

Schule, Gesellschaft und soziale Integration

Autor(en): **Klafki, W.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **61 (1974)**

Heft 24: **Schule, Gesellschaft und soziale Integration**

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-535759>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

mittel, ohne die Menschen und die Art ihrer Gemeinschaft, in deren Arbeit sie eingreifen, zu kennen, geschweige denn selbst anders als amtlich daran teilzuhaben. «Die Aufsplitterung der Fächer, der unterschiedliche Status innerhalb der Schulgemeinschaft, das hektische Umherirren von Fach zu Fach, die Lenkung von aussen, die Wegnahme der Verantwortung, alles, was dazu beiträgt, den nicht engagierten Menschen zu schaffen – all diese stimmt ja in Wirklichkeit ausgezeichnet mit dem Bedarf der Gesellschaft überein. Genau *solche* Menschen braucht die Gesellschaft für die Arbeit am Fliessband, im Büro, in allen möglichen Dienstleistungstätigkeiten. Man braucht gar keine kritischen, engagierten Menschen. Zu viele von diesen – und alles kommt zum Stillstand.»⁴ Wenige von diesen, so möchte man anhand von Fakten hinzufügen, und die Gesellschaft beginnt sie im Namen der Staatsgerechtigkeit wie Krankheitsherde auszumerzen. Man will beispielsweise den Typ, der die von der Verwaltung teils benötigten Formulare richtig ausfüllen kann. Diese Richtigkeit garantiert das computergerechte Funktionieren der Maschinerie. Deshalb ist auch das Ausfüllen vervielfältigter Formulare zu einem didaktischen Universalmittel des Fächerunterrichts geworden: «Setze das richtige Wort, die richtige Zahl, das richtige Zeichen, die richtige Farbe . . . ein!» Das sind, wenn auch winzige, so doch reale Einsprengsel der verwalteten Welt. Sie weisen auf grössere hin. Es sind Zeugen für eine schlechte Schule

und für eine sie fordernde Gesellschaft. Zwar gilt: jede Gesellschaft hat die Schule, die sie verdient. Dies impliziert aber auch den Satz, dass die Schule zur Gesellschaft erzieht, die sie spiegelt. Dieser Satz bleibt in jedem Fall wahr. Nur ist nicht eindeutig bestimmbar, was in praxi aus der eindeutigen These entspringt. Die unbedingte Entscheidung jedes verantwortlichen einzelnen will die gute Schule. Diese Eindeutigkeit erreicht die praktische Verwirklichung, wenn das Sein der werdenden Gemeinschaft gegenüber dem verwalteten Machen den Vorrang hat. Die Vieldeutigkeit entsteht erst, wenn sich das Machen vor das Sein stellt. Das Verhältnis von Schule und Gesellschaft kommt erst dann ins Lot, wenn die Schule so gut ist, dass sie selber eine gute Gesellschaft – vorerst in der Form einer lebendigen Schulgesellschaft – erzeugt. Umgekehrt würde in der Folge die Gesellschaft das gleiche vermitteln wie die gute Schule: sie würde in allen Bereichen der Arbeitsgemeinschaft den Menschen an sich selber, an sein eigentliches, von keiner der vielen modernistischen Machenschaften verfälschtes Wesen erinnern.

Anmerkungen:

¹ Nils Christie: Wenn es die Schule nicht gäbe, Ketzerisches zur Schulreform, München 1974, Seite 42.

² A. a. O., Seite 44.

³ Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft, Hamburg 1973, Seite 24.

⁴ Nils Christie: a. a. O., Seite 147.

Schule, Gesellschaft und soziale Integration

Der Text ist mit einigen Auslassungen entnommen aus Klafki W., u. a.: Erziehungswissenschaft 1, 1970, 110–127 (Fischer-Bücherei, Funk-Kolleg). Zusammengestellt von Joe Brunner in den «Lehrplan-Informationen» der ED Freiburg i. Ue. (Nr. 24, vom 23. September 1974).

1. Das Lehrerurteil über soziale Beziehungen

Es gilt leider noch immer – wie Orville Brim, ein amerikanischer Soziologe, es in seiner

ins Deutsche übersetzten «Soziologie des Erziehungswesens» formuliert –, «dass Urteile von Lehrern über die Beziehungen zwischen den Schülern in ihrer Klasse recht ungenau sind; allerdings gibt es hier beträchtliche Unterschiede zwischen Lehrern. Lehrer scheinen nicht in der Lage zu sein, zu erkennen, welche Kinder sozial isoliert sind . . . ; auch überschätzen sie die Beliebtheit der Schüler, die sie selbst gern mögen; entsprechend unterschätzen sie die Beliebtheit der Schüler, die sie selbst nicht mögen.»

Häufig bleiben die Auswirkungen etwa einer Randständigkeit und Sündenbockrolle, die zu seelischem und körperlichem Martyrium einzelner Schüler führen, vom Lehrer völlig unbemerkt.

2. Aggressionen zwischen den Schülern

Häufig genug treiben Hänseleien und heimliche Prügel in der Pause und auf dem Schulweg Schüler in Verzweiflung und in Schulangst, zumal meistens jene Kinder zur Zielscheibe der Gruppenmachtgelüste werden, deren schwaches Selbstbewusstsein und *mangelnder Rückhalt im elterlichen Milieu* nur geringe Gegenwehr erwarten lassen. An ihnen entladen sich dann die Aggressionen, zu deren Ausleben der «gesittete» Unterricht keine Gelegenheit bietet. Sie werden *stellvertretend geschlagen für die eigenen Minderwertigkeits- und Schuldgefühle, die man gerne erschlagen möchte*.

Grundsätzlich erfolgt die Entladung immer gegenüber Schwächeren. Hierbei bildet sich oft eine gewisse Hackordnung heraus.

3. Das Zustandekommen einer Rangreihe

Wie entsteht sie? Vermutlich liegt ihr kein Naturgesetz zugrunde, doch kommt es unter bestimmten negativen Bedingungen, je nachdem, welche Normen das Gruppenleben bestimmen, zu ganz ähnlichen Phänomenen wie im Tierreich. Neu zusammengesetzte Klassen sind gewöhnlich von besonderer Unruhe, von zahlreichen Rivalitäten und Kämpfen gekennzeichnet, bis nach gewisser Zeit sich eine bestimmte Ordnung und die Respektierung einer Rangreihe durchgesetzt haben. Für das Zustandekommen solcher Rangreihen kann einmal Körperkraft und sportliche Tüchtigkeit ausschlaggebend sein, aber auch Intelligenz und Schulleistung, je nachdem, welche Normvorstellungen in der Klasse dominieren. Gefälliges Äusseres und häusliche Herkunft sind ebenfalls wesentlich an der Gewinnung eines höheren Rangplatzes der Beliebtheit beteiligt. Schon vom ersten Schultag an schliessen sich informelle Gruppen, sogenannte *Cliquen*, gleicher Herkunft zusammen. Die Identifikation mit den elterlichen Massstäben ist so stark, dass ein Unterschichtenkind nur bei aussergewöhnlichen Fähigkeiten in eine Clique von Mittel-

standskindern aufgenommen wird. Ein ärmlich gekleidetes Baracken- oder Landarbeiterkind hat keine Chancen.

Diesen Sachverhalt haben auch Elfriede Höhn und Manfred Koch in ihrer Untersuchung über die «Psychologie des Aussenseiters» ermittelt, dass nämlich unter den Faktoren, die den Rangplatz eines Kindes in der Schule bestimmen, der ungünstige sozio-ökonomische Status des Elternhauses eine dominierende Rolle spielt, zumal er sich gewöhnlich im Pflegezustand und der Kleidung eines Kindes deutlich ausdrückt. Sie belegen an Beispielen, dass bereits das Wohnen in einer verschrieenen Wohngegend ein Kind zum «schwarzen Schaf» der Klasse abstempeln kann. Oft genügen aber auch geringfügige sprachliche Abweichungen, um Kinder in Aussenseiterpositionen zu drängen. Darum hatten es Flüchtlingskinder oft ausserordentlich schwer, vor allem, wenn sie zugleich in ungünstige Wohnverhältnisse eingewiesen waren. Gerade an diesem Faktor zeigt sich, wie stark die Mittelschichtnormen und Vorurteile des Elternhauses die Auswahl der Freunde in der Klasse und die Cliquenbildung beeinflussen. Diese Mittelschichtnormen schreiben u. a. nämlich eine gepflegte Kleidung und gefälliges Äusseres, bestimmte Formen des Umgangs, des Essens und der Höflichkeit vor.

Strebsamkeit, Fleiss, Ausdauer, Verzichtekönnen, gute Schulleistungen und ähnliche Tugenden werden besonders geschätzt und belohnt. Warner gibt eine treffende Charakteristik der Funktion der Clique. «Die Clique fungiert als Instrument der Sozialstruktur, das in den unteren sozialen Schichten geborene Personen von einer gemeinsamen Teilnahme mit solchen aus den höheren Schichten ausschliesst. Zugleich hat die Clique die Funktion, Mitglieder der oberen Schichten zusammenzuschliessen. Mit anderen Worten: Das Cliquensystem belohnt gewöhnlich die, die aus den Oberschichten stammen, und bestraft Angehörige der Unterschichten.»

4. Die Sprache des Unterschichtenkindes als soziale Barriere

Am stärksten unterscheidet sich die Mittelschicht von der Unterschicht hinsichtlich der *Sprachgewohnheiten*. Darauf hat der engli-

sche Soziologie Basil *Bernstein* mit seinen Untersuchungen besonders hingewiesen. Während die Mittelschicht einen grossen Wortschatz, komplizierte Satzbildungen und frühen Umgang mit abstrakten Begriffen pflegt – Bernstein nennt dies eine «*formale Sprache*» – beschränkt sich die Unterschichtensprache auf einen geringen Wortschatz, einfache Sätze mit wenig abstrakten Begriffen und viel Gefühlswert. Oft geht die Verständigung sogar mit Einwortsätzen und Gesten vor sich. Bernstein spricht von der «*öffentlichen Sprache*». Da *Sprache und Denken in enger Beziehung stehen, gibt es hier wesentliche Unterschiede zwischen den beiden sozialen Schichten.*

Weil auch unser Schulsystem mittelschichtgeprägt ist und die meisten Lehrer dieser Schicht entstammen, stellt es entsprechende Verhaltens- und Leistungsnormen auf, die von Unterschichtenkindern häufig nicht erfüllt werden können. Ihr Versagen führt fast zwangsläufig zu einem Absinken in der Beliebtheit.

5. Zum Verhältnis Beliebtheit – Schulerfolg

Es wurde bisher vermutet, dass für die Beliebtheit eines Schülers bei seinen Klassenkameraden die Schulleistung und das Verhältnis zum Lehrer kaum eine Rolle spielten. In letzter Zeit haben aber mehrere Untersuchungen erwiesen, dass die Schüler und ihre Eltern in starkem Masse den Schulerfolg als ausschliessliches Beurteilungskriterium übernehmen. Je stärker Schüler und ihre Eltern in der Schule ein Mittel des sozialen Aufstieges erblicken, um so stärker identifizieren sie sich schulfromm mit deren Forderungen. Auch E. Höhns Buch «Der schlechte Schüler» weist die enge Verknüpfung von Beliebtheit in der Klasse und Schulleistung nach. Dabei handelt es sich nicht um einen einfachen Kausalzusammenhang, sondern um ein Wechselverhältnis: Man kann also nicht sagen: Weil jener Schüler gute Schulleistungen zeigt, ist er beliebt und umgekehrt, sondern muss eher feststellen, dass die Beliebtheit den Leistungswillen motiviert und verbessert, dass also hoher Rangplatz und gute Schulleistungen sich gegenseitig beeinflussen.

Für den Schüler sind somit Gruppenprozesse und die mit ihnen gekoppelten Status- und Rollenzuweisungen eine Existenzfrage,

die ihn sehr viel tiefer berührt, als er es bewusst wahrnimmt. Die Selbsteinschätzung und das Selbstbewusstsein eines Menschen sind ähnlich weitgehend eine Spiegelung seiner Anerkennung durch die Gruppe. Wie sie ihn sieht, so schätzt er sich selbst. Seine Leistung und Haltung werden geradezu von der Erwartung seiner Umwelt diktiert. Allerdings kann die gleichzeitige Mitgliedschaft in mehreren Gruppen ausgleichend wirken. Doch der in seiner Familie anerkannte und unterstützte Schüler tritt bereits mit grösserer Selbstsicherheit in die Schule ein und wird hier weniger ängstlich um Anerkennung buhlen als der ohnehin Selbstunsichere, der vielleicht aus einem gestörten Elternhaus kommt. Das wohlpräparierte Mittelschichtkind mit pädagogisch interessierten Eltern, das einen Kindergarten besucht und sich gewandt und höflich auszudrücken gelernt hat, trifft nicht nur auf Sympathien des mittelschichtorientierten Lehrers, sondern es beansprucht und erhält auch ohne grosse Konflikte einen der oberen Rangplätze in der Gruppenstruktur und Beliebtheitskala dieser Klasse. Wer kein pädagogisch aufgeschlossenes und harmonisches Elternhaus, keine nette und gepflegte Kleidung, keine Selbstsicherheit, kein sprachliches Ausdrucksvermögen und keine Höflichkeitsfloskeln hat, dem wird auch die ursprüngliche Anhänglichkeit und Schulfreude genommen. *Je stärker er sich bemüht, das Normensystem der beliebten Schüler zu übernehmen, um sich damit ihnen zu nähern, um so härter empfindet er die Zurückweisung.* Gelingt es ihm innerhalb einer kritischen Zeitspanne nicht, den Anschluss an eine Clique zu gewinnen, so ist sein Absinken zum «schwarzen Schaf» meist irreparabel. Mit der Position am unteren Ende der Hackordnung kommt es gewöhnlich zu einer zwangsläufigen Isolierung. Folgt man dem amerikanischen Gruppentheoretiker Homans, so nimmt der *Umfang der interpersonalen Kontakte mit der Position in der Beliebtheitsrangreihe ab.* Je höher eine Person eingestuft wird, desto grösser ist die Anzahl der Menschen, die zu ihr Kontakt suchen oder Interaktionen einleiten und umgekehrt. Auch hier wird dem, der nicht hat, alles genommen; ein ebenso fataler wie erstaunlicher Zusammenhang.

Ist man einmal in der Beliebtheit abgesun- 1110

ken, so verhindert die Gruppe häufig den Wiederaufstieg etwa durch gute Leistungen, indem diese Leistungen ungünstig beurteilt oder nicht akzeptiert werden.

Diesen Bereich hat besonders Elfriede Höhn untersucht und in dem schon genannten Buch «Der schlechte Schüler» beschrieben. Die *Lehrer übersehen z. B. bei guten Schülern mehr Fehler als bei schlechten* (Maria Zillig, 1928) und die Mitschüler beurteilen objektiv richtig ausgeführte Turnübungen schwacher Kameraden zu 50 Prozent als falsch. Es passt eben nicht in das Bild des schlechten Schülers, dass er wenig Fehler und Turnübungen richtig macht. Die Schüler beurteilen nicht mehr die objektive Turnleistung, sondern wiederholen ihr Vorurteil über den allgemeinen Leistungsstand des Schülers. Diese Beeinträchtigung der Beobachtung durch positive oder negative Vorurteile bezeichnet man auch als «Halo-Effekt». Daneben lässt die niedrige Leistung auf einem Gebiet die allgemeine Erwartungsnorm so sinken, dass auch auf andern Gebieten keine guten Leistungen mehr erwartet werden. Der Versager spürt diesen Erwartungsschwund und den damit verbundenen Abfall der Beliebtheit und wird zugleich durch sein Versagen verunsichert und entmutigt. So bedarf es ausserordentlicher Anstrengungen, um 1. seine eigene Unsicherheit zu überwinden, 2. um objektiv bessere Leistungen zu erbringen, und 3. um die Wertschätzung seiner Umwelt wiederzugewinnen. Diese dreifache Leistung gelingt nur selten, den in irgendeiner Hinsicht behinderten Kindern so gut wie nie. So erfahren Barackenkinder früh den Makel ihrer Herkunft und die mangelnde sprachliche und intellektuelle Wettbewerbsfähigkeit. Diese Misserfolgserlebnisse lassen sie dann auch gegenüber Aufgaben versagen, denen sie von ihren Fähigkeiten her durchaus gewachsen wären. Leistungsmiss-erfolg und sozialer Misserfolg potenzieren sich auf diese Weise gegenseitig. So wachsen Schulangst, Aggressivität und Schulschwänzen. Aus anhänglichen Schülern werden in wenigen Wochen nach dem Schulbeginn störrische, misstrauische und störende. Sie entwickeln damit alle Symptome, die zum Bild des schlechten Schülers gehören und die häufig als Ursachen des Leistungsversagens, nicht aber als seine Folgen gedeutet werden. Nach den von Höhn

ausgewerteten Schüleraufsätzen mit dem Thema: «Der schlechte Schüler» und nach weiteren Befragungsergebnissen gehört zum Persönlichkeitsbild, das die Jugendlichen vom «schlechten Schüler» haben, dass er «faul», «unaufmerksam», «selbst schuld», «arm», «hässlich» und «böse» ist, wie in der Leistung, so auch moralisch versagt und eine düstere Zukunft vor sich hat. Lediglich in der Körpergrösse und in der Haarfarbe unterscheidet er sich nicht wesentlich vom Bild des guten Schülers. Die Schulkameraden, auch die selbst leistungsschwachen, fordern darum Strenge und pädagogischen Druck und zeigen – wenn nicht gezielte pädagogische Massnahmen erfolgen – so gut wie nie Verständnis, Trost und Hilfe für den schlechten Schüler.

6. Der schlechte Schüler – ein Vorwurf gegen den Lehrer

Ähnlich verhängnisvoll zeigt sich in der genannten Untersuchung das Lehrerstereotyp, das immer wiederkehrende Bild vom schlechten Schüler: *Bringt ein schlechter Schüler einmal eine gute Leistung, so gilt das als Ausnahme von der Regel* oder bestätigt die Meinung der Lehrer, dass der Schüler ja könnte, wenn er nur wollte. Begabungsmangel und «Nichtwollen» werden als häufigste Ursache des Versagens bezeichnet. *In beiden Fällen entlastet sich der Lehrer, denn jeder Schulversager ist zuerst einmal ein Vorwurf gegen seine Berufsehre.* Der Lehrer weicht dem Gefühl des eigenen Misserfolgs aus, indem er sich gegenüber einem solchen Grad von «Begabungsmangel», «Nichtwollen», «Faulheit», «Verwahrlosung», «Milieubelastung» und «moralischer Minderwertigkeit» als machtlos erklärt. Beide, der «hoffnungslose Fall» und der «verstockte Sünder», stellen dann für ihn keine pädagogische Aufgabe mehr dar.

Als Fazit ergibt sich aus alledem: Wer einmal die Rolle des schlechten Schülers übernommen hat, kann sich kaum mehr von der Last der Vorurteile befreien. Zieht er sich nämlich in sich selbst zurück, gilt das als Beweis seiner Faulheit und Willenlosigkeit; wird er aggressiv, so wird das nicht als Folge, sondern als Ursache und als erneuter Beleg für seine moralische Minderwertigkeit gedeutet. Mitschüler und Lehrer sind hier

einem Gruppenvorurteil verhaftet, das sowohl eine gerechte Beurteilung wie eine Entfaltung des davon betroffenen Schülers schwer behindert oder unmöglich macht. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von der «selffulfilling prophecy», der Prophezeiung, die sich erfüllt, weil man sie ausspricht oder für wahr hält.

7. Die Beeinflussung von Gruppenprozessen in der Schule

Die Gruppenstruktur und der Lebensstil einer Klasse werden bereits durch die Schulatmosphäre, die Persönlichkeit und den Erziehungs- und Unterrichtsstil eines Lehrers beeinflusst. An dieser Stelle geht es uns um die Auswirkungen der Lehrstile auf das Gruppenverhalten. Wir erinnern an den demokratischen Führungsstil: Dabei ergibt sich, dass die so geführten Gruppen durch geringere Aggressivität zwischen den Mitgliedern und grösseren Arbeitserfolg gekennzeichnet sind. Die autoritären Führer lösen hingegen entweder eine gegen sie selbst gerichtete feindselige Stimmung oder Apathie aus. Ihre Gruppen sinken in ihrer Arbeitsleistung erheblich ab, sobald der Führer den Raum verlässt, sie zeigen eine deutliche Neigung dazu, ihre Aggressivität auf gruppenfremde Personen oder auf Neuankömmlinge zu übertragen. Die demokratischen Gruppen entwickeln dagegen einen starken Corpsgeist, die Arbeitsleistung ist am gleichmässigsten und die Gruppenmoral am höchsten. Das zeigt sich besonders in der Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfe, Kritik und Anerkennung. Auch beim Fortgang des Lehrers aus der Klasse sinkt die Arbeitsintensität kaum ab. Der autoritäre Stil kann die Klasse zwar zu hoher Leistung bringen, die aber beim Fortgang des Lehrers auf ein Minimum absinkt (Intensitätsschwund von 74 Prozent auf 29 Prozent). Die starke Wettbewerbsatmosphäre begünstigt ausserdem Rivalitätskonflikte, die Sucht nach Anerkennung, Aggressivität sowie Unterwürfigkeit, und sie verfestigt Aussenseiterrollen.

Besonders interessant ist, dass auch der entgegengesetzte Stil, der *laisser-faire-Stil*, die sich selbst überlassenen Schüler verunsichert und sich daher ähnlich auswirkt wie der autoritäre. Bei beiden wirkt die Klasse

lustlos, apathisch und uninteressiert. Vor allem der Wechsel von autoritärem zu *laisser-faire*-Stil ruft negative Verhaltensweisen hervor, besonders Aggressivität. Der autoritäre Lehrer empfindet den Widerstand der Klasse häufig als persönliche Kränkung und verstärkt dann seinen unterdrückenden Stil. Dagegen wandelt häufig bereits ein gewisses Eingehen auf Schülerwünsche die Klassenatmosphäre und fördert die freiwillige Mitarbeit, wie eine deutsche Untersuchung zeigte. Ein autoritärer Lehrer verhärtet durch seinen Druck bestehende Gruppenstrukturen – denn jede Gruppe reagiert auf äusseren Druck mit verstärkter Solidarität –, während ein sozial-integrativer, demokratischer Erzieher eine offenere und durchlässige Gruppenstruktur fördert. Allein seine zusätzlichen Bemühungen um die als Aussenseiter erkannten Schüler können diese für die Klasse attraktiver werden lassen. *Vor allem gilt es, die besonderen Fähigkeiten der Aussenseiter ans Licht zu heben und sie so interessant zu machen.*

Zur Veranschaulichung sei aus meiner eigenen Erfahrung als Sonderschullehrer für Lernbehinderte berichtet:

Eine schwach begabte und sprachgehemmte Zigeunerin, die wegen ihrer Ungepflegtheit von der Klasse gemieden wurde und aus Desinteresse in der Schule häufig fehlte, konnte mit Hilfe eines in der Klasse entstandenen *Laienspiels* integriert werden. Sie übernahm nämlich dank ihrer tänzerischen Fähigkeiten eine Hauptrolle und wurde für die Klasse somit sehr wichtig. Das gleiche Spiel verhalf einem weiteren krassen Aussenseiter zum Ansehen seiner Mitschüler, da er ebenfalls eine tragende Rolle sehr originell ausgestaltete. Das neu gewonnene Selbstbewusstsein strahlte auf den gesamten Leistungswillen dieser Schüler aus. Ein Lehrer wird zwar kaum erreichen, aus gehänselten und abgelehnten Aussenseitern Stars einer Klasse zu machen, doch kann er weitgehend verhindern, dass ständige soziale Entmutigung Schüler sozial schwierig werden lässt und Schulangst sowie Schulschwänzen provoziert werden. Bei einigem Geschick kann es ihm durchaus gelingen, die besondere Lage des Aussenseiters und die Ursachen seiner Kontaktschwierigkeiten der Klasse nahezubringen und Integrations-tendenzen anzuregen. Wir verweisen auf die

Fallsammlung Müller-Eckards «Schule und Schülerschicksal», die einige Beispiele für die Beeinflussung von Klassenstrukturen durch den Lehrer zugunsten einzelner Schüler enthält. Das wird am ehesten im Rahmen eines demokratisch oder sozial-integrativen Führungsstils gelingen. Denn gerade der Umgang mit Gruppen verlangt eine starke Flexibilität des Lehrers. Es lässt sich dabei feststellen, dass Lehrer mit grosser Verhaltensbreite Klassen zu hoher Leistung und guter Gruppenmoral führen. Wer nur den Lernerfolg sucht, findet vielleicht hohe Leistungen, aber negative Gruppenmoral. Wer Lernen und die Bedürfnisse des Schülers im Auge behält, kann beides erreichen. Schule als reine Unterrichtsorganisation verhindert dagegen ein fruchtbares Miteinander von formellen und informellen Gruppierungen und setzt damit Schulfreudigkeit und Schulleistung stark herab (O. Schäfer). Derjenige Lehrer, der sich um die Verwirklichung sozialer Chancengleichheit in seiner Klasse bemühen will, muss sich der Beeinflussung von Cliques und Gruppenstrukturen bedienen. Dazu sagen Rolff und Winkler, «dass ein Arbeiterkind, das etwa auf Grund ganz besonderer Persönlichkeitscharakteristika Eingang in eine Mittelschichtenclique findet, hier eine echte Chance erhalten könnte, die Fremdheit, mit der Arbeiterfamilien dem höheren Ausbildungswesen gegenüberstehen, zu überwinden. Die Selbstverständlichkeit, mit der die meisten Oberschichtskinder beispielsweise einen Universitätsbesuch anstreben, vermöchte auf die Einstellungen

des Arbeiterkindes auszustrahlen. Die abstrakte Ferne und Ungesicherheit eines langen Ausbildungsweges könnte sich durchaus auch für das Arbeiterkind zu einer realen Möglichkeit konkretisieren, wenn es durch Freunde aus der Mittelschicht die Voraussetzungen, die einzelnen Schritte und den Ablauf kennenlernte. In einer solchen Clique könnte ein Arbeiterkind möglicherweise auch Mut sowie Vertrauen zu sich selbst und den eigenen Fähigkeiten finden, sofern es Anerkennung in der Cliquengemeinschaft fände. Teilnahme an einer Mittelschichtclique würde dem Arbeiterkind gerade solche Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten eröffnen, die so manche in seiner frühkindlichen Sozialisationsphase angelegten Charakterzüge umzuformen vermöchten und die die anerzogene Resignation aufzubrechen erlaubten. Aber es ist offensichtlich, dass dieses realiter so gut wie nie geschieht. Freundschaftsbindungen durchbrechen die Klassenschranken nur in Ausnahmefällen». Dennoch sollte der Lehrer das Seine dazu beitragen.

Literaturhinweise

- Bracken H., v.: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder, Frankfurt a. M. 1968
 Brim O. G.: Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg 1963
 Höhn E.: Der schlechte Schüler. München 1967
 Homans G. C.: Theorie der sozialen Gruppe. Köln-Opladen 1965
 Rolff H., Winkler G.: Cliqueswirtschaft in der Schulklasse. In: Neue Sammlung, Heft 1, 1967

Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

CH: Umstrittener Numerus clausus

Die Dachverbände der schweizerischen Mittelschüler (VSM) und der Studentenschaften (VSS) fordern, dass die Einführung von Zulassungsbeschränkungen an den schweizerischen Universitäten energisch bekämpft wird. Die Einführung des Numerus clausus bedeutet nach Ansicht des

VSM und des VSS «das Abrücken vom noch unlängst verkündeten Prinzip der Chancengleichheit». Ausserdem werde sich dadurch in nächster Zeit weder das Zahlenverhältnis zwischen Schülern und Lehrern noch das zwischen Ärzten und Bevölkerung verbessern, schreiben die beiden Verbände im Jugendpressedienst.