

Jungkunz, Diethelm

## Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern - neue empirische Ergebnisse

*Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 1, S. 73-83*



Quellenangabe/ Reference:

Jungkunz, Diethelm: Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern - neue empirische Ergebnisse - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 1, S. 73-83 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294817 - DOI: 10.25656/01:29481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294817>

<https://doi.org/10.25656/01:29481>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

### Kontakt / Contact:

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Zum Wahl- und Entscheidungsverhalten von Oberstufenschülern – neue empirische Ergebnisse**

Es werden Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung vorgestellt. Diese Ergebnisse sind mit Hilfe des systematisch-qualitativen Verfahrens der Gruppendiskussionsmethode erzielt worden und werden im Zusammenhang mit der zu diesem Thema uneinheitlichen Literatur diskutiert. Neben den Kriterien für die Fächer- und Kurswahl wird dabei auf einige weitere nicht intendierte Folgen der Gymnasialreform eingegangen.

### **Choice- and decision behaviour of higher grade pupils – new empirical results**

Results of an empirical study are presented. These results have been achieved by means of the systematical-qualitative procedure of group-discussion method and are discussed in connection with literature which is controversial concerning this topic. Criteria for the choice of subjects and courses are investigated as well as some other not intended consequences of higher grade reform.

Die seit dem Schuljahr 1977/78 in allen Bundesländern gemäß der KMK-Vereinbarung von 1972 (*Kultusministerkonferenz 1972*) realisierte Reform der gymnasialen Oberstufe stellt seit Wilhelm von Humboldt die erste bedeutende Reform der höheren Schule dar, da sie im Unterschied zu curricularen Reformen wesentliche strukturelle Veränderungen der Schule mit sich gebracht hat. Die Reform-Leitziele „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“ sowie *Wissenschaftspropädeutische Grundbildung und Studierfähigkeit* (*Kultusministerkonferenz 1977*) sollen durch eine Reihe von veränderten objektiven Bedingungen erreicht werden. Eine dieser Bedingungen ist, daß sich für die Schüler im Rahmen bestimmter Auflagen eine Reihe von Wahlmöglichkeiten und -bedingungen für die Bildung eines individuellen Schwerpunktbereichs ergeben.

Nun ergibt indessen die vorliegende Literatur zum Wahl- und Entscheidungsverhalten der Gymnasialschüler kein homogenes Bild: Je nachdem, ob es sich um Erfahrungsberichte oder Stellungnahmen von in der Oberstufe praktisch tätigen Pädagogen bzw. um theoretische Ausführungen zu diesem Thema handelt oder aber, ob es sich um Befunde handelt, die mit dem Instrumentarium der empirischen Sozialforschung erzielt wurden, weisen die Ergebnisse ein hohes Maß an Heterogenität auf.

Auf der Ebene der Erfahrungsberichte reicht die Charakterisierung des Schülers vom „kühlen Rechner“, der eine antizipierte Punkteakkumulation bis zum Abitur betreibt (*Stuckmann 1975*) bis hin zum „neurotischen Punktesammler“ (*Hardmann 1977*). Determinanten des Wahl- und Entscheidungsverhaltens scheinen demnach der Weg des geringsten Widerstandes und Punktekalkulationen zu sein (vgl. *Harder 1976, Flitner 1977, Kölbel 1979*). Sowohl der außerschulische massive Einfluß des Numerus clausus (der indessen faktisch nur noch für einige Studien-

gänge in Kraft ist) (vgl. *Keulen* 1977) als auch die organisatorische Struktur der Oberstufe in Form von „Wühltischen des Warenhauses Schule“ (*Kölbel* 1979, S. 111) oder eines „Selbstbedienungssupermarktes“ für Schüler (*Hardmann* 1977) werden als Argumente für eine „deformierte“ Oberstufe erachtet. Entgegen den Reform-Präambeln wird ferner berichtet, daß Schüler Grundkurse nach der Devise „Ein Punkt reicht für das Abitur“ häufig regelrecht absitzen (*Kutzschbach* 1980), da nicht alle von den Schülern zu belegenden Kurse auf die Abitur-Gesamtqualifikation anrechenbar sind. Diese Argumentation wird unterstützt durch die Stellungnahmen der Westdeutschen Rektorenkonferenz (1977, 1981), des Deutschen Philologenverbandes (1981) und des Hochschulverbandes (1981), die einheitlich Klage über eine reduzierte Studierfähigkeit der Abiturienten führen. Zurückgeführt wird dies u. a. darauf, daß die Schüler häufig nicht mehr interessen- und neigungsgelenkte Wahlen treffen, sondern vielmehr die „harten“ Fächer zugunsten „weicher“ Fächer aufgrund der antizipierten höheren Punktzahl abwählen. Auf der Ebene der empirischen Untersuchungen sprechen demgegenüber die entsprechenden Befunde dafür, daß das primäre Wahlkriterium der Schüler deren fachliches Interesse ist und nicht – wie oben skizziert – ein rigoros eingesetztes Punktealkül (vgl. *Fröhlich* u. *Schmerl* 1976, Gruppe Frankfurter Lehrerstuden-ten 1976, *Wilde* 1976, *Jacob* u. *Kurz* 1977, *Lendrat* 1978, *Eilers* 1980). Weiter weisen die vorliegenden Ergebnisse eine insgesamt deutliche Wahlpräferenz der Schüler für die Fächer Englisch und Biologie aus (vgl. *Appelt* 1972, *Fröhlich* u. *Schmerl* 1976, *Keller* 1977, *Lendrat* 1978, *Kornadt* 1978). Die Bevorzugung dieser Fächer – obgleich aus einem sachbezogenen Motivbündel heraus – war und ist offenbar u. a. für Pädagogen sowie Schul- und Hochschulverbände Anlaß, die Schüler mehr oder minder pauschal der „Dünnbrettbohrerei“ zu verdächtigen (vgl. oben).

Im Kontext des wahlpflichtdifferenzierenden Systems der gymnasialen Oberstufe kommen die Untersuchungen von *Wilde* (1976) und *Lendrat* (1978) in bezug auf zwei wichtige Aspekte der Oberstufenreform zu unterschiedlichen Ergebnissen: Wird in der Untersuchung von *Wilde* das durch die Schule angebotene Wahlangebot als durch die Schüler befriedigend eingeschätzt, und schreiben sich die Schüler in dieser Studie eine positive Wahlkompetenz zu, so steht dies in deutlicher Diskrepanz zu dem von *Lendrat* berichteten Ergebnis eines verbesserungsbedürftigen Wahlangebots sowie einem starken Bedürfnis der Schüler nach Information und Beratung im Zusammenhang mit den von ihnen zu treffenden Wahlentscheidungen.

Sowohl diese widersprüchlichen Ergebnisse als auch besonders die gegensätzlichen Aussagen und Befunde zu den Wahlkriterien bzw. zu den Wahlmotiven der Schüler durch Erfahrungsberichte und Stellungnahmen einerseits sowie empirischen Untersuchungen andererseits, führen (erneut) zu folgenden Fragestellungen:

Welche Kriterien und Motive liegen dem Wahl- und Entscheidungsverhalten der Schüler zugrunde? Welche Probleme werden von den Schülern im Zusammenhang mit dem wahlpflichtdifferenzierenden System der Oberstufe wahrgenommen, und in welcher Weise und in welchem Umfang werden die Schüler bei der Wahl ihrer Fächer und Kurse beeinflußt?

## Stichprobe und Methode

Die Stichprobe setzt sich aus 167 Schülern aus sechs niedersächsischen Gymnasien zusammen. In dieser nach dem Zufallsprinzip und nach repräsentativen Gesichtspunkten zusammengestellten Stichprobe sind neben Schülern der 12. (N = 53) und 11. Jahrgangsstufe (N = 48) auch Schüler der 10. Klassen enthalten (N = 66), um so auch Fragen einer bereits am Ende der Mittelstufe einsetzenden Vorbereitung der Schüler auf die Oberstufe einer Klärung näher bringen zu können. Das Durchschnittsalter der Schüler betrug 17,2 Jahre; 45% waren männlichen und 55% weiblichen Geschlechts. Die Schüler der 13. Jahrgangsstufe konnten wegen ihrer akuten Arbeitsbelastung – das Abitur stand unmittelbar bevor – nicht erfaßt werden.

Ausgehend davon, daß sich die (qualitativen) Erfahrungsberichte von Pädagogen, die in der Oberstufe tätig sind, und empirisch-quantitative Befunde widersprechen, wurde für diese Untersuchung als alternatives Verfahren eine systematisch-qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethode gewählt. Es handelt sich dabei um das Gruppendiskussionsverfahren, das versucht, die Probleme des Einzelinterviews und der standardisierten Befragung zu überwinden, und das die Erfahrungshintergründe und alltäglichen Bezugspunkte des Handelns und Verhaltens von Individuen zu erfassen intendiert (vgl. Mangold 1960, Volmerg 1977).

Mit den in der Stichprobe enthaltenen Schülern wurden insgesamt 17 jeweils jahrgangsspezifische Gruppendiskussionen durchgeführt, wobei die Diskussionsdauer im Durchschnitt  $1\frac{3}{4}$  Stunden betrug (allerdings einschließlich anderer als der hier behandelten Fragestellung). Die Anzahl der „Schweiger“ in den Gruppendiskussionen ist mit durchschnittlich knapp 14% als sehr gering zu veranschlagen. Alle Gruppendiskussionen wurden durch folgenden Stimulus seitens des Diskussionsleiters initiiert:

„Aus der Stellungnahme eines Lehrers: ‚Die meisten Schüler wählen ihre Leistungskurse doch unter dem Gesichtspunkt, wo sie am leichtesten Punkte bekommen können. Das sieht man doch, wenn so viele Schüler Biologie oder Sport wählen. Echtes Interesse kann das wirklich nicht sein. Ich glaube, die Schüler kennen ihre Interessen und Fähigkeiten gar nicht gut genug.‘“

Alle im Anschluß an diesen Stimulus gegebenen Diskussionsbeiträge der Schüler wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes protokolliert und später nach bestimmten Kategorien (vgl. u.) auf Karteikarten transkribiert. Der Diskussionsleiter griff nur dann in die Diskussionen ein, wenn die Reihenfolge der Diskussionsbeiträge zu regeln war und wenn sich entweder inhaltlich Unklarheiten ergaben oder wo Zweifel darüber vorlagen, ob ein Diskussionsbeitrag die Meinung einzelner Teilnehmer oder der ganzen Gruppe widerspiegelte. – Alle Meinungsäußerungen der Schüler wurden nach einem bestimmten Schlüssel gewichtet, je nachdem, ob es sich um Einzelmeinungen, einhellige Meinungen oder um besonders wichtige Meinungen handelte (vgl. Wöller 1978). Im Anschluß daran wurden übergreifende Themen und Probleme, die den Beiträgen der Schüler zu entnehmen waren, als Auswertungskategorien definiert. Daraus resultierte nach mehreren Modifikationen und Variationen ein 16 Themen bzw. Kategorien umfassendes Schema, nach dem alle Gruppendiskussionen aufgeschlüsselt werden konnten. Sodann wurden die Kate-

gorien in eine Rangreihe ihrer (Diskussions-)Häufigkeit gebracht und daraufhin analysiert, in welcher Jahrgangsstufe der Schwerpunkt der Diskussionsbeiträge jeweils zu lokalisieren ist.

## Ergebnisse

Die Auswertung ergab folgende nach prozentualen Häufigkeiten geordnete Kategorien-Rangfolge der Diskussionsbeiträge:

Rang	Kategorie	%
1.	Wahlkriterium: Antizipierte Punkte, Schwierigkeitsgrad des Faches	15
2.	Wahlkriterium: Interesse/Fähigkeit/Begabung	14
3.	Wahlkriterium: Lehrer	12
4.	Wahlkriterium: Wahlpflichtauflagen	8
5.	Wahlkriterium: Frühere Zensuren	7
6.	Kursumbelegungen	7
7.	Spezialisierung und Allgemeinbildung	6
8.	Schüler ohne Leistungs- bzw. Begabungsschwerpunkte	6
9.	Wahlkriterium: Studien- und Berufspläne	5
10.	Begabungs- vs. Fleißfächer	5
11.	Wahlfreiheit	4
12.	Wahlbeeinflussung	4
13.	Beratungskompetenz der Lehrer	3
14.	Wahlkriterium: Stundenplan/Kombinationsmöglichkeiten	2
15.	Beratungskompetenz der Eltern	1
16.	Sonstiges	1

Gemessen an den jahrgangsspezifischen Stichprobengrößen und an der Häufigkeit der Diskussionsbeiträge, ist die 10. Jahrgangsstufe deutlich unterrepräsentiert, während die 12. Jahrgangsstufe deutlich überrepräsentiert ist. In der 11. Jahrgangsstufe ist der Stichprobenanteil der Diskussionshäufigkeit adäquat. Bei den Schülern der 12. Jahrgangsstufe dürfte die überproportional hohe Diskussionsbeteiligung auf ihre faktischen Erfahrungen mit Problemen einer wahlpflichtdifferenzierenden Schullaufbahn zurückzuführen sein, während das Thema „Wahl- und Entscheidungsverhalten“ für die Schüler der 10. Jahrgangsstufe noch keinen konkreten Erfahrungshintergrund hat, so daß auch hier der Anteil der Diskussionsbeiträge relativ gering ausfällt.

### 1. Wahlkriterien

Die in vorstehender Tabelle angegebene Rangfolge spiegelt die Rangfolge der Themenrelevanz im Bewußtsein der Schüler wider, jedoch darf keineswegs übersehen werden, daß die sich durch Kategorien ausdrückende Trennung der Wahlkrite-

rien als eine analytische zu verstehen ist. Es wäre mithin unrichtig, anzunehmen, daß die Schüler die Fächer- und Kurswahl z. B. nur nach einem Kriterium vornehmen; es sind vielmehr stets mehrere Kriterien beteiligt – wenngleich mit zum Teil unterschiedlicher Präferenz. Darüber hinaus ist festzustellen, daß sich die verschiedenen Kategorien bzw. Wahlkriterien keineswegs stets widersprechen, da sie – wie erwähnt – durchaus gleichzeitig der Wahl zugrunde liegen können.

Unsere Ergebnisse zeigen, daß bei den Schülern insgesamt die Kriterien der Punkteantizipation (Wieviel Punkte kann ich bekommen?), verbunden mit der Schwierigkeitseinschätzung von Fächern, neben individuellen Interessen-, Fähigkeits- und Begabungseinschätzungen sowie der Person des unterrichtenden Lehrers, im Vordergrund der Entscheidungsprozesse stehen. Dabei ist wesentlich, daß sich diese sogenannten sachfremden und sachbezogenen Kriterien im Bewußtsein der Schüler keineswegs gegenseitig ausschließen, sondern als durchaus *komplementär* eingeschätzt werden müssen. Dieses Ergebnis entspricht gleichsam einer Synthese der oben skizzierten Erfahrungsberichte und empirischen Befunde zu diesem Problem: Den Punkteantizipationen und Fächereinschätzungen („Natürlich wähle ich das, wo ich die meisten Punkte kriege.“) entspricht der von den Schülern insgesamt häufig eingeschlagene Weg des geringsten Widerstandes durch die Oberstufe (vgl. z. B. *Flitner* 1977). Weiterhin ist dies als Ausdruck, der – aus außerschulischen Bedingungen resultierenden – Unsicherheit in der Berufs- und Lebensperspektive der Schüler anzusehen, durch die ein instrumentelles und auf Punktemaximierung bedachtes Bewußtsein der Schüler gefördert wird (vgl. auch *Schmidt-Wellenburg* 1974, *Jungkunz* 1980). Im scheinbaren Widerspruch dazu steht das Kriterienbündel der individuellen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen der Schüler („Ich wähle das, was mir Spaß macht und was mich interessiert.“), das diese *gleichzeitig* der Fächerwahl zugrunde legen. Dies entspricht dem Befund, daß sich 70% der Oberstufenschüler als ihrer Interessen wirklich sicher einschätzen (vgl. *Jungkunz* a.a.O., S. 204f.) und dieser relativen Sicherheit in puncto Interesse eine relative Unsicherheit der Schüler im Hinblick auf ihre Studien- und Berufswahl gegenübersteht (vgl. a.a.O.). Die offenbar einzige Chance, auf diese Unsicherheit selbst *allgemein* Einfluß zu nehmen, besteht für die Schüler offenbar darin, eine möglichst gute Abitur-Gesamtqualifikation bescheinigt zu bekommen, so daß sich hier Interessen, Fähigkeiten und Begabungen einerseits und Punktekalkulationen andererseits als durchaus gleichermaßen gewichtete Kriterien in einem komplementären Verhältnis befinden, während Studien- und Berufspläne in den Hintergrund geraten. Dies ist jedoch nicht damit zu begründen, daß die Schüler keinen Zusammenhang zwischen schulischer Fächerwahl und Studien- und Berufswahl herzustellen beabsichtigen, sondern resultiert vielmehr daraus, daß dies den Schülern, aufgrund der genannten Unsicherheit und einhergehend mit einer sehr kurzen Zeitperspektive, kaum noch möglich ist (vgl. a.a.O., S. 218f.). Die Sinnhaftigkeit ihrer schulischen Wahlentscheidungen wird so von den Schülern selbst als teilweise fragwürdig erlebt.

Hier ist m. E. der Punkt, wo zwischen unseren Ergebnissen und den Erfahrungsberichten zum Wahl- und Entscheidungsverhalten eine gewisse Parallelität gegeben

ist: Auch von den Oberstufenlehrern wird sehr sensibel registriert, daß die individuelle Sinnhaftigkeit schulischer Laufbahnentscheidungen letztlich nur dann gewährleistet ist, wenn diesen Entscheidungen eine *inhaltlich* adäquate kriteriale Bezugsnorm zugrunde liegt. Übersehen wird dabei, daß die Schüler kompromißbaf-tige Zuordnungsregeln zwischen „sachfremden“ und „sachbezogenen“ Wahlkrite-rien zu schaffen in der Lage sind, zumal ja die Lehrer selbst als Wahlkriterium in den Entscheidungsprozeß des Schülers eingehen (vgl. unten). Andererseits ist auf der Ebene der empirischen Untersuchungen anzumerken, daß bei den entspre- chenden Befunden nach der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler zu diffe- renzieren sowie soziale Erwünschtheitstendenzen zu berücksichtigen sind (vgl. *Schlömerkemper* 1974, *Lendrat* 1978). Angesichts dieser Lage scheint die Methode der kontrollierten Gruppendiskussion ein realitätsangemessenes Verfahren zu sein, das die Widersprüche zwischen den vorliegenden qualitativen und quantitativen Aussagen und Befunden zu erklären vermag (vgl. auch *Seidenspinner* 1974). Daß personenbezogenen Wahlen („Ich wähle Lehrer X.“) eine hohe Bedeutung zugemessen wird, darf nicht verwundern, folgen die Schüler hier doch einem weit- gehend rationalen Entscheidungsprozeß, der – wie bei den anderen Kriterien auch – Unsicherheit im Hinblick auf das Wahlergebnis zu vermeiden trachtet und statt dessen auf der Grundlage der vorhandenen Alternativen versucht, das Entschei- dungsrisiko möglichst gering zu halten („Lehrer X gibt nie unter 5 Punkte.“ oder „Mit Lehrer X komme ich gut aus.“). Dieses Problem der personenbezogenen Wahlen im Zusammenhang mit der vermeintlichen Abwahl von „harten“ Fächern dürfte im Vordergrund der Betrachtungsweise von Lehrern, Schul- und Hoch- schulverbänden stehen (vgl. oben).

Eine Wahl der Schüler nach dem Kriterium der Wahlaufgaben bzw. nach den Vor- schriften der Anrechenbarkeit von Kursen auf das Abitur entspricht dem hohen Wert des möglichst geringen Aufwandes bei gleichzeitig hohem Erfolg in der Präfe- renzhierarchie der Schüler. Dieses häufig beobachtete Problem der „Pflichtabdek- ker“ (vgl. *Kutzschbach* 1980) ist indessen weniger dem Schüler anzulasten, sondern vielmehr als ein systembedingtes anzusehen.

Insgesamt ist der Schluß erlaubt, daß das Wahlverhalten der Schüler durch einen Kompromiß zwischen sachbezogenen, auf Selbstverwirklichung (vgl. Kultusmini- sterkonferenz 1972) abzielenden Kriterien (Interesse, Fähigkeit, Begabung und zum Teil früheren Leistungsbewertungen) einerseits *und* sachfremden, den Auf- wand gering und die Punkte maximierenden Kriterien (Punktekalkulationen, Schwierigkeitseinschätzungen, Wahlaufgaben) andererseits charakterisiert ist. Die Person des Lehrers als Wahlkriterium kann nach unseren Ergebnissen *sowohl* sachbezogener (hohe pädagogisch-didaktische und fachliche Kompetenz) *als auch* sachfremder (geringer Aufwand, hohe Punktzahlen) Natur sein.

## 2. Folgen der Wahlpflichtdifferenzierung

Die Reform der gymnasialen Oberstufe hat zu einigen nicht beabsichtigten Folgen geführt, die von vielen Schülern deutlich wahrgenommen werden.

Viele Schüler führen Klage über den Verlust der Allgemeinbildung sowie über den hohen Grad an Spezialisierung (7. Kategorie). Dies entspricht der von *Stuckmann* (1975), *Flitner* (1977), *Hardmann* (1977) und *Keulen* (1977) geäußerten Befürchtung, daß durch die Dyskoordination der Fächer und Kurse kein zusammenhängender und sinnstiftender Einblick in die Unterrichtsfächer möglich ist. Dadurch, daß viele Schüler jedoch durchaus die mit der Spezialisierung verbundenen Vorteile auf ihrem Punkte-Konto zu verbuchen bereit sind, ergibt sich hier ein Konflikt zwischen der herkömmlichen Bedeutung von traditioneller gymnasialer Bildung, der die Schüler gerecht werden wollen, und antizipierten, leistungsbezogenen gesellschaftlichen Mechanismen der Selektion und Allokation, die ein gegenüber den Unterrichtsinhalten eher apathisches, instrumentelles Bewußtsein geraten sein lassen (vgl. *Schmidt-Wellenburg* 1974, *Amelang* u. *Zaworka* 1976, *Jungkunz* 1980). Dieser strukturelle Konflikt erhellt aus einer anderen Perspektive das oben dargelegte Problem der Wahl- und Entscheidungskriterien.

Die Schüler erkennen durchaus, daß insbesondere solche Schüler erhebliche Probleme bei der Wahl ihrer Leistungs- und Prüfungsfächer haben, die nicht über besondere Begabungs- oder Leistungsprofile verfügen (8. Kategorie). Dies entspricht den Feststellungen von *Lohe* (1980); insbesondere steigt bei diesen Schülern vermutlich die Wahrscheinlichkeit, daß sie ihre Wahl nach sachfremden Kriterien treffen. Liegen die durchschnittlichen bewerteten Leistungen dieser Schüler zwischen drei und vier der Notenskala – ein empirisch häufiger Fall –, dann ist es ihnen nicht möglich, ein Leistungsfach zu wählen, ohne mit der für sie massiven Konzentration leistungsstarker Schüler, die ein entsprechend hohes Leistungsniveau haben, konfrontiert zu sein.

Einem wahrgenommenen „Mythos der Wahlfreiheit“ (*Woods* 1976) entspricht die Desillusionierung vieler Schüler in den höheren Jahrgangsstufen, und dies nicht zuletzt auch durch die Erfahrungen der Kursumbelegungen (6. Kategorie) und Wahlbeeinflussungsversuchen (12. Kategorie). Daß die Kurswahl der dadurch betroffenen Schüler zumindest partiell ad absurdum geführt wird, ist unmittelbar einsichtig. Sollen durch Kursumbelegungen, die per „Beratung“ oder per Losverfahren durchgeführt werden (*Kutzschbach* 1980), personenbezogene Wahlen der Schüler „korrigiert“ werden, so zielt die Maßnahme der Wahlbeeinflussung, die auch als solche von den Schülern wahrgenommen wird, darauf ab, die Schwierigkeitseinschätzung von Schulfächern in Begabungs- (z.B. Mathematik) und Fleißfächer (z.B. Geographie) durch die Schüler (10. Kategorie) von vornherein „richtig zu stellen“ („Also, wenn ihr Bio wählt, müßt ihr euch auf einiges gefaßt machen.“) Dies ist wohl auch als Indiz dafür zu interpretieren, daß die mit der Reform postulierte Gleichstellung aller Fächer sowohl aus der Sicht der Schüler als auch faktisch nicht gegeben ist (vgl. *Flitner* 1977, *Keulen* 1977).

Im Zusammenhang mit einem vergleichsweise geringen Diskussionsanteil zu Fragen der Beratungskompetenz von Lehrern und Eltern in bezug auf das schulische Wahl- und Entscheidungsverhalten der Schüler (13. und 15. Kategorie), wird zum einen eine allgemeine Inkompetenz der Eltern in Fragen der gymnasialen Oberstufe („Die haben ja keine Ahnung.“) konstatiert und zum anderen die Beratungs-

kompetenz der Tutoren in Frage gestellt; am ehesten sind aus der Sicht der Schüler die Fachlehrer der Mittelstufe geeignet, den Schüler bei seiner Fächerwahl zu beraten. Die Inkompetenz der Eltern ist insofern wenig erstaunlich, als der immense Verwaltungsaufwand und das Formaliendickicht der Oberstufe auch bei den Lehrern zu Unmut und Verdrossenheit führt (vgl. Schulz 1976, 1978, Keulen 1977, Hardmann 1977, Zimmermann 1978, Kölbel 1979, Kutzschbach 1980, Rahmel 1980). Daß jedoch auch die Beratungskompetenz der Tutoren in Frage gestellt wird, obwohl die Schülerberatung und -information zu deren Dienstaufgaben zählt (Kultusministerkonferenz 1972, 1977), kann durchaus als Hinweis darauf verstanden werden, daß die Reform u. a. auch durch die Priorität der Organisations- und Rechtsfragen gefährdet erscheint.

Den Aussagen der Schüler ist indessen auch zu entnehmen, daß die Inanspruchnahme eines Beratungsangebots in Fragen der Schullaufbahn ihre Grenzen in der zum Teil sehr geringen Beratungsfähigkeit (vgl. Hornstein 1976) der Schüler selbst findet („Da kann mich keiner beraten; das muß man mit sich selbst abmachen.“). Diese bei einem Teil der Schüler als gering zu bezeichnende Beratungsfähigkeit verweist auf starke individualistische Tendenzen, die dazu führen, allgemein vorhandene Probleme zu individualisieren (vgl. auch Schmidt-Wellenburg 1974, Amelang u. Zaworka 1976).

## Folgerungen

Aus unseren Ergebnissen lassen sich einige Folgerungen ziehen, die unseres Erachtens einer verstärkten Diskussion bedürfen:

Der motivationale Effekt eines differenzierten Lernangebots fällt je nach individuellem Bildungslebenslauf des einzelnen Schülers unterschiedlich aus (Schlömerkemper 1974, Oertel 1976). Diese Feststellung ernst nehmen heißt, nicht nur Informationsveranstaltungen über die Organisationsstruktur der Oberstufe durchzuführen, sondern sich dem einzelnen Schüler pädagogisch, d. h. unter Berücksichtigung dessen individueller Biographie, zu widmen. Dies sollte nicht schulextern oder als besonders ausgewiesene schulische Maßnahme, sondern vielmehr als genuin pädagogische Aufgabe im Kontext des Unterrichts geschehen.

In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, daß die mit der Reform intendierte Realisierung individueller Interessen, Motivationen und Fähigkeiten letztlich nur dann wirksam wird, wenn diese Faktoren als Entscheidungskriterien tatsächlich die Fächer- und Kurswahl bestimmen und nicht etwa Schwierigkeitseinschätzungen von Fächern oder die Anforderungen des mit einem bestimmten Kurs gewählten Lehrers (vgl. Oggenfuß 1978). Unsere Ergebnisse weisen aus, daß entgegen der eingangs erwähnten Literatur sowohl sachfremde als auch sachbezogene Kriterien im Wahl- und Entscheidungsverhalten der Schüler eine Rolle spielen. Dies sollte durch die Schule zunächst einmal so zur Kenntnis genommen werden, ohne den Schüler gleich als „neurotischen Punktesammler“ (Hardmann 1977) zu etikettieren. Beide Kriterienbündel sind in ihrer Bedeutung und in ihrer Tragweite zum

Gegenstand eines durch die Schule geförderten (!) rationalen Entscheidungsprozesses zu machen, und dies um so mehr, als für bestimmte Schülergruppen die Anwendung sachbezogener Wahlkriterien nur eine geringe Wahrscheinlichkeit hat (vgl. z. B. *Lohe* 1980). Darauf, daß hierunter auch die gesellschaftswissenschaftlich interessierten Schüler fallen, da sie ihre Neigungen nur schwerlich verwirklichen können, ist verschiedentlich hingewiesen worden (vgl. *Wichmann* u. *Oertel* 1975, Gruppe Frankfurter Lehrerstudenten 1976, *Lendrat* 1978, *Kornadt* 1978).

Die Schullaufbahnentscheidungen der Schüler können die Bedeutung einer vorzeitigen Festlegung auf bereits erworbene Interessen, Motivationen und Fähigkeiten haben. Daraus resultiert u. a. die Frage, inwieweit sich der Schüler durch seine Wahl auf eine bestimmte Bildungslaufbahn festgelegt fühlt (vgl. *Liegle* u. *Süßmuth* 1976). Dies gilt in besonderem Maße unter der Bedingung, daß es – wie oben dargestellt – zu Konflikten zwischen angestrebter Allgemeinbildung und faktischer Spezialisierung kommt und den schulischen Entscheidungen somit eine studienorientierte Bedeutung im Sinne einer (vermeintlich) verbesserten Studierfähigkeit zugesprochen wird (vgl. Kultusministerkonferenz 1977). Hier ist der Anknüpfungspunkt zu unserer Feststellung, daß die von den Schülern getroffenen Wahlen von diesen zumindest partiell als fragwürdig erlebt werden. Diese auch von den Lehrern wahrgenommene Fragwürdigkeit (vgl. oben) darf nun nicht indessen allein dem Schüler angelastet werden, sondern ist im Zusammenhang mit der übergreifenden „Krise des Abiturs“ (v. *Hentig* 1980) zu erörtern. Überhaupt scheint es mir notwendig zu sein, den Bedeutungs- und Funktionswandel des Abiturs innerhalb der letzten zwei Jahrzehnte im Zusammenhang mit alternativen Modellen zum „herkömmlich-reformierten“ Abitur zu diskutieren (vgl. a. a. O., *Blankertz* 1977). Die Realisierung individueller Interessen, Motivationen und Fähigkeiten ist begrenzt durch die organisatorischen und ökonomischen Möglichkeiten der Individualisierung des Unterrichts und durch die Verteilungs- und Wahlmodalitäten der jeweiligen Schule (vgl. *Wichmann* u. *Oertel* 1975). Ein sich auf Motivation und Leistungsbezogenheit positiv auswirkender Effekt von Wahlentscheidungen ist jedoch nur dann anzunehmen, wenn diese Handlungen subjektiv als Selbstbestimmung erlebt werden (vgl. *Freese* 1978). Es ist zu vermuten, daß angesichts der bestehenden „Informations- und Beratungspraxis“ an den Oberstufen (vgl. oben) und der Einschätzung der bestehenden Tutorengruppen als „Verwaltungseinheiten“ (*Kutzschbach* 1980) das Problem der Selbstbestimmung bzw. Selbststeuerung der Schullaufbahn durch den Schüler (Kultusministerkonferenz 1972) letztlich nur organisatorisch durch die Wahl oder Zuweisung eines Tutors bzw. technisch durch das Erstellen und Verteilen schriftlicher Informationsmaterialien „gelöst“ wird. Davon sind in besonderem Maße solche Schüler betroffen, die entweder über keine besonderen Begabungsschwerpunkte verfügen oder die zu den eher leistungsschwachen Schülern zu zählen sind (vgl. oben). Hier ist zu überlegen, wie die Schule diesen Schülern bereits in der Mittelstufe Hilfen zur Orientierung und Differenzierung anbieten kann. Die Zurücknahme des Vorsemesters und die Einführung der 11. Jahrgangsstufe als Klassenverband (so z. B. in Niedersachsen und Baden-Württemberg) dürfte in diesem Zusammenhang wenig hilfreich sein.

Insgesamt ist es notwendig, dem Gymnasium und hier der gymnasialen Oberstufe ein pädagogisch-theoretisches Fundament zu geben. „Eine Bastelei ohne Konzept“ (Flitner 1981) dürfte sich eher als schädlich erweisen.

## Literatur

- Amelang, M., W. Zaworka: Lernziel Unsolidarität. *psychologie heute* 3 (1976), 11–18.
- Appelt, D.: Empirische Ergebnisse der Fächerwahl und Kursbildung. In: *Schulreform in Bayern*, Bd. 2. Kollegstufe am Gymnasium. Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München 1972.
- Blankert, H.: Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. Konzepte und Modellversuche zur Fortsetzung expansiver Bildungspolitik. *Z. f. Päd.* 23 (1977), 329–343.
- Deutscher Philologenverband: Bericht der FAZ und der Welt vom 2. 6. 1981.
- Eilers, R.: Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität. *Z. f. Päd.* 26 (1980), 297–306.
- Flitner, A.: Mißratener Fortschritt, München 1977.
- Flitner, A.: Bastelei ohne Konzept. *Die Zeit*, Nr. 21 vom 15. 5. 1981, 34f.
- Freese, H. L.: Ist (Anker-)Wahldifferenzierung der Differenzierungsmodus der Wahl? Materialien und Untersuchungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf, H. 15. Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Berlin 1978.
- Fröhlich, W., C. Scherml: Erste Ergebnisse der psychologischen Begleituntersuchung zur Mainzer Studienstufe – Ein Informationspapier für Schüler und Lehrer der 12 Untersuchungsgymnasien. Psychologisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz 1976.
- Gruppe Frankfurter Lehrerstudenten: Die Ausbildung des wissenschaftlichen Buchhalters. betrifft: erziehung 9 (1976), 53–55.
- Harder, W.: Die reformierte gymnasiale Oberstufe – Ausbildung wozu? *Neue Sammlung* 16 (1976), 388–404.
- Hardmann, J.: Die Reform der Oberstufenreform. *die höhere schule* 9 (1977), 345–349.
- Hentig, H. v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart 1980.
- Hochschulverband: Bericht der FAZ vom 2. 6. 1981.
- Hornstein, W.: Beratung in der Erziehung: Aufgaben der Erziehungswissenschaft. *Z. f. Päd.* 22 (1976), 673–697.
- Jacob, N., G. Kurz: Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf die Einschätzung des Lernverhaltens und der Sozialbeziehungen durch Schüler. *Z. f. Päd.* 23 (1977), 211–220.
- Jungkunz, D.: Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe. Eine empirische Untersuchung, Bad Honnef 1980.
- Keller, G.: Die Auswirkungen des Wahlverhaltens der Schüler auf die neueren Sprachen in der reformierten Oberstufe. *Neusprachliche Mitteilungen* 30 (1977), 21–25.
- Keulen, H.: Ist die Kritik an der Oberstufenreform berechtigt? *die höhere schule* 1 (1977), 25–33.
- Köbel, E.-G.: Zur Reform der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. *Notizen aus der Erprobungsphase einer Versuchsschule. Westermanns Pädagog. Beitr.* 31 (1979), 109–112.
- Kornadt, H. J.: Zur Evaluierungsuntersuchung zum Schulversuch Oberstufe Saar. Abschlußbericht über die wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Oberstufe Saar 1970–1977, Saarbrücken 1978.
- Kultusministerkonferenz: Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß der KMK vom 7. 7. 1972, Neuwied 1972.
- Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe, 1977. *Zit. nach: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen (SVBL)* 8/1978, 262ff.
- Kutschbach, D.: Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe. *Z. f. Päd.* 26 (1980), 271–277.
- Lendrat, C.: Wahldifferenzierung und die neugestaltete gymnasiale Oberstufe. Materialien und Untersuchungen zum Schulversuch 2. Gesamtschule Berlin-Reinickendorf. Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, H. 13, Berlin 1978.
- Liegle, L., R. Süßmuth: Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in West- und Osteuropa. In: *Anweiler, O., et al. (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa*, Weinheim 1976, S. 11–41.
- Lohe, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. *Z. f. Päd.* 26 (1980), 307–318.
- Mangold, W.: Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens, Frankfurt 1960.

- Oertel, W.*: Analyse des Fächerwahlverhaltens von Schülern unterschiedlicher Vorbildung in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. *Neue Unterrichtspraxis* 9 (1976), 88–98.
- Oggenfuß, F.*: Evaluation eines Wahlfachsystems. Unveröffentl. Manuskript der Päd. Abt. der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich 1978.
- Rahmel, R.*: Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe. *Z. f. Päd.* 26 (1980), 287–296.
- Schlömerkemper, J.*: Lernen in wahl-differenziertem Unterricht, Frankfurt 1974.
- Schmidt-Wellenburg, A.*: Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule, München 1974.
- Schulz, P.-R.*: Kollegen nehmen Stellung zur Oberstufenreform. *die höhere Schule* 7 (1976), 262–263.
- Schulz, P.-R.*: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe im Urteil Hamburger Lehrer. Eine empirische Untersuchung. *Hamburger Dokumente* 1.78, Hamburg 1978.
- Seidenspinner, G.*: Lehrlinge im Konfliktfeld Betrieb, München 1974.
- Stuckmann, E.*: Die unvollendete Reform. *die höhere Schule* 5 (1975), 156–161.
- Volmerg, U.*: Kritik und Perspektiven des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschungspraxis. In: *Leithäuser, T., et al.*: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt 1977, S. 184–217.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Thesen zur Weiterentwicklung der neugestalteten gymnasialen Oberstufe, Bonn–Bad Godesberg, 6. 4. 1977.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: Mitteilungen/Dokumentation Nr. 24/1981 vom 13. 7. 1981, Bonn–Bad Godesberg.
- Wichmann, A., W. Oertel*: Leistungskurswahlen in neugestalteten gymnasialen Oberstufen mit Jahrgangsstufen unterschiedlicher Größenordnung. In: *Döring, P. A.* (Hrsg.): Große oder kleine Schulen? München 1977, S. 217–226.
- Wilde, H.*: Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe im Urteil Hamburger Schüler. Eine empirische Untersuchung. Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung (Hrsg.) Hamburg 1976.
- Wöller, F.*: Psychische Störungen bei Studenten und ihre sozialen Ursachen, Weinheim 1978.
- Woods, P.*: The myth of subject choice. *Brit. J. Sociol.* 27 (1976), 131–149.
- Zimmermann, W.*: Ungelöste curriculare Probleme der reformierten Oberstufe des Gymnasiums. *Bildung und Erziehung* 31 (1978), 537–551.

Verfasser: Dr. Diethelm Jungkunz, Lohbergstraße 11, D-3400 Göttingen.