

Rovó, Ingeborg; Schreiner, Günter

Mit ausländerfeindlichen Jugendlichen Gespräche am Runden Tisch führen? Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule

Die Deutsche Schule 85 (1993) 4, S. 474-492



Quellenangabe/ Reference:

Rovó, Ingeborg; Schreiner, Günter: Mit ausländerfeindlichen Jugendlichen Gespräche am Runden Tisch führen? Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 4, S. 474-492 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312025 - DOI: 10.25656/01:31202

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312025>

<https://doi.org/10.25656/01:31202>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 4

Die diesjährige Frühjahrstagung der Kommission „Schulpädagogik/Didaktik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fand im April im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (Ludwigfelde) statt und war dem Thema „Theorie der Schule“ gewidmet. Wir dokumentieren einige der dort gehaltenen Vorträge (Tillmann, Schulze, Bohnsack) und hoffen, damit zur Wiederbelebung einer Diskussion beitragen zu können, die in der deutschen Erziehungswissenschaft (und auch in dieser Zeitschrift) lange vernachlässigt worden ist.

Klaus-Jürgen Tillmann

Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwanderungen und metatheoretischen Fluchtbewegungen 404

Wozu brauchen wir eine „Theorie der Schule“? Was ist ihr Gegenstandsbereich? In fünf Thesen versucht der Verfasser, diese Fragen zu beantworten, wobei er insbesondere den Vorschlag macht, zur erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung schulpädagogischer Fragestellungen zwischen drei „Regionaltheorien“, nämlich der Theorie der Schule, der Didaktik und der schulischen Sozialisationstheorie, zu unterscheiden.

Theodor Schulze

Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens 420

Dieser Aufsatz kritisiert das Konzept der „Regionaltheorien“ als eine unbefriedigende, bedenkliche Arbeitsteilung und beharrt darauf, daß der Vorzug der geisteswissenschaftlichen Schultheorie gerade darin bestanden habe, sich nicht nur mit den Rahmenbedingungen und Organisationsfragen des Schulehaltens, sondern mit dem „Wesentlichen“ der Schule, nämlich ihren Lerninhalten und Lernprozessen zu beschäftigen. Zur „Horizontenerweiterung“ einer künftigen, ausdrücklich pädagogischen Schultheorie schlägt der Verfasser vor, Schule als „Lernformation“ zu begreifen.

Fritz Bohnsack

**Untersuchungen zur Qualität von Schule
als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse**

437

Im Anschluß an wesentliche Gesichtspunkte des sog. „Positivismusstreits“ denkt der Verfasser noch einmal über das Verhältnis empirisch-analytischer und normativer Sätze in einer Schultheorie nach und kommt zu dem Ergebnis, daß erfahrungswissenschaftliche Situationsanalysen einerseits und normative Zielbestimmungen andererseits nicht nebeneinander stehen (dürfen), sondern einen (schultheoretischen) Gesamtzusammenhang darstellen.

Andreas Gruschka

**Das erneute Interesse an der Theorie der Schule
und deren möglicher Nutzen in der Lehrerausbildung**

454

Der Verfasser dieses Beitrags hat ebenfalls an der Ludwigsfelder Tagung teilgenommen und führt die dort begonnene Diskussion dadurch weiter, daß er zunächst auf einige zentrale Probleme bei der Formulierung einer „Supertheorie“ aufmerksam macht, dann vier Begriffsbestimmungen für die Ausarbeitung einer künftigen Schultheorie vorschlägt und schließlich erläutert, welche hochschuldidaktischen Konsequenzen daraus für die Lehrerbildung zu ziehen wären.

Sabine Reh

**Von den „Runden Tischen“ zur „Grundversorgung“
Lehrerfortbildung in einem neuen Bundesland**

467

Am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg geht die Verfasserin aufgrund eigener Erfahrungen der Frage nach, welche Hoffnungen die Lehrerschaft in den neuen Bundesländern auf die „westimportierte“ Fort- und Weiterbildung gerichtet hat und ob diese hochgesteckten Erwartungen erfüllt werden konnten. Es ist nicht überraschend, daß der zweite Teil der Frage eher skeptisch beantwortet wird.

Ingeborg Rovó / Günter Schreiner

**Mit ausländerfeindlichen Jugendlichen
Gespräche am Runden Tisch führen?**

474

Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule

Alle SchülerInnen der achten Klassenstufe einer „normalen“ sächsischen Mittelschule wurden gefragt, ob ein deutscher Schüler einem ausländischen Mitschüler helfen soll, zu den anderen KlassenkameradInnen Kontakt aufzunehmen, welche Rechtfertigungen für Hilfe oder Hilfsverweigerung sie gelten lassen und welche Chance sie in einer solchen Problemsituation einem „Gespräch am Runden Tisch“ geben. Die Ergebnisse dieser Befragung ergänzen nicht nur in instruktiver Weise das Bild bisheriger Befunde zu rechtsextremistischen Tendenzen bei ostdeutschen Jugendlichen, sondern erlauben auch schlüssige Folgerungen in Hinsicht auf Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit rechtsextremen Orientierungen von Heranwachsenden in der Schule.

Lieselotte Furche

Willi ist abwerbbar

494

Dies ist eine exemplarische, fast poetisch verdichtete Beobachtungsskizze über einen der zahlreichen Jugendlichen, die in und durch rechtsextremistische Cliques besonders gefährdet sind.

Es gehört zu den gut gesicherten Ergebnissen erziehungswissenschaftlicher Analysen des Nationalsozialismus, daß von einer konsequenten, in sich widerspruchs- und konfliktfreien nationalsozialistischen Bildungs- und Schulpolitik überhaupt keine Rede sein kann. Am Beispiel der „Wehrphysik“ und verschiedener Varianten einer „Deutschen Physik“ bestätigt dieser Aufsatz materialreich und eindrucksvoll, wie umstritten solche Konzepte gewesen sind und wie kontrovers sie – bis in die Parteizentren hinein – diskutiert wurden.

Neuerscheinungen:

- Burkhard Poste: Schulreform in Sachsen 1918 – 1923.
- Ullrich Amlung / Dietmar Haubfleisch / Jörg-W. Link / Hanno Schmitt (Hg.): „Die alte Schule überwinden“.
- Reinhard Dithmar (Hg.): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik.
- Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule.
- Hermann Giesecke: Hitlers Pädagogen.
- Ulrich G. Herrmann: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse.
- Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen?
- Erich Bärmeier: Über die Legitimität staatlichen Handelns unter dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.
- Gerhard Huhn: Kreativität und Schule.
- Lorenzo Ravagli: Pädagogik und Erkenntnistheorie.
- Josef A. Mönninghoff: Das Bewußtsein des Lehrers.
- Kristin Ahrens und Beate Hannig-Grethlein: 49 Schritte in die Schule.
- Waldemar Pallasch: Supervision.
- Waldemar Pallasch, Wolfgang Mutzeck und Heino Reimers (Hg.): Beratung – Training – Supervision.

Liebe AbonentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1994 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten in allen Bereichen, insbesondere aber bei den Postgebühren, machen Anpassungen in den Preisen unerlässlich. Ab 1. Januar 1994 kostet das Abonnement DM 75,-, für Studenten DM 64,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 6,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

Ingeborg Rovó / Günter Schreiner

Mit ausländerfeindlichen Jugendlichen Gespräche am Runden Tisch führen?

Erkundungen an einer sächsischen Mittelschule *)

Ein ausländischer Schüler braucht Hilfe

In die Klasse René's ist ein ausländischer Schüler aufgenommen worden. Er versteht kein Wort Deutsch. Vom ersten Tage an versucht er, Freunde zu finden, aber die Klasse verhält sich abwartend und abweisend ihm gegenüber. Er hat Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, sich Arbeitsmittel zu besorgen, usw. Er weiß sich keinen Rat mehr. Eines Tages gibt er René zu verstehen, daß er ihn bitten möchte, ihm zu helfen, vor allem zwischen ihm und den anderen Schülern zu vermitteln.

Wenn man Jugendliche mit nationalistischen, rechtsextremen, ausländerfeindlichen Ansichten nicht von vornherein ausgrenzen und kriminalisieren, also aus pädagogischen Interaktionsprozessen ausschließen will, dann heißt das wohl vor allem zu versuchen, mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Solche Versuche haben aber nur dann eine Chance, über ein bloßes „sich anmachen“ hinauszugehen, wenn es gelingt, sich *gegenseitig* anzusprechen, *aufeinander Bezug* zu nehmen, sich auf die Argumente des anderen *einzu-lassen* und ihn mit Argumenten zu konfrontieren, die *er* tatsächlich als Gegen-Argumente *begreifen* kann. Deshalb ist es für jede Lehrerin und jeden Lehrer, die/der sich in dieser Weise herausgefordert fühlt, wichtig zu wissen, über welche argumentativen Strukturen rechtsorientierte Jugendliche verfügen und auf welchem geistig-moralischen Niveau sie Gegen-Argumente zu verstehen fähig sind. Das zu erkunden war die Absicht einer Befragung aller SchülerInnen der achten Klassenstufe einer sächsischen Mittelschule im Sommer 1992. Bezugspunkt der Befragung bildete die im voraus dargestellte Problemsituation, die für die befragten SchülerInnen von aktueller Bedeutung war (siehe Abschn. 3!).

*) Durch ein editionstechnisches Versehen wurde eine unkorrigierte Langfassung dieses Beitrags bereits in „Pädagogik und Schulalltag“ 4/1993 veröffentlicht.

1. Rechtsextreme Tendenzen und Ausländerfeindlichkeit bei ostdeutschen Jugendlichen – ein Resümee

Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit galten im sozialistischen Bildungssystem als tabu. Es gab sie nicht, weil es sie nicht geben durfte. Die Spuren vereinzelt auftauchender Hakenkreuze auf Schulbänken und -wänden wurden unter Einschaltung der Staatssicherheitsorgane beseitigt, noch ehe sie Aufmerksamkeit erregen konnten.¹ Freundschaft zu ausländischen Mitbürgern galt offiziell als selbstverständlich und wurde mit entsprechenden öffentlichen Ritualen gepflegt.

So stehen ostdeutsche LehrerInnen im Schulalltag diesem Phänomen weitgehend ratlos und betroffen gegenüber. Aber eine Reihe von Jugendforschern bemüht sich schon seit einigen Jahren, Erscheinungsformen, Ursachen und Entwicklungstendenzen rechtsextremer und ausländerfeindlicher Tendenzen bei Jugendlichen der ehemaligen DDR zu erkunden und zu analysieren. Einen besonderen Stellenwert hat dabei die Jugendstudie, die die Forschungsstelle Sozialanalysen Leipzig e. V. im März/April 1992 an einer repräsentativen Stichprobe von 14- bis 25jährigen Sachsen durchgeführt hat (Förster, Friedrich, Müller und Schubarth 1992). Die Befunde dieser Studie sollen im folgenden besonders berücksichtigt werden.

Wenngleich davon ausgegangen werden kann, daß es schon vor der Wende nationalistische und rechtsextreme Tendenzen bei einigen DDR-Jugendlichen gab, haben diese seit 1990 nachweislich zugenommen (s. Förster u.a. 1992), und zwar innerhalb des rechtsextremen Einstellungssyndroms insbesondere die Ausländer- bzw. Fremdenfeindlichkeit. Nach der Leipziger Untersuchung betonen so 1992 54 % (!) der Jugendlichen in Sachsen mehr oder weniger eine ablehnende Einstellung gegenüber Ausländern.²

Eng verknüpft mit Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit sind Gewaltakzeptanz und Bereitschaft zur Gewaltausübung. Nach der Leipziger Studie „haben sich bereits vier Prozent der männlichen Lehrlinge und ein bis zwei Prozent der männlichen Schüler an gewalttätigen Aktionen gegen Ausländer beteiligt“, indem sie z. B. „Jagd auf Ausländer gemacht“ und/oder „ein Ausländerheim angegriffen“ haben (Müller und Schubarth 1992, S. 19). Und nach einer kleineren Befragung des Instituts für Soziologie der Leipziger Universität befürwortet jeder dritte Leipziger Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren Gewaltaktionen von Rechtsextremen gegen Ausländer (zit. a.a.O.).

Bemerkenswert erscheint auch, daß korrelationsstatistische Analysen der Leipziger Forschungsstelle ergeben haben, daß *Fremdenfeindlichkeit* das zentrale Moment im Selbstverständnis rechtsorientierter ostdeutscher Ju-

¹ Einen instruktiven Bericht über den Umgang der Staatssicherheit mit rechtsextremen Jugendlichen vor der Wende gibt Süß (1993), wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Bildung und Forschung“ des Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen.

² In einer 1991 durchgeführten Repräsentativbefragung von Jugendlichen im Lande Brandenburg wurde ein Anteil von 40 % den Ausländerfeinden zugerechnet (Sturzbecher/Dietrich 1993, S. 40). Beim Vergleich ist zu beachten, daß in der Brandenburger Studie eine weniger differenzierte Skala eingesetzt wurde.

gendlicher darstellt (a.a.O., S. 20). So nimmt es denn auch nicht wunder, daß sich rechts- und linksorientierte ostdeutsche Jugendliche besonders stark in Hinsicht auf ihre Einstellungen zu Ausländern/Fremden unterscheiden. Förster und Friedrich (1992, S. 7, Abb. 3) stellen heraus, daß 96 % der rechtsorientierten Jugendlichen und 15 % der linksorientierten Jugendlichen dem Statement zustimmen: „Ich bin gefühlsmäßig klar gegen/ bzw. mehr gegen als für Ausländer.“ Dieser Befund macht allerdings deutlich, daß sich auch ein kleiner Prozentsatz von sich links ausweisenden Jugendlichen als ausländerfeindlich darstellt.

Bei der Interpretation der skizzierten Befunde müssen allerdings Unterschiede zwischen einigen Gruppen von Jugendlichen berücksichtigt werden. So sind nach der Leipziger Studie jüngere Jugendliche häufiger rechtsorientiert als ältere. Meiner Erfahrung (I. R.) entspricht, daß 14- bis 18jährige SchülerInnen mit extrem rechter Position entschiedener und radikaler ihre Anschauungen vertreten als 19- bis 25jährige Jungerwachsene.

Interessant für das Links-Rechts-Spektrum einer Real- bzw. Mittelschule ist die soziale Herkunft der SchülerInnen. 14- bis 18jährige aus Sachsen und Sachsen-Anhalt, deren Väter Facharbeiter sind, haben sich zu 14 % in linke, aber zu 25 % in rechte Positionen eingestuft. Kinder von Hochschulabsolventen (und somit also in erster Linie das Schülerpotential der Gymnasien) positionierten sich demgegenüber zu 36 % politisch links und nur zu 15 % politisch rechts (Müller und Schubarth 1992, S. 18).³ Dieses Ergebnis gewinnt an Bedeutung im Hinblick auf Mentalitäten der politisch Linken und Rechten, die aufgrund der mit ihnen einhergehenden unterschiedlichen Gewaltbereitschaften das Schulklima wesentlich mitbestimmen.

Für rechtsextreme und fremdenfeindliche Tendenzen bei ostdeutschen Jugendlichen ist sicher ein ganzes Bündel von Ursachen verantwortlich zu

³ Diese Gruppenunterschiede werden im wesentlichen von der Brandenburger Studie bestätigt (Sturzbecher und Dietrich 1993, S. 40).

⁴ Dem Ursachenbündel für die Entwicklung von rechtsextremen Orientierungen sind wahrscheinlich auch besondere familiäre Erfahrungen zuzurechnen, wie sie z. B. von Hopf (1991) in seinem auf Westdeutschland bezogenen Forschungsresümee zusammengefaßt dargestellt wurden. Für Ostdeutschland sind uns aber entsprechende Untersuchungen nicht bekannt. Auch erscheint es uns plausibel, daß hier übergreifenden sozio-ökonomischen Bedingungen mehr Gewicht zukommt.

⁵ Eine systematische Erörterung des Themenbereiches „(Anti) Faschismus und DDR“ findet sich bei Schubarth, Pschierer & Schmidt (1991). Einen tiefenpsychologischen Einblick dazu gewährt die retrospektive Selbstanalyse von Annette Simon (1993).

⁶ Diese Charakterisierung der Erziehungs- und Sozialisationsverhältnisse in der ehemaligen DDR erscheint inzwischen, und zwar nicht nur bei westdeutschen PublizistInnen und SozialwissenschaftlerInnen (vgl. Schubarth 1991), selbstverständlich. Inwieweit sie aber tatsächlich den Binnenverhältnissen in allen DDR-Schulen gerecht wird, erscheint angesichts einiger empirischer- und z. T. vergleichender Untersuchungen, die von westdeutschen ErziehungswissenschaftlerInnen noch vor (!) der Vereinigung der beiden Deutschland an ostdeutschen Schulen durchgeführt wurden, *zumindest* frag-würdig (siehe dazu etwa Schreiner 1992a).

machen.⁴ Heitmeyer (1992) macht vor allem den schwierigen Prozeß der Transformation von einer *formierten* in eine *individualisierte* Gesellschaft für die Attraktivität von rechtsextremen ideologischen Angeboten für ostdeutsche Jugendliche verantwortlich. Im einzelnen stellt er als Ursachen heraus: 1) die Als-ob-Bewältigung des faschistischen Erbes in der ehemaligen DDR;⁵ 2) die autoritären und repressiven Erziehungs- und Sozialisationsverhältnisse daselbst;⁶ 3) die desolaten, sozio-ökonomischen Verhältnisse in Ostdeutschland, die besonders durch den naheliegenden Vergleich mit Westdeutschland (zusammen mit der von den „Wessis“ demonstrierten Überlegenheit und Arroganz) dazu beitrage, „daß die Entwicklung zu mehr Selbstbewußtsein, um souverän und ohne den Hang zu Schuldverschiebungen auf Fremde mit den Problemen fertig zu werden, erheblich behindert“ würde (a.a.O.). Interessant in diesem Zusammenhang sind die Vermutungen von Sturzbecher und Dietrich (1993, S. 40), „daß nicht Rassismus, sondern Konkurrenzangst auf dem Arbeitsmarkt die bestimmende Ursache der Ausländerfeindlichkeit“ sei. Diese beiden Jugendforscher stützen ihre Vermutungen auf die Beobachtung, daß vor allem junge Männer dazu tendieren, *die* Gruppen von Ausländern zu diffamieren, denen sie auf dem Arbeitsmarkt als Konkurrenten gegenüber treten (bspw. den Polen auf dem Bausektor). Diese Konkurrenzthese wird scheinbar durch die Befunde einer Befragung von über tausend Ost- und Westberliner SchülerInnen unterstützt, die im Frühjahr 1991 vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung an Gymnasien (bzw. EOSn = Erweiterten Oberschulen) und Berufsschulen durchgeführt wurde. Der Verfasser dieser Studie sieht in dem Befund, daß die Ostberliner SchülerInnen fremde Nationalitäten *im Schnitt* nicht negativer beurteilen als die Westberliner, seine Hypothese bestätigt, daß die Ostberliner Jugendlichen nicht rassistischer eingestellt sind als die Westberliner. Da sich die Ostberliner SchülerInnen aber deutlich *ausländerfeindlicher* profilieren als ihre Westberliner AltersgenossInnen, folgert er, „daß die größere Ablehnung von Ausländern bei den Ostberliner Jugendlichen situationsspezifisch mit den Sorgen und Zukunftsängsten ihrer aktuellen Situation zu erklären“ sei (Oesterreich 1993, S. 30), wobei er Konkurrenzängsten um die sehr knappen Arbeitsplätze ein besonderes Gewicht zumißt. Sieht man sich seine Befunde allerdings im Detail an (siehe a.a.O., S. 29: Tab. 5!), so zeigt sich, daß bei den Ostberliner BerufsschülerInnen Türken, *Zigeuner*, Polen und *Araber* (in dieser Reihenfolge!) die stärkste Geringschätzung erfahren. Bei den Westberliner BerufsschülerInnen werden die Polen am häufigsten negativ eingeschätzt. Stark abgelehnt werden von den Ostberliner BerufsschülerInnen also *auch* Nationalitäten, deren Angehörige kaum als Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt in Erscheinung treten dürften. Gerade im Datenbild von Oesterreich erhält der Rassismus, verstanden als Ablehnung und Abwertung von Fremden, einen nicht mehr übersehbaren Stellenwert im rechtsextremistischen Einstellungssyndrom ostdeutscher *BerufsschülerInnen* (bei den EOS-SchülerInnen ist dieses insgesamt wesentlich weniger ausgeprägt!). Deshalb erscheint auch der von Sturzbecher und Dietrich an zweiter Stelle aufgeführte Grund für die Ausländerfeindlichkeit ostdeutscher Jugendlicher von nicht zu unterschätzender Bedeutung: „das Fehlen sozialer Erfahrungen mit Ausländern“,

„von Möglichkeiten, fremde Kulturen zu erleben und schätzenszulernen“. Die DDR sei eine ausgeprägt „monokulturelle Gesellschaft“ mit nur einem ganz geringen Ausländeranteil gewesen, der zudem quasi-ghettoisiert gelebt hätte. Wolfgang Thierse hat diese Zuschreibung noch verschärft: Der SED-Staat habe nicht zuletzt mit Hilfe der Abgrenzung nach außen „durch eine Feindlichkeit gegen das Fremde, Andersartige“ eine staatliche Identität versucht herzustellen. Heute würde dieses Denkmuster zur Absicherung des eigenen, als außerordentlich gefährdet gesehene Lebensentwurfs gegen Fremde, Ausländer, Asylbewerber gewandt (Thierse 1993, S. 34).

Aus seinen Untersuchungsbefunden schlußfolgert Harry Dettenborn (1992), Humboldt-Universität Berlin, daß permanente Frustrationen existentiell bedeutsamer Bedürfnisse bewirkt hätten, daß sich so relativ viele Jugendliche rechts- und linksextremen Ideologien zuwendeten. Damit bezeichnet er veränderte Bedingungen in den Lebens-, Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen ostdeutscher Jugendlicher, die schon bei den vorher angeführten Autoren angeklungen sind und über die wohl bei allen Jugendforschern Einigkeit herrscht: Zerfall von bisher verbindlichen Wertvorstellungen, fehlende Perspektiven für die eigene berufliche Ausbildung, Arbeitslosigkeit der Eltern, ungewohnte soziale Unsicherheiten, harte Konkurrenz und Rivalitäten in einer marktwirtschaftlichen Gesellschaft, Unübersichtlichkeit der neuen Lebensverhältnisse im Alltag bei gleichzeitig zunehmendem Entscheidungsdruck, wachsende soziale Ungleichheit bei großem Wohlstandsgefälle sowie das vielfach als Bevormundung erlebte Spannungsfeld zwischen Ost und West manifestierten sich in destruktiven Haltungen und dem Verlust des Selbstwertgefühls. Schüler und Jugendliche seien im übrigen von diesen Lebensbedingungen doppelt betroffen – zum einen direkt, zum anderen dadurch, daß ihre Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) als ebenfalls von den veränderten Verhältnissen Betroffene ihrer Rollenausübung selbst nur noch ungenügend gerecht würden. Es ist nun leicht vorstellbar, daß diese vielfältigen Frustrationen sich aufsummieren und ein großes Aggressionspotential aufladen, das sich auf Zielobjekte verschiebt, wo sich die angestaute Energie ohne allzu große Risiken von Gegenaggressionen bzw. Sanktionen *und* unterstützt durch den schon gar nicht mehr klammheimlichen Beifall großer Bevölkerungsgruppen und mediale Sensationsmache entladen kann.

Das aufgezeigte Bündel von Ursachen und begünstigenden und verstärkenden Bedingungen für Ausländerfeindlichkeit bei ostdeutschen Jugendlichen zeigt eine Reihe von Ansatzpunkten für pädagogisches Handeln – auch in der Schule! – auf, weist aber zugleich auf die engen Grenzen und beschränkten Erfolgswahrscheinlichkeiten hin, die ein solches Handeln im Rahmen der übergreifenden gesellschaftlichen Verhältnisse hat, die wieder einmal nicht so sind, wie sie sein sollten.

2. Skizzierung der Schule und ihres Umfeldes

Die Schule, an der unsere Untersuchung stattfand, liegt im sozialen Brennpunkt einer sächsischen Kreisstadt mit ca. 27 000 Einwohnern. Im Juni 1992, zur Zeit der Befragung, war sie noch eine Allgemeine Polytechnische Oberschule und befand sich im zweiten Übergangsjahr zur sächsischen

Mittelschule. Die Grundstufe mit zwölf Klassen in den Jahrgängen eins bis vier bereitete sich auf den Auszug aus der Schule vor.

Die Sekundarstufe I, Klasse fünf bis acht, lief dreizügig, Klasse neun bis Klasse zehn zweizügig. Insgesamt lernten ca. 520 SchülerInnen vom Jahrgang eins bis zehn in 25 Klassen, die von 36 LehrerInnen unterrichtet wurden. Die Klassenstärken umfaßten 24 bis 26 SchülerInnen.

Zur Zeit der Untersuchung war das Schulklima gekennzeichnet von den Auswirkungen der Ereignisse unmittelbar nach der Wende. Die uneingeschränkte Euphorie der Wiedervereinigung mit ihren Konsumangeboten und Reisemöglichkeiten war der ersten Ernüchterung gewichen. Ausschriftlichen Aufzeichnungen der SchülerInnen gingen erste Reaktionen auf die nie gekannte Arbeitslosigkeit der Eltern hervor. Familien wurden getrennt vom Vater, der in den Altbundesländern Arbeit fand. Sehr bald verbreitete sich Sorge um die eigenen Berufsperspektiven bereits in den achten Klassen, was zumeist nicht, wie zunächst vermutet, eine Steigerung der Leistungsmotivation, sondern Resignation zur Folge hatte. Positiv in dieser Zeit wurde das Erlebnis „Demokratie“ in der Schule gewertet. Die SchülerInnen verwiesen auf die gewonnene Meinungsfreiheit in der Schule, vermerkten aber auch den fehlenden Leistungszwang durch bisherige autoritäre Lehrmethoden. Einige befürchteten, daß mit den neuen Freiheiten auch der Geltungsverlust von Verhaltensnormen einhergehen und das Interesse der LehrerInnen an Leistungsschwächeren verlorengehen könnte. Überwiegend wurden die LehrerInnen als freundlicher, offener für Probleme und weniger streng als vor der Wende eingeschätzt.

Im Februar 1992 waren unserer Schule erstmals 16 Kinder von Asylbewerbern zugewiesen worden. Obgleich im Vorfeld versucht worden war, Kontakte und Verständigungsebenen aufzubauen, zeichnete sich der Schulbesuch der ausländischen SchülerInnen sehr bald als problematisch aus. Es kam zunehmend zu Handgreiflichkeiten und gewalttätigen Übergriffen sowie zu heftigen Auseinandersetzungen auch innerhalb der deutschen SchülerInnenpopulation wegen unterschiedlichen Haltungen gegenüber Ausländern. Die ersten Anzeichen einer Rechts-Links-Polarisierung wurden deutlich und verschärften sich seitdem.⁷

Das LehrerInnenkollegium sollte in seiner langjährigen Zusammensetzung zur Zeit der Untersuchung nur noch wenige Wochen bestehen. Von drei LehrerInnen hatten wir uns im Vorfeld trennen müssen, – wegen Mitarbeit bei der Staatssicherheit, Parteifunktion und ehemaliger Direktorentätigkeit, und zwar gegen den heftigen Protest der SchülerInnen, die hier ihre erste Enttäuschung über das neue Demokratieverständnis erlebten. Bis zum Ende des Schuljahres 1991/92 einschließlich der Sommerferien wußte keiner der LehrerInnen, ob bzw. wo er/sie infolge der Umstrukturierung des territorialen Schulnetzes oder einer Bedarfskündigung die Arbeit im September 1992 fortsetzen wird. In Frage stand die Anerkennung der Berufsabschlüsse, Lehrpläne waren außer Kraft gesetzt.

Diese Situation verdeutlicht die Verunsicherung des gesamten LehrerInnenkollegiums, die das Arbeitsklima in den letzten Monaten des Schuljah-

⁷ Einen vertieften Einblick in diese Dynamik erlaubt der Beitrag von Rovó (1993).

res 1991/92 prägte, in denen die Untersuchung stattfand. Die Schulatmosphäre gestaltete sich seit beinahe zwei Jahren labil, verletzlich, aber in einem bisher unbekanntem Erlebnis von „Demokratie“, von Verständnis füreinander zwischen SchülerInnen und LehrerInnen sowie innerhalb des Kollegiums.

3. Charakterisierung der befragten SchülerInnen-Stichprobe

Die Befragung wurde in drei achten Klassen, also bei SchülerInnen im Alter von 14 bis 15 Jahren, durchgeführt. Die Schülerzahl der einzelnen Klassenverbände war relativ gering, da etwa acht bis zehn Prozent am Ende der siebten Klasse in das Gymnasium gewechselt hatten.

Die Eltern der befragten SchülerInnen sind zu etwa 90 % FacharbeiterInnen. Eltern mit Hochschulabschluß gab es in dieser Schülergruppe zwei. Einige Eltern unternahmen erste Versuche, sich selbständig zu machen. Bereits im Juni 1992 gab es in jeder vierten Familie Arbeitslosigkeit der Mutter oder des Vaters, da das Territorium ein ausgesprochener Industriestandort und von den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt sehr direkt betroffen ist.

Die befragten Klassen unterschieden sich also kaum hinsichtlich des Leistungsniveaus und der sozialen Zusammensetzung. Entgegen bisheriger Beobachtungen⁸, die innerhalb eines Jahrgangs sehr unterschiedliche Charakteristika der einzelnen Klassen aufwiesen, schienen diese drei achten Klassen auch vom sozialen Klima her sehr wenig voneinander abzuweichen. Es gab innerhalb der drei Gruppen wenig Zusammenhalt, nur lockere Verbindungen untereinander, kaum Grüppchenbildung. Ein Prozeß war zu beobachten, den eine Schülerin als „Jeder wird sich selbst der Nächste“ beschrieb. Im Rahmen der Veränderung des Schulklimas mit der Aufnahme von ausländischen SchülerInnen jedoch begannen sich die Gemüter der 14- bis 15jährigen zu erhitzen. Einer der achten Klassen wurde ein jugoslawischer Schüler zugeteilt, der von da an im Zentrum der aufeinanderprallenden Meinungsverschiedenheiten stand. Die Skepsis einem Schüler gegenüber, dessen Vater hauptamtlich bei den Staatssicherheitsorganen gearbeitet hatte, trat zurück hinter die Ablehnung, die dem neuen Schüler entgegengebracht wurde.

Dem zunächst isolierten Schüler gelang es, sich bei einigen MitschülerInnen Sympathien zu verschaffen. Vor allem Mädchen, die sich des jugoslawischen Schülers annahmen, wurden von da an abgelehnt. Von diesem Zeitpunkt an war auch eine ausgeprägte Gruppenbildung pro und contra gegenüber dem neuen Schüler (sowie überhaupt gegenüber den neuen SchülerInnen an der Schule) zu beobachten. Dennoch kann festgestellt werden, daß die Contra-Gruppe wesentlich geringer besetzt war (wie auch die Ergebnisse unserer Befragung belegen), aber mit ihren Aktionen mehr Aufsehen erregte als die wesentlich größere Schülerzahl, die bereit war zu helfen.

Es ist kaum verwunderlich, daß unsere Befragung bei den SchülerInnen großes Interesse fand, da sie die neue Schulsituation empfindlich traf. Die Leidenschaft der täglich geführten Auseinandersetzung um die neuen aus-

⁸ Vgl. Schreiner 1991, 1992a.

ländischen MitschülerInnen läßt daher eine ziemlich authentische Beantwortung der Fragebögen vermuten, was besonders für das Bedürfnis nach einem Gespräch über diese Problematik zutrifft. Hinzu kam, daß es für die SchülerInnen zum damaligen Zeitpunkt noch immer relativ neu war, mit einer solchen Intensität und Ernsthaftigkeit, mit der sich die Untersuchung an sie wendete, nach ihrer persönlichen Meinung befragt zu werden.

4. Zur Methode der Befragung

4.1. Der Fragebogen

Folgende Informationen sollten mit dem Fragebogen ermittelt werden:

1. Wie *entscheiden* sich die SchülerInnen, – welche Handlungsalternative wird von ihnen favorisiert, welche abgelehnt?
2. Welche *Begründungen* werden von SchülerInnen – mehr oder weniger *spontan* als für die Entscheidung prävalent („vorher daran gedacht“) angegeben?
3. Und welchen *Begründungen* wird den SchülerInnen ein besonderes *normatives Gewicht* („besonders wichtig“) zugemessen?
4. Erscheint den SchülerInnen in dieser Problemsituation eine *dialogische Lösung* sinnvoll(er) und realisierbar?

Bei der formalen Gestaltung des Fragebogens orientierten wir uns weitgehend an dem von der Saarbrücker PsychologInnengruppe um Lutz Eckensberger konstruierten „Fragebogen zur Erfassung ethischer Orientierungen“ (vgl. Sieloff u.a. 1987): Die Stellungnahmen und Einschätzungen der SchülerInnen erfolgten durch Markierung von – zumeist in ja/nein-Form vorgegebenen – Alternativen.

Bei der inhaltlichen Gestaltung des Fragebogens, und das heißt vor allem bei der Auswahl und Formulierung der den SchülerInnen zur Stellungnahme vorgelegten Pro- und Contra-Argumente, haben wir uns vor allem an der Theorie der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz von Lawrence Kohlberg (s. etwa Kohlberg 1987) orientiert. Dabei haben wir allerdings versucht, die Kritik an den Kohlbergschen Stufentheoremen⁹ zu berücksichtigen. Auch haben wir solche „Argumente“ aufgenommen, von denen uns bekannt war, daß sie von SchülerInnen häufig bei Diskussionen zum Thema „Ausländer“ benutzt werden, auch wenn uns eine eindeutige Zuordnung zu einer Kohlberg-Stufe nicht möglich schien. Andererseits haben wir es vermieden, die SchülerInnen mit zwar „stufenreinen“, aber konstruiert und schülerfern wirkenden Argumenten zu konfrontieren. Das führte u. a. dazu, daß die Liste der im Fragebogen vorgegebenen Contra-Argumente („... soll dem ausländischen Schüler *nicht* helfen, weil ...“) *kein* postkonventionelles Argument enthält.

Im Unterschied zu allen anderen uns bekannten, von der Kohlberg-Theorie inspirierten Fragebogenverfahren ließen wir unsere ProbandInnen auch zur

⁹ Eine Zusammenfassung dieser Kritiken siehe bei Schreiner (1992b).

Möglichkeit einer dialogischen Problemlösung Stellung nehmen. Das dürfte nicht nur der Problematik angemessen sein, sondern erscheint auch in Hinsicht auf die kritische Erörterung der Kohlberg-Theorie konsequent, – und zwar spätestens, seit Habermas (1976) die „monologische“ Zielstufe Kohlbergs in eine „diskursive“ verlängert hat.

Bleibt zu berichten, daß der Fragebogen von den SchülerInnen zwar anonym ausgefüllt wurde, doch sie wurden gebeten, auf dem Fragebogen ihr Alter (in Jahren), ihr Geschlecht und ihre Klasse zu vermerken, damit entsprechende Gruppenvergleiche durchgeführt werden konnten.

4.2 Art, Ort und Zeit der Befragung

Der Fragebogen wurde von der Mitverfasserin dieses Berichts den einzelnen Klassen im Rahmen des üblichen Schulunterrichts angewiesen. Da sie in der betreffenden Schule Lehr- und Leiterfunktionen ausübt, bemühte sie sich, bei der Anweisung zurückhaltend zu sein und den bekannten pädagogischen Kontrollblick über die Schulter der den Fragebogen ausfüllenden SchülerInnen zu vermeiden.

Die Befragung fand im Juni 1992 statt; sie war die letzte Befragung in einer aus insgesamt vier Befragungen (zu vier verschiedenen Problembereichen) bestehenden Sequenz.

5. Befunde

5.1 Soll René dem ausländischen Schüler helfen?

Von 53 befragten SchülerInnen befürworteten 42 diese Frage, 11 verneinen sie. Es wäre nun allerdings sehr unrealistisch anzunehmen, der großen Mehrheit der befragten SchülerInnen aufgrund dieser Angaben ausländerfreundliche Einstellungen zuzuschreiben. Wie Tabelle 2 zeigt, werden die Contra-Argumente im Schnitt von etwa ebenso vielen SchülerInnen als besonders wichtig herausgestellt wie die Pro-Argumente, und einzelne Contra-Argumente sind außerordentlich populär.

5.2 An welche Argumente haben die SchülerInnen vor ihrer Entscheidungen gedacht, welche sind ihnen besonders wichtig?

Die Argumente, an die die SchülerInnen vor ihrer Entscheidung gedacht zu haben angeben, müssen nicht unbedingt sehr entscheidungsbedeutsam gewesen sein. Gleichwohl ist ihnen ein gewisses Gewicht zuzuerkennen, da sie offensichtlich von den SchülerInnen leicht abrufbar gespeichert wurden. Wie Tabelle 1 zeigt, wurden $\frac{3}{4}$ aller Pro-Argumente (also solcher Argumente, die dafür sprechen, daß René dem ausländischen Mitschüler helfen soll) von über der Hälfte der SchülerInnen in dieser Weise gekennzeichnet. Am häufigsten wird das schlichte Argument angekreuzt, daß es einfach gemein sei, sich einem Ausländer gegenüber so ablehnend zu verhalten (Item 1). Diesem „intuitiven“ Argument folgt in der Rangreihe bald das „kalkulatorische“ Argument (Item 7), das diese Hilfe als keineswegs uneigennützig ausweist.

Es wird dicht gefolgt von dem Argument, dem viele Ethiker erst eine eigentlich moralische Substanz zuzuerkennen bereit sein werden, da der zentrale Begriff in ihm die *Menschenwürde* darstellt (Item 4). Und das „empathische“ Argument (Item 3), das René sich in die Schuhe des ausländischen

dischen Mitschülers stellen läßt, schließt sich dieser Argumenten-Kohorte unmittelbar an. Gut zwei Fünftel der SchülerInnen kennzeichnen auch die „utilitaristischen“ Argumente – das eine ausgerichtet auf den gesellschaftlichen Horizont.

Tabelle 1: Häufigkeit der spontanen Markierungen („Daran habe ich gedacht“) und der besonderen Gewichtungen („Besonders wichtig finde ich ...“) der Pro-Argumente

	„Daran habe ich gedacht“			„Besonders wichtig finde ich“		
	f	%	Rang	f	%	Rang
René soll dem ausländischen Schüler helfen, ...						
(1) weil es einfach gemein ist, sich einem Ausländer gegenüber so ablehnend zu verhalten.	38	73	1	23	43	2
(7) weil René mit seiner Dankbarkeit rechnen kann und sich diese kleine Hilfe sicher noch bezahlt machen wird.	35	67	2	16	30	5
(4) weil die Achtung der Menschenwürde verlangt, sich gerade gegenüber Randgruppen und Minderheiten in der Gesellschaft solidarisch zu verhalten.	34	65	3	25	47	1
(3) weil René ja auch nicht so als Außenseiter dastehen und von allen zurückgewiesen werden möchte.	33	63	4	15	28	6
(6) weil sich Ausländer in unserer Gesellschaft um so eher als nützliche Mitglieder erweisen, je mehr man ihnen hilft, sich einzugliedern.	32	62	5	17	32	4
(2) weil es die Klassengemeinschaft sicher stärken wird, wenn es René schafft, daß auch ein Ausländer akzeptiert wird.	31	60	6	14	26	7
(8) weil man nie weiß, wie Ausländer reagieren, wenn man sie beleidigt.	21	40	7	20	38	3
(5) weil einige Lehrer, die davon erfahren, René tadeln könnten, wenn er seiner Bitte nicht entspricht.	6	12	8	11	21	8
Arithmetische Mittel	~	29	55 %	18	33 %	

Legende:

In dieser Tabelle werden die Statements in der – nach der Häufigkeit ihrer spontanen Markierungen (siehe erste Spalte „f“) – gebildeten Rangreihe vorgestellt. Die eingeklammerte Numerierung vor den Statements bezeichnet ihre Reihenfolge im Fragebogen. Die jeweils zweite Spalte in jeder Datenkolonne enthält die Prozentwerte der markierten Statements in Relation zur Gesamtzahl der jeweils auswertbaren Fragebögen, die in der Regel bei 52 liegt.

(Item 6), das andere (Item 2) auf den der Klassengemeinschaft – als ihnen durchaus präsent. Auffällig ist, daß nur ein geringer Teil der SchülerInnen an mögliche Sanktionen von seiten der LehrerInnen gedacht zu haben angibt (Item 5).

Tabelle 2: Häufigkeit der spontanen Markierungen („Daran habe ich gedacht“) und der besonderen Gewichtungen („Besonders wichtig finde ich ...“) der *Contra*-Argumente

	„Daran habe ich gedacht“			„Besonders wichtig finde ich“		
	f	%	Rang	f	%	Rang
René soll dem ausländischen Schüler nicht helfen,...						
(7) weil die Ausländer uns die Arbeitsplätze wegnehmen oder von der Sozialhilfe, also von unseren Steuergroschen leben, – sie schaden uns also so oder so.	26	49	1	27	51	1
(4) weil René dann ebenso ins Abseits geraten könnte wie der ausländische Schüler.	26	49	1	22	42	3
(3) weil jede Nation darauf achten sollte, ihre Eigenheit zu bewahren und sich vor Überfremdung zu schützen.	18	35	2	11	21	6
(6) weil René stolz sein sollte, ein Deutscher zu sein, der sich nicht mit jedem hergelaufenen Ausländer einläßt.	18	34	3	24	45	2
(1) weil es dumm wäre, sich wegen einem Ausländer mit den anderen Klassenkameraden zu verfeinden.	14	26	4	18	34	4
(2) weil die Ausländer sich nicht einordnen können und bei uns nur Ruhe und Ordnung stören.	14	26	4	11	21	6
(5) weil der Ausländer nun einmal einen Fremdkörper in unserer Klasse darstellt, der nur den Zusammenhalt der Gemeinschaft gefährdet.	9	17	5	14	26	5
Arithmetische Mittel	~	18	34 %	18	34 %	

Legende:

In dieser Tabelle werden die Statements in der – nach der Häufigkeit ihrer spontanen Markierungen (siehe erste Spalte „f“) – gebildeten Rangreihe vorgestellt. Die eingeklammerte Numerierung vor den Statements bezeichnet ihre Reihenfolge im Fragebogen. Die jeweils zweite Spalte in jeder Datenkolonne enthält die Prozentwerte der markierten Statements in Relation zur Gesamtzahl der jeweils auswertbaren Fragebögen, die in der Regel bei 52 liegt.

Die Rangreihe der als *besonders wichtig* herausgestellten Pro-Argumente unterscheidet sich nur an zwei Stellen deutlich von der Rangreihe der spontan reproduzierten Pro-Argumente. Und zwar gewinnt die Furcht vor einer negativen Reaktion des ausländischen Mitschülers (Item 8) hier erheblich an Gewicht¹⁰, während das „kalkulatorische“ Argument (Item 7) dort einen deutlich niedrigeren Rangplatz erhält.

Die *Contra*-Argumente (also die Argumente, die *dagegen* sprechen, daß René dem ausländischen Schüler helfen soll) werden im Schnitt zwar deutlich weniger spontan markiert, aber immerhin zwei Argumente werden von praktisch der Hälfte der SchülerInnen als prävalent herausgestellt: das sattsam bekannte Vorurteil, daß Ausländer den Deutschen die Arbeitsplätze wegnehmen und/oder auf ihre Kosten leben (Item 7), und die Befürchtung, daß man von den MitschülerInnen sozusagen auf die Seite der Ausländer, also ins soziale Abseits gestellt wird (Item 4). Und zwei weitere *Contra*-Argumente, die das nationale Wir-Gefühl besonders hervorheben (Items 3 und 6), werden von gut einem Drittel der SchülerInnen spontan markiert. Auch bei den *Contra*-Argumenten unterscheidet sich die Rangreihe der „spontan markierten“ Items von der der „reflektiert gewichteten“ nur wenig: eines der nationalistischen Argumente (Item 3) verliert zwar deutlich an Gewicht, was aber wieder dadurch „wettgemacht“ wird, daß fast die Hälfte der SchülerInnen das andere nationalistische Argument (Item 6: „... stolz sein sollte, ein Deutscher zu sein ...“) als besonders wichtig herausstellt.

5.3 Welche Argumente haben für die SchülerInnen ein entscheidungsbegründendes Gewicht?

Um festzustellen, ob den vorgegebenen Argumenten tatsächlich ein entscheidungsbegründendes Gewicht zukommt, wurde der korrelative Zusammenhang zwischen der favorisierten Entscheidungsrichtung (René soll dem ausländischen Mitschüler helfen/ soll ihm nicht helfen) und der spontanen Markierung der Argumente (Daran habe ich gedacht/ nicht gedacht) mit dem phi-Koeffizienten (Diehl/Kohr 1987, S. 264 ff.) ermittelt.¹¹ Die statistische Signifikanz, der Vierfelder-Korrelationen, wurde mit dem chi-quadrat-Test (Siegel 1956, S. 104 ff.) überprüft.

Wie bei der Einsicht in Tabelle 3 erkennbar ist, erweisen sich – sowohl auf der positiven als auch auf der negativen Seite, und auf dieser deutlich ausgeprägter – eine ganze Reihe von Argumenten als mehr oder weniger

¹⁰ Bei der Interpretation der Häufigkeitswerte muß berücksichtigt werden, daß die SchülerInnen maximal nur drei Argumente als besonders wichtig herausstellen konnten, aber in Hinsicht auf die Markierung spontan reproduzierter Argumente nicht eingeschränkt wurden.

¹¹ Eine entsprechende Berechnung des Zusammenhanges zwischen der favorisierten Entscheidungsrichtung und der reflektierten Gewichtung („Besonders wichtig finde ich ...“) der Argumente ist aufgrund der hier begrenzten Antwortmöglichkeit nicht sinnvoll.

Tabelle 3: Sehr signifikante korrelative Zusammenhänge zwischen der Entscheidungsrichtung („René soll dem ausländischen Schüler helfen/ nicht helfen“) und den spontanen Markierungen der Pro- und Contra-Argumente („Daran habe ich gedacht/ nicht gedacht“).*)

Soll René dem ausländischen Schüler helfen?	
ja!	nein!
Positive Korrelationen: $\phi = +$	$\phi = -$: Negative Korrelationen
	.71 <u>Contra</u> (6): „weil René stolz sein sollte, ein Deutscher zu sein ...“
	.68 <u>Contra</u> (5): „weil der Ausländer nun einmal ein Fremdkörper in unserer Klasse darstellt ...“
	.64 <u>Contra</u> (6): „weil die Ausländer sich nicht einordnen können ...“
Pro (6): „weil sich Ausländer um so eher als nützliche Mitglieder erweisen ...“ .52	
	.51 <u>Contra</u> (3): „Weil jede Nation darauf achten sollte, ihre Eigenarten zu bewahren.“
Pro (2): „weil es die Klassengemeinschaft sicher stärken wird ...“ .49	
Pro (7): „weil René mit seiner Dankbarkeit rechnen kann.“ .49	
Pro (1): „Weil es einfach gemein ist, sich einem Ausländer gegenüber so ablehnend zu verhalten.“ .47	
	.43 <u>Contra</u> (1): „Weil es dumm wäre, sich wegen einem Ausländer mit den anderen... zu verfeinden.“
	.43 <u>Contra</u> (7): „weil die Ausländer uns die Arbeitsplätze wegnehmen ...“
Pro (4): „weil die Achtung der Menschenwürde verlangt ...“ .42	

*) Aufgeführt wurden nur die Items, die eine im statistischen Sinn *sehr signifikante* Korrelation mit der Entscheidungsrichtung aufweisen; m. a. W., nur solche Korrelationen finden hier Berücksichtigung, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 % oder weniger als nicht mehr zufällig betrachtet werden können. Den vollständigen Text der Items siehe in den Tabellen 1 und 2!

entscheidungsrelevant. Das beweist, daß wir mit der Vorgabe und Auswahl der Items nicht an den SchülerInnen vorbeigegangen sind, und daß den spontanen Markierungen ein gewisses entscheidungsbestimmendes Ge-

wicht zukommt, wir sie also zu Recht als *prävalent* betrachtet haben. So weist das Contra-Argument, „weil René stolz sein sollte, ein Deutscher zu sein, der sich nicht mit jedem hergelaufenen Ausländer einläßt“ (Item 6) die höchste Korrelation mit der negativen Entscheidungsrichtung auf und erweist sich als dasjenige „Argument“, das am schärfsten die „Befürworter“ von den „Verweigerern“ trennt (17 % : 100 %).

5.4 Erscheint den SchülerInnen in einer solchen Situation ein Gespräch am Runden Tisch hilfreich?

Glauben die SchülerInnen, in dieser Situation könnte ein Gespräch am Runden Tisch helfen, das Problem zu lösen? Fast die Hälfte ($n = 25$) von ihnen sehen diesen Lösungsweg als den besten an und meinen, er solle unbedingt angestrebt werden, etwa ein Viertel von ihnen glaubt, das sei eine gute Lösung, aber wohl kaum realisierbar, und ein weiteres Viertel hält davon „ganz und gar nichts“.

Was bedingt diese unterschiedlichen Einschätzungen der *dialogischen Lösung*?

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen der Entscheidungsrichtung und der Befürwortung der dialogischen Lösung. Angaben in prozentualen Anteilen.

	Einstellung zur dialogischen Lösung:			chi ² *)	p
	unbedingte Befürwortung	Skepsis	rigorose Ablehnung		
<i>Handlungsempfehlung:</i>					
<i>Pro:</i>					
René soll dem ausländischen Schüler helfen	60	31	10	7,39	<.01
<i>Contra:</i>					
René soll dem ausländischen Schüler nicht helfen	9	9	82		

*) Zur Berechnung des chi²-Wertes wurden die nicht prozentuierten Häufigkeiten der Kategorien „Skepsis“ und „rigorose Ablehnung“ zusammengefaßt, da der Test sonst aufgrund zu geringer Erwartungswerte in zwei Zellen nicht hätte durchgeführt werden können (vgl. Siegel 1956, S. 178).

Wie Tabelle 4 zeigt, besteht ein klarer Zusammenhang zwischen der Entscheidungsrichtung und der Befürwortung der dialogischen Lösung. Über vier Fünftel der *Contra*-Gruppe halten von der dialogischen Lösung „ganz und gar nichts“, währenddessen drei Fünftel der *Pro*-Gruppe diese als „unbedingt empfehlenswert“ markieren. So nimmt es denn auch nicht wunder, daß mehrere spontane Markierungen von *Contra*-Items sehr signifikant mit der rigorosen Ablehnung der dialogischen Lösung korrelieren, wobei wieder einmal die Parole, daß René „stolz darauf sein sollte, ein Deutscher zu sein, der sich nicht mit jedem hergelaufenen Ausländer einläßt“, den Spitzenplatz einnimmt ($\phi = .47$).

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, daß tendenziell rechtsextreme und dialogfeindliche Einstellungen bei den befragten SchülerInnen weitgehend Hand in Hand gehen.

5.5 Zusammenfassung der Befunde

Bei fast einem Viertel der befragten SchülerInnen geht die Ablehnung von Ausländern so weit, daß sie dafür eintreten, einem neuen – ausländischen – Mitschüler Hilfe zu verweigern, wenn dieser einen Klassenkameraden darum bittet, ihn bei der Kontaktaufnahme zu den anderen SchülerInnen der Klasse zu unterstützen. Daß ausländerfeindliche, nationalistische Einstellungen aber nicht nur bei dieser – nicht unbeträchtlichen – Minderheit von SchülerInnen virulent sind, kommt deutlich darin zum Ausdruck, daß fast die Hälfte der SchülerInnen angibt, in Auffassungen wie „man sollte stolz sein, ein Deutscher zu sein, der sich nicht mit jedem hergelaufenen Ausländer einläßt“, ein „besonders wichtiges“ Argument zu sehen. An dieses und an inhaltlich ähnlich gelagerte Argumente gedacht zu haben, als sie sich überlegten, welche Problemlösung sie im angegebenen Fall bevorzugen, gaben ziemlich viele SchülerInnen an, und es weist einiges darauf hin, daß es sich dabei nicht um ein bloßes „daran denken“ handelte, sondern um eine Reaktivierung von entscheidungsbegründenden Motiven. Darauf weisen die z. T. hochsignifikanten Korrelationen zwischen den spontanen Selbstzuschreibungen dieser Auffassungen (daran habe ich gedacht/ nicht gedacht) und der präferierten Problemlösung bzw. Handlungsempfehlung (... soll dem ausländischen Schüler helfen/ soll ihm nicht helfen) hin. Außerdem hat unsere Befragung offenkundig gemacht, daß fast alle SchülerInnen, die sich *dezidiert* ausländerfeindlich darstellen, einem dialogischen Problemlösungsversuch völlig ablehnend gegenüberstehen. Es wäre allerdings irreführend, alle SchülerInnen in den genannten Hinsichten „über einen Kamm zu scheren“: wesentlich mehr Jungen als Mädchen bekunden ausländerfeindliche Einstellungen *und* halten von einem dialogischen Problemlösungsversuch am Runden Tisch „ganz und gar nichts“. Im übrigen stimmen unsere Befunde, dort wo eine Vergleichbarkeit gegeben ist, weitgehend mit den Ergebnissen überein, die sich in wesentlich umfangreicheren Untersuchungen des politischen Bewußtseins von ostdeutschen Jugendlichen nach der Vereinigung der beiden Deutschländer ergeben haben (s. Abschn. 1!). Die Annahme erscheint also berechtigt, daß es sich bei den von uns befragten Jugendlichen keineswegs um Ausnahmerscheinungen handelt.

6. Folgerungen

Fast die Hälfte der befragten SchülerInnen befürwortet ohne Einschränkung im gegebenen Fall den Versuch einer dialogischen Lösung im Sinne eines Runde-Tisch-Gesprächs, in das nach Möglichkeit alle Betroffenen einbezogen werden sollen. Man kann also erwarten, daß es an teilnahmebereiten SchülerInnen nicht mangeln dürfte, wenn ein solcher Versuch unternommen würde. Dabei wäre es empfehlenswert, wenn die teilnehmenden Erwachsenen in Hinsicht auf eine mit prinzipiellen Begriffen („Men-

schenwürde“, „Solidarität“) ausgeschmückte moralische Rhetorik zurückhaltend wären und handfeste, konkrete Kosten-Nutzen-Überlegungen einbringen würden.¹² Zwar hat das Statement (Pro-Item 4), das die Achtung der Menschenwürde reklamiert und Solidarität mit gesellschaftlichen Randgruppen fordert, bei den SchülerInnen eine recht hohe Anerkennung erfahren (S. Tab. 1), aber entscheidungsbegründend auf der Pro-Seite sind offensichtlich dann doch mehr (s. Tab. 3) die Statements, die, ob sie nun auf dem präkonventionellen oder auf dem konventionellen Niveau sensu Kohlberg ausformuliert sind, konkrete Nutzenüberlegungen thematisieren (Items Pro 6, Pro 2 und Pro 7). Eine entsprechend moderierte moralische Rhetorik wäre nicht nur angebracht, weil damit wohl eher dem tatsächlichen moralisch-geistigen Niveau der SchülerInnen entsprochen würde, sondern auch, weil die bezeichneten prinzipiellen Begriffe zum hehren Wortgeklingel der Propaganda in der ehemaligen DDR gehörten und von daher etwas verbraucht sein dürften bzw. habituell als dem Bereich der Rhetorik und Propaganda zugehörig betrachtet werden und für den Bereich des faktischen Handelns kaum verbindlich erscheinen.

Erscheint es auch möglich und sinnvoll, ausländerfeindliche Jugendliche in solche Gespräche einzubeziehen? Es erscheint wenig erfolgversprechend, den „harten Kern“ von – vor allem männlichen – Jugendlichen an Runder-Tisch-Gespräche teilnehmen zu lassen, die dezidiert nationalistische, rechts-extreme Orientierungen zu erkennen geben, – wenn Probleme der sozialen Integration von ausländischen SchülerInnen auf der Tagesordnung stehen. Denn bei diesen Jugendlichen gehen in Hinsicht auf Ausländer sozial-desintegrative und dialogfeindliche Einstellungen Hand in Hand, und es ist wahrscheinlich, daß sie sich in einem solchen Fall gegenseitig mit vorurteils-behafteten Argumenten unterstützen und gegen den Rest der Gesprächsrunde abschotten, sofern sie überhaupt bereit sein werden, an einem solchen Gespräch teilzunehmen. Gleichwohl erscheint es einen und vielleicht auch mehrere Versuche wert zu sein, solche Jugendliche als *einzelne* in Gespräche einzubeziehen oder, wahrscheinlich besser noch, einzelne Jugendliche im begrenzten dialogischen Setting, also von Person zu Person, anzusprechen.

¹² So hat das Rheinisch-Westfälische Institut für Wirtschaftsforschung (RWI) die ökonomischen Effekte der Zuwanderer für die (Alt-)BRD im Zeitraum 1988 bis 1991 analysiert. In diesem Zeitraum kamen jährlich 900 000 Menschen in die BRD, mehr als ein Drittel davon waren Ausländer, der größere Rest Aus- und Übersiedler. Diese zugewanderte Bevölkerung trug laut RWI im Jahre 1991 knapp 30 Milliarden Mark an Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen (= 2,5 % zum Gesamtvolumen) bei. Selbst wenn man sämtliche staatlichen Aufwendungen (Arbeitslosengeld, Starthilfen, etc.) für diesen Bevölkerungsanteil von dieser Summe abzieht, bleibt ein „Nettogewinn“ für die öffentlichen Haushalte von rechnerisch 14 Milliarden (alle Angaben nach Skowronowski 1992). Mit dem Hinweis auf die klare Kosten-Nutzen-Rechnung kann man etwa ganz konkret das von der Hälfte unserer befragten SchülerInnen favorisierte Argument widerlegen, daß „Ausländer uns die Arbeitsplätze wegnehmen oder von der Sozialhilfe, also von unseren Steuergroschen leben, – sie schaden uns so oder so“ (Contra-Item 7).

Thea Bauriedl (1993) hat aufgewiesen, daß man u. U. die starre Abwehrhaltung von rechtsextrem orientierten Personen auflockern und sie gesprächsbereit machen kann, wenn man sie ernst nimmt, d. h. ihre ideologischen Äußerungen nicht von vornherein als abseitig abstempelt, sondern sie zunächst einmal anhört und zu verstehen versucht, *und* wenn man die sie tragenden Gefühle nicht gleich moralisch abwertet und auf ein Feindbild projiziert, sondern in Ansätzen bei sich selbst erkennt, sie also in gewisser Weise als nachvollziehbare subjektive Reaktionen anerkennt, – was *nicht* heißt, daß man seinem Gesprächspartner auch inhaltlich zustimmt und ihn ideologisch bestätigt.

Ob sich eine solche verständnisvolle, aber nicht einverständige Kommunikation allerdings in der Art realisieren läßt, wie sie der Lehrer Papesch (1993) aus seinem – westdeutschen – Hauptschul-Alltag berichtet, erscheint uns wenig wahrscheinlich und eher problematisch. So antwortet Papesch einem 14jährigen Schüler, der sich – wie so viele unserer SchülerInnen – demonstrativ den Slogan „Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein“ zu eigen gemacht hat, auf die Frage, was er denn zu diesem Slogan meine: „selbstverständlich sei auch ich *stolz auf unser Land*. Dafür gäbe es viele *Gründe*: Weil unser Land sich eine Verfassung gegeben habe, die ihresgleichen auf der Welt suche; ... weil unser Land wie kein zweites auf der Welt Rücksicht mit jenen übe, die aus Gewissensgründen den Wehrdienst mit der Waffe ablehnten; ... weil deutsche Professoren sich nicht mehr zu schade seien, für ihre Meinung auch auf die Straße zu gehen – und natürlich freute ich mich jedesmal, wenn unsere Nationalmannschaft wieder einmal ein Superspiel hingelegt habe.“ (Papesch 1993, S. 39)

Auf dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen erscheint es uns doch recht zweifelhaft, ob man mit einem einfachen Austausch von Inhalten aus einem rechtsextrem orientierten Jugendlichen einen „Verfassungspatrioten“ machen kann, – wie der Lehrer Papesch dann in der Schilderung der Auswirkungen seiner Antwort auf den Schüler nahelegt. Vielmehr dürfte ein solcher Annäherungsversuch von den meisten Jugendlichen eher als Anbiederung empfunden und/oder als taktisches Manöver durchschaut und abgelehnt werden.

Mit rechtsextrem orientierten SchülerInnen über ihre ideologischen Vorurteile zu sprechen, ist also keine einfache Sache, zumal ihre Äußerungen und Selbstdarstellungen häufig sehr aggressiv und herausfordernd sind, und es gibt sicher keine Erfolgsgarantie für solche Versuche. Das Risiko ist zweifellos auch groß, daß sie in „hilflosen Verstehensprozessen, handlungs-ohnmächtiger Empathie und verhängnisvoller (Selbst-)Verunsicherung der Erwachsenen: nur nichts falsch machen, die Beziehungen nicht abbrechen lassen u. ä.“ (Hafeneger 1993, S. 31) münden. Das kann nur verhindert werden, wenn die oder der Lehrende, der solche dialogischen Versuche wagt, auch klar und unmißverständlich seine Wertvorstellungen zu erkennen gibt *und* sich bewußt bleibt, daß jeder nur pädagogische Versuch, rechtsextremistischen Tendenzen bei Jugendlichen entgegenzuwirken, geringe Erfolgchancen hat.

Literatur:

- Bauriedl, Thea 1993. Verstehen – und trotzdem nicht einverstanden sein. In: *Psychologie heute*. 2/93, S. 30 – 37
- Dettenborn, Harry 1992. Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen, Teil 1 und 2. In: *Deutsche Lehrerzeitung*. Nr. 13 u. 14, S. 9
- Diehl, J.M., Kohr, H.U. 1987 (1977). *Deskriptive Statistik*. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie GmbH
- Eckensberger, L.H. (Hrsg.) 1978. *Entwicklung des Moralischen Urteilens – Theorie, Methoden, Praxis*. Saarbrücken: Universitäts-Druck
- Förster, P., Friedrich, W. 1992. Politische Einstellungen und Grundpositionen Jugendlicher in Ostdeutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 38/92, S. 3 – 15
- Förster, P., Friedrich, W., Müller H. und Schubarth, W. 1992. *Jugendliche in Ostdeutschland 1992*. Forschungsstelle Sozialanalysen Leipzig e.V.: Forschungsbericht im Auftrag und mit Förderung der Freudenberg-Stiftung
- Habermas, J. 1976. Moralentwicklung und Ich-Identität. In: ders.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt/M., S. 63 – 91
- Hafeneger, B. 1993. Einspruch gegen das Verstehen um jeden Preis – Warum die (Sozial-)Pädagogisierung von „Gewalt und Rechtsextremismus“ so problematisch ist. In: *Päd. extra*. 2/1993, S. 29 – 32
- Heitmeyer, W. 1992. „Der einzelne steht im Wind – ohne Nischen.“ – Der doppelte Transformationsprozeß der Jugendlichen in den neuen Bundesländern. In: *Frankfurter Rundschau*. Nr. 227/92, S. 17
- Hopf, W. 1991. Herkunftsfamilie und Rechtsextremismus von Jugendlichen. In: *Sozialwissenschaftliche Informationen*. 4/91, S. 254 – 259
- Kohlberg, L. 1987. Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: G. Lind, J. Raschert (Hrsg.): *Moralische Urteilsfähigkeit – Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 25 – 43
- Müller, H., Schubarth, W. 1992. Rechtsextremismus und aktuelle Befindlichkeiten von Jugendlichen in den neuen Bundesländern. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 38/92, S. 16 – 28
- Oesterreich, D. 1993. *Jugend in der Krise. Ostdeutsche Jugendliche zwischen Apathie und politischer Radikalisierung. Eine Vergleichsuntersuchung Ost- und Westberliner Jugendlicher*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 19/93, S. 21 – 31
- Papesch, W. 1993. Über den Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern – Beobachtungen und Deutungen über Extremismus im Schulalltag. In: *Die Deutsche Schule*. 1/93, S. 32 – 41
- Rovó, Ingeborg 1993. Nazis krepieri – Punksau verrecke. Ansätze für Konfliktlösungsversuch im Kunstunterricht. In: *KUNST + UNTERRICHT* (172, S. 12 – 13).
- Schlörkemper, J. 1989. *Theorien und Methoden pädagogischer Forschung*. (Teil E: Daten „verstehen“). Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität
- Schreiner, G. 1991. Undemokratischer Schulalltag? Vergleichende Erkundungen in Ost- und Westdeutschland. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*. 8(1), S. 17 – 49 und 8(2), S. 243 – 278
- Schreiner, G. 1992a. Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier? In: *Die Deutsche Schule*. 3/92, S. 282-299
- Schreiner, G. 1992b. Was kann die Kohlberg-Theorie für eine pädagogische Handlungstheorie leisten? In: *Die Deutsche Schule*. 4/92, S. 423 – 435
- Schubarth, W. 1991. Vom Hätschelkind zum Problemkind – Gesellschaftlicher Umbruch und subjektive Verarbeitungsformen bei ostdeutschen Jugendlichen. In: *päd. extra*. September 1991, S. 41 – 44

- Schubarth, W., Pschierer, R., Schmidt, Th. 1991. Verordneter Antifaschismus und die Folgen – Das Dilemma antifaschistischer Erziehung in der DDR. In: „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. B 9/91, S. 3 – 16
- Siegel, S. 1956. Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. New York, Toronto, London: McGraw, Hill Book Company, Inc.
- Sieloff, Ulrike, Nieder, Anita, Kasper, Elisabeth, Eckensberger, Lutz H. 1987. Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung ethischer Orientierungen (FEO) in einem Umweltdilemma. Arbeiten der Fachrichtung Psychologie. Nr. 117 Saarbrücken: Universität des Saarlandes
- Simon, Annette 1993. Ich und sie. Versuch, mir und anderen meine ostdeutsche Moral zu erklären. In: Kursbuch. Nr 111, S. 25 – 34
- Skowronowski, Christine 1992. Rechtsextremismus – Problembewußtsein in den Unternehmen wächst. In: Frankfurter Rundschau. Nr. 277 v. 28. 11. 1992
- Sturzbecher, D., Dietrich, P. 1993. Jugendliche in Brandenburg – Signale einer unverständenen Generation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 2-3/93, S. 33 – 44
- Süß, W. 1993. Was wußte die Stasi über die Neonazis in der DDR? In: DIE ZEIT. Nr. 18 v. 30.4.1993, S. 40
- Thierse, W. 1993. Von den Ursachen rechtsextremer Jugendgewalt in Ostdeutschland. In: H. Heil, M. Perik, P.-U. Wendt (Hrsg.): Jugend und Gewalt – Über den Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen. Marburg: Schüren, S. 31-38

Ingeborg Rovó, geb. 1945, Diplomlehrerin für Deutsch und Kunsterziehung; seit 1990 Leiterin der Körnerplatzschule in Döbeln/Sachsen;
 Anschrift: Körnerplatzschule, Körnerplatz 20, 04720 Döbeln

Günter Schreiner, geb. 1942, Prof. Dr. phil., Diplom-Psychologe; Arbeitsschwerpunkte: Demokratisierung des Schulalltags, Moralische Entwicklung und Erziehung, „Menschenrechtserziehung“;
 Anschrift: Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Straße 4/6, 37073 Göttingen