Német Nevelésügyi Társaság 1980. március 17-én, Göttingenben megrendezett kongresszusán.

"Nincs olyan álláspont, amelynek alátámasztására, bizonyítására ne lehetne tudományos szakértői véleményt készíttetni, ha eleget fizetnek érte."¹ Frister ennek kapcsán arról panaszkodik, hogy éppen az oktatáspolitikai területén olyan "szakértői siserehad" termelődött ki az utóbbi években, amely erősen megkérdőjelezhető módszerekkel bármilyen "eredmény" kimutatására képes.

¹ Lásd: Hessische Zeitung, 18. März. 1980.

Az északrajna-vesztfaliai kulturális minisztert J. Girgonsohnt pl. azzal vádolják, hogy az egységes középiskola eredményességének bizonyítására sokmillió márkát fizettetett ki az államkasszából, kétes értékű szakértői vélemények és felmérések finanszírozására.

Miközben mindkét politikai oldal széleskörűen használ igaza bizonyítására szakértői véleményeket, egyre több szó esik arról is, hogy a másik fél által érvei alátámasztására felhasznált szakértői vélemények politikai célt szolgáló manipulációk, sőt egyre gyakrabban nem a tulajdonképpeni tárgyra, hanem az ellenkező véleményt bizonyító felmérések, tanulmányok módszereinek és eredményeinek a megkérdőjelezésére irányulnak.

Az egységes középiskola körüli politikai csatározás várhatóan tovább folytatódik anélkül, hogy bevezetésével összefüggésben a Szövetségi Köztársaság egészére vonatkozóan ésszerű és pedagógiaiilag termékeny kompromisszum megszületése a közeljövőben várható lenne.¹ Az intézményi rendszerben megtestesülő konzervativizmus, a pártok szembenállása, illetve felemás hajlandósága megakadályozza, hogy az NSZK oktatási rendszerében, annak strukturájában, alapvető szerkezeti elemeiben, valamint az oktatás tartalmi vonatkozásaiban ténylegesen mélyreható változások következzenek be. A hozott reform intézkedések -- közöttük az egységes középiskola kísérlet -- vontatott és felemás megvalósulása igazol-

1 Megjegyzés: Az ellentétes irányú fejlődést és a tartományok közötti divergenciák erősödését jól érzékelteti az a tény, hogy miközben az SPD kormányozta Északrajna-Westfáliában az egységes középiskolát rendes iskolatípusként ismerték el és célul tűzték további fejlesztését; Bajorországban és Baden-Württembergben még kísérleti iskolatípusként is fel akarják számolni.

ják, hogy az oktatási rendszer fejlesztése a társadalmi rendszer keretei által behatárolt, annak szükségleteihez igazodik. Csak akkor és olyan mértékben kerül megvalósításra sor, ha és amennyiben a fennálló társadalmi-gazdasági rend szükségleteit szolgálja, vagy azzal, hogy elősegíti az új technikai-gazdasági követelményeknek jobban megfelelő képzettségű szakember állomány kitermelését, vagy azzal, hogy hozzájárul az osztályok közötti "szociális béke" fenntartásához, illetve megteremtéséhez.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Aller Anfang ist neu. Eine Schrift für Eltern von Schulanfängern in Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Greven u. Bechtold, Köln. 1977.
2. Baur, R.: Elternhaus und Bildungschancen. Weinheim und Basel, 1972/Bildung in Zahlen: Modelle, Prognosen, Alternativen. Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung/
3. Beiträge zum Lernzielproblem. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. A. Henn, Düsseldorf, 1972.
4. Bender D.-Szymanski, D.: Berufsentscheidungsprozess und Berufswahlunterricht. In: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a.M. 1977.
5. Borg, Ch.: Staat und Schule oder Staatsschule? Athenäum, 1980.
6. Berg, D./Petry, C./ Raschert, J.: Curriculum-Entwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980.
7. Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems. Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 13. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. 1978.



8. Berufliche Schulen in Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, 1977.
9. 30-mal Bildung. Reihe: Bürger-Informationen. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
10. Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Band 1 und Band 2. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980.
11. Bildung und Erziehung. Wissenschaftliche Begleitung von Modellschulversuchen. Klett, Stuttgart, 1975.
12. Bildungsbericht 70. Die Bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Heger, Bonn, 1970.
13. Bildungspolitisches Programm. Gewerkschaftstag, 1977. Welzel, Frankfurt a.M. 1977.
14. Bildungswege in Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Greven u. Bechtold, Köln, 1978.
15. Bildungswege in Rheinland-Pfalz. Hrsg.: Kultusministerium Rheinland-Pfalz.
16. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Hermann Luchterhand, Neuwied, 1977.
17. Bildungswesen. Presse und Informationsamt, Bonn, 1979.
18. Bohnsack, J.: Kooperative Schule. Beltz, 1975.

19. Bolscho, D.: Lehrpläne zum Sachunterricht. Aulis, 1979.
20. Bourdieu, P. / Passerion, J.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart, 1971.
21. Eriese, V. / Bühner, P.: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik.
22. Brinkmann, G./Friedrich, L: Theorie der Schule - Konzepte und Kritik. Scriptor, Kronberg, 1974.
23. Brinkmann, G./Friedrich, L: Theorie der Schule - Schulmodelle. Scriptor, Kronberg, 1974.
24. Dahrendorf, R: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg, 1965.
25. Das lernt Ihr Kind im Politik-Unterricht. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund, 1975.
26. Diderich, J./Wulf, C.: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Schöning, 1979.
27. Die differenzierte gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1978.
28. Edelhoff/Mittelberg: Kritische Stichwörter zur Gesamtschule. Fink, 1977.
29. Empfehlungen für den Unterricht in der Realschule für das Fach Sozialund Wirtschaftskunde/Politik/. Henn, Ratingen 1973.
30. Ergänzendes Material zum Besuch der Gesamtschule Gelsenkirchen, am 12. Dez. 1979. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.

31. Fend, H./Könörzer, W.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Klett, Stuttgart, 1976.
32. Flössner, W.: Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach, 1974.
33. Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungspolitik. Düsseldorf, 1972.
34. Frommelt, B.: Gesamtschulen in Hessen. Schroedel, Hannover, 1972.
35. Fröhlich, D.: Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten. Eine empirische Untersuchung über das Bildungsverhalten von Eltern in Nordrhein-Westfalen. Köln, 1973.
36. Gesamtschule - Bessere Ausbildung - grössere Chancen - Mehr Solidarität-weniger Angst. In: Brennpunkt. 2. Auflage, Jan. 1978.
37. Gesamtschule, die Zukunft. Spiecker, Frankfurt.
38. Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Greven u. Bechtold, 1979.
39. Gesamtschulen - Modell für die Zukunft oder Reform-Ruine? In: Spiegel, Nr. 15, 7. April 1980. 50-73. oldal
40. Gesamtschule. Presse Information. Düsseldorf, 2. De. 1979.
41. Girmes, R.: Entwicklung und Erfahrung. Ansätze zur einer Theorie der Bildungsprozesse. Klett-Cotta, 1980.
42. Glückel, H.: Geschichtsunterricht. Klinkerhardt, 1979.
43. Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München, 1966.
44. Gröschel: Hauptschule - heute. Ehrenwirth, 1977.

45. Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik, 1977.
Dorboldav, 1977.
46. Grundschule - was dann? Informationen für Eltern. Hrg.:
Regionales Pädagogisches Zentrum, Bad Kreuznach.
47. Haenisch/Ziegenspeck: Die Orientierungsstufe. Beltz, 1977.
48. Hauptschule. In: Im Brennpunkt, 2. Auflage, Januar 1978.
49. Hürle, H.: Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung.
Athenäum, 1980.
50. Hopf, Ch.: Schulaufsicht und Schule. Klett-Cotta,
Stuttgart, 1980.
51. Husein, T.: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Frankfurt
a.M., 1977.
52. Hüfner: OECD-Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen.
Diesterweg, 1978.
53. Die Integrierte Gesamtschule muss Regelschule Werden!
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Essen.
54. Janowitz, M.: Soziale Schichtung und Mobilität in
Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie
und Sozialpsychologie, Bd. 10, 1958.
55. Jesse, E.: Die Demokratie der Bundesrepublik Deutschland
Colloquium, Berlin, 1978.
56. Jürgens, H.W.: Familiengröße und Bildungsweg. Untersuchun-
gen über den Bildungsweg von Kindern aus unterschiedlich
grossen Familien. Stuttgart, 1964.
57. Keim: Gesamtschule. Hoffmann und Campe, Hamburg, 1976.
Krohne, H.W.: Angst bei Schülern und Studenten. Hoffmann
und Campe, Hamburg, 1977.

58. Kullmer, H.: Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahr-Ergebnisse einer Individualbefragung vom 15. Mai 1965. In: Wirtschaft und Statistik, Bd. 19, 1967.
69. Lengsfeld, W.: Sozialanthropologische Einflüsse auf den Bildungsweg von Kindern unterschiedlich grosser Familien. Kiel, Diss., 1973.
60. Lieth, E./ Hannemann, D.: Modellversuche zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980.
61. Marz: Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Metzler, 1978.
62. Mayer, K.U.: Soziale Ungleichheit und Mobilität. Ansätze zu einem System sozialer Indikatoren. In: ZAPF, W.: Lebensbedingungen in der BRD. Frankfurt a.M. 1977.
63. Moore, H.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Bd. 12., 1976. Müller, A./Diedrich, K.: Leitung und Verwaltung einer Schule. Luchterhand, Neuwied, 1978.
65. Müller, W.: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchung über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. Stuttgart, 1976.
66. Müller, W./Nuestüss, Ch.: Die Sozialstaatsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital. In: Probleme des Klassenkamps.

67. Nöth: Pro und Contra Gesamtschule. Metzler, 1979.
68. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, München, 1965.
69. Raschert, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. In: Bildung und Erziehung, 28. Jg. Heft 2-3/April 1975. Klett, Stuttgart.
70. Die Reform der gymnasialen Oberstufe. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1978.
71. Richtlinien für den Politik-Unterricht. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Klett, Stuttgart, 1974.
72. Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Quelle u. Meyer, Heidelberg, 1976.
73. Rösner, E.: Gesamtschule. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V., Ammersbek, 1978.
74. Schorb, A.O./Schmidbauer, M.: Aufstiegschulen im sozialen Wettbewerb-Entwicklung und Hintergründe unterschiedlicher Bildungsbeteiligung in Bayern. Stuttgart, 1973.
75. Schule und Wirtschaft. Arbeitskreise Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Lange, E.M./Kitsche, A. /Zeitschrift/
76. Sorge, H./Vierzig, S.: Handbuch Religion. Kohlhammer, 1979.
77. Sozialkunde. Unterrichtsmodelle, Materialien, Hrsg.: Regionales Pädagogisches Zentrum des Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach, 1978.
78. Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Fachserie 1, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Stuttgart und Mainz, 1977.
79. Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich 1934. Berlin.

80. Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1975. Stuttgart und Mainz.
81. Stand, Entwicklung und Ergebnisse der Pronoseforschung zum Künftigen Arbeitskräfte - und Qualifikationsbedarf. Bericht an den Ausschuss für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages. Bonn, den 22. August 1980.
82. Stein, G.: Ansätze und Perspektiven kritischer Erziehungswissenschaft. Klett-Cotta, Stuttgart, 1980.
83. Stein, G.: Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung. Klett-Cotta 1979.
84. Struck, P.: Die Hauptschule. Kohlhammer, 1979.
85. S - wie Schule. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
86. Tent, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen - Möglichkeiten und Grenzen. Göttingen, 1970.
87. Unterrichtsmodelle Arbeitslehre. Hrsg.: Regionales Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach, 1977.
88. Versetzungsordnung für die Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen. Verlagsanstalt F. Langenkämper KG, Hamm, 1975.
89. Vorerfahrungen in neuer Mathematik. J. S. Staedtler, Nürnberg
90. Weiterführende Schulen in Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln, 1977.
91. Wort und Sinn. Lesebuch für den Deutschunterricht 6-9. Schöning, Paderborn.



92. Ziechmann, J.: Schülerorientierter Sachunterricht.
Westermann, 1979.
93. Zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe. Hrsg.:
Kultusministerium Baden-Württemberg. 3. Auflage,
Dez. 1977.