

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Walter Jaide
Jugend in den
Veränderungen unserer Welt

Klaus Dieter Hartmann
Walter Jacobsen
Ein Vortest
über Schülereinstellungen
zum Politikunterricht

Hans Rosenkranz
Führung und Dynamik
von Arbeitsgruppen
in Schule und Betrieb

B 44/71

30. Oktober 1971

Walter Jaide, Dr. phil., geb. 10. Mai 1911 in Berlin, o. Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Hannover; Leiter der Forschungsstelle für Jugendfragen, Hannover; betreibt empirische Jugendforschung.

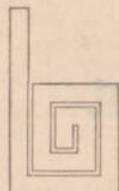
Buchveröffentlichungen: Die junge Arbeiterin (Mitherausgeber), 1958; Die Berufswahl, 1961; Eine neue Generation? 1961; Das Verhältnis der Jugend zur Politik, 1963; Die jungen Staatsbürger, 1965; Leitbilder heutiger Jugend, 1968; Junge Arbeiterinnen, 1969; Jugend und Demokratie, 1970.

Klaus Dieter Hartmann, Dipl.-Psychologe, Mainz, geb. 21. 11. 1929 in Magdeburg. Seit 1957 freie Praxis als Wirtschafts- und Sozialpsychologe; zahlreiche Veröffentlichungen in Fachzeitschriften. Redaktion der Schriftenreihe „Politische Psychologie“.

Walter Jacobsen, Dr. phil., Oberregierungsrat a. D., Psychologe, früher Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung, geboren 1895 in Altona/Elbe, 1937 nach Schweden emigriert, wo er ein Institut für praktische Psychologie und Berufswahlfragen mitgründete und wissenschaftlich leitete.

Hans Rosenkranz, Dr. oec. publ., Diplom-Handelslehrer, 1966 bis 1970 Assistent am Institut für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität München. 1970/71 Stipendiat des British Council an der Universität Leeds zum Studium der Gruppendynamik und Organisation Development. Zur Zeit freiberuflicher Organisations- und Trainingsberater.

Veröffentlichungen u. a.: Anthropologische u. betriebspädagogische Aspekte der formalen und informalen Organisation der Wirtschaftsbetriebe, Diss. München, 1969; Gruppen in der Hochschulpolitik, in: Gruppendynamik 3/71; Die pädagogische Qualifizierung des Betriebsausbilders. Curriculum zur Ausbildung der Ausbilder (im Druck).



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Redaktion: Dr. Enno Bartels.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Jugend in den Veränderungen unserer Welt

1. Gibt es „Jugendgenerationen“?

Dieser aus Vorträgen vor Jugendreferenten, Jugendschriftstellern, Jugendoffizieren, Juristen, Pfarrern, Berufsschullehrern und Lehrlingsausbildern hervorgegangene Aufsatz bezieht sich nur zum geringeren Teil auf eigene Untersuchungen. Er soll in Thesenform — nicht ohne die in Vorträgen üblichen Vereinfachungen und Verkürzungen — einen Einblick in Einstellungen innerhalb der gegenwärtigen Jugendjahrgänge geben, und zwar in ihre vielfältigen, z. T. konträren, z. T. unerwarteten Dimensionen und Komponenten. Er soll weder larmoyant im Sinne einer „Veredelungstheorie“ noch gar harmonistisch-optimistisch, sondern unter der Leitfrage „Orientierungskrise?“ einige Einstellungs- und Verhaltensbereiche für den Praktiker anleuchten.

Die erste These enthält einige notwendig vorweg zu machende Negationen bzw. Einschränkungen: Es gibt keine — und kann es der Natur der Sache nach nicht geben — generelle Theorie von Jugend in der modernen Gesellschaft; es gibt allerdings spezielle Konzepte, die einen Überblick über die empirischen Resultate ermöglichen.

Es gibt ferner kaum oder nur unter Vorbehalten eine allgemeine Abgrenzung des Jugendalters: man könnte den Beginn (im Zuge der bekannten Akzeleration) mit 13 oder 15 Jahren je nach Geschlecht ansetzen und das Ende — in diesem Alter sind übrigens auch Freizeitbetätigungen und -vorlieben, Leseinteressen usw. ausgebildet und fixiert — für junge Arbeiterinnen mit 16 Jahren, für junge Facharbeiter mit 19 Jahren und bei jungen Akademikern mit 25 Jahren. Das heißt, die „Jugendphase“ wird rascher und einfacher oder langsamer und wahrscheinlich fruchtbarer durchlaufen und beendet je nach Schul- und Berufslaufbahn, nach deren Niveau und Dauer und je nach dem sozio-ökonomisch-kulturellen Status der Eltern — sowie zumeist je nach dem Geschlecht.

Somit gibt es empirisch kein universelles oder typisches oder modales Grundmuster von Mentalität für eine ganze Jugendgeneration, die in der Bundesrepublik etwa sieben bis acht

Millionen junger Menschen umfaßt. Vielmehr klaffen ziemlich deutlich auseinander Einstellungen, Verhaltensweisen persönlicher, sozialer, beruflicher Art, Lebenschancen, -wünsche und -pläne, Freizeitverhalten, Wertvorstellungen und schon der bare Informationsbestand. Sie klaffen auseinander je nach den Makro-Sozialgruppen, denen der Jugendliche angehört, worunter am bedeutendsten sind die bereits erwähnte Schul- und Berufslaufbahn, der Sozialstatus der Eltern, das Geschlecht und ferner, mit abnehmender Bedeutsamkeit, das Lebensalter innerhalb der Jugendphase,

**Klaus Dieter Hartmann
und Walter Jacobsen**

**Ein Vortest über Schülereinstellungen zum
Politikunterricht S. 11**

Hans Rosenkranz

**Führung und Dynamik von Arbeitsgruppen
in Schule und Betrieb S. 27**

Wohnortgrößen, Konfession u. a. m. Daß Schul- und Berufsausbildungsniveau so entscheidend diskriminieren, hängt u. a. mit dem noch immer dreiteilig vertikal gegliederten Schulsystem der Bundesrepublik zusammen sowie mit dem dualen Berufsbildungssystem (Lehre, Praktikantenzeit oder Arbeit im Betrieb nebst einem Wochentag Berufsschule) und der stark professionalisierten und ziemlich immobilen Sozialschichtstruktur der Bundesrepublik.

Die Sozialisationsunterschiede sind offenkundig wichtiger als die Generationsunterschiede. Das Historikeridiom der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ läßt sich auch auf die jungen Menschen gleicher Geburtsjahrgänge anwenden. Deshalb sollte man vom Konzept einer einhelligen Jugendgeneration völlig absehen — von anderen damit zusammenhängenden und ebenfalls kaum wissenschaftlich lösbaren Problemen hier zunächst ganz abgesehen: nämlich der Generationsabgrenzung, dem Prä-

gungsalter einer Generation oder den Generationsvergleichen, die meist in einem kulturpessimistischen Perspektivismus höchst fragwürdiger Art enden. Das bedeutet nicht, Unterschiede unter den Jahrganggruppen zu leugnen, wohl aber die wissenschaftliche Problematik in der Ermittlung solcher Unterschiede deutlich zu machen.

2. Zwischen Anpassung und Emanzipation

Wie sieht nun die angesprochene sozialstrukturell bedingte Verschiedenartigkeit von Einstellungs- und Verhaltensweisen bei Jugendlichen ein und derselben Geburtsjahrgänge aus?

Wie läßt sich die damit implizierte gruppenspezifische und individuelle Unterschiedlichkeit der Auseinandersetzung mit dem soziokulturellen System, den Zeitumständen, dem „Zeitgeist“ einsichtig machen, unter dem die Jugendlichen aufwachsen?

Dazu bedient man sich eines (u. a. von R. K. Merton aufgestellten) Modells mit zwei Polen: nämlich Eingliederung vs. Verselbständigung, Anpassung vs. Erneuerung oder Integration vs. Emanzipation. Auf dem ersten Pol kann man sich eine Eingliederung „als Nachwuchs“ mit abnehmender innerer Zustimmung und Entscheidung vorstellen bis zu Extremen wie Ritualismus und Apathie. Auf dem zweiten Pol eine „avantgardistische“ Verselbständigung und Mutation in verschiedenen Richtungen — sei es mehr systembezogen reformistisch oder mehr systemkonträr revolutionär. Vielleicht sollte man sich darunter auf einer anderen Ebene die Regression ins Vorgestrige und den Hang zur Destruktion angesiedelt denken. Unterhalb solcher Pole und ihrer extremen Varianten finden sich auch bei jungen Menschen Abweichungen neurotischer, dissozialer und krimineller Art.

Das heißt, Jugend ist nicht qua Lebensalter fortschrittlich und anders als die Erwachsenen; das ist in der Bundesrepublik jeweils nur einem kleinen Teil, einem durch Schulbildung und Berufskarriere sowie Familienstatus begünstigten Teil möglich, während der größere Teil, besonders der Lehrjugend, stärker auf dem anderen Pol steht mit zögerndem Verharren auf dem Status quo, einem Übernehmen des „wie gehabt“, demgegenüber er sich schwerlich Veränderungen und Alternativen überhaupt vorstellen kann, geschweige denn durchzusetzen in der Lage ist. Man umschreibt diesen Sach-

verhalt manchmal mit dem Schlagwort vom „Konservatismus der Unterschichten“, den ich lieber präzisieren möchte durch den Ausdruck „Immobilismus der werktätigen Jugend“. Die Historie allein definiert also keine Jugendgenerationen, dazu sind die Sozialpositionen und Rollenmuster der verschiedenen Gruppen von Jugendlichen viel zu unterschiedlich.

Ihr volles Profil bekommt solche Polarisierung durch Aufdeckung von Zusammenhängen zwischen den Polen der Einstellung und des Verhaltens einerseits — und anderen Bereichen jugendlicher Verhaltensweisen und Leistungen andererseits¹⁾: Mit immobilien Einstellungen hängen offenbar zusammen Mängel im Informationsbestand, in den Bemühungen um Information, in verbaler Intelligenz, in der Offenheit und Bereitschaft zur Diskussion in den Bezugs- und Kontaktkreisen des Jugendlichen, mit Mängeln in sozialen und politischen Aktivitäten und sozialer und politischer Teilnahme. Und sie hängen zusammen im persönlich-sozialen Nahbereich mit Mängeln von Flexibilität, Offenheit und Liberalität²⁾. Das bedeutet, der aufweisbare Immobilismus dekuviert sich mehr oder minder als eine schlecht informierte, untätige, defensive Einstellung von in Bildung und Leben Benachteiligten und Inaktiven.

Auf dem anderen Pol, das heißt dem der Progressiven und Emanzipierten, ist relativ stärker das Gegenteil der Fall. Wohlgermerkt heißt das nicht: alle Werkstätigen seien so eingestellt, aber ein relativ großer, ein überzufällig größerer Teil neigt dem zu, während bei den Schülern und Studenten ein relativ größerer Teil dem progressiven Pol zuneigt und damit zusammenhängend entsprechende Positiva aufzuweisen hat.

3. Rückstand der weiblichen Jugend

Die erwähnte Immobilität zeigt sich nun nicht nur allgemein relativ stärker bei der werktätigen Jugend als bei Schülern weiterführender Schulen — sie zeigt sich besonders auch, und zwar generell stärker bei den Mädchen gegenüber den Jungen. Das betrifft ihre Berufswahl, die immer noch weibliche Berufe oder ungelehrte Tätigkeiten bevorzugt, die Lebensplanung, die vielfach eine Erwerbstätigkeit nur

¹⁾ Vgl. W. Jaide, Jugend und Demokratie, München 1970.

²⁾ Vgl. H.-J. Eysenck, The Structure of Personality, New York 1953.

bis zur Heirat einplant, eine Partnerwahl, die in altmodischer Weise sozialen Aufstieg und Sicherung durch Heirat anstrebt. Das zeigt sich in der Bevorzugung bestimmter Freizeit- und Urlaubsverwendungen, in der Einstellung zur Politik und Kirche. Offenbar haben die Mädchen weithin, selbst in der DDR³⁾, — wenn auch wiederum stärker in der sozialen Unterschicht — immer noch das traditionelle jahrhundertalte Rollenverständnis bewahrt und damit noch wenig Konzepte für die in der modernen Gesellschaft erforderliche Rollenvielfalt und Rollenkombination, speziell die Rollenzuordnung auf Ehe, Beruf und Öffentlichkeit entwickelt und erlernt.

Dabei denke ich keinesfalls daran, daß die Mädchen in die immer noch männerbestimmte und männerbeherrschte Berufs-, Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft eindringen, naiv und unreflektiert „männliche“ Verhaltensnormen übernehmen und damit gegen die Männer kämpfen und sie ablösen sollten. Ich hoffe vielmehr auf einen Wandel der Wertprioritäten — weg von der Priorität der bloßen (formalen) Effizienz und deren monetärem Ertrag und hin zu einem ausgewogenen Leben in Gesellschaft, Beruf und persönlicher Sphäre — mit Hilfe beruflich qualifizierter Mädchen und Frauen zusammen mit den Männern als ihren Partnern.

4. Einseitige Zukunftsvorstellungen

Der zwar nicht Schlagzeilen machende, aber nachweisbar weithin bestehende „Konservatismus“ breiter Jugendkreise wird verständlich, wenn man sich die Zukunftsvorstellungen dieser jungen Menschen vergegenwärtigt — besser: den Mangel an Zukunftsphilosophie, -programmatisierung und -prognostik. H. E. Wolf⁴⁾ resümiert seine Untersuchungen über Zukunftsvorstellungen von Hamburger Schülern folgendermaßen: „Viele technische, biologische und medizinische Entwicklungen werden als wahrscheinlich angesehen, während gesellschaftliche und politische Sachverhalte (in der Erwartung der untersuchten Jugendlichen;

d. Verf.) so bleiben wie sie sind.“ J. Galtung⁵⁾ faßt eine internationale Vergleichsstudie über Zukunftserwartungen junger Menschen und junger Erwachsener in Europa und außereuropäischen Ländern sehr pessimistisch zusammen: Zukunft sei bei ihnen eine vergessene Dimension menschlicher Existenz. Man stehe (im Bewußtsein der befragten jungen Menschen; d. Verf.) eher am Ende einer Phase menschlicher Entwicklung — und nicht am Beginn einer neuen. Sofern positive Erwartungen geäußert werden, betreffen sie den Fortschritt in Wissenschaft, Technik und Lebensstandard, aber nicht Fortschritte im Zusammenleben der Menschen untereinander, etwa in einer glücklicheren Ausgewogenheit persönlichen und sozialen Lebens. Im Gegenteil, man befürchtet eine Zunahme von Neurosen, Rauschgiftgebrauch und Kriminalität; die Verhinderung von Konflikten wird pessimistisch eingeschätzt. In einer Untersuchung von V. Krumm⁶⁾ votieren zwei Drittel der befragten kaufmännischen Lehrlinge dafür, daß der Charakter des Menschen auch in Zukunft so bleiben wird, wie er ist.

Eine der Wurzeln dieses Mangels an Bemühungen um Zukunftskalkulationen und deren Konkretisierung sehe ich in der prognostischen Unsicherheit und Ungewißheit in dem sehr naheliegenden Bereich von Arbeit und Beruf⁷⁾. Vieles oder alles wird sich dort verändern oder ist in starker Veränderung begriffen: die Fassungskraft der verschiedenen Berufsgruppen und Berufe, deren Tätigkeitsinhalte, die Ausbildungs-, Aufstiegs- und Sicherheitsmöglichkeiten, ja, auch die sogenannten Arbeitsethiken, das heißt, die moralischen und persönlichkeitsbezogenen Anforderungen der verschiedenen Berufe. In allem werden sich tiefgehende Veränderungen abspielen; wir wissen nur zu wenig — wie? Und es ist nicht ohne unsere Schuld, daß wir unserer Jugend so wenig darüber zu sagen vermögen. Die Zukunft der Arbeitswelt ist immer noch viel unbekannter als die Dynastien- und Kriegsgeschichte der Vergangenheit. Und dabei ist der Sieben-

⁵⁾ J. Galtung, *Images of the World in the Year 2000. A Synthesis of the Marginals of ten Nations Study*. European Coordination Center for Research and Documentation in the Social Sciences, Wien, August 1970. Wie richtig diese Erwartungen leider sind, bestätigt die Untersuchung „Drogenkonsum Hamburger Schüler“ in: *Das Parlament* Nr. 39, 25. Sept. 1971, S. 6.

⁶⁾ V. Krumm, *Das Zukunftsbild der Jugend*, Weinheim und Berlin 1967.

⁷⁾ Vgl. dazu W. Jaide, *Zukunftsperspektiven in Arbeit und Wirtschaft*, in: *Politik* 1/1969.

³⁾ Vgl. B. Hille, *Arbeits- und Berufsperspektiven weiblicher Jugendlicher*, in: *Deutschland Archiv*, Sonderheft: *Industrie, Betrieb und Gesellschaft*, Köln, Oktober 1970.

⁴⁾ K.-Ch. Becker, H. E. Wolf, *Empirische Untersuchungen über Zukunftsvorstellungen bei deutschen Ober-, Mittel- und Volksschülern*, in: *Futurum* 1969, H. 2.

jährige Krieg ein Histörchen gegenüber den millionenhaften Verlagerungen im Sektor von Erwerb, Beruf und Sozialstruktur heute.

Die speziell in der Bundesrepublik solange geübte Professionalisierung der Arbeitswelt mit ihren sehr spezifischen und aufgefächerten Ausbildungs-, Qualifizierungs- und Aufstiegsmöglichkeiten hat sich in vielem überlebt. An ihrer Stelle steht im Bewußtsein sehr vieler junger Menschen und ihrer Eltern ein Dunkel, ein pessimistisches und vielfach zielloses Zu-fallsverhalten, das zwar Wechsel von Betrieb und Arbeitsplatz und Beruf „irgendwie“ in Kauf nimmt, aber eben nicht informiert, vorausschauend und gründlich einkalkuliert.

5. Orientierungskrise der jungen Arbeitnehmer

Somit bringen die Veränderungen unserer Welt speziell für die weniger gut ausgebildeten Jugendlichen eine mehr oder minder tiefgehende Orientierungskrise mit sich. Die Veränderungen vollziehen sich so relativ schnell und umfassend und dazu so wenig durchsichtig und vielfach zwiespältig und gegenläufig oder absichtlich kaschiert, daß die weniger Informierten oder zur Informationsverarbeitung weniger Vorgebildeten kaum erst die vorletzte Phase einer industriellen, professionalisierten Leistungsgesellschaft mit ihren Normen und Anforderungen begriffen und internalisiert oder gar durchschaut haben — während bereits eine neue Phase spätindustrieller, post-bourgeoiser Möglichkeiten sich abzeichnet mit veränderten Wertsetzungen etwa einer beruflichen Flexibilität anstelle eines spezifischen Laufbahndenkens, einer Umstellungsfähigkeit und Aufgeschlossenheit für Neuerungen anstelle einer repetitiven Akkuratesse, Teamgeist und Kooperationsbereitschaft anstelle von Konkurrenzehrgeiz, integrativer Leitungsstil anstelle hierarchischer Durchsetzung.

Das ist das „Elend des Lehrlings“, seine geistig-seelische Verelendung, daß er mit seiner dürftigen Vor- und Ausbildung, seinem engen Informations- und Erfahrungshorizont, seinem geringen Freiheitsspielraum, seiner seltenen Zugehörigkeit zu distanzierenden, entlastenden und orientierenden altershomogenen Gruppen „nicht mehr mitkommt“, kaum das Gestern, geschweige denn das Heute versteht oder gar Künftiges sich vorzustellen und zu vertreten lernt. Ihm fehlen auch weithin die

gruppeneigenen Meinungsbildner, die ihm seine Situation verstehen und deuten helfen, so daß er auf ältere Erzieher oder auf die „Neue Linke“ angewiesen ist, sofern er sich nicht gegen beide sträubt, weil ihm die einen zu alt und die anderen zu neu sind. J. H. Gagnon⁸⁾ resümiert eine Untersuchung an amerikanischen werktätigen Jugendlichen folgendermaßen: Die Veränderungen selber seien ihr Feind! Sie stehen ohne Zielbewußtsein und Zielkenntnis, ohne Identifikationsmöglichkeiten zwischen der oberen liberalen Wohlstandsschicht und den Slums und den Schwarzen.

Ich würde weder diese dramatische Formel noch Galtungs Kulturpessimismus aufnehmen, sondern schlichter hinweisen auf die fahrlässige oder absichtlich so gewollte Diskrepanz zwischen Intelligenz und Macht auf seiten derer, die die Veränderungen praktizieren, und den Bildungsmängeln und der Mitwirkungs-ohnmacht auf seiten der Arbeitnehmerjugend. Sie erreicht mit Verspätung und abgelaufenen Fahrkarten den Bahnhof von Heute, während die wichtigsten Züge in die Zukunft bereits abgefahren sind. Was bleibt ihr übrig, als einstweilen privatistisch in Freizeit auszuweichen mit ihrem illusionären und organisierten oder kommerzialisierten Freiheitsraum oder in Neurosen, Genußmittel und Rauschgift oder Kriminalität. Für eine derart verspätete Generation gibt es kein „Moratorium“.

6. Stereotype und Vorurteile

Aus einer solchen Orientierungskrise besonders bei der Werkjugend ist verständlich die — eigentlich anachronistische, aber nachweisbare — Zunahme von Vorurteilen⁹⁾, Resentiments und Klischeevorstellungen gegenüber anderen Völkern, Rassen und Sozialgruppen. In entsprechenden Einstellungsmessungen zeigt sich eine solche Zunahme oder ein Wiederaufleben von Vorurteilen insbesondere gegenüber Gastarbeitern, Entwicklungsländern, den östlichen Partnern und sogar den EWG-Ländern. Ebenso bestehen fort veraltete, simplifizierende und degradierende Stereotypen über das andere Geschlecht. In einer Untersuchung — allerdings an erwachsenen Ar-

⁸⁾ W. Simon, J. H. Gagnon, D. Carns, *Working Class Youth: Alienation without an Image*.

⁹⁾ Vgl. H. E. Wolf, *Soziologie der Vorurteile*, in: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. II, Stuttgart 1969, S. 912 f.

beitnehmern (R. Bergius¹⁰) — gelten z. B. immer noch „die“ Südländer (d. h. die meisten von ihnen in der Sicht der meisten von uns) als „heißblütig, stolz, — faul und feige“.

Derartige Vorurteile und Stereotypen dienen, sozialwissenschaftlich gesehen, zur Absicherung gegen fremde und bedrohliche Gruppen im weitesten Sinne und zur Bestätigung der eigenen gefährdeten Gruppenidentität und -solidarität. Aber wozu ist das bei jungen Menschen von heute nötig? Es ist nur verständlich im Zuge von unbegriffenen und unbewältigten Veränderungen im Gefüge der Staatsgesellschaften, Sozialgruppen, Lebensalter und Geschlechter. Dafür spricht auch die Tatsache, daß damit einhergeht ein beachtliches Fortbestehen von Ängsten und Befürchtungen gegenüber der Zukunft in militärischer, politischer, ökonomischer und innergesellschaftlicher Hinsicht.

7. Das kulturelle Niemandsland der Ungelernten

Um diese negativen Aspekte und ihre Zusammengehörigkeit noch ein wenig weiter auszumalen und genauer zu lokalisieren, möchte ich auf die Sondergruppe der sogenannten Ungelernten hinweisen, die immerhin in den Jugendjährgängen der Mädchen etwa 20 % und bei den jungen Männern 8 % ausmachen¹¹). Auf eine knappe Formel gebracht, könnte man über sie sagen:

Die auch bei den werktätigen Jugendlichen neben anderen Zügen besonders verbreiteten Züge von Immobilismus, von reaktionären, ja faschistoiden Einstellungen finden sich in dieser Subgruppe in höchstem Maße und in engstem Zusammenhang — sowie in Verbindung mit sozialer Apathie, mit Informationsmängeln und Zukunftssahnungslosigkeit, mit Vorurteilen und Ängsten. Diese jungen Menschen leben in einem sozio-kulturellen Niemandsland, abgeblendet, eingeeigelt, passiv, ‚vergreist‘, von Mißgeschicken verfolgt, so daß sie kaum noch ansprechbar sein dürften.

¹⁰) R. Bergius, H. Werbig, G. Winter, Urteile deutscher Arbeitnehmer über Völker in Relation zur Zahl ihrer ausländischen Bekannten. Bericht aus dem psychologischen Institut der Universität Tübingen, o. J. Ganz ähnliche Ergebnisse von Jugendlichen finden sich bei H. E. Wolf, Stellungnahmen Deutscher Jugendlicher zu westlichen und anderen Gruppen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 18. Jg., 1966, S. 300 ff.

¹¹) Vgl. W. Jaide, Junge Arbeiterinnen, München 1969.

Sie teilen damit viele Merkmale, die generell der sozialen Unterschicht in hochindustrialisierten Gesellschaften zugeschrieben werden¹²).

Bei ihnen gerät die anfangs beschriebene polare Unterschiedlichkeit der Einstellungen in den Sog bedenklicher Desintegration und Eskapierung. An ihnen sieht man, wie in einer Jahrgangsguppe eigentlich ganz verschiedene „Generationen“ stecken. Und man muß sich die Frage vorlegen, was geschehen wird, wenn nicht eine Minorität von Studenten, sondern diese Millionen Depravierter einmal „erwachen“ und ihrer Situation und ihrer Nichtteilhabe am Leben bewußt würden?

8. Jugend auf dem Lande

Zu den sorgemachenden Untergruppen der Jugend muß man auch einen Teil der Landjugend zählen, insbesondere wohl die jungen Menschen in kleinen Gemeinden mit kleinbäuerlicher Bevölkerung oder in abgelegenen Gebieten. Wie man auch im einzelnen ökologisch diese durch Verkehrslage, Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten und Hofgrößen benachteiligten Gemeinden mit unter 5000 Einwohnern beschreiben und eingrenzen will, man geht wohl nicht fehl, daß davon etwa jeder zehnte junge Mensch in der Bundesrepublik betroffen ist. Wie man aus den Studien von U. Planck und D. Wissler¹³) (teils auch aus Sendungen des Hessischen Fernsehens) entnehmen kann, leben diese Jugendlichen in einer Art Reservationskultur „auf dem Lande“, wo sie mit den Veränderungen unserer Welt erst recht nicht fertig werden und noch viel stärker als andere Jugendliche an einer Orientierungs- und Identifikationskrise leiden. Damit gehen offenbar einher Unsicherheit, Mißtrauen, Schadloshalten an Schwächeren und ein Rückzug auf ein sehr fragwürdiges Brauchtum.

Entgegen den Annahmen der Soziologie bieten diesen Jugendlichen altershomogene Gruppen und schichteigene opinion-leader keine Hilfe und ebenso gewinnen sie auch keine Unterstützung aus der angeblich noch lebensnahen Welt der Dorfschule. Im Gegenteil, sie

¹²) Vgl. F. Neidhardt, Die junge Generation, in: Deutsche Gesellschaft im Wandel — Soziale Schichtung der BRD, Opladen 1970, insbes. S. 130 ff.

¹³) U. Planck, D. Wissler, Landjugend im sozialen Wandel, München 1970. Das Verhältnis der westdeutschen Landjugend zur Politik, Dissertation Hohenheim 1969.

stehen erst recht unter einem erhöhten Konformitätsdruck, der eine Überanpassung an eine vergehende, nur noch in der Defensive stehenden Subkultur erzwingt und der diese jungen Menschen hindert, im eigentlichen Sinne junge Menschen ihrer Zeit zu sein.

Damit sei zur Genüge auf die dunklen Stellen im Bilde der jungen Generation hingewiesen und auf den Umstand, daß die Literatur für die Jugend fast gar nicht oder nur in seltenen Fällen die nicht geringen Gruppen der Depravierten und nicht mal die große Masse der werk-tätigen Jugend erreicht, sondern weitgehend nur die Schüler aus der mittleren oder oberen Mittelschicht.

9. Hilfen durch die Rollenvielfalt

Eine Möglichkeit, statische und „unzeitgemäße“ Verhaltensweisen rechtzeitig zu korrigieren, wäre dann gegeben, wenn man die jungen Menschen schon im Kindesalter auf das Konzept des Rollen-Satzes (Merton) eingestellt hätte, das heißt auf die Vielfalt von Erwartungen, Ansprüchen, Normen und Chancen, die mit den unterschiedlichen Rollen und Positionen verbunden sind, wie sie das moderne Leben in Familie, Schule, Beruf, Verein, Organisation, Kirche, Parteien und sonstiger Öffentlichkeit anbietet. Man hat statt dessen eine solche Mehrzahl von z. T. konfliktgeladenen Aufgaben und Bewährungen eher beklagt und fürchten gelehrt, anstatt dazu ausdrücklich anzuleiten. Deshalb haben sich junge Menschen in Familie, Schule, Beruf oder Hobby jeweils abgekapselt und in solcher Einseitigkeit den Blick auf die übrige Welt und deren Veränderungen verloren. Statt dessen hätte man sie bildend und praktisch dazu anlernen sollen, eine solche Rollenvielfalt von vornherein zu akzeptieren, die davon ausgehende Dynamisierung zu nutzen, um eine möglichst vielseitige Position im Leben zu finden. Diese Auffassung hat sich erst sehr allmählich verbreitet, von den Gymnasiasten und Studenten bis hinüber zu den Real- und Fachschülern und den höherqualifizierten Lehrlingen, den aktiven Mitgliedern von Jugendverbänden und den Kindern aus weltoffenen Elternhäusern. Diese jungen Menschen leiden viel weniger unter der oben erwähnten Orientierungskrise. Offenbar muß und kann man es lernen, sich nicht in der Ein-falt, sondern in der Vielfalt zu etablieren.

10. Die „Neue Linke“

Unterdessen hat sich in der Bundesrepublik seit etwa 1960, auffälliger erst seit 1965, unter den Studenten und später auch Gymnasiasten eine Bewegung der „Neuen Linken“ entwickelt. Es soll hier zu den zahllos darüber erschienenen Chroniken, Interpretationen und Selbstdarstellungen keine neue hinzugefügt, sondern nur stichwortartig auf einige gesellschaftspolitische Ziele der „Neuen Linken“ hingewiesen werden, die auch für die übrige Jugendbevölkerung relevant sein oder werden können¹⁴⁾:

- die Verwirklichung der im Grundgesetz versprochenen, aber praktisch bisher materiell nicht hinreichend realisierten sozialen und personalen Chancengleichheit für alle Mitglieder dieser Gesellschaft;
- tatsächlich praktikierbarer Pluralismus in Einstellungen und Verhaltensweisen, der nicht dadurch verhindert wird, daß die seit langem etablierten Gruppen mit Hilfe ihrer gesteigerten und konzentrierten Herrschaft abweichende Minderheiten oder Einzelgänger majorisieren oder degradieren (können) — z. B. im Familienrecht, durch Pressekonzentration u. a. m.;
- genuine Demokratie, die den (jungen) Bürgern inmitten und dank ihrer sozialen Bezüge politische und gesellschaftliche Kontrolle und Mitwirkung effektiv ermöglicht und einübt und diese nicht durch oligarche Führungsmechanismen kanalisiert oder gar als unreal zurückweist;
- Abwehr unlegitimierter, nur traditioneller oder durch Institutionen aufoktrozierter Autoritäten, die ihre Positionen nicht rational und sachadäquat begründen und erweisen (können) oder eine spezielle auctoritas nicht in neue Verhältnisse verminderter hierarchischer Distanzen einbringen¹⁵⁾.

Man könnte noch manches Stichwort hinzufügen: Verspätung vieler notwendiger Reformen in der Bundesrepublik, Mitbestimmung auf vielen Ebenen, Internationalismus, libertines Glück vs. Leistungspression, „contracul-

¹⁴⁾ W. Jaide, Über die Unruhe in der jungen Generation, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 22/69 vom 31. Mai 1969.

¹⁵⁾ Vgl. W. Strzelewicz, Herrschaft ohne Zwang? Systeme und Interpretationen der Autorität heute, in: G. Hartfield (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft, Reihe Kritik, Bd. 1, Köln und Opladen 1969.

ture“ durch neue, originelle Formen der Kommunikation, Information, Publizistik, Unterhaltung usw.

Interessanter wäre hier die Frage der Diffusion, der Ausstrahlung der „Neuen Linken“ auf andere soziale Gruppen bzw. deren Antworten auf diese Herausforderung. Nur kann hier leider aus Raumgründen darauf nicht ausdrücklich eingegangen werden. Auch steht dafür bislang m. E. zu wenig konkretes Datenmaterial zur Verfügung, man bleibt auf einzelne Ereignisse (z. B. Lehrlingsproteste) oder allgemeine Vermutungen (z. B. „Pragmatismus der Unterschichten“) angewiesen.

In jenen Gruppen werden auch neue Werte aufgestellt bzw. wird unter tradierten Werten eine neue Auswahl und Rangordnung vollzogen. Das geschieht als Distanzierung von sogenannten spätindustriellen Werten: individuelle Leistung, Härte, Askese, Konkurrenz, Durchsetzung, Kontinuität, Aufstieg, universelle Effizienz speziell in Technik und Wirtschaft und zivilisatorischem Lebensstandard — mitsamt ihren Widersprüchen und ihren Widersinnigkeiten. Zugleich wendet man sich postbourgeoisen Werten zu: humane Selbstverwirklichung und Selbstbefreiung, persönliche Harmonie und Kreativität, individueller Erfahrungsreichtum und religiöse Sinnegebung, Freude an der Arbeit, freundliches, respektvolles, egalitäres Miteinanderleben, worin z. T. das „Glück“ der europäischen Bürgerkultur des 18. und 19. Jahrhunderts wiederkehrt.

Ein solcher Wandel der Werte manifestiert sich u. a. auch in vermeintlichen Generationsideologien, in der Kontroverse also zwischen einer Altersideologie des harten, schweren, gebundenen Lebens, das Verzicht, Entsagung und verzögerte Belohnung, allerdings auch Sicherheit, Ruhe und Ordnung impliziert — gegenüber einer Jugendideologie des leichten, ungebundenen, unkomplizierten Lebens, das sich vieles oder auch alles möglichst schnell zumessen und zumuten möchte. Mag darin auch etwas Lebensaltersphilosophie und damit ein anthropologischer Generationsgegensatz enthalten sein — man sollte das nicht immer intolerant und doktrinär abstreiten, aber andererseits auch nicht moralisch überhöhen — so ist es doch wichtiger, solche Differenzen vor dem Hintergrund der großen technischen, ökonomischen, sozialen und ideologischen Veränderungen zu reflektieren.

Mit diesen stichwortartigen Andeutungen ist das eigentlich „Neue“, das Generationsprofil einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen

umschrieben, deren Zahl gering, schichtspezifisch begrenzt und deren Ausstrahlung fragwürdig ist.

Gegenüber den extremen Varianten der „Neuen Linken“ haben sich Abwehr- und Abschirmungsprozesse eingestellt. Wer nicht Wertprioritäten und Machtstrukturen schrittweise verändern, sondern das ganze System einfach durch ein anderes, theoretisch ersonnenes, ersetzen und eine neue, fraglich legitimierte Machtelite in den Sattel heben will —, der riskiert es, in einem solchen Alleingang keine soziale Ortung und Kooperation, nicht genügend Genossen zu finden und sich in einer zwar internationalen, jedoch auf sich beschränkt bleibenden Subkultur des Protestes zu isolieren. Eine Zukunft, die nicht kalkulierbar und pragmatisch geöffnet, sondern doktrinär usurpiert und besserwisserisch verplant wird, veranlaßt eher Pessimismus, Angst, Defensive oder Flucht nach vorn. Wenn Gegenwart oder nahe Vergangenheit nur mit mitleidigen, bigotten Verurteilungen bedacht und pauschal als irreparabel abgeurteilt, gute Ansätze als reformistisch zurückgewiesen werden, kann das nur Isolierung und Ablehnung hervorrufen und zur Einengung auf die eine (wenngleich gekonnte) Rolle des Protestes nebst seinen Vorurteilen und Ritualien führen. Daß man damit selber unerträglich obsolet und autoritär wird in der Regression auf längst überholte Konzepte und Ideen bzw. deren überholte Ausformungen, wird den Akteuren viel weniger bewußt als ihren Kontrahenten. Trotz ihrer speziellen Aktionsformen aber sollte ihnen gegenüber Toleranz, Verständnis und geistige Auseinandersetzung geübt werden als einer eingeborenen Minorität dieser Gesellschaft mit einem stellvertretenden Mandat gegenüber deren Versäumnissen und Fehlern. Allerdings zeigen sich auf dem extrem linken Flügel ähnliche Komponenten der Fixierung, Intoleranz, Frustration wie auf dem extrem rechten, wenn auch natürlich in anderem ideologischen Kontext.

11. Zwei Prognosen

Ist zum Schluß eine Pronose in bezug auf die junge Generation, eine Antwort auf die Frage, wie es in und mit dieser Jugend weitergehen wird, möglich?

¹⁰⁾ K. Keniston, *Young Radicals: Notes on committed Youth*, 1968 und ders., *The Uncommitted: alienated Youth in American Society*, 1965.

Wahrscheinlich kann man nur zwei verschiedene Vermutungen ins Kalkül ziehen: eine optimistische und eine pessimistische.

Die optimistische erwartet — im Zuge von Reformen der Bildung und Ausbildung im Sinne höher qualifizierter Bildungsgänge, veränderter Bildungsstile und größerer Mobilität innerhalb der Berufswelt — eine Abschwächung der sozialstrukturellen Unterschiede innerhalb der Jugend und damit besseren Kontakt und Austausch und intensiveres Verständnis zwischen den verschiedenen Sozialgruppen, das heißt zwischen „Bessergestellten“ und bisher „Unterprivilegierten“, auch zwischen Mädchen und Jungen. Eine solche Entwicklung könnte eine Integration von bisher gleichgültig Immobilen in die Gruppe der engagiert Progressiven fördern.

Es kann aber auch ganz anders kommen: die Zwangslage der gegenwärtigen Bundesregierung in Gesellschafts- und Ostpolitik kann zur

Verzögerung überfälliger Reformen führen und damit sogar die systembezogen reformwilligen Progressiven unsicher werden lassen und die extrem Linken weiter radikalisieren, stärken und organisieren. Eine solche Entwicklung dürfte unter den Immobilen zur Eingelung im Status quo, zur Abwehr und Diffamierung von Reformen oder gar zum Rückfall in das Gestrige führen. Und es könnte bei den Labilen zur Zunahme abweichenden, dissozialen und kriminellen Verhaltens führen, wobei das Rauschgift zwischen allen drei Formen des Fehlverhaltens vermittelt, was wiederum „law and order“ als konservative Remedur oder Rettung erscheinen lassen dürfte. Das würde zur Verstärkung der extremen Haltungen auf dem linken und dem rechten Flügel des Meinungsraumes und damit zur Desintegration innerhalb der Jugend ein und derselben Jahrgänge unserer Gesellschaft führen und jahrelange Spannungen und Unruhen mit sich bringen.

Ein Vortest über Schülereinstellungen zum Politikunterricht

1. Darstellung der Schülermeinungen und psychologische Folgerungen

Von Klaus Dieter Hartmann

Im Rahmen von Überlegungen, wie man die Einstellungen von Schülern der höheren Klassen des Gymnasiums zum Politikunterricht (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde) ohne die bei vorstrukturierten Fragebögen unvermeidliche Beeinflussung der Antworten ermitteln könnte, wurde als ein erster Vorversuch eine freie schriftliche Stellungnahme der Schüler erbeten. Wenn die Ergebnisse dieser sehr

kleinen und methodisch noch unzulänglichen Ersterkundung hier schon veröffentlicht werden, so geschieht dies ausschließlich, um eine Weiterführung und Ausdehnung dieser Bemühungen anzuregen und geeignete Methoden zu entwickeln, die differenziertere Einsichten in die psychologischen Hintergründe der Einstellungen zum Politikunterricht und zum politischen Leben überhaupt versprechen.

Methodische Voraussetzungen

Die kleine Voruntersuchung, von der hier berichtet wird, fand durch Vermittlung des Studienbüros für politische Bildung in 6 Klassen (4 Oberprimen, 2 Unterprimen) an Frankfurter Gymnasien statt. Die Zahl der auswertbaren Stellungnahmen pro Klasse schwankt zwischen 8 und 17 Fällen; im ganzen kann sich der Bericht auf 73 Fälle (52 Oberprimaner, 21 Unterprimaner) stützen. (Leider ging ein weiterer Teil des Materials bei der Übersendung zur Auswertung auf dem Postwege verloren.) Von den 73 schriftlichen Äußerungen enthielten 2 keine Aussagen zur Sache; für die Gesamtauswertung blieben also 71 Fälle.

Die Sozialkundelehrer in den beteiligten Klassen waren gebeten worden, eine Niederschrift anzuregen, die mit den folgenden Worten umrissen werden sollte:

„Schreiben Sie doch bitte einmal alles nieder, was Ihnen kritisch oder anerkennend zum Komplex Sozialkunde/Gemeinschaftskunde einfällt, also Sinn, Zweck, Durchführung usw. — ganz gleich, ob es Ihnen passend oder unpassend erscheint. Ihre Äußerungen bleiben völlig anonym; sie diene als Grundlage einer wissenschaftlichen Untersuchung.“

Einige Schüler(innen) hielten sich ziemlich genau an die durch den Wortlaut nahegelegte

Gliederung der Niederschrift, etwa in der Gegenüberstellung von Positivem und Negativem. Andere hörten in erster Linie die Aufforderung zur Kritik heraus. Leider waren die Umstände, unter denen die Daten erhoben wurden, nicht genau kontrollierbar, da die Untersuchung nur durch die Gefälligkeit der Sozialkundelehrer ermöglicht wurde, die sich zur Durchführung der Untersuchung bereit erklärt hatten¹⁾. Es kam aufgrund dieser Umstände gelegentlich vor, daß die Schüler zu wenig Zeit hatten, um eine ihrer Ansicht nach genügend überlegte Stellungnahme abgeben zu können.

Dennoch konnten aus diesen Aufsätzen einige methodische und inhaltliche Erfahrungen gewonnen werden, so daß es erstrebenswert erscheint, die sich daraus ergebenden Hypothesen an umfassenderem Material unter strengeren Bedingungen und in verschiedenen methodischen Varianten zu überprüfen. Die nachstehenden Ausführungen müssen also unter dem ausdrücklichen Vorbehalt gelesen werden, daß es sich um Hypothesen handelt, die noch der Nachprüfung bedürfen.

¹⁾ Die Untersucher möchten ihnen bei dieser Gelegenheit für ihr Entgegenkommen danken.

Die Auswertung geschah zunächst — vorgenommen durch Dr. W. Jacobsen, Hamburg — klassenweise, wobei die Haupttendenzen jeder einzelnen Niederschrift nach Aussagefeldern gekennzeichnet und nach den darin sichtbar werdenden Feldbedingungen dieser Klasse eingeordnet wurden. Diese Auswertung kann jedoch nicht vollinhaltlich publiziert werden, weil die Anonymität der Äußerungen dann nicht mehr gewahrt werden könnte²⁾. Solche mehr oder weniger deutlich erkennbaren Feldbedingungen für eine Klasse waren z. B. die Besonderheiten des Lehrers und die Unterrichtsform; auch scheint es Klassen zu geben, in denen generell eine stärkere politische Auf-

geschlossenheit herrschte als in anderen. Dies mag vielleicht daran liegen, daß in solchen Klassen eine Kerngruppe von aktiven Schülern existiert, die in einem gruppendynamischen Prozeß die Klasse als ganze (bzw. in ihrem größten Teil) anzuregen bzw. mitzuziehen vermag. Anscheinend gibt es auch Unterschiede nach dem Schulzweig: Es könnte sein, daß die Schüler des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges den Fragen des politischen Unterrichts (und politischen Fragen überhaupt) distanzierter gegenüberstehen, was zu nüchterneren, aber auch uninteressierteren Stellungnahmen zu führen scheint.

Verweigerungsgründe

Wenn auch die Klassenstärke am Untersuchungstag nicht in allen Fällen mitgeteilt wurde, ist doch offensichtlich, daß der Anteil derjenigen Schüler, die keine Niederschrift abliefern, groß war. Hierfür kommen — nach Andeutungen in den eingegangenen Niederschriften — folgende Gründe in Frage:

1. Interesselosigkeit gegenüber dem Fach. Man hält dieses Fach offenbar häufiger gar keiner Mühe wert. Hierüber wird später noch mehr zu sagen sein. Manchen scheint es einfach zu viel Anstrengung gewesen zu sein, darüber nachzudenken und etwas niederzuschreiben; sie wären aber zu einem mündlichen Interview bereit.

2. Aktive Ablehnung der Beteiligung aus radikal gesellschaftskritischer bzw. protestierender Haltung. Es ist auffällig, daß sich unter den abgelieferten Stellungnahmen nur ganz vereinzelt dezidiert „linke“ Kritik fand, obwohl den Schülern das moderne „Sozio-Chinesisch“ durchaus geläufig ist (gelegentlich aber schon parodiert wird). Man könnte dagegen einwenden, daß bisher gerade die radikale Kritik jede sich bietende Gelegenheit wahrgenommen hat, ihre Meinung in die Waagschale zu werfen, daß also solche Stellungnahmen eher häufiger als seltener angetroffen werden müßten. Dieses Problem ist also aufgrund des vorliegenden

Materials nicht lösbar. Sicher ist lediglich, daß die Beteiligung an diesem Versuch ein Minimum an Kooperationsbereitschaft voraussetzt, das — aus welchen Gründen auch immer — oft wohl nicht vorhanden war.

3. Mißtrauen. Gelegentlich deutet sich an, daß die Schüler der versprochenen Anonymität ihrer Mitteilungen nicht trauen — immerhin ein Hinweis auf ein gestörtes Schüler-Lehrer-Verhältnis, was um so beachtlicher wäre, als ohnehin nur besonders aufgeschlossene Lehrer diese Untersuchung unterstützten. Zum Teil scheint es auch eine Rolle zu spielen, daß den Schülern keine Information über das „Forscher-Team“ gegeben werden konnte. Es wäre also angebracht, daß die Autorität eines bekannten Instituts hinter einer solchen Befragung stünde. Im ganzen scheint jedoch Mißtrauen nur ein akzessorischer Verweigerungsgrund zu sein.

4. Resignation. Manche Schüler halten solche Umfragen für zwecklos, weil sie glauben, doch nichts an den kritisierten Zuständen ändern zu können. Statt dessen fordern sie freie Diskussionen mit den Lehrern, in denen gemeinsam über die strittigen Punkte entschieden werden sollte. Man glaubt allerdings kaum, daß die Lehrer zu solchen Diskussionen auf gleicher Ebene bereit wären. Dies spricht — objektiv gesehen — nicht gegen den Nutzen einer Untersuchung, der ja auf ganz anderer Ebene liegt.

²⁾ Siehe den zweiten Teil dieses Berichts von W. Jacobsen.

Allgemeine Charakteristika der Schülereinstellungen

Bemerkenswert ist, daß die soziale Herkunft der Schüler — soweit diese angegeben wurde — keinen wesentlichen Einfluß auf die Einstellungen zu haben scheint. Auch Geschlechtsunterschiede prägen sich eher im Modus als im Inhalt der Stellungnahmen aus. Es muß allerdings berücksichtigt werden, daß die eingegangenen Arbeiten wegen der hohen Verweigerungsquote Stellungnahmen einer ausgelesenen Gruppe darstellen. Andererseits scheinen Unterschiede in Abhängigkeit vom Lieblingsfach in der Schule (nur eine der befragten Schülerinnen gab Gemeinschaftskunde neben einem anderen Fach als Lieblingsfach an) sowie vom gewünschten Beruf (in der Unterprima hat man allerdings häufig noch keine Vorstellung von dem zukünftigen Beruf) aufzutreten. Dies müßte an größerem Material nachgeprüft werden.

Zur Beurteilung der hinter den Aussagen stehenden Einstellungen muß eine Erscheinung berücksichtigt werden, die aus früheren politisch-psychologischen Analysen bereits bekannt ist, jedoch in den geläufigen, soziologisch bestimmten Untersuchungen durchweg übersehen wurde: die Eigenart des jugendlichen Reaktionsstils. Diese ist durch fluktuierende und inkonsistente Äußerungen gekennzeichnet (so daß es z. B. nicht möglich ist, „demokratische“ Einstellungen bei Jugendlichen durch ein Konsistenzmaß zu bestätigen). In den einzelnen Stellungnahmen gehen „konservative“ und „progressive“ Aussagen durcheinander, ohne daß ein Widerspruch empfunden wird; es fehlt hier noch die Verfestigung eines Standpunktes, der sich erst durch eine das Gepräge der „Endgültigkeit“ tragende Identifizierung mit bestimmten Überzeugungsgruppen innerhalb der Gesellschaft herausbildet. Insofern besteht bei den Schülern noch Offenheit für Einstellungsentwicklungen nach der einen oder der anderen politisch relevanten Richtung hin. Deshalb muß auch die oft vorgebrachte Forderung der Schüler nach einer unparteiischen Information, bei der die Ansichten verschiedener politischer Richtungen objektiv dargestellt werden, als ein Zeichen dafür angesehen werden, daß man

noch auf der Suche nach dem eigenen politischen Standpunkt ist, daß man sich noch nicht endgültig festlegen will.

Die Niederschriften weisen übrigens auch in äußerer Form und Stil auf einige Charakteristika hin, die als typisch jugendlich angesehen werden müssen; so etwa eine merkbare Selbstbezogenheit oder die Neigung, den Veranstaltern einen Streich zu spielen, der manchmal etwas kindisch ausfällt. Ein Schüler schreibt z. B. abschließend: „im übrigen war Beethoven ein Gigant“; in einem anderen Fall wird gesagt: „Netzunabhängige Transistorradios haben sich in der ganzen Welt durchgesetzt“ u. ä. ‚Scherze‘. Weitere Stilmerkmale, die hier nicht im einzelnen dargelegt werden sollen, weisen öfter auf eine Haltung der Aufgabe gegenüber hin, die sich wenig von der früherer „Pennäler“ unterscheidet.

Dieser Hinweis ist deswegen so wichtig, weil solche Gesichtspunkte bei Untersuchungen mit einem vorstrukturierten Instrumentarium nicht erkennbar werden können. Man ist zu leicht geneigt, die Äußerungen der jungen Leute mit denen älterer Jahrgänge gleichzusetzen, wodurch entscheidende Besonderheiten der jugendlichen Einstellungen unerkannt bleiben. Wenn diese Besonderheiten jedoch berücksichtigt werden, ergibt sich daraus sofort eine Verschiebung der Bedeutungsakzente. (Dies wäre vor allem für prognostische Aussagen wichtig, wenn man also die „Potentiale“ für politische Haltungen in der Zukunft bestimmen will.) Man hat es eben noch nicht mit „Einstellungen“ in der meistens bei diesem Begriff mitgedachten festen Konturierung zu tun, sondern mit sich entwickelnden Einstellungen, wobei innerhalb der gleichen Klasse unterschiedliche Entwicklungsstadien angetroffen werden.

Es muß hinzugefügt werden, daß es auch eine Reihe ernsthafter, rational abgewogener Äußerungen gibt, die auf eine tiefere Auseinandersetzung mit der Problematik schließen lassen. Dies deutet auf Unterschiede der Persönlichkeitsstruktur, der individuellen Vorgeschichte und des Reifegrades hin.

Die Grundeinstellung zum politischen Unterricht

Was inhaltlich aus den Stellungnahmen hervorgeht, dürfte für den orientierten Pädagogen keine großen Überraschungen enthalten. Man wird jedoch deutlicher erkennen, welcher Stellenwert den einzelnen Problemen vom Standpunkt des Schülers aus zukommt.

Die überwiegende, in den Niederschriften zum Ausdruck kommende Einstellung zum Politikunterricht (Gemeinschaftskunde, Sozialkunde) ist als eindeutig negativ zu kennzeichnen. Allerdings muß man die „Negationen“ etwas qualifizieren. Die Ablehnung kann nämlich dem Fach als solchem gelten, sie kann aber auch — bei grundsätzlich nicht abgeneigter Haltung — durch sekundäre Umstände bedingt sein. In der Auswirkung mag dies auf dasselbe hinaus laufen, zumal die Ablehnung aus beiden Quellen heraus die gleiche Heftigkeit erreichen kann. Die Maßnahmen zur Abhilfe bzw. die Chance solcher Maßnahmen dürften jedoch in beiden Fällen unterschiedlich sein. Die auswertbaren Stellungnahmen können wie folgt aufgliedert werden:

überwiegend positive Einstellung	8 Fälle
etwa gleich starke positive und negative Aussagen	5 Fälle
überwiegend negativ, mit positiven Einräumungen	6 Fälle
negativ, bezogen auf die Durchführung des Unterrichts	43 Fälle
grundsätzliche Ablehnung des Faches	9 Fälle

Die Ablehnungen aufgrund empfundener Mängel des Unterrichts bilden also die überwiegende Mehrheit der Aussagen. Dies kann natürlich durch die Aufgabenstellung mitbedingt sein, die nicht auf grundsätzliche Entscheidungen abgestellt war. Hinter diesen Beschwerden, die sich auf eine unangemessene Methode des Unterrichts beziehen, können also durchaus noch andere Einwände gegen den politischen Unterricht verborgen sein. Die methodische Kritik setzt natürlich auch eine gewisse — wenn auch nicht immer reflektierte — Vorstellung vom Ziel des politischen Unterrichts voraus, das eben durch die methodischen Unzulänglichkeiten nach Ansicht der Schüler verfehlt wird. Die auf das Unterrichtsverfahren reduzierte Kritik könnte also auch darauf hindeuten, daß das Ziel des politischen

Unterrichts, so wie man es sich vorstellt, im Grunde bejaht oder zumindest passiv akzeptiert wird.

Eine grundsätzliche Ablehnung — sei es aus politischen Gründen oder aus persönlichem Desinteresse — findet sich nur bei etwa einem Achtel der Fälle. Die Ablehnung aus politischen Gründen — über die später noch mehr gesagt werden soll — besteht durchweg darin, daß man in diesem Unterricht eine Einrichtung des Staates bzw. der herrschenden Gesellschaftsordnung sieht, auf die die Schüler ausgerichtet werden sollen, statt sich ihren politischen Standort selbst suchen zu können. Von Desinteresse bzw. Langeweile im politischen Unterricht ist in acht Fällen die Rede (allerdings nicht immer als Begründung einer völligen Ablehnung; sie können ebenso als Folge eines falschen Unterrichtsverfahrens dargestellt werden).

Wahrscheinlich ist das persönliche Desinteresse an politischen Fragen überhaupt stärker verbreitet, als es hier sichtbar werden kann — die weite Verbreitung des politischen Desinteresses unter Schülern ist ja aus Umfragen genügend bekannt —, da die gar nicht interessierten Schüler vermutlich auch keine Stellungnahme abgaben. Dies wird durch die Äußerungen einiger Schreiber bestätigt, die darüber klagen, daß sehr viele Mitschüler an diesem Fach völlig uninteressiert seien.

In sechs Fällen werden ebenfalls grundsätzliche Einwände gegen den politischen Unterricht als solchen oder gegen die Art des Unterrichts vorgebracht, doch mit einigen positiven Einräumungen; so wird etwa der gute Wille anerkannt, den Schüler zu demokratischem Verhalten anzuleiten, oder ein Lehrer wird gelobt, der den Unterricht interessant macht, obwohl man im Grunde nicht viel damit im Sinn hat.

Es bleiben nur 13 von den 71 Fällen, in denen man eine nicht ganz negative Einstellung zu diesem Unterricht feststellen kann: Zum kleineren Teil werden dabei positive und negative Urteile gleichwertig nebeneinandergesetzt, zum größeren erfolgt eine Betonung der positiven Aspekte, was natürlich nicht heißt, daß diese Schreiber keine Einzelkritik im Sinne von Verbesserungsvorschlägen vorzubringen hätten. Diese überwiegend positiven Darstellungen stammen übrigens nicht selten aus Klassen, in denen erst kürzlich ein Gruppen-

unterricht mit selbst gewählten Themen eingeführt wurde. Hier macht sich offensichtlich ein Kontrasterlebnis bemerkbar; man empfindet dieses neue Verfahren geradezu als Befreiung gegenüber dem konventionellen Frontalunterricht.

Abgesehen von den oben erwähnten wenigen Fällen ist es also in der hier erfaßten Gruppe von Schülern nicht in erster Linie prinzipielle Interesselosigkeit, die die negative Einstellung

zum politischen Unterricht bedingt. Es wird immerhin da und dort ausdrücklich eingeräumt, daß viele Themen, die in diesem Fach aufgegriffen würden, durchaus interessant wären oder interessant sein könnten, aber die Umstände bzw. die Art, in der sie behandelt würden, würden das Interesse abtöten. Bei einigen Schülern verursacht offenbar schon die Tatsache, daß dieses Fach obligatorisch ist, ein Gefühl des Überdrusses.

Ursachen der Einstellungen zum politischen Unterricht

Aus den Stellungnahmen der Schüler kristallisieren sich vier mehr oder weniger bedeutende Gruppen von Ursachen heraus, deren Gewicht in späteren Studien zu ermitteln wäre:

1. Schwierigkeiten, die sich aus der Lage des Faches innerhalb der schulischen Gesamtsituation ergeben,
2. Schwierigkeiten, die sich aus unklaren Zielsetzungen des Faches bzw. der Vorstellungen davon bei den Schülern ergeben,
3. Schwierigkeiten, die sich aus unangemessener Methodik und Didaktik, falschem Verhalten des Lehrers und Mängeln in der Ausstattung der Schulen ergeben,
4. Schwierigkeiten, die sich aus der psychischen Grundeinstellung der Schüler ergeben.

Nachstehend soll die Problematik in diesen vier Bereichen, wie sie von den Schülern geschildert wird, im einzelnen erläutert werden:

1. Die Schulsituation und der politische Unterricht

Die Ergebnisse des Versuches legen es nahe, daß man das Verhalten der Schüler in diesem Fall nicht isoliert betrachten darf. Die Gründe für dieses Verhalten sind nicht nur in den Gegebenheiten dieses Faches allein zu finden, sondern müssen innerhalb der Gesamtsituation der Schule betrachtet werden. Dabei spielt die psychologische Position dieses Faches im Verhältnis zu den anderen Fächern, vor allem zu den Hauptfächern, eine bedeutsame Rolle.

Bei dieser Einordnung in die schulische Gesamtsituation ist für die Schüler der wichtigste

Gesichtspunkt, daß „Gemeinschaftskunde“ kein Hauptfach ist. Es fehlt also der „Leistungsdruck“, der in den Hauptfächern, z. B. Mathematik und Latein, herrscht. Man konzentriert also alle Arbeitskraft auf die Fächer, von denen das Bestehen der Prüfung im wesentlichen abhängt, während man in Gemeinschaftskunde nur das Nötigste tut und die Gelegenheit wahrnimmt, sich von den Strapazen der anderen Fächer auszuruhen. Ein Schüler schreibt: „Man kann öfters schlafen, ohne Wesentliches zu versäumen.“ Daß vorhandene Interesse reich nicht aus, um sich gegen diese, durch das unterschiedliche schulische Gewicht der Fächer bedingte Kräfteökonomie der Schüler durchzusetzen. Einige Schüler folgern daraus, daß nur eine „Aufwertung“ dieses Faches, d. h. höherer Leistungsdruck, die mangelnde Beteiligung verbessern könne. Die überwiegende Mehrheit ist aber wohl ganz froh, daß man nicht *noch* ein Fach hat, in dem man sich anstrengen muß.

Die völlige Abschaffung dieses Faches fordert jedoch niemand. Hingegen gibt es einige Schüler, die meinen, dieses Fach dürfe nur auf freiwilliger Basis erteilt werden. Dieser Vorschlag hat auf den ersten Blick viel für sich — er würde vor allem den verbreiteten „Manipulations-Verdacht“ entschärfen —, doch dürfte der Gesichtspunkt der Kräfteökonomie auch ein solches Modell beeinträchtigen: Man würde sich auch bei vorhandenem Interesse überlegen, ob sich dieser zusätzliche Zeit- und Müheaufwand auszahlt oder nicht, was sich wohl zum Nachteil der Beteiligung auswirken würde. Im naturwissenschaftlichen Zweig wird mehrfach vorgeschlagen, die Stundenzahl dieses Faches zu verringern, damit die Schüler sich ihren „wirklichen Interessen“ mehr widmen könnten.

Einige Schüler bringen zur Rechtfertigung der Unbeliebtheit der Gemeinschaftskunde bzw. des störenden Verhaltens der Klasse in diesem Fach eine „Frustrations-Aggressions-Theorie“ vor: Der Leistungsdruck in den Kernfächern erzeuge bei den Schülern Frustrationen. Die so erzeugten Aggressionen könnten sich jedoch dort nicht entladen, weil dies die Noten beeinträchtigen würde; so reagiere man die Aggression an einer Stelle ab, wo sie sich nicht auf die Versetzung bzw. das Bestehen des Abiturs auswirken könne. Die Gemeinschaftskunde wird als der dafür geeignete „locus minoris resistentiae“ angesehen.

Diese reife Blüte modischer Vulgarpsychologie kann man den Schülern, die ja keinen Unterricht in Psychologie erhalten, nicht zur Last legen. Immerhin läßt sich eine solche Hypothese — wenn sie entsprechend differenziert würde — empirisch überprüfen. Bei Untersuchungen über die Einstellung zum Politikunterricht sollte also mit analysiert werden, wie sich die Einstellung zu anderen Unterrichtsfächern, auch hinsichtlich der emotionalen Auswirkungen und der Dynamik der Spannungserlebnisse, darauf auswirkt.

Daß der politische Unterricht gegenwärtig in der Schule noch einen Sonderstatus einnimmt, zeigt sich ferner in Aussagen, in denen auf eine Diskrepanz zwischen dem „demokratischen“ Stil des Unterrichts in diesem Fach und den leistungsorientierten, konventionellen Methoden in den anderen Fächern hingewiesen wird. Zum größeren Teil wird dies allerdings wohl als selbstverständlich hingenommen, da man glaubt, daß die besonderen Ziele dieses Unterrichts eben nur durch entsprechende Methoden erreicht werden können, die man mit den eigentlichen „Lernfächern“ nicht ohne weiteres in Verbindung bringt. Eine Minderheit empfindet es jedoch als unverträglich, daß in der Gemeinschaftskunde ein demokratischer Umgangsstil als generelle Notwendigkeit herausgestellt wird, während in den übrigen Fächern nach wie vor der alte Stil herrscht. Der politische Unterricht kann dadurch in den Augen der Schüler unglaubwürdig werden oder verliert zumindest an Realitätsbezug.

2. Vorstellungen über die Ziele des politischen Unterrichts

Die Erwartungen, die die Schüler mit diesem Fach verbinden, sind nicht sehr groß. Schon dies erklärt, daß der Großteil der Schüler von diesem Unterricht enttäuscht sein muß. Die

umfassende Spielbreite dieses Faches in den Vorstellungen der Schüler (die sich vielleicht am besten in der früher zum Teil verwendeten Bezeichnung „Gegenwartskunde“ andeutete) entspricht durchaus den vielfältigen amtlichen Verlautbarungen und pädagogischen Bestrebungen, die sich um das Fach ranken. Stark vergrößert ausgedrückt könnte man sagen, daß die Schüler zum Teil erwarten, in diesem Fach in das konkrete Gegenwartsleben in seiner ganzen Fülle eingeführt zu werden — was in den klassischen Fächern offenbar in weitem Maße fehlt oder nicht genügend zum Bewußtsein kommt. Der Lehrer in diesem Fach müßte also über ein geradezu enzyklopädisches Wissen verfügen, was natürlich nicht der Fall ist und häufig zu der berechtigten Kritik führt, der Lehrer verstehe nichts von dem, was er im Unterricht behandle oder schränke die Thematik willkürlich auf sein eigenes Spezialgebiet oder Hobby ein. Das Fach müßte — den genannten Zielstellungen entsprechend — Kenntnisse aus den Disziplinen Soziologie, Politologie, Wirtschaftswissenschaften, Zeitgeschichte, Psychologie (Sozialpsychologie), Rechtskunde etc. vermitteln, d. h. Fächern, denen in der Universität ganze Departments entsprechen. Dabei sind Geschichte und Geographie noch gar nicht mal erwähnt, die in dem Bundesland, in dem die Untersuchung stattfand, Hauptbestandteile des „Gemeinschaftskunde-Unterrichts“ sind, aber von den Schülern (aufgrund ihrer konkreten Unterrichts-Erfahrungen) offenbar am wenigsten damit in Beziehung gebracht werden können. Diese umfassenden Aufgaben sind einfach in einem einzigen Fach nicht zu bewältigen. Ein Einzelfach, das in so wenigen Stunden und mit so unzureichenden Mitteln derart umfassende Ziele anzustreben scheint, muß wohl als bildungspolitische Fehlkonstruktion angesehen werden.

Der Ausweg, den Unterricht durch mehrere Lehrer nebeneinander erteilen zu lassen, wird gelegentlich gesehen. Soweit aber in den beteiligten Klassen tatsächlich zwei Lehrer beteiligt waren, hat sich dies nach Meinung der Schüler nicht bewährt. Es läuft dann doch darauf hinaus, daß die beiden Lehrer ihr eigenes Fachgebiet in den Vordergrund stellen, ohne eine Beziehung zu den anderen beiden Teildisziplinen des Gesamtfaches herzustellen (dies gilt besonders für den geographischen Teil). Die von den Bildungsplanern vorausgesetzte Integration des Faches gelingt also nicht, und so könnte man es wohl zu Recht als „Konfusionsfach“ bezeichnen. Wenn diese Konzep-

tion auf die Dauer beibehalten werden soll, müßte für eine verbesserte Zusammenarbeit der beteiligten Lehrer gesorgt werden; der Zeitaufwand für die notwendigen Konferenzen müßte also eingeplant werden, was bei dem heutigen Lehrermangel sicher große Probleme aufwirft.

Die Äußerungen der Schüler lassen aber eine noch grundsätzlichere Divergenz in der Auffassung von diesem Fach sichtbar werden, die in der pädagogischen Diskussion bisher wohl noch nicht klar gesehen wurde. Es gibt nämlich zwei große Gruppen hinsichtlich der Grund-erwartungen an den politischen Unterricht. Für die eine Gruppe könnte man dieses Fach am besten als „Bekenntnisfach“ bezeichnen (womit natürlich keineswegs nur und nicht einmal überwiegend das Bekenntnis zur gegenwärtigen Gesellschaftsform gemeint ist), für die andere als ein Fach, in dem die wissenschaftliche Analyse sozialen und politischen Geschehens eingeübt werden soll. (Natürlich sind die Einstellungen mancher Schüler auch in dieser Hinsicht inkonsistent und diffus.) Die letztere Gruppe ist anscheinend vor allem unter den naturwissenschaftlich interessierten Schülern zu finden. Gerade diese Gruppe ist aber mit der Art des Gemeinschaftskunde-Unterrichts, wie er jetzt betrieben wird, äußerst unzufrieden, weil solche Analysen nach dem Stand der Dinge höchstens ansatzweise und dilettantisch geleistet werden können. Leider ist es aufgrund der unzureichenden Stichprobe nicht möglich, die genauen Anteile dieser beiden Grundeinstellungen in der Schülerschaft festzustellen; keine davon scheint jedoch eine Minderheit darzustellen.

Beide Einstellungen haben nun ganz bestimmte Auswirkungen auf die Forderungen, die man an den Unterricht stellt. Sieht man den Unterricht als Bekenntnisfach, so stellt man die freie Diskussion als die einzig mögliche Verfahrensweise in diesen Stunden hin. Der Lehrer soll dabei möglichst überhaupt nicht eingreifen. Jeder soll seine persönliche Meinung zu aktuellen politischen Problemen sagen und die gehörten Meinungen sollen dem einzelnen für die eigene Meinungsbildung behilflich sein. Daß dies eine allzu ideale, rationalistische Vorstellung vom Prozeß der Meinungsbildung ist, hat nur einer der Schüler gemerkt, der darauf hinweist, daß dies aufgrund der Gruppenbildung innerhalb der Klasse und des Gruppendruckes nicht möglich sei. Entsprechend wird die Vermittlung von Fakten bei dieser Einstellung als nebensächlich

behandelt. Die Neigung zu einer aktiven Auffassung von politischem Verhalten — also der persönlichen Beteiligung, der Durchsetzung von Interessen und der Mitverantwortung, wie auch immer diese verstanden wird — scheint in dieser Gruppe etwas größer zu sein; jedoch sind solche Äußerungen an sich sehr selten.

Man darf dies nun wohl nicht so auslegen, daß man der anderen Gruppe durchweg eine passive, lediglich beobachtende Haltung gegenüber dem politischen Geschehen zuschreibt (dies kann ja auch bei Betonung der politischen Meinung im Sinne eines persönlichen Werturteils der Fall sein), sondern es liegt eine grundsätzlich andere Vorstellung von der Art des politischen Verhaltens vor: Man sieht hier die politische Entscheidung in erster Linie abhängig von der rationalen Durchdringung der jeweiligen Tatbestände. Emotionalität gilt diesen Schülern als ein politisches Grundübel. Typisch für diese Gruppe ist die entschiedene Kritik an den Diskussionen, wie sie heute in diesem Fach üblich sind: Den Diskussionen fehlten durchweg die Grundlagen, jeder fühle sich bemühtigt, seine subjektiven Ansichten in den Raum zu schleudern, ohne sich um die Beweise zu kümmern, kurzum, man werde dazu angehalten, über Dinge zu reden, von denen man keine Ahnung habe. (Daß dies tatsächlich so sein dürfte, wird auch von anderen Schülern bestätigt; und ob diese Art von Diskussion ein gutes Beispiel für demokratische Politik bietet, wäre weiter zu untersuchen.)

Man muß sich darüber im klaren sein, daß es auf die Dauer nicht möglich ist, in einem Fach diese beiden Ansprüche zugleich zu erfüllen. Ohne Prophetie dürfte es doch wahrscheinlicher sein, daß die Misere des politischen Unterrichts (in der Oberstufe) in Zukunft — trotz der gegenwärtigen „Bekenntnis“-Welle in Schülerkreisen —, wenn er nicht weiterhin vor allem der „physischen und psychischen Erholung der Schüler“ dienen soll, nur durch Fortentwicklung in Richtung eines sozialwissenschaftlichen Fachunterrichts überwunden werden kann. Die Einübung demokratischen Verhaltens, die freie Meinungsbildung und die Entwicklung demokratischer Wertmaßstäbe können ohnehin kaum allein durch dieses Fach vermittelt werden; dies muß eine pädagogische Aufgabe in allen Fächern, vor allem in Hinblick auf die angewandten Lehrmethoden, und natürlich einer demokratischen Schulorganisation sein. Der sozialwissenschaftliche Fachunterricht kann allerdings der Re-

flexion solcher Maßstäbe und Vorgänge im Licht sozialer und psychologischer Einsichten dienen. Er sollte also einen kritischen und vor allem selbstkritischen Prozeß beim einzelnen und in der Gruppe anregen.

Nun noch einige Worte über die Vorstellungen der Schüler vom Sinn und Zweck des Sozialkundeunterrichts im einzelnen. Die vorgefundenen Erläuterungen liegen auf recht verschiedenen Ebenen. Einige Angaben kehren ziemlich häufig stereotyp wieder, müssen also wohl als bloße Repetition von häufig Gehörtem angesehen werden. Hierzu gehört in erster Linie die Angabe, dieser Unterricht solle die Schüler „zum politischen Bewußtsein führen“. Sehr häufig ist auch die Vokabel „kritisch“ (auch „Kritikfähigkeit“), die oft schlagwortartig gebraucht wird, so daß man sich darunter alles und nichts vorstellen kann. Etwas mehr gedacht hat man sich wohl in den Fällen, in denen von Entwicklung der Denkfähigkeit und selbständigem Denken die Rede ist.

In diesen Äußerungen fällt auf, daß die Entwicklung von Kritik überwiegend als ein Anspruch des Schülers formuliert wird, den die Schule einlösen soll — etwa in der Form, daß der Schüler „zu einem kritisch denkenden Menschen erzogen werden“ soll. Es drängt sich das Bild des Schülers auf, der dasitzt und wartet, bis ihm das kritische Denken einge-trichtert wird. Dieser Begriff muß also in weiteren Untersuchungen eingehend erläutert werden. Man sollte doch meinen, daß diese Primanerinnen und Primaner schon *von sich aus* kritisch denken und daß die Schule diesem kritischen Denken lediglich Raum geben und zur Verfeinerung der Denkmethode und des Problembewußtseins beitragen müßte — aber in allen Fächern. Abgesehen von der Stereotypisierung der Wendung vom „kritischen Denken“ scheint dies den Schülern deshalb nicht aufgefallen zu sein, weil der Betätigung ihres kritischen Denkens im Sozialkundeunterricht offenbar kein Hindernis gesetzt wurde. Es werden jedenfalls nie Klagen darüber vorgebracht. (Im Sinne der gesellschaftlichen Fundamentalkritik, für die der Begriff „kritisch“ heute oft steht, wird er hier sichtlich nur in zwei bis drei Fällen gebraucht.)

Wie wenig „Selbständigkeit“ des Urteils in manchen Fällen verwirklicht wird, zeigt sich an der fast grotesken Tatsache, daß in einigen Fällen die kritischen Urteile über den Sozialkundeunterricht und die entsprechenden Vorstellungen über dessen Ziele einfach — fehlerhaft — vom Nachbarn abgeschrieben wur-

den, obwohl doch die Möglichkeit bestand, wie es ja viele andere Mitschüler taten, gar nichts zu schreiben.

Zu den relativ häufig genannten Zielen des Sozialkundeunterrichts gehört das „Wecken des politischen Interesses bei den Schülern“. Diese Angabe ist in den vorliegenden Fällen wohl nicht zu den Stereotypen zu rechnen, da es mehrfach im Zusammenhang mit Klagen über das Desinteresse vieler Mitschüler vorgebracht wird bzw. als ein Ziel gekennzeichnet wird, das bisher nicht erreicht wurde.

Unter den übrigen, jeweils nicht allzu häufigen Aussagen über das Ziel des politischen Unterrichts kann man folgende Gruppen herausheben:

Voraussetzungen für das Verständnis politischer, sozialer, wirtschaftlicher und geschichtlicher Zusammenhänge schaffen; selbständiges Verarbeiten und Beurteilen von (politischen) Fakten erlernen, dabei auch den Umgang mit Quellen und kritische Verarbeitung von Informationen einüben;

Vergangenheit und Gegenwart in Beziehung setzen; an historischen Fällen gewonnene Erkenntnisse auf gegenwärtige Probleme anwenden.

Zu diesem insgesamt relativ häufigsten Komplex innerhalb der Aussagen sind einige Anmerkungen notwendig. Besonders häufig wird nämlich der Wunsch nach Information über wirtschaftliche Zusammenhänge geäußert. Dies ist gelegentlich im Sinne der Verflechtung wirtschaftlicher und politischer Interessen gemeint, in der Mehrzahl der Fälle eher im Sinne des Erwerbs eines Grundwissens über die in der Tagespolitik so wichtigen Probleme der Konjunktur, der Währungspolitik usw. Gerade auf diesem Gebiet kann den Lehrern ein Mangel an Sachkenntnis vorgeworfen werden. Es müßte die Möglichkeit geschaffen werden, daß die Einführung in diesen heute so entscheidenden Sachbereich am Gymnasium durch Fachkräfte, also z. B. Dipl.-Handelslehrer, vorgenommen wird.

Die Übung der analytischen Beurteilung politischer Zusammenhänge an geschichtlichen Beispielen wird deswegen genannt, weil dies der heutigen Struktur des Gemeinschaftskunde-Unterrichts im Ideal am nächsten kommt. Aus anderen Äußerungen geht jedoch hervor, daß man diesen Einstieg vom Geschichtlichen her (auch im Sinne der „Bewältigung der Vergangenheit“) im Grunde ab-

lehnt. Ein Geschichtsbewußtsein scheint überhaupt nicht zu bestehen; man will sich nicht „durch feststehende geschichtliche Ereignisse prägen“ lassen.

Zu den relativ häufig angegebenen Zielen des Politikunterrichts gehört die an sich nur sekundäre

Übung in Diskussion, freier Rede, Formulierung von Argumenten,

dann folgen:

Meinungsbildungshilfe (Gelegenheit, andere Meinungen kennenzulernen),

einen Überblick, ein Gesamtverständnis gewinnen, den Horizont erweitern (gemeint in Hinblick auf den politischen, gesellschaftlichen und historischen Standort),

Einblick in alle politischen Bereiche,

Erziehung zum sozialen Verhalten,

Kenntnis vom Funktionieren des demokratischen Systems (Rechte und Pflichten),

Erziehung zur politischen Verantwortlichkeit,

Anregung zur aktiven Teilnahme in der Politik (was man tun kann, die eigene politische Lage verändern, Erkennen der Gesellschaft und der eigenen Rolle in ihr),

Selbstverwirklichung der Persönlichkeit,

Vorbereitung auf die Berufswelt,

Beschäftigung mit gesellschaftlichen, sozialkritischen Problemen,

Vorbereitung auf die Rolle des Staatsbürgers,

Übung demokratischer Verfahrensweisen und anderes mehr.

Nicht alle diese Ziele, die von den Schülern erwähnt wurden, zählen zu denen, die man vom pädagogischen Standpunkt aus als wesentlich bezeichnen würde; es spiegeln sich darin auch verschiedene ältere und neuere Auffassungen von den Zielen dieses Unterrichts, ohne daß den Schülern diese immer direkt bekanntgeworden sein dürften. Nicht selten werden Ziele genannt, die gar nicht für dieses Fach spezifisch sind. Da diese Erwartungen von anderen Fächern möglicherweise nicht erfüllt werden, werden sie dem Sozialkunde-Unterricht gewissermaßen als Komplementärfunktion zugewiesen. Bemerkenswert ist ferner, daß Ziele, die einen höheren Grad politischen Engagements der Schüler einschlie-

ßen, nur von wenigen genannt werden; das gleiche gilt anscheinend für konkretere sozialkritische Forderungen.

In vier Fällen wird eine negativ akzentuierte Definition der Aufgabe des politischen Unterrichts gegeben, die allerdings nur in einem Fall ganz durchgehalten und nicht durch positive Angaben relativiert wird: Dieser Unterricht habe die Aufgabe, den Schüler auf die jeweils herrschende Staats- und Gesellschafts-ideologie festzulegen, ihn zum Untertanen zu erziehen, auf die gegebene Demokratie als die einzig mögliche ideale Staatsform unkritisch abzurichten und systemkonforme, affirmative Propaganda zu betreiben.

Allerdings sind dies nicht die einzigen, die befürchten, daß in diesem Unterricht vom Lehrer versucht werde, die Meinung der Schüler zu manipulieren oder kritische Alternativen zu unterschlagen. Es soll auch noch einmal betont werden, daß die Schüler die Mehrheit der von ihnen angegebenen Ziele in dem politischen Unterricht, den sie erlebten, zwar häufig als intendiert, doch auch überwiegend als nicht erreicht ansehen.

3. Mängel der Durchführung

Die meisten Aussagen bezogen sich, wie gesagt, auf diesen Punkt. Nicht weniger als 28 der 71 Schüler fordern, daß mehr aktuelle politische Probleme in diesem Unterricht besprochen und diskutiert werden sollten. Dem entspricht eine Zahl von 15 Schülern, die angeben, es werde in diesem Fach zuviel konventioneller Geschichtsunterricht betrieben mit Auswendiglernen von Daten und Detailfakten, Wiederholung und (offenbar nicht so empfunden) „Vertiefung“ des Stoffes aus der Mittelstufe.

Eine Ablehnung des Frontalunterrichts und der einschläfernden „Lehrermonologe“ zugunsten der Arbeit in kleinen Gruppen findet sich in 21 Fällen. Sofern Gruppenarbeit schon gemacht wurde, sind die Schüler davon sehr eingenommen; jeder könne in kleinen Gruppen etwas Eigenes beitragen, während die Diskussion im Klassenplenum nur von ganz wenigen (einmal wird gesagt: nur drei) Schülern allein bestritten wird. In der Gruppenarbeit ohne Anwesenheit des Lehrers habe man sich alles selbst erarbeitet; es sei dabei viel mehr herausgekommen als beim üblichen Unterricht. (Leider lagen keine genaueren Angaben über die Themen dieser Gruppenarbeit vor.) Es muß

natürlich dahingestellt bleiben, ob die Begeisterung der Schüler für die Gruppenarbeit dem objektiven Effekt dieser Methode entspricht — immerhin kann das einhellige Votum der Schüler dafür nicht übergangen werden. Die einzige Alternative, die die Schüler noch akzeptieren und zu einem kleineren Teil vielleicht vorziehen würden, die Gesamtdiskussion, ist der Gruppenarbeit angesichts der überfüllten Klassen eindeutig unterlegen. Der Gruppenarbeit steht lediglich ein praktisches Hindernis entgegen: es fehlt in den Schulen oft die dazu notwendige Zahl von Räumen.

Als zusätzliche Forderung für die Gruppenarbeit wird häufig noch vorgebracht, daß sich die Schüler das Thema, das sie bearbeiten wollen, nach ihren Interessen selbst wählen sollten. Selbstgewählte Themen sind allerdings, wie in einem Beispiel berichtet wird, nicht immer eine Garantie dafür, daß die Schüler mit Interesse bei der Sache bleiben. Das mag daran liegen, daß die Themen von den grundsätzlich interessierten Schülern vorgeschlagen werden und die weniger interessierten oder auch nur zurückhaltenderen Schüler sich deren Vorschlägen nicht entziehen können. Je kleiner die Arbeitsgruppe, desto eher wird es sicher gelingen, jeden einzelnen zur Mitarbeit heranzuziehen (wenn nicht auch die Arbeit der Gruppe hauptsächlich von wenigen Aktiven gemacht wird — was der Überprüfung an konkreten Fällen bedürfte).

Sofern in den Stellungnahmen betont wurde, daß sich die Schüler anhand selbst beschaffter Unterlagen die Lösungen für die Probleme unbeeinflusst selbst erarbeiten sollten und vom Lehrer nur die Anleitung zur methodischen Arbeit mit diesen Unterlagen gegeben werden sollten, liegt der Nachdruck nicht ausschließlich auf der Gruppenarbeit, da diese auch auf andere Weise organisiert werden kann. In diesen Fällen wird jedoch besonders häufig der Mangel an geeignetem Arbeitsmaterial beklagt. Man könne gar nichts selbst erarbeiten, weil der Lehrer aus Mangel an Lehrmaterial und Originalliteratur alle Informationen vortragen bzw. aus seinem eigenen Fundus beisteuern müsse. So könne der Lehrer durch einseitige Auswahl des Materials das Ergebnis des Unterrichts nach seiner eigenen politischen Auffassung hin beeinflussen. Es fehlten die kritischen Positionen, die Alternativlösungen. Dies gelte auch für die vorhandenen Lehrbücher.

Überhaupt ist die *Abhängigkeit vom Lehrer* ein Punkt, gegenüber dem die Schüler sehr sensibel sind. Man meint, daß der Lehrer den

Unterricht zu sehr in die ihm erwünschte Richtung lenke. Manipulation durch den Lehrer wird in vielen Fällen als gegeben angesehen. Man ist sehr mißtrauisch; in einem Fall wird sogar der Verdacht geäußert, die vom Lehrer vermittelten Informationen entsprächen nicht immer der Wahrheit. Es wird ferner berichtet, der Lehrer stelle Suggestivfragen, dränge den Schülern seine Meinung auf u. ä. Allgemeiner wird oft die Forderung erhoben, die Darstellung müsse völlig objektiv erfolgen, es dürfe vom Lehrer aus keine Festlegung auf bestimmte Richtungen oder Ideologien gegeben sein. Es sollten daher im Unterricht auch stets verschiedene kontroverse Quellen herangezogen werden. Dies wird ausdrücklich auch auf den Vergleich verschiedener Gesellschaftssysteme bezogen. Man möchte auch „die Vorteile und Nachteile anderer Systeme“ anhand von deren Selbstdarstellungen objektiv beurteilen. *Der Demokratiebegriff scheint den Schülern fragwürdig zu sein*; zwar kennzeichnet man gewünschte Verhaltensweisen als „demokratisch“, doch wird das Substantiv „Demokratie“ selten gebraucht. Man spricht eher vom „System“ oder verschiedenen „Systemen“.

Welche Bedeutung diese Äußerungen der Schüler konkret haben, kann nicht immer erschlossen werden. Dies bedürfte wohl auch gesonderter Untersuchungen. Wahrscheinlich meint man damit oft einen Vergleich zwischen Demokratie und Kommunismus bzw. zwischen kapitalistischer und sozialistischer Gesellschaft, der nicht zugunsten der in den westlichen Demokratien herrschenden Verhältnisse vorgeeignet sein sollte. Doch scheint diese Deutung in manchen Fällen das Gemeinte nicht voll zu treffen. Es ist auch psychologisch nicht ausgeschlossen, daß hinter einer solchen Forderung eigentlich die Bevorzugung einer bestimmten politischen Denkrichtung steht und man also von der Objektivität des Unterrichts nur dann vollkommen überzeugt wäre, wenn er in dieser Richtung erfolgte. Man pflegt ja die eigenen Vorstellungen meist als die allein richtigen anzusehen. Dies ließe sich nur durch persönliche Interviews klären. Dabei muß allerdings wieder berücksichtigt werden, daß es sich wahrscheinlich nicht um relativ konstante Einstellungen handelt, sondern um Stadien des Werdens politischer Einstellungen, in denen es wirkliches Suchen, Schwanken und keine klare Festgelegtheit gibt.

Die Abhängigkeit von der Meinung des Lehrers wirkt sich nach den Angaben der Schüler vor allem auch deshalb ungut aus, weil es in

jeder Klasse natürlich opportunistische Anpassungstendenzen gibt. Es gibt stets einige Schüler, die — nach Ansicht ihrer Mitschüler — die Meinung des Lehrers vertreten, um gute Noten zu bekommen. Dem Lehrer mag das gar nicht bewußt werden. (Diese allgemeine politisch-psychologische Erscheinung würde sich übrigens gut für eine unterrichtliche Besprechung im Sinne der Selbsterhellung eignen.)

Von vielen Schülern wird das *Notenproblem* im politischen Unterricht angesprochen. Verständlicherweise erscheint es den Schülern als problematisch, in einem Fach Noten zu erhalten, das als Bekenntnisfach angesehen wird. Zwar wird nur vereinzelt angenommen, daß die Lehrer tatsächlich Meinungen benoten, doch wird die Notengebung als willkürlich empfunden, weil ein Maßstab dafür fehlt. Ein Lehrer kann sich nun damit behelfen, daß er die Beteiligung am Unterricht benotet. Dies zieht aber — nach den Aussagen von Schülern — einen Beteiligungs-Opportunismus der Schüler nach sich, die gut reden können, während die Stilleren benachteiligt werden. Bei Gruppenarbeit wird die Notengebung erst recht fragwürdig; man kann in einer Gruppe allen nur dieselbe Note geben. So dürfte klar sein, daß die Notengebung im Sozialkunde-Unterricht in seinem jetzigen Zustand ein Ünding ist.

An früherer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, daß Klagen über das *Desinteresse vieler Mitschüler*, das den Unterricht sehr mühsam macht und zum Teil regelrecht stört, nicht selten sind. Interessant sind die Erklärungsversuche, die für das Überhandnehmen dieses Desinteresses gegeben werden. Eine häufigere Erklärung dafür, die sich auch darauf bezieht, warum allgemeine Diskussionen meist nicht recht zustande kommen, geht davon aus, daß eine Beteiligung daran gewöhnlich zu hohe Kenntnisse voraussetze. Den meisten Schülern fehlten die Vorkenntnisse, um mitreden zu können, sie verstünden zu wenig von den Streitpunkten und langweilten sich dann. (Ein anderer Grund für das Desinteresse der Schüler an solchen Diskussionen wird im nächsten Abschnitt zu berichten sein.)

Der Mangel an geschichtlichen Vorkenntnissen wird durchweg dem unzureichenden Unterricht auf der Mittelstufe zur Last gelegt. Es wird gefordert, daß die Wissensgrundlagen bereits in der Mittelstufe gelegt sein sollten, damit die Unterrichtszeit in der Oberstufe nicht durch Nachholen von Stoff ausgefüllt wird. Zum Teil wird beklagt, daß die Grundlagen für das Des-

interesse der Schüler bereits in der Mittelstufe gelegt wurde, weil auch dort über Dinge diskutiert wurde, die die meisten nicht verstanden, oder daß die Schüler zum Teil mit unwesentlichen Dingen, wie Sammeln und Einkleben von Zeitungsausschnitten, beschäftigt wurden.

Untersuchungen über die Einstellung gegenüber dem politischen Unterricht müssen also Längsschnittcharakter haben: Die Situation, die hier in den Abschlußklassen erfaßt wurde, ist zweifellos zu einem nicht unbeachtlichen Teil die Fortsetzung von Einstellungen, die bereits früher erworben wurden.

4. Die psychische Grundeinstellung der Schüler

Bei allen konkreten (und behebbaren) Mängeln im einzelnen bleibt als Hintergrund die Frage nach der psychischen Grundhaltung der Schüler, aus der die Stellungnahmen letztlich mit erwachsen. Diese Grundhaltung ist aus dem Material lediglich erschließbar; ein gültiger Beweis ist hier nicht möglich. Es gibt jedoch eine Reihe von Indizien, in denen sich eine solche Grundhaltung immer wieder andeutet. Ein besonders auffälliges Beispiel hierfür ist eine der häufiger erwähnten Begründungen für das Desinteresse der Mehrheit an diesem Unterricht. Es wird nämlich gesagt, daß den einzelnen immer nur ein Teil der Themen, die in diesem Unterricht behandelt werden, interessieren könne, so daß auf diese Weise jedesmal ein größerer Teil der Schüler desinteressiert sei, sich langweile und sich nicht beteilige. Die Möglichkeit, sich auch mit Problemen zu befassen, die nicht den ureigensten Wünschen und Neigungen entsprechen — etwa, weil man ihre objektive Wichtigkeit einsieht oder sie als Übungsbeispiel akzeptiert usw. —, wird überhaupt nicht ins Auge gefaßt. (Dies gilt natürlich nicht für alle Schüler, scheint aber für viele bedeutsam zu sein.) Auch bei anderen Anstrengungen oder Unbequemlichkeiten, die dem Schüler durch den Unterricht zugemutet werden, fühlt man sich „frustriert“, woraus nach Ansicht der Schüler zwangsläufig das Abschalten, Versinken in Passivität oder aggressive Opposition folge. Man sieht sich in dieser Theorie also als ein bloßes Objekt situativer Zwangsläufigkeiten. Dies wird auch in anderen Schilderungen und Stellungnahmen deutlich, über die in den vorangehenden Abschnitten berichtet wurde.

Nach den Aussagen der Schüler gibt es keinen Zweifel darüber, daß derartige Meinungen und entsprechende Verhaltensweisen verbreitet sind; schwieriger ist es, die Ursachen dafür aufzuspüren. Man könnte z. B. in dem eben herangezogenen speziellen Fall die Meinung vertreten, Schüler hätten auch früher nur das getan, was ihrer persönlichen Interessenrichtung entsprach, und sich mit dem Übrigen nur so weit beschäftigt, als es nicht zu umgehen war. Dies geschah jedoch im Bewußtsein, daß es eigentlich nicht zulässig war, während man hier einen selbstverständlichen Anspruch darauf zu haben glaubt. In diesem Fall würde es sich also lediglich um eine Rechtfertigungsideologie handeln.

Andererseits müßte aber der Vermutung nachgegangen werden, daß die „Frustrations-Toleranz“ dieser Generation tatsächlich gegenüber früher herabgesetzt ist. Dies hätte natürliche Konsequenzen für die politische Pädagogik. Während man bis vor einiger Zeit die Meinung vertreten hätte, daß zum Schutz vor der Entwicklung von Ressentiments und darauf spekulierender Demagogie eine *Herabsetzung* der Frustrationsschwelle für die Ausprägung einer demokratischen Haltung notwendig sei, meint man neuerdings öfter, daß eine *Senkung* dieser Schwelle nützlich wäre, weil dies eine Erhöhung der politischen Sensibilität bedeute — im vorliegenden Fall also eine geringere Neigung, sich den bestehenden Verhältnissen im Unterricht anzupassen, und eine höhere Neigung, die eigenen Interessen als Schüler zu vertreten. Inwieweit diese neueren Auffassungen selbst eine Anpassung an die gegenwärtig gegebenen Verhältnisse bedeuten, mag dahingestellt bleiben, ebenso, ob beide Auffassungen sich überhaupt auf die gleichen psychologischen Zusammenhänge beziehen. Sollte sich die Annahme einer im Durchschnitt herabgesetzten Frustrationsschwelle bewahrheiten, so wird man diese Tatsache, unabhängig von ihrer pädagogischen Bewertung, in der Gestaltung des Unterrichts künftig berücksichtigen müssen. Wäre eine solche geringere Widerstandsfähigkeit gegenüber behindernden

und enttäuschenden Einflüssen tatsächlich gegeben, so müßte man wohl auch — was leicht übersehen wird — mit einer stärkeren Neigung rechnen, vor bestehenden Schwierigkeiten zu kapitulieren und langwierigen Mühen oder gar Kämpfen zur Durchsetzung der eigenen Interessen bzw. für notwendig erachteter Neuerungen aus dem Wege zu gehen. Tatsächlich könnte man gegenwärtig bereits aufgrund von da und dort zu findenden Andeutungen versucht sein, schlagwortartig von einer „resignierenden“ — nach der „rebellischen“ — Generation zu reden.

Die Äußerungen der Schüler könnten ferner als das Vorherrschen einer „konsumptiven“ Einstellung erklärt werden. Dies würde der Grundeinstellung der überwiegenden Zahl der Einwohner der Bundesrepublik entsprechen, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten ausgebildet hat. Als letzte Ursache dieser neuen Grundeinstellung können die Lebensbedingungen in einer durch Prosperität gekennzeichneten Umwelt angenommen werden, wobei auch an die besondere Art der Beziehung des einzelnen zum Staat, der zum Garanten von Wohlfahrt und sozialer Sicherheit geworden ist, gedacht werden muß. Die Entwicklung dieser realen Beziehungen zwischen Konsumenten, wirtschaftlicher Aktivität und staatlichen Leistungen und der korrespondierenden psychischen Einstellungen muß freilich als ein komplizierter Wechselwirkungsprozeß vorgestellt werden, dessen Resultate noch nicht ganz übersehen werden können und der sicher noch kein Endstadium erreicht hat. Das sich hieraus ergebende „Anspruchsniveau“ und die zugehörigen Erwartungshaltungen, wie sie sich bei den Heranwachsenden äußern, sind Gegebenheiten, die sich auch auf das Verhalten gegenüber Teilgebieten, wie dem politischen Unterricht, auswirken, ja, hier vielleicht besonders deutlich durchbrechen können. Man müßte sie also so oder so in die Überlegungen über die notwendigen und geeigneten pädagogischen Ansätze in diesem Unterricht einbeziehen.

II. Zusammenfassende Bemerkungen

Von Walter Jacobsen

Trotz des improvisierten Charakters dieses Aufsatztestes konnte man aus den 71 Niederschriften doch schon Verschiedenes entnehmen, das für die Voreinstellungen dieser teils wahlberechtigt werdenden, teils schon wahlberechtigt gewordenen jungen Menschen zu dem von ihnen erfahrenen Politikunterricht und für ihre Reaktionsweisen auf ihn aufschlußreich ist.

Auswertung nach Klassen

Die nach Klassen getrennte Auswertung ermöglichte darüber hinaus einen eindrucksvollen Vergleich zwischen den Klassen: Man erkannte die verschiedenen Methoden des Unterrichts, die verschiedenartigen Lehrerausstrahlungen und davon abhängige Auswirkungen auf die Schülereinstellung. Leider verbietet sich ein Bericht hierüber, da er nicht ohne Bekanntgabe von einzelnen Belegen verständlich wäre, diese aber die den Schülern und Lehrern ausdrücklich versprochene Anonymität (auch die Lehrer durften die Aufsätze nicht zur Kenntnis nehmen) gefährden würde.

So bleibt nur übrig zu versuchen, aus diesen Klassenvergleichen ein paar verallgemeinernde Schlußfolgerungen zu ziehen.

Erkennbar wurde zum Beispiel die große Streubreite zwischen einem „Nichts“ und einem „Viel“ an politischem Interesse. Auf der einen Seite ein offenbar naives Unberührtsein, sich ausdrückend in Gleichgültigkeit und „Langeweile“ oder in affektgeladener Ablehnung des heißen Eisens „Politik“, auf der anderen Seite ein merkbare Sich-mitbetroffen- oder gar Mitverantwortlich-Fühlen für Dinge, die auf politischem Felde sich ereignen. Deutlich wurde auch, daß die Uninteressiertheits- bzw. Weniginteressiertheitsfälle quantitativ überwogen.

Erkennbar wurde vor allem auch, was die Gemüter *vordergründig* bewegt, wenn sie im Schulunterricht (oder auch außerhalb der Schule) auf „Politisches“ oder „Gesellschaftliches“ hin angesprochen werden. Nur in einem Teil der Niederschriften finden sich auch gewisse Anzeichen dafür, daß bestimmte Einstel-

lungen und Wertungen bereits eine längere persönliche Erfahrungs- bzw. Beeinflussungsvorgeschichte hatten. Genaueres würde man durch behutsame Einzelinterviews wohl zum Teil aufklären können.

Man hätte in dem Jahr dieser Niederschriften — 1970 — eigentlich viel mehr unverdaut Schlagwortartiges erwarten können, wie man es heute von seiten Erwachsener gewohnt ist — ausgelöst von den vielen in diesem Jahr lautstark in der Öffentlichkeit behandelten Protestaktionen „der“ Jugend. Gewiß kam gelegentlich das Sozio-Chinesisch, von dem die öffentliche Diskussion vor allem in Jugendpublikationen angefüllt war und noch ist, auch in diesen Schüleraufsätzen zum Ausdruck, im wesentlichen überwog jedoch bei weitem das Bemühen, sachlich darüber Auskunft zu geben, wonach gefragt worden war: wie man zu dem stand, was landläufig unter der Marke „Gemeinschafts- oder Sozial- oder Gegenwarts-kunde oder politische Bildung“ zur Zeit in den Schulen angeboten bzw. behandelt wurde. Obwohl man vielfach keine Hemmung hatte, sich auch drastisch-negativ zu äußern — die Anonymität war ja zugesichert —, überwog trotzdem die Bereitschaft, seine Meinung aufgrund persönlicher Schulerfahrung ganz nüchtern und objektiv zum Ausdruck zu bringen.

Daß man zuallererst an zu Kritisierendes dachte und diese Kritik dann in den meisten Fällen recht vordergründig ausfiel, sich vor allem an der methodischen Seite dieses Unterrichts rieb, lag schließlich nahe. Um so beachtenswerter werden auf diese Weise die selteneren Fälle, in denen ein wenig gründlicher nachgedacht und dabei auch über die personbezogene Bedeutung dessen, was es in diesem Fach zu lernen gibt, reflektiert wurde.

Allgemeine Rückschlüsse

Welche „allgemeinen“ Rückschlüsse lassen sich aus den Niederschriften dieser 18- bis 19jährigen ziehen?

Zu bestätigen scheint sich zunächst die schon vielfach geäußerte Feststellung, daß zumindest in dem vorletzten Schuljahr der Oberschulen

noch nicht sehr viel von dem erreicht wurde, was man sich für dieses Lebensalter vielleicht schon erhoffen durfte, da es ja in das erste Wahlberechtigungs-jahr fällt — eine Grundeinstellung, die sich der Wichtigkeit und Verantwortung bewußt geworden ist, die mit der Rolle des Staatsbürgers in einer demokratischen Gesellschaft verbunden sind. Manche benutzen zwar gern den Begriff „politisches Bewußtsein“ — es ist ein sehr gängiger Begriff —, aber kaum etwas deutet darauf hin, daß man dem Bedeutungsgehalt dieses Begriffs näher nachgegangen wäre. „Politisches Bewußtsein“ liegt für die meisten schon dann vor, wenn man politisch Aktuelles, das einem bewußt gemacht, mit dem man konfrontiert wird, zum Anlaß für persönliches Stellungnehmen benutzt. Man charakterisiert die vorherrschende Einstellung zum Fach Gemeinschaftskunde vielleicht am treffendsten so: Es handelt sich um ein Schulfach *unter anderen*, es wird jetzt halt allgemein verlangt; es läßt sich auch manches Nützliche daraus lernen (persönliches Interesse vorausgesetzt); jedenfalls empfiehlt es sich, mitzumachen, denn man muß schließlich den Lehrer zufriedenstellen und um eine anständige Abiturnote besorgt sein. Wer sich bei politischen Diskussionen hervortun will, dem werden manche Faktenkenntnisse aus diesem Fach willkommen sein.

An Kritikbereitschaft aus intellektueller Sicht und solidarischen Impulsen fehlt es nirgends — man ist nicht mehr geneigt, alles ungeprüft arglos hinzunehmen, was einem als „richtig“ oder „in Ordnung“ oder als „normal“ oder „wünschenswert“ oder „legitim“ hingestellt wird —, im Gegenteil: es gilt als Ehrensache, sich von manchen Erscheinungen oder Behauptungen oder geltenden Normen zu distanzieren. Man legt Wert darauf, sich eigene Urteile bilden zu können, und möchte sich daher auch im kritischen Denken üben. Gegenstand der Kritikübung wird dabei naturgemäß immer nur das „andere“ — das, was einem als vorfindbare Fakten aus der Um- und Mitwelt gegenübertritt und bereits ohnehin ins Licht kritischer Aufmerksamkeit geraten ist. So erklären sich die nur selten vorkommenden konkreten Beispiele (wie „Mietwucher“ oder „ungerechte Kapitalverteilung“) oder Pauschaldiffamierungen (wie „Pseudodemokratie“). Nur sehr vereinzelt schließt man in dieses kritische Sich-Distanzieren auch sich selbst mit ein, stellt also die eigenen psychischen Voreinstellungs- und Urteilsbedingungen ein wenig mit in Rechnung. Entweder hatte das Aufsatzthema nicht genügend „Aufforderungscharak-

ter“ in dieser Richtung oder das Problem der Selbstkritik, Introspektion und Ichfindung bei der Auseinandersetzung mit dem Nicht-Ich (in der „Sozialisation“) hat bei diesen 18- bis 19jährigen noch nicht die Bedeutung, die man diesem Lebensalter gemeinhin unterstellt. Das ließe sich aber wohl durch Spontanäußerungen ermitteln, die auf andere Weise ausgelöst würden.

Lehrerpersönlichkeit und Methode

Aus dem Vergleich der Aufsatzgruppen, also der Klassen untereinander, wird eines deutlich: den Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler werden die Lehrer recht unterschiedlich gerecht. Lob kam vor, aber spärlich und verhalten, Tadel viel häufiger, zum Teil recht unverhohlen. Erwartet wurde von diesem Fach (wie man den Aufsätzen entnehmen kann) in erster Linie zweierlei: zum einen aktuell relevante Informationen über „Fakten“ und Zusammenhänge, zum anderen Hinführung zu selbständig-kritischem Denken. Nun sind weder Lob noch Tadel, weder Befriedigung noch „Frustration“ angemessene Kriterien für die *faktische* Effizienz eines Politikunterrichts; es könnte sich u. U. sogar herausstellen, daß berechtigte Klagen, Beschwerden und Proteste einen Kompensationseffekt erzielen, der fruchtbarer ist als ein stetiger Einverständniseffekt mit Ziel und Methode anderer, suggestiver wirkender Lehrer. In dem einen Fall könnte die realistische Einsicht, im anderen die kritische Emanzipation zu kurz kommen — es sei denn, daß wach gewordenes Verantwortungsbewußtsein hier wie dort die Defizite übergreifend ausgleicht. Jedenfalls lassen die Aufsätze erkennen, welcher vielschichtigen und schwierigen Aufgabe besonders der Politiklehrer gegenübersteht. Sein Erfolg im Sinne der Erziehung zu *recht verstandenem* „politischem Bewußtsein“ — darunter sei verstanden: kritisch-verantwortungsbewußtes Engagement — scheint entscheidend von seinem Unterrichtsstil, seiner Methodenwahl und seiner Persönlichkeitsausstrahlung abzuhängen (bzw. dem Gebrauch, den er davon macht), mehr als von seinem (zumeist geforderten) Up-to-date-Sein in der soziologischen und politologischen Wissenschaft. Den Schülern müßte im Verlaufe des Unterrichts aufgehen, daß es in diesem Fach auf noch etwas mehr ankommt als nur auf ein Orientiert-Werden über Fakten und ein Kritisieren-Können von Mißständen (wirklichen oder vermeintlichen)

— nämlich auf das innere Gewährwerden der Verpflichtungsrolle, die auf ihn als mitverantwortlichen Staatsbürger nun unmittelbar zukommt.

Soviel über Schlußfolgerungen aus dem Klassenvergleich. Sie zielten ungewollt auf jenen Erfolgsteil des Politikunterrichts, der auf das *Konto des Lehrers* entfiel. Man kann aber nun auch die 71 Aufsätze insgesamt untereinander vergleichen, losgelöst von und ohne Mitbedenken auf deren Gruppenbedingtheit. Dann fällt als erstes die große Spannweite zwischen den Extremen auf: Auf der einen Seite strikte Ablehnung, sich überhaupt für dieses Fach interessieren zu wollen, und auf der anderen das sichtbar werdende Bedürfnis, sich mit den Fragen der Politik und der Gesellschaft näher auseinanderzusetzen. Das läßt erkennen, wie verschieden die Voreinstellungen und auch die Vorformungen (das Im-Bilde-Sein) sind, die von den jungen Menschen schon von ihrer individuellen Vorgeschichte her in dieses Schulfach mitgebracht werden — ein Umstand, der für den Lehrer eine zusätzliche Erschwerung in seinem Bemühen bedeutet, allen vorkommenden Voreinstellungen und Vorbildungsarten gerecht zu werden.

An weitere Individualunterschiede, wie sie sich auch in diesen Aufsätzen bemerkbar machen, wird der Lehrer gewohnt sein, da sie sich ja in allen anderen Fächern und selbst in den Pausen ebenfalls manifestieren: Temperaments- und Charakterunterschiede. Aber auf die politische Thematik bezogen, können sich diese Unterschiede in besonderer Weise akzentuieren, denn sie läßt wie keine andere Raum für individuelle Übersteigerungen oder Verallgemeinerungen oder auch für nachwirkende Resignationen. Für den Lehrer ergeben sich daraus zusätzlich Differenzierungsnotwendigkeiten in der Unterrichtshandhabung: dort vor allem Mäßigung und Objektivierung, hier vor allem Ermutigung und Stimulierung. (Was angesichts der Affektgeladenheit mancher politischer Probleme wiederum ein besonderes Maß von Fingerspitzengefühl erfordert.)

Die *Schüler selbst* erkennen eigentlich nur eine methodische Alternative, die in den meisten Äußerungen formuliert wird: die Alternative Frontalunterricht oder Gruppendiskussion. Sie entscheiden sich eindeutig für das letztere. Hierzu wäre noch manches Spezifische zu sagen, vor allem auch — durch verschiedenegestaltete Versuche — zu erhellen. Einiges wird bereits im Teil I dieses Berichts von K. D. Hartmann angesprochen.

Die Problematik

Alles in allem erkennt man beim Lesen der 71 Aufsätze, daß die Methodenfrage als das ungelöste Problem der Politikpädagogik angesehen werden muß, die Frage des *Wie* des Bewirkens: *Wie* erreicht man am sichersten eine *Resonanz* beim Schüler, die dessen emanzipatorischen Entfaltungsbedürfnissen entgegenkommt, dessen realistisches Urteil initiiert und gleichzeitig in ihm so etwas wie Verpflichtungsgefühl gegenüber der Politik und den Freiheitsprinzipien der Demokratie durch verantwortungsbewußte Beteiligung wachzurufen vermag. Alles Übrige, Vieldiskutierte erscheint demgegenüber als zweitrangig.

Der hier vorgelegte kleine Vor-Versuch konnte natürlich keine allgemeingültigen und weitreichenden Erkenntnisse zutage fördern; er konnte und sollte nur aufzeigen, daß man auch auf diesem bisher verschmähten Wege zu Einsichten gelangen kann, die vielleicht praktisch verwertbar sind. Es ging uns zunächst um diese methodische Frage — und um nichts mehr. Denn wir fanden, daß aus den meisten bisherigen Schülerbefragungen über Kenntnisse und Einstellungen wohl zwar herauskam, daß per saldo (neben Unterrichtserfolgen) dieses und jenes näher spezifizierte Ungenügen (etwa an Kenntnissen) oder Unerwünschte (an Wertungen oder Haltungsprinzipien) in der Endsumme zu registrieren war. Aus den Antworten konnte man in der Regel aber nicht entnehmen, aus welcher Gemütslage und welcher situativen Bedingtheit heraus die jeweils positiven oder negativen Ankreuzungen bestimmter Items erfolgten. Nur ein statistisches Endresultat lag vor, das freilich den Vorzug hatte, mit anderen Daten korreliert werden zu können, um dann von dort aus denkbare Rückschlüsse über bestimmte Kausalzusammenhänge zu erlauben bzw. mehr oder weniger zu bestätigen. Uns jedoch kam es darauf an, einmal Spontanäußerungen zu sammeln, die auch einiges von dem „*psychischen Umfeld*“ erkennen ließen, das die erfolgs- oder mißerfolgsmeldenden Äußerungen mitbestimmte und mitbedingte. Das Soziokulturelle als relativer Dauerfaktor und das Situative als relativer Schwankungsfaktor gehen natürlich in dieses „*psychische Umfeld*“ mit ein. Wir glauben, daß erst von hier aus direkter erkennbar wird, wo die wesentlichsten Mißerfolgsursachen zu suchen sind, und nehmen deswegen in Kauf, daß hierbei — wenigstens zunächst — exakte Maßziffern nicht vorweisbar sind. Wer als „*wissenschaftlich*“ nur noch Faktorenana-

lysen mit nachweisbaren Reliabilitäts- und Validitätszahlen gelten lassen will, der möge eine solche Sammlung von verhältnismäßig spontanen Äußerungen als unwissenschaftlich verwerfen. Das braucht aber diejenigen, die nach den Bedingungen für ein wirksames Unterrichten in dem sogenannten Gemeinschaftskundefach suchen, nicht abzuhalten, aus einer größeren Zahl von Schüleräußerungen das zu entnehmen, was für sie lehrreich sein könnte. Wir vermuten, daß auf diesem Wege des Nachforschens immerhin einige Erkennt-

nisse gesammelt werden können, die sich konkret-praktisch verwerten lassen, wahrscheinlich unmittelbarer, als dies durch scharfsinnige Theorien und/oder repräsentative Erfolgsstatistiken möglich ist.

Unsere Anregung geht deshalb dahin, ähnliche, aber natürlich methodisch verbesserte Sammlungen von Spontanäußerungen dieser Art aus verschiedenen Gruppen von Schülern zu ersinnen, auszuprobieren und in etwas breiterer Front, als es hier zunächst nur möglich war, vornehmen zu lassen.

Führung und Dynamik von Arbeitsgruppen in Schule und Betrieb

Bildung und Führung in unserer Zeit sind wesentliche Determinanten gesellschaftlich-kulturellen Wandels. Sie beeinflussen den kulturellen und gesellschaftlichen Lebensstil und werden auch selbst in ihrer methodischen Konzeption vom sozio-kulturellen Wandel geprägt. Einfluß und Erwartungen des sozio-kulturellen Systems spiegeln sich in folgenden Entwicklungstendenzen des schulischen und betrieblichen Bildungssystems wieder:

1. Berufsbildung gewinnt in der sogenannten Allgemeinbildung mehr Raum.
2. Idee und Praxis eines partizipativen, auf Zusammenarbeit und Aktivierung der Mitglieder gerichteten Führungsstils setzen sich langsam aber zunehmend gegenüber hierarchisch-autokratisch betonten Formen der Führung und Bildung durch.
3. Neben Methoden der Bildung und Führung, die auf den kognitiven Lernbereich gerichtet sind und hauptsächlich der Vermittlung von Wissen dienen (z. B. der programmierte Unterricht), werden solche entwickelt, die die Gleichzeitigkeit rationalen und emotionalen Lernens fördern (z. B. Methoden zur Qualifizierung sozialen Verhaltens).

Als eine weitere Folge gesellschaftlichen Wandels kann angesehen werden, daß neben Familie und Schule u. a. Volkshochschulen, Rundfunk und Fernsehen, Gewerkschaften und Unternehmerverbände Bildungs- und pädagogische Führungsaufgaben übernehmen. Sie stellen dem gestiegenen Bildungsbedürfnis ein Angebot an Bildungsmöglichkeiten gegenüber und bieten den überforderten, traditionellen Bildungsinstitutionen Familie und Schule Ergänzung und Hilfe an. Als einflußreicher Faktor im gesellschaftlichen System verdienen die Bemühungen der Wirtschaftsbetriebe um die Berufs- und Wirtschaftserziehung ihrer Angehörigen besonderes Interesse.

Über ihre rein ökonomische Funktion hinaus erfüllen heute die Wirtschaftsbetriebe einen

ganzen Katalog pädagogischer Aufgaben: z. B. Lehrlingsbildung oder die Bildung der Führungskräfte. Immer mehr setzt sich auch in Wirtschaftsbetrieben die Auffassung durch, daß Betriebserziehung nicht nur ein wesentlicher Kostenfaktor ist, sondern vornehmlich eine pädagogische Aufgabe, die der Qualifizierung der Persönlichkeit zu dienen hat. Die Auffassungen der betrieblichen Praxis und die Theorie der Wirtschaftspädagogik nähern sich einander an. In der Theorie wird überwiegend betont, daß unter Wirtschafts- und Betriebserziehung nicht etwa eine Erziehung für oder gegen die Wirtschaft oder den Betrieb zu verstehen ist, sondern Erziehung in der wirtschaftlichen und betrieblichen Situation.

In einer Welt, in der die Wirtschaft und das Wirtschaften zu beherrschenden Lebensfaktoren geworden sind, kann es aber nicht angehen, daß lediglich Wirtschaftsbetriebe Wirtschaftserziehung betreiben. Neben den beruflichen Schulen wird daher immer mehr auch von den sogenannten allgemeinbildenden Schulen wirtschaftliches Lehrgut übernommen. Allgemeinbildung ohne Wissen um wirtschaftliche Zusammenhänge ist nicht mehr möglich. Nicht zuletzt hat dieser Gedanke auch bei den verschiedenen im Detail noch umstrittenen Konzeptionen zur Arbeitslehre in der Hauptschule Pate gestanden. Die Schule wie der Wirtschaftsbetrieb sind auch soziale Institutionen. Beide stellen das empirische Feld für die Wirtschaftspädagogik und auch für die Sozialpädagogik dar. Wirtschaftliches Verhalten in Schule und Betrieb hat eine soziale Seite ebenso wie soziales Verhalten ökonomische Aspekte aufzuweisen hat. Er erscheint daher im Sinne einer interdisziplinären Problemforschung ein gerechtfertigtes, ja notwendiges Unterfangen zu sein, Erfahrungen aus der Gruppendynamik und Gruppenerziehung darauf hin zu untersuchen, was sie zur Führung und Erziehung des wirtschaftenden Menschen in Schule und Wirtschaftsbetrieb beizutragen vermögen.

Arbeitsgruppen, auf die das Thema dieses Beitrags abgestellt ist, kommen sowohl im Wirtschaftsbetrieb als auch in der Schule vor. Betriebliche Arbeitsgruppen sind ihrem Ziel nach auf einen ökonomischen Arbeitserfolg gerichtet. Dieser Erfolg kann ebenso im Erstellen eines Werkstückes wie im Treffen einer Entscheidung bestehen. Das Ziel einer Arbeitsgruppe in der Schule ist primär ein Lernerfolg, nämlich der Erwerb von Wissen, Veränderung des Verhaltens und Qualifizierung des Charakters. Man könnte die schulischen Arbeitsgruppen daher auch Lerngruppen nennen. Wenn dieser Lernerfolg aber vornehmlich durch Gruppenselbsttätigkeit erreicht wird, wie es einem Prinzip des Gruppenunterrichts entspricht, verdienen auch Lerngruppen in der Schule die Bezeichnung Arbeitsgruppen. Die Idee der Arbeit als Voraussetzung jeden aktiven Lernens hat schon der sogenannten Arbeitsschulbewegung um Georg Kerschesteiner ihren Namen gegeben. Der Arbeitserfolg der betrieblichen Arbeitsgruppe ist ebenfalls von der Lern- und Entscheidungsfähigkeit der Gruppe abhängig. Betrachtet man eine Gruppe als selbstlernendes soziales System im Sinne der kybernetischen Systemtheorie, so ist auch hier die Bezeichnung Lerngruppe angebracht.

In diesen Ausführungen soll hauptsächlich auf die kleinen Gruppen in Schule und Betrieb Bezug genommen werden. Hoffstätter und Tack charakterisieren die kleine Gruppe folgendermaßen:

„Zu einer Gruppe gehört, daß man sich kennt, daß die Mitglieder Kontakt miteinander haben, sich gegenseitig verständigen und ihr Verhalten wechselseitig beeinflussen und aufeinander abstimmen.“¹⁾ Die Beschränkung auf kleine Gruppen erlaubt, bis zu einem gewissen Grade Gesetzmäßigkeiten der Gruppendynamik herauszustellen, wie sie sowohl für Gruppen im Betrieb wie auch in der Schule gelten können. Andererseits ist es notwendig, die Erkenntnisse über den gruppensystemischen Prozeß unter jeweiligen Bedingungen

zu differenzieren. Folgende drei Hauptkriterien können das Geschehen in der Gruppe beeinflussen und nach verschiedenen Richtungen variieren²⁾:

1. Die Person des Führers, seine Eigenschaften, Erfahrungen und Einstellungen, sein Alter und seine Vorbildung.
2. Die Persönlichkeiten der Gruppenmitglieder, ihre Eigenschaften, Erfahrungen und Einstellungen, ihre Erwartungen in bezug auf die Gruppe und den Führer, ihr Alter und ihre Vorbildung.
3. Die spezifische Situation, in der sich die Gruppe befindet (Arbeits-, Lernsituationen, Betrieb, Schule u. a.), die Gruppenaufgabe, das Gruppenziel, die Gruppengröße und andere Bedingungen.

Diese Faktoren beeinflussen nicht nur in hohem Maße den Gruppenprozeß, sondern bestimmen auch wesentlich die Konsequenzen, die sich für die Führung von Gruppen aus der Gruppendynamik ergeben.

Als erster hat Kurt Lewin den Begriff Gruppendynamik verwendet. Er wollte jene Kräfte und Prozesse charakterisieren, die bei der Entwicklung einer Gruppe und der Änderung von Gruppenstrukturen unter dem Einfluß verschiedener Variablen entstehen. Kurt Lewin hat mit seiner Feldtheorie der Gruppe nicht nur einen theoretischen Ansatz geboten, sondern auch den empirischen Wert dieser Theorie an eigenen Untersuchungen bestätigt. Er hat damit den Grundstein für die wissenschaftliche Disziplin der Gruppendynamik gelegt, die nach seinem Tode unter dem Einfluß der empirischen Gruppenpsychologie, der Gruppenpsychotherapie und der Gruppenpädagogik weiterentwickelt wurde.

In diesem Beitrag seien exemplarisch an der Entwicklung des Verhaltensprozesses in Gruppen und an einem Rollenmodell einige schul- und betriebspädagogische Konsequenzen der Gruppendynamik aufgezeigt.

1. Der Gruppenprozeß

Kommen zwei oder mehrere Menschen zu einem Lern- oder Arbeitszweck erstmals zusammen, so wird noch nicht von einer Gruppe gesprochen. Eine Gruppe bildet sich erst all-

mählich, wenn genügend Zeit und eine passende Gelegenheit vorhanden sind. Beobachtet man das Verhalten potentieller Gruppenmitglieder, so läßt sich feststellen, daß jedes

¹⁾ P. R. Hofstätter, W. H. Tack, Menschen im Betrieb, Stuttgart 1967, S. 122.

²⁾ Vgl. K. Lukaczyk, Zur Theorie der Führerrolle, in: Psychologische Rundschau, Bd. XI, Göttingen 1960.

Gruppenmitglied einige typische Verhaltensphasen durchläuft. Aus der Korrespondenz oder Ungleichheit der Verhaltensphasen der Gruppenmitglieder entstehen der Gruppenprozeß und jene Bewegungen, die als dynamisch gekennzeichnet sind. Die Anfangsphase wird von den Gruppenpsychologen häufig chaotische Phase oder Konfliktphase genannt. Ein Beispiel dafür wäre der Beginn eines Festes, bei dem sich anfangs die Gäste noch recht reserviert geben und bei dem in der ersten Stunde keine Stimmung aufkommen will. Jeder Lehrer kennt die Situation der ersten Stunde in einer neugebildeten Klasse — eine Situation, in der viel erreicht, aber auch viel falsch gemacht werden kann, weil in diesem ersten Stadium die Klasse noch hellhörig, verunsichert und strukturierbar ist. Auch bei der Neuzusammenstellung von Arbeitsgruppen in Betrieben findet sich ein erstes Stadium, in dem die Arbeit keinen Spaß zu machen scheint. Wenn sich diese Phase auch nicht unbedingt als chaotische oder konfliktäre zeigen muß, so ist sie doch meistens gekennzeichnet durch eine heimliche Unzufriedenheit und allgemeine Unsicherheit. Anfangs ist jeder unsicher darüber, ob die eigenen Erwartungen von der künftigen Gruppe erfüllt werden und ob die Erwartungen, die wiederum durch die Gruppenaufgabe und die neuen Gruppengenossen an den einzelnen herangetragen werden, auch erfüllbar sind. Denn jedes Gruppenmitglied bringt durch Erziehung und vorausgegangene Erfahrungen Erwartungen mit in die Gruppe.

Diese Unsicherheitsphase, die oftmals bis zu einer Identitätskrise reichen kann, wird von Brocher folgendermaßen erklärt: Die Gruppenmitglieder „erproben ihre Beziehungen zueinander, versuchen ihre Interessen durchzusetzen, kämpfen um ihren Status (und) um die künftige Rangfolge und bieten ihre bisherige Kenntnis an. Die Beziehungen wechseln zwischen Abhängigkeitsgefühl und Unabhängigkeitswünschen, bis die Unvermeidbarkeit der Interdependenz, die wechselseitige Abhängigkeit voneinander, begriffen und angenommen ist.“³⁾ Manchmal wird diese Phase auch als prägruppal bezeichnet, das heißt, man will sie noch nicht dem eigentlichen Gruppenprozeß eingliedern und betrachtet sie als ein Vorstadium. Die Unzufriedenheit und die offensichtlich bestehende Spannung erklärt man aus einer latent vorhandenen Führungsabsicht der Teilnehmer, zumindest aber aus der Absicht, sich selbst in ein möglichst vorteilhaftes Licht

zu setzen. Da das Gelingen noch ungewiß ist, kommt es zu Unsicherheit, manchmal auch zu Konflikten.

In einer zweiten Phase versucht man Informationen über die neuen Partner zu gewinnen. Man diagnostiziert sich, schließt aus der Ähnlichkeit in Mimik, Gestik, aus der beginnenden Kommunikation auf den anderen, nimmt Gefühlsbeziehungen auf, projiziert eigene Einstellungen und legt sich eine Rolle zurecht. Meist ist es eine Rolle, mit der man in ähnlichen Situationen schon Erfolg gehabt hat und von der man sich einen Führungsanspruch innerhalb der Gruppe auszurechnen vermag. In Anlehnung an die Stufen des individuellen Entscheidungsprozesses kann diese Phase auch als Stadium der Informationsbeschaffung bezeichnet werden, in der neues Verhalten vorbereitet wird.

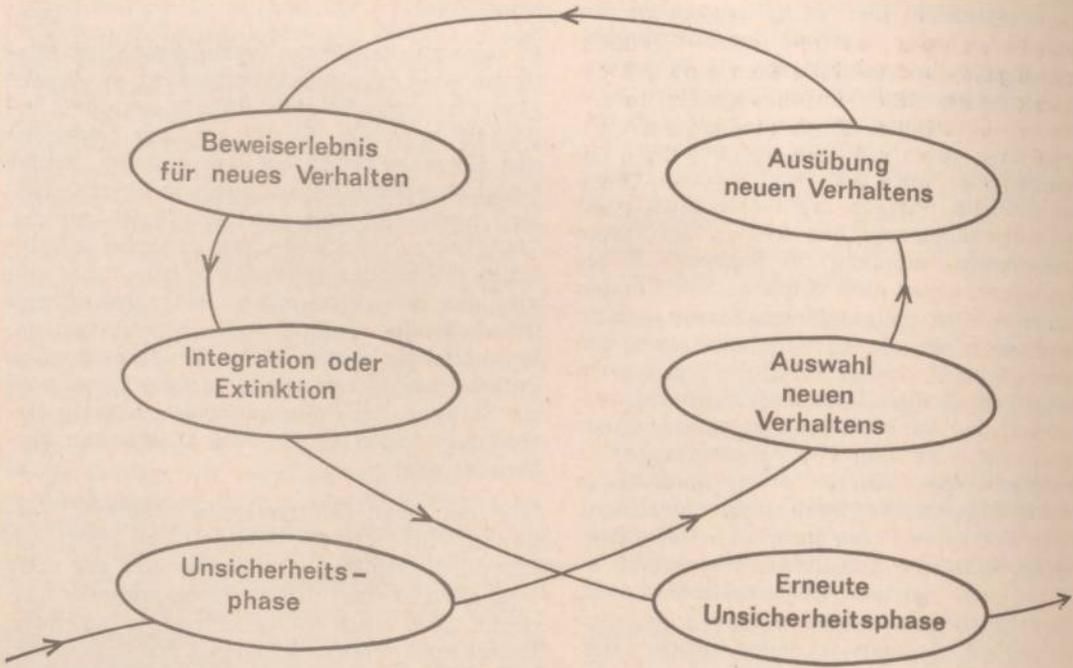
Sind genügend Informationen beschafft, Verhaltensalternativen gebildet und auch ein Entschluß getroffen worden, so wird das neue Verhalten in einer dritten Phase nunmehr ausgeübt. Dies geschieht in einem fortlaufenden Prozeß emotionaler und kognitiver Anpassung, in einem Prozeß von personaler Identifizierung oder Distanzierung.

Die vierte Phase leitet einen Rückkoppelungseffekt ein. Denn hier befaßt sich der einzelne mit dem Erfolg seines ausgeübten Verhaltens. Er sucht nach einem Beweiserlebnis, das gewöhnlich wie jeder Kontroll- und Prüfungsvorgang mit Unsicherheit verbunden ist. Vierte und erste Phase gehen damit oftmals ineinander über. Gleichsam zwischengeschaltet ist aber noch eine weitere Phase des Integrierens, die für den Lern- und Erziehungsvorgang von besonderer Bedeutung ist.

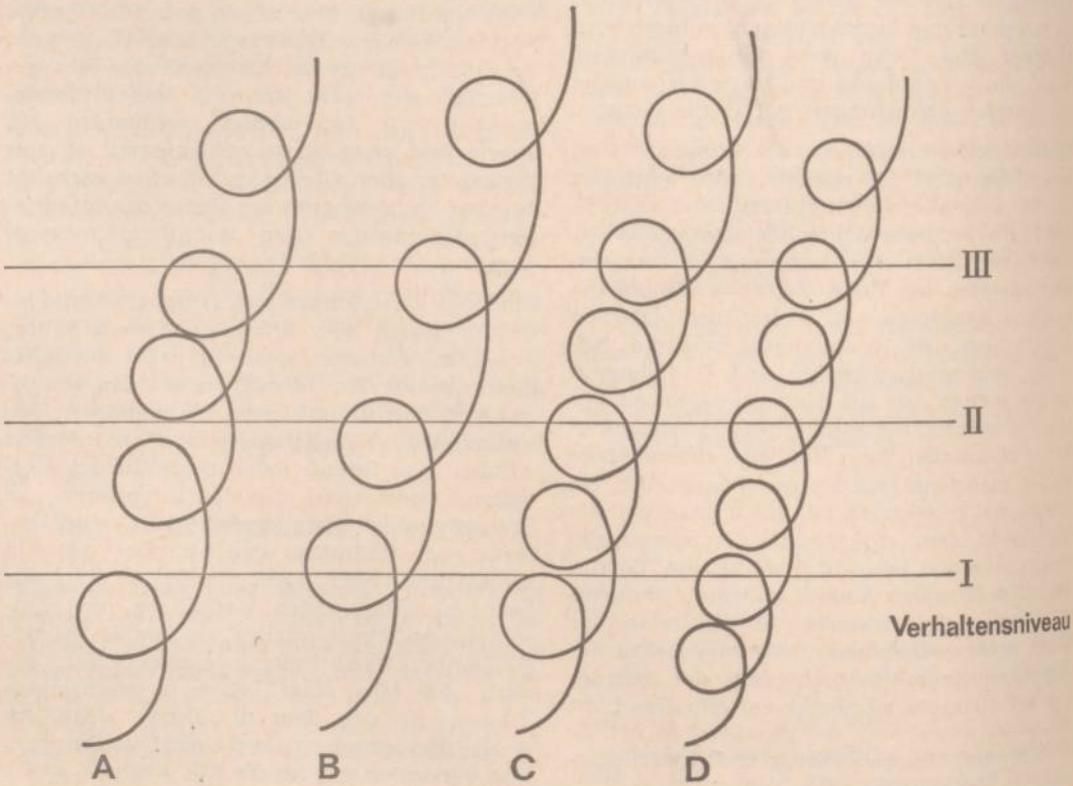
Sind die Erwartungen des Gruppenmitgliedes erfüllt, glaubt man Erfolg gehabt zu haben, wird das Verhalten bestärkt, wird die Rolle gleichsam als Thema mit Variationen weitergespielt. Ebenso gut können bei negativem Beweiserlebnis Verhaltensweisen extinguiert werden. Am Schluß jedes modellhaften Verhaltenskreises steht also das Integrieren von Erkenntnissen. Die Persönlichkeit wird geformt, der Charakter geprägt. Das gesamte menschliche Leben, nicht nur das in Gruppen, kann in fortlaufenden Verhaltens- und Entscheidungskreisen gesehen werden. So hat einmal Rainer Maria Rilke in einem Gedicht gesagt: „Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen, die sich über die Dinge ziehn, ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen, aber versuchen will ich ihn.“

³⁾ T. Brocher, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 30.

Stellt man sich — wie der amerikanische Gruppenpädagoge Miles — den individuellen Verhaltensprozeß in Gruppen in Form eines Kreises folgendermaßen vor,



so ergibt sich für jedes Gruppenmitglied eine Folge fortlaufender Verhaltenskreise:



Die Gruppenmitglieder beeinflussen sich gegenseitig im Verhalten. Jedes Mitglied erreicht ein bestimmtes Verhaltensniveau. Extrovertierte, kontaktfreudige Mitglieder werden sich schneller anpassen, auf die anderen Teilnehmer eingehen und infolgedessen eine größere Chance haben, eine Führungsposition in der Gruppe zu erringen. Auch die anderen Mitglieder versuchen sich nun aus Prestigegründen anzupassen, nehmen Kontakte mit ihnen sympathischen oder beeinflussbar erscheinenden Partnern auf oder sie nehmen eine Oppositionshaltung ein. Durch fortlaufendes Interagieren und durch die Möglichkeit zu Kontakten ist auch, wie in der sogenannten Homansregel betont wird, eine größere Chance zur Aufnahme von Sympathiebeziehungen gegeben. Sie sind ausschlaggebend für das Entstehen eines Wir-Bewußtseins, das als Kennzeichen einer kleinen Gruppe überhaupt betrachtet werden kann. Der Gruppenprozeß wird also bestimmt aus dem Kommunikationsprozeß, dem Prozeß gegenseitigen Kenntnisempfangens und Kenntnisgebens.

In einem späteren Stadium entstehen aus der Kommunikation Gruppennormen und Gruppenideale. Sie sind die Kriterien für ein gewachsenes Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe, für die Entwicklung von Wirbewußtsein. Die Gruppe will sich durch eine Reihe von oftmals recht unwichtig erscheinenden Merkmalen und Tätigkeiten von anderen Gruppen abheben. Man läßt sich die Haare lang wachsen, zieht sich die gleichen Pullover an, raucht die gleiche Zigarettenmarke, trifft sich in den Pausen auf dem Schulhof oder im Betrieb an besonderen Plätzen und entwickelt einen Gruppenjargon. Diese Dinge lassen sich überall beobachten, wo Menschen öfters zusammenkommen.

Die geschilderten Normen und Gewohnheiten ergeben sich aus der formalen Organisation der Schule oder des Betriebes, haben aber sehr häufig informalen Charakter. Wie in vielen Experimenten und Beobachtungen gezeigt wurde, nehmen sie großen Einfluß auf die Arbeits- und Lernleistung der Gruppe und gewinnen für die Führung von Gruppen daher eine große Bedeutung. Es kann gelten, daß bei erhöhter Aktivität der Gruppe auch höhere Verhaltensniveaustufen in der Gruppe erreicht werden, die sich auf die Qualität der Gruppenentscheidungen auswirken.

Aufgabe eines formalen Führers, sei es in der Schule der Lehrer oder im Betrieb der Meister, müßte es daher sein, die Aktivität und Kommunikation in der Gruppe zu fördern, alles zu vermeiden, was einen dynamisch ablaufenden Gruppenprozeß stören könnte, vielmehr nach Mitteln und Wegen für eine qualifizierte und kooperative Kontaktaufnahme der Gruppenangehörigen zu suchen. Er hat damit auch die Chance, die normsetzenden Funktionen der Gruppe in eine wünschenswerte Richtung zu lenken. Seine Tätigkeit darf aber nicht dahin ausarten, zu viel Anpassung von den Teilnehmern zu verlangen. Denn um wirklich phantasievoll arbeiten zu können, ist ein unterschiedliches Maß an Ideen und Verhaltenskapazitäten notwendig. Von Natur aus sind diese unterschiedlichen Anlagen auch gegeben. Es ist der Kunst des Führers anheimgestellt, nur soviel Anpassung von den einzelnen zu fordern, wie es zum Erreichen des Gruppenzieles unumgänglich notwendig ist. Je mehr Raum er der freien Bewegung in der Gruppe zu geben vermag, je mehr er seine Gruppe zu aktivieren und mobilisieren versteht, desto eher kann sich auch die Individualität seiner Gruppenangehörigen in einer guten Leistung auswirken.

2. Motive sozialen Verhaltens in Gruppen

Bei der Führung von Arbeitsgruppen genügt es nicht, das Verhalten der Gruppenmitglieder zu registrieren und durch eigenes Verhalten zu beeinflussen. Das wäre eine zu mechanistische Auffassung von Führung. Mit der Frage und ihrer Beantwortung nach dem Warum, also nach den Motiven dieses Verhaltens, wird ein besseres Verständnis und daraus die Berücksichtigung individueller Interessen möglich. Erst dann kann der Führer seine Motivierungsaufgabe im Sinne des oben angeführten Zieles erfolgversprechend wahrnehmen.

Die Tiefenpsychologie bietet eine Erklärung für die Frage nach der Motivation sozialen Verhaltens. Sie stützt sich dabei auf die Konzeption Sigmund Freuds, der die Wichtigkeit früher Kindheitserfahrungen im Sozialisationsprozeß betont. Jedes Kind entwickelt sich in der Regel in einer Familie, die den Prototyp einer kleinen Primärgruppe darstellt und die auch gewisse Affinität zum Charakter einer informalen Gruppe trägt. Die frühen Erfahrungen in der Familie oder der Ersatzinstitution, in der das Kind heranwächst, bestimmen ent-

scheidend das spätere Sozialverhalten. Der Wahrheitsgehalt dieser These ist heute weitgehend bestätigt. Als Belege sind die Folgen des Hospitalismus, die Berichte über verwilderte Kinder und schließlich auch das ernste Problem der Unterrepräsentierung von Arbeiterkindern an Gymnasien und Hochschulen anzuführen.

„Aus den ersten menschlichen Kommunikationserfahrungen“ im Umgang mit Mutter, Vater und Geschwistern“, so sagt Brocher, „entstehen letztlich Urvertrauen und Urmißtrauen“⁴⁾ mit allen ihren Konsequenzen für die Gesellschaft. Aus den kleinen Gruppen der Familie, der Spielgruppe, der Jugendgruppe wächst das Kind und der Jugendliche nur allmählich und unter Schwierigkeiten in die größeren Ordnungseinheiten des Berufes und Betriebes hinein, da diese meist von abstrakter, formaler und unpersönlicher Natur sind. Beim Eintritt in eine neue Gruppe wiederholen sich unbewußt die in der Familie erlernten sozialen Beziehungen⁵⁾. Brocher sagt weiter: „Beim Eintritt in eine neue Gruppe wiederholt sich unbewußt das Modell der frühen Sozialbeziehungen so lange, bis eine befriedigende und angstfreie Kommunikationsmöglichkeit der Gruppenmitglieder untereinander und gegenüber dem Gruppenleiter gefunden ist. Der entscheidende Anteil der Dynamik besteht nun gerade darin, daß sich für jedes Gruppenmitglied in der Kommunikation mit den anderen bestimmte Aspekte ursprünglicher Objektbeziehungen und -erfahrungen wiederholen.“⁶⁾

3. Die Rollenstruktur der Gruppe

Einzelne Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder verfestigen sich im Verlauf des Gruppenprozesses. Sie werden durch tatsächliche oder nur scheinbare Erfolge bestätigt. Nach einiger Zeit werden sie zur Gewohnheit. Werden Verhaltensweisen öfter wiederholt, stellen sich die Gruppenmitglieder aufeinander ein. So erwartet man zum Beispiel von dem einen, daß er durch Witze-Erzählen die Gruppe belustigt. Fügt er sich diesen Erwartungen, übernimmt er die Rolle des Gruppenclowns oder Hofnarrens, in die er machmal geradezu hineingedrängt wird. Vom Führer erwartet man,

Wenn man die erste Streßsituation beim Eintritt in die Gruppe überwunden und in einem steten Wechsel von Identifizierung, Projektion und Distanzierung eine Rolle übernommen hat, dann wird häufig die Gruppe selbst als schützende Mutter aufgefaßt, der Gruppenführer als Vater, mit dem man sich identifiziert oder zu dem man in Opposition tritt; schließlich werden die Gruppenmitglieder als Geschwister betrachtet, zu denen man Sympathie- oder Aversionsgefühle aufnimmt und mit denen man konkurriert. Auf diesen Vorgang lassen sich die meisten Motive sozialen Handelns in Gruppen zurückführen, z. B. die widerstreitenden Bedürfnisse des Identitätswunsches und des Unabhängigkeitsstrebens, das Schutzbedürfnis und auch die Angstgefühle der chaotischen Phase.

Der Gruppenführer sollte die Gefahren und Möglichkeiten erkennen, die sich aus dieser individuellen Motivationsstruktur der Gruppenmitglieder ergeben. Er hat die Möglichkeit, die Motive, Bedürfnisse und Interessen der Gruppenmitglieder in den Dienst der Führung zu stellen. Nimmt er die Motivierungsfunktion nicht wahr, so begibt er sich eines wichtigen und wirkungsvollen Führungsmittels. Motiviert er aber nur aus eigensüchtigen oder institutionspragmatischen Gründen, wird er seinen beiden vornehmsten Führungsaufgaben nicht voll gerecht, nämlich die Gruppenmitglieder leistungsfähig und zufrieden zu machen. Das gilt für die Schule ebenso wie für den Wirtschaftsbetrieb.

daß er die besten Ideen zur Lösung der Gruppenprobleme mitbringt, daß er sich mehr als die anderen an die Gruppennormen hält. In Notsituationen erwartet man von ihm gelassenes Auftreten und hilfreiches Handeln. Gruppenrollen entstehen im Zusammenspiel von individueller Veranlagung und den Erwartungen der Gruppe. In der Diskrepanz zwischen diesen beiden Polen zeigt sich das Hauptproblem der Rollenstruktur in der Gruppe.

Der Mensch in der Gruppe ist nicht nur, wie Dahrendorf in seinem Homo-sociologicus-Modell annimmt, durch die Erwartungen der Gesellschaft vorprogrammiert, sondern bringt wesentliche eigene Anschauungen, Anlagen, Wünsche und auch individuelle Erwartungen mit. Will man ihn nicht vergewaltigen, so müs-

⁴⁾ Brocher, a. a. O., S. 31.

⁵⁾ Vgl. F. Schlieper, Die Gruppe als Erziehungsfaktor, in: Berufserziehung im Handwerk, VII. Folge, Köln 1964, S. 12.

⁶⁾ Brocher, a. a. O.

sen auch seine Individualvorstellungen mitberücksichtigt werden. Hierin zeigen sich bereits auch die pädagogischen Konsequenzen einer zielorientierten Rollenführung in der Gruppe. So kann es als die Aufgabe einer betrieblichen und schulischen Rollenerziehung angesehen werden, Hilfen zu geben beim Lernen, bei der Ausübung und beim Wechsel von Rollen. Ein methodisches Hilfsmittel der Rollenerziehung ist das Rollenspiel. Das Hineinversetzen, Lernen, Üben und Wechseln neuer Rollen wird bei dieser Unterrichts- und Unterweisungsmethode zur Selbstverständlichkeit. Ohne die Fähigkeit, die verschiedenen Rollen, die das Leben erfordert, wahrzunehmen, auszufüllen und situationsangepaßt, aber nicht opportunistisch zu wechseln, hat der moderne Mensch kaum noch Chancen, in einer vom ständigen Wandel getragenen Gesellschaft zu bestehen.

Zur Analyse und Systematisierung von Gruppenprozessen werden in den Sozialwissenschaften verschiedene Rollensysteme zugrunde gelegt. Man unterscheidet nach Aufgaben-, Erhaltungs- und Aufbaurollen, nach formalen und informalen Rollen, nach sozialen Rollen im Sinne Dahrendorfs, nach Individual- und Wunschrollen. Einige Grundbeziehungen in der Gruppe werden durch das Rollenmodell deutlich, das Schindler als sozio-dynamische Grundformel bezeichnet. Ergänzt und veranschaulicht durch einige Erfahrungen aus der Führungsforschung gibt dieses Modell Aufschlüsse über dynamische Prozesse in betrieblichen und schulischen Gruppen:

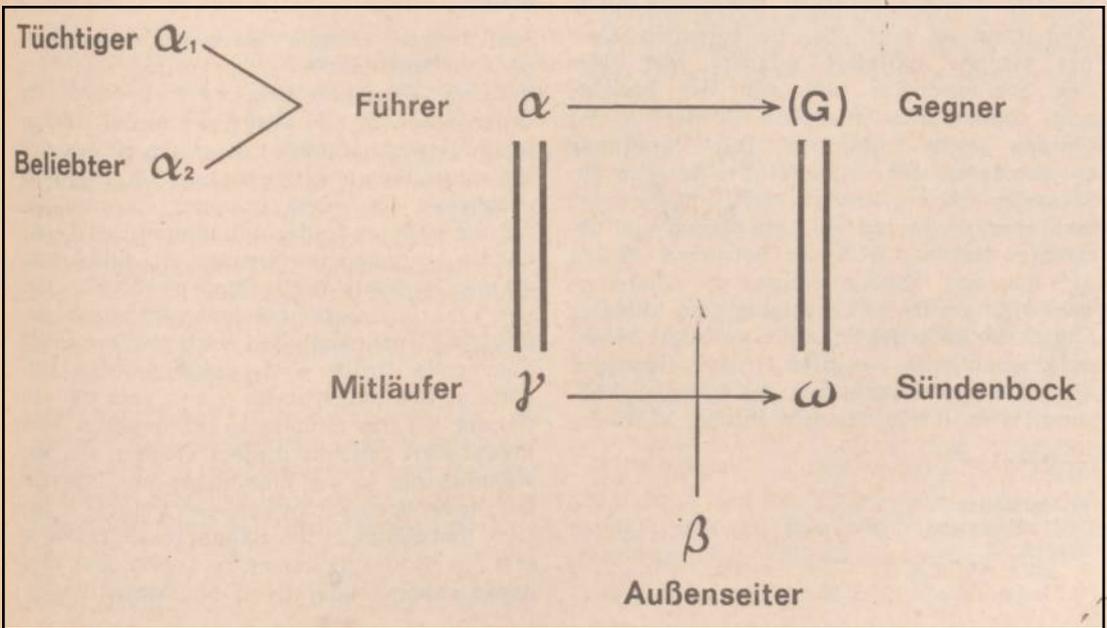
Schindler ⁷⁾ bezeichnet die Position des Führers mit α . Diese Führungsposition hat je nach Art und Situation der Gruppe verschiedenen Charakter und besondere Orientierung. In der Regel teilt sich die Führungsposition in zwei Führungsrollen, die von den beiden wichtigsten Führungsaufgaben her verständlich werden. Es bildet sich ein sogenannter Führungsdual, wie Hofstätter ⁸⁾ dieses Phänomen bezeichnet. Als Erscheinung mit einigem Erfahrungswert hat man den Führungsdual in der Führungsorganisation verschiedener Staaten berücksichtigt — z. B. in der Bundesrepublik durch das Führungspaar Bundeskanzler-Bundespräsident, in England durch den Premierminister und die Königin. Bundeskanzler bzw. Premierminister verfolgen als formale Führer die Regierungsgeschäfte; Bundespräsident bzw. Königin erfüllen Repräsentationsaufgaben. Auch in Wirtschaftsbetrieben und Schulen findet man einen ähnlich gelagerten Führungsdual. Formal wird in Betrieben von Meistern, Vorarbeitern, Abteilungsleitern und Vorständen geführt, in der Schule von Rektoren und Lehrern.

Der formale Führer ist durch Organisation und das Zielsystem der Institution angehalten, vorwiegend die leistungs- und zielorientierte Lokomotionsfunktion ⁹⁾ in der Gruppe wahr-

⁷⁾ R. Schindler, Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe, in: Psyche 9, 308—314 (1957/58).

⁸⁾ Hofstätter/Tack, a. a. O.

⁹⁾ Lukaczyk, a. a. O.



zunehmen. Seine Rolle ist die des „leistungsorientierten Tüchtigen“ (in dem Schaubild als α 1 bezeichnet). Im Extremfall wird er von den Gruppenmitgliedern als Streber — auch als „ekelhafter Könner“¹⁰⁾ — empfunden. Manchmal wird er verdächtigt, die Gruppe an den Betrieb zu verkaufen, wenn er sich in den Augen der Gruppenmitglieder zu betriebsloyal verhält. Auch in der Schulklasse kennt man diese Einstellung. So kann sich der Lehrer sein Führerimage verderben, wenn er sich auf seine Autorität kraft Amtes, auf die Autorität des Rektors oder der Schule beruft. Diese Reaktionen werden verständlich, wenn man berücksichtigt, daß sich die Gruppenmitglieder in der Regel nicht voll mit den vom Tüchtigen angestrebten Leistungszielen identifizieren. Man nimmt ihm seine Antreiberei und seine Gleichgültigkeit gegenüber den Sonderinteressen der Mitglieder übel¹¹⁾.

Meist vernachlässigt der formale Führer aus Zeitgründen seine zweite wichtige Führungsaufgabe: die Kohäsionsfunktion¹²⁾. Es entsteht daher häufig eine zweite informale Führerrolle, die des „personorientierten Beliebten“. Er appelliert an die Gefühle der Mitglieder, „sorgt für den Zusammenhalt der Gruppe (und gleicht interne Spannungen aus“¹³⁾. Für ihn stehen die Interessen der Gruppenmitglieder im Vordergrund; er kann ihnen auch entgegenkommen, da er zeitlich nicht so stark belastet ist wie der formale Führer. Sein Wirken ist im allgemeinen positiv für die Gruppe. Im Extremfall kann der informale Führer aber auch zu einem „sympathischen Tagenichts“ werden. Durch geeignete Führungsmaßnahmen kann er auch für die formalen Ziele der Gruppe aktiviert werden. Mit Hilfe des Soziogrammes läßt sich der beliebte und mutmaßliche informale Bürger in der Gruppe leicht feststellen. Die Vermutung spricht dafür, daß er natürliche Anlagen zur Menschenführung besitzt. Nach entsprechend fachlicher Förderung auf Lehrgängen und Seminaren wird er daher in Betrieben oftmals als formaler Führer eingesetzt. Allerdings geht häufig mit der Ernennung zum formalen Führer die Rolle des Beliebten verloren, besonders, wenn er in der alten Gruppe eingesetzt wird. Die neuen Aufgaben der formalen Führung lassen ihm nicht mehr in dem Maße die

Möglichkeit wie vorher, für den Zusammenhalt und die Sonderinteressen der Gruppenmitglieder zu sorgen.

Nichtsdestoweniger sollte sich ein idealer Führer sowohl leistungsorientiert wie auch personorientiert verhalten. Als Aufgabe der Betriebserziehung wird es angesehen, beide Funktionen bewußt zu machen und zu üben. An Schulen nehmen sehr oft die Sportlehrer, manchmal auch die Religionslehrer die Vertrauensstellung und informale Führungsrolle des Beliebten ein. Sie sind von ihrem Fach her dazu prädestiniert. Aber auch unter den Schülern selbst sind solche informale Führer zu finden. Welche pädagogische Möglichkeiten sich aus einer solchen Konstellation ergeben, zeigt der amerikanische Spielfilm „Die Saat der Gewalt“. In der Kooperation mit dem informalen Führer der Klasse sah ein tüchtiger Lehrer in diesem Film den wirkungsvollen Ansatz, eine vollständig verwahrloste Klasse erzieherisch zu beeinflussen. Mit dem Führer als Prestigetragener identifiziert sich der Großteil der Gruppenmitglieder. Durch die Position γ wird diese Rolle charakterisiert. Da γ vorwiegend mit dem Führer interagiert, wird er auch häufig als Mitläufer oder Anhänger bezeichnet. Hier schwingt ein negativ abschätzendes Moment mit. Die γ -Rolle ist aber nicht nur auf den Gruppenopportunisten, auch Duckmäuser oder Radfahrer genannt, zu beziehen. Sie trifft auch auf den fleißigen, stillen, mehr introvertierten Mitarbeiter zu und umfaßt wie jede Rolle dieses Modells eine Rangskala von positiven und negativen Persönlichkeitsmerkmalen.

Fast in jeder Gruppe finden wir einen sogenannten Sündenbock — im vorliegenden Modell als ω -Position bezeichnet. Er dient als Blitzableiter für alle Dinge, die in der Gruppe falsch gemacht wurden. Gegen ihn richten sich die aufgestauten Aggressionen der Gruppenmitglieder. Besonders in einer autoritär geführten Gruppe, in der das Freund-Feind-Verhältnis besonders ausgeprägt ist, findet man oft eine hochentwickelte Sündenbocksuche. Gegen das in diese Sündenbockposition gedrängte Gruppenmitglied wird der von oben kommende Druck weitergegeben. Man verdächtigt den Angstträger ω mit dem fiktiven Gegner (G) der Gruppe zu interagieren. Man identifiziert ihn mit diesem Gegner, der gewöhnlich nur in der Einbildung der Gruppenmitglieder besteht. Aufgabe des Führers in Betrieb und Schule ist es, Sündenbocksituationen erst gar nicht aufkommen zu lassen. Das wird durch einen kooperativen Führungsstil mög-

¹⁰⁾ Hofstätter/Tack, a. a. O.

¹¹⁾ H. Hartmann, Funktionale Autorität, Stuttgart 1964, S. 90.

¹²⁾ Lukaczyk, a. a. O.

¹³⁾ Hartmann, a. a. O., S. 90.

lich, bei dem erwiesenermaßen ein entspanntes, auf sachliche Zusammenarbeit gerichtetes Gruppenklima entsteht. Es ist geradezu erstaunlich, was in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft in bezug auf das pädagogische Problem des Sündenbocks heutzutage noch falsch gemacht wird.

Der sachgerichtete Anteil der Gruppe wird durch die β -Position repräsentiert. β steht außerhalb der Gruppe. Er nimmt die Rolle eines fachlichen Beraters und Spezialisten wahr und ist nach Intelligenz und Wissensniveau dem Führer manchmal sogar überlegen.

4. Maßnahmen zur Verbesserung der Gruppendynamik

Kennt der Führer oder Erzieher die wichtigsten Komponenten bei der Entwicklung der Gruppe, so kann er durch richtige Maßnahmen den gruppendynamischen Prozeß in wünschenswerter Richtung bis zu einem bestimmten Grade lenken. Wie die Führungsstileexperimente von Lewin, Lippitt und White sowie von dem Ehepaar Tausch¹⁴⁾ u. a. überzeugend gezeigt haben, besteht die Möglichkeit, bewußt und geplant ein Gruppenklima zu schaffen, das Zufriedenheit und Leistung der Gruppenangehörigen beeinflußt. Überwiegend wird heute die Auffassung vertreten, daß ein kooperativ-partnerschaftlicher Führungsstil Mitarbeiter und Schüler zufriedener macht als ein autoritärer. Hinsichtlich der Leistung stellte man in einigen Experimenten kurzfristige Vorteile für den autoritären, langfristig aber eine eindeutige Überlegenheit des kooperativen Führungsstiles fest.

Einige amerikanische Untersuchungen geben interessante Einblicke zum Verhältnis von Leistung und Zufriedenheit in der Gruppe. So besaßen in einem untersuchten Betrieb „von sieben hochproduktiven Teams sechs personorientierte Vorgesetzte, von zehn geringproduktiven Gruppen aber nur drei. Ähnliche Ergebnisse liegen aus den verschiedensten Arbeitsbereichen vor“¹⁵⁾.

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, daß auch die Arbeits- und Lernleistung der Gruppe wesentlich von der Zufriedenheit der Gruppenmitglieder bestimmt ist. Sicherlich haben diese Ergebnisse auch mit dazu beigetragen, daß

Ihm fehlt aber das Durchsetzungsvermögen, der Wille zur Führung und die Fähigkeit zum Engagement und zur Integration in die Gruppe. Seine Rolle ist vergleichbar mit einer Stabsposition im Betrieb.

Die hier aufgezeigten Rollen sind modellhaft als Grundrollen zu verstehen. Das Modell wird je nach betriebs- oder schulspezifischer Situation variieren. Es ist weiterhin in mancherlei Richtung ergänzbar und gewinnt erst durch die jeweilige Modifizierung seinen praktischen betriebs- und schulpädagogischen Nutzwert.

man heute im allgemeinen in Schule und Wirtschaftsbetrieb einem partnerschaftlich-kooperativen Führungsstil den Vorzug zu geben geneigt ist.

Kooperative Führungsmaßnahmen versprechen nur dann Erfolg, wenn sie von einer echten demokratischen Überzeugung getragen sind und dem persönlichen Lebensstil des jeweiligen Führers entsprechen. Ferner müßten partnerschaftliche Stilformen, besonders die Grundregeln demokratischer Kommunikation, bei der Lehrerbildung und der Bildung von Führungskräften durch eine entsprechende Methodik erlernt werden. Denn wie sollten sich Führer und Geführte, Lehrer und Schüler sozial-kooperativ verhalten können, wenn nicht solche Verhaltensweisen in der praktischen Situation, also in der Gruppe systematisch geübt werden.

Eine Bestätigung für diese Annahme geben in einer empirischen Untersuchung das Ehepaar Tausch¹⁶⁾. Es wurde nachgewiesen, daß bei Lehrer-Studenten durch Vorlesungen über die Problematik der Führungsstile keine Änderung im Ausmaß des Verständnisses für die Kinder erreicht wird. Dagegen war eine signifikante Verhaltensänderung bei Studenten festzustellen, die an einem erziehungspsychologischen Trainingsseminar teilnahmen, in dem sozial-integrative Sprachäußerungen trainiert wurden. Die Erfahrungen von Tausch hat der Verfasser bei der methodischen Gestaltung von Seminaren an der Höheren Wirtschaftsfachschule und bei Kursen für mittlere Führungskräfte aus der Wirtschaft zu beachten versucht. Die Teilnehmer legten selbst in

¹⁴⁾ R. Tausch, A. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1970.

¹⁵⁾ Hoistätter/Tack, a. a. O., S. 65.

¹⁶⁾ Tausch/Tausch, a. a. O.

Gruppenarbeit Merkmalsdimensionen für autoritäres und kooperatives Verhalten fest und üben entsprechende Sprachäußerungen durch Fallstudien und Rollenspiele. Sie hatten die Gelegenheit, in Gruppenarbeit ihr eigenes Verhalten an selbst festgelegten Kriterien zu überprüfen und über Verhaltensänderungen zu entscheiden.

Gruppenarbeit und Gruppenunterricht sind bereits seit der Arbeitsschulbewegung bekannt. Unter dem Einfluß der Gruppendynamik und der Führungsforschung sind in den letzten Jahrzehnten Spezialformen entwickelt worden. Zu diesen Methoden kann u. a. bei entsprechender Gestaltung die Fallmethode, das Plan- und das Rollenspiel gerechnet werden — didaktische Formen, wie sie aus einer modernen Betriebserziehung nicht mehr wegzudenken sind. Sie lassen sich mit etwas Phantasie in die Form der konventionellen Gruppenarbeit einbauen und ergänzen und runden sie ab.

Schon auf der Stufe der Problemfindung bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Aufgabe der Gruppenmitglieder ist es, „aktuelle Probleme an Ort und Stelle zu untersuchen, sich selbst die nötigen Informationen zu verschaffen und in gemeinsamer Arbeit in kleinen Gruppen Lösungen zu erarbeiten“¹⁷⁾. In der Schule ist man auf Simulation der Wirklichkeit angewiesen. Diese kann durch schriftlich angebotene Fälle geschehen. Die Fälle können auch unvollständig sein und sind dann durch Informationsbeschaffungsphasen zu ergänzen. Ihr Vorteil liegt in der starken Motivationswirkung und der damit günstigen Anbahnung des Lernprozesses. „Die Fallmethode ist insbesondere als Vorbereitung auf die bei der Betriebsführung erforderliche Teamarbeit geeignet.“¹⁸⁾ Die letzte Stufe ist der Bereich der Verwirklichung, in dem die Ergebnisse der Gruppe nach außen kundgemacht werden. Die Gruppe tritt als Ganzes auf und erläutert und begründet ihre Ergebnisse. Im menschlichen Lernprozeß kann diese Stufe als Gestaltungs- und Übungsstadium angesprochen werden, in dem durch übende Anwendung gesammelte und geordnete Ergebnisse dargestellt werden¹⁹⁾. Die eigentliche Gruppenarbeit innerhalb des Gruppenunterrichts und der -unterweisung beginnt mit der

Strukturierung der Gruppe, der Verteilung der Aufgaben und Rollen; sie ist gekennzeichnet durch Informationsbeschaffung, durch die Diskussion der Mitglieder, im Aufzeigen von Alternativen und der Anbahnung einer Gruppenentscheidung.

Nicht unerwähnt darf in diesem Zusammenhang die neuere Konzeption des sogenannten gruppendynamischen Seminars bleiben. Sie wurde bei der Suche nach neuen didaktischen Formen für die Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg von Kurt Lewin und seinen Mitarbeitern entwickelt. Im Vordergrund stehen pädagogische Zielsetzungen. Vorwiegend in Selbsterfahrungsgruppen soll der einzelne das Zusammenspiel der Kräfte innerhalb der Gruppe besser verstehen lernen. Wird den Teilnehmern die eigene Reaktion und die der Gruppenmitglieder bewußt, kann es zu einer reflektierten, gleichzeitigen Weise rationalen und emotionalen Lernens kommen.

Dem einzelnen soll in der Trainingsgruppe und durch sogenanntes Sensitivity-Training geholfen werden, seine personale Identität zu finden und eine reflektierte Verhaltenswirksamkeit bei der Änderung sozialer Gruppen, Strukturen und Institutionen zu erreichen. Wie bei anderen Erziehungsmethoden ist man bei der Frage nach der tatsächlichen Effektivität gruppendynamischer Seminare noch weitgehend auf Vermutungen angewiesen. In Amerika werden heute von den sogenannten National Training Laboratories gruppendynamische Seminare für viele Berufsgruppen angeboten, besonders für helfende Berufe. Ebenfalls in Frankreich und England sind gruppendynamische Seminare und Methoden bei der Erziehung in Schule und Betrieb üblich.

Für die Lehrerbildung, die Erwachsenenbildung sowie für die Bildung von Führungskräften in der Wirtschaft gewinnen diese Seminare in jüngster Zeit auch in Deutschland immer weitere Verbreitung. Alle Maßnahmen zur Verbesserung der Gruppendynamik und zur pädagogisch-methodischen Gestaltung müssen allerdings Stückwerk bleiben, wenn sie nicht getragen werden von einem entsprechenden institutionellen organisatorischen Rahmen. Die Konzeptionen einer Führung im Mitarbeiterverhältnis nach dem Harzburger Modell suchen diese gruppendynamischen Erfahrungen in die Praxis der wirtschaftsbetrieblichen Organisation umzusetzen. Die amerikanischen Sozialpsychologen Likert und Argyris und der Deutsche Theodor Scharmann haben Modelle entworfen, die die Gruppen im Betrieb

¹⁷⁾ RKW (Hrsg.), Gruppenarbeit und Produktivität, München 1958, S. 54.

¹⁸⁾ H. M. Schönfeld, Die Führungsbildung im betrieblichen Funktionsgefüge, Wiesbaden 1967, S. 219.

¹⁹⁾ Vgl. Schlieper, a. a. O., S. 96.

in ihrer wesentlichen Bedeutung für die Organisation berücksichtigen. Sie gehen davon aus, die vorhandenen formalen und informalen Gruppen so in das Betriebsgeschehen einzubauen, daß wünschenswerte Wirkungen für Leistung und Zufriedenheit der Gruppenmitglieder erreicht werden.

Auch für die Schulorganisation ergeben sich notwendige Reformkonsequenzen. So stellt der Sozialpsychologe Ruppert ²⁰⁾ fest, daß unser heutiges Schulklassensystem „alles andere als im echten Sinne ein System von Gruppen“ darstellt. Unsere gegenwärtige Schule ist von ihrer Organisation her, vom stoffüberfüllten Lehrplan, der Raumaufteilung und -gestaltung sowie der Klasseneinteilung her

²⁰⁾ P. J. Ruppert, Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim, Berlin 1960⁹.

noch weitgehend am Frontalunterricht orientiert. Gruppenerziehung erfordert aber einen viel weiteren Raum der freien Bewegung als er beim Frontalunterricht gegeben ist und bedingt daher auch organisatorische Reformen. Peter Petersen hat bereits vor Jahrzehnten in seiner Universitäts-Schule in Jena einen gruppenpädagogischen Stil entwickelt, der in mancher Hinsicht noch heute als modern gelten kann. Mit der Auflösung der starren Jahrgangsklassen hat er bereits Ideen verfolgt, die zur Zeit in modifizierter Form bei der Planung der Gesamtschule wieder auftauchen. Die Gesamtschule bietet mit ihrem Kursystem eine Chance für die Gruppenerziehung. Ob sie genützt wird, hängt davon ab, ob man in Zukunft geneigt ist, die Schule nicht nur als Vermittlungsstätte von Wissen anzusehen, sondern sie auch als Förderungsstätte sozialen und wirtschaftlichen Verhaltens zu betrachten.

Walter Jaide: Jugend in den Veränderungen unserer Welt

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/71, S. 3—10

1. Innerhalb derselben Jugendjahrgänge ist mit recht unterschiedlichen Einstellungen zu vielen Lebensbereichen zu rechnen. Sie lassen sich u. a. in ein Polmodell: Integration versus Emanzipation einordnen und somit zu den verschiedenen sozialstrukturellen Gruppen der Jugendbevölkerung in Beziehung setzen.
2. Innerhalb der Arbeitnehmerjugend sind besonders benachteiligte Gruppen: Leistungsschwache (bereits auf der Volksschule bzw. Hilfsschule); Ungelernte; Jugendliche in kleinen, abgelegenen Gemeinden und Körperbehinderte.
3. Der aufweisbare Immobilitismus vor allem bei Jugendlichen aus den Unterschichten und der unteren Mittelschicht hängt u. a. mit Mängeln in politischer und sozialer Teilnahme, in politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen Kenntnissen, in informativischen und politischen Aktivitäten, in Aussprachemöglichkeiten und in Bezugs- und Mitgliedsgruppen zusammen.
4. Meinungsimmobilitismus zeigt sich u. a. auch in einseitigen Zukunftserwartungen, in Klischeevorstellungen und Vorurteilen gegenüber anderen Völkern, in rational kaum einsichtigen Befürchtungen und Ängsten — und rundet sich damit (speziell für die werktätige Jugend) zum Bild einer tiefergehenden Orientierungskrise ab.
5. Zur Remedur der „Orientierungskrise“ wird eine Erweiterung, Differenzierung und Demokratisierung des Bildungs- und Entfaltungsraums der Werkjugend empfohlen — sowie eine frühe Einübung in eine Rollen- und Aufgabenvielfalt mit ihren Möglichkeiten zum Erwerb von Informationen und Aktionsweisen, von Selbstvertrauen und sozialer wie persönlicher Kompetenz.
6. Schließlich werden stichwortartig und generalisierend die „Anliegen“ der Neuen Linken erörtert, die bislang und allenthalben die sichtbarste Ausprägung eines Innovationspotentials der jungen Generation darstellt, deren weitere Dynamik im Sinne von Isolierung oder Diffusion allerdings noch ungeklärt ist.

Klaus Dieter Hartmann / Walter Jacobsen: Ein Vortest über Schülereinstellungen zum Politikunterricht

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/71, S. 11—26

Die Ergebnisse dieses Vortests sind gekennzeichnet durch eine starke Ablehnung des politischen Unterrichts, wie er gegenwärtig praktiziert wird, die sich jedoch — soweit es die hier erfaßte ausgelesene Gruppe betrifft — anscheinend nicht so sehr auf grundsätzliche Negation der Ziele und Inhalte des politischen Unterrichts bezieht als auf die Unterrichtsmethoden, die dabei angewandt werden.

Zwei Grundauffassungen des politischen Unterrichts zeichneten sich ab: zum einen die Einschätzung als eine Art „Bekennnisfach“, das der freien Äußerung und Diskussion der verschiedenen persönlichen Meinungen zu politischen Problemen dienen sollte, zum anderen als eine Einübung in die rationale Durchdringung politischer Probleme aufgrund sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und Instrumentarien.

Obwohl sich kaum Äußerungen von modischem Radikalismus, wie man ihn der Jugend gern unterschiebt, fanden, scheint den Schülern der Demokratiebegriff doch in gewisser Hinsicht fragwürdig geworden zu sein, ohne daß sie dem irgendwelche feste umrissene Alternativen gegenüberstellen könnten. Dies weist auf den noch ungefestigten und nicht immer widerspruchsfreien Standort der jungen Leute im politischen Entscheidungsfeld hin.

Nur selten fanden sich Ansätze eines selbstkritischen Innewerdens der Rolle des mitentscheidenden und mitverantwortlichen Bürgers im demokratischen Staat, wie man es vor dem Zeitpunkt der Wahlmündigkeit erwarten möchte. Offenbar ist es dem politischen Unterricht bisher nicht gelungen, hierfür geeignete methodisch-didaktische Zugänge zu finden. Diese noch unzureichende Voruntersuchung beweist aufs neue die Notwendigkeit von Forschungen zur Ermittlung der psychologischen Voraussetzungen für die Entwicklung von Unterrichtsverfahren, die diese entscheidende Lücke in der politischen Bildung zu schließen vermögen.

Hans Rosenkranz: Führung und Dynamik von Arbeitsgruppen in Schule und Betrieb

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/71, S. 27—37

Es wird die Frage aufgeworfen, was die Gruppendynamik zur Betriebs- und Schulpädagogik beizutragen vermag. Es werden einige Bereiche (Gruppenprozeß, Motivations- und Rollenstruktur in Gruppen) der Gruppendynamik mit Hilfe von Modellen beschrieben und darauf hin untersucht, ob sie durch geeignete Maßnahmen zur Führung und Organisation verändert werden können. Als Beispiele sind Gruppen in Schulen und Wirtschaftsbetrieben gewählt. Es wird die These vertreten, daß die Änderung der Dynamik von Gruppen in wünschenswerte Richtung möglich ist. Sie kann durch bewußte Interventionen erreicht werden, muß aber durch die Planung der Organisation von Schulen und Betrieben unterstützt werden.