

Schreiner, Günter

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche hier? Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland

Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 282-299



Quellenangabe/ Reference:

Schreiner, Günter: Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche hier? Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland - In: Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 282-299 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-312261 - DOI: 10.25656/01:31226

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-312261>

<https://doi.org/10.25656/01:31226>

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

Jürgen Baumbach

Regionale Schulentwicklungsplanung in Ostdeutschland

260

Die Bildungsplanung in den neuen Bundesländern hat es nicht nur mit schulinternen Problemen zu tun, sondern sie muß sich mit einer ganzen Reihe externer (regionaler, demographischer) Faktoren auseinandersetzen. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, das Bildungs(wahl)verhalten der Eltern zu antizipieren.

Peter Rost und Anne Wessel

Schulwahl – ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin

272

Das „neue“ Bildungswesen in den neuen Bundesländern gibt den Eltern die Chance, für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen zu wählen. – Wie nehmen sie diese Chance wahr, welche Angebote finden Resonanz, welche Erwartungen sind damit verbunden? Eine erste Bilanz versucht, diese Fragen zu klären: Mit einem bedrückenden Ergebnis!

Günter Schreiner

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier? Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland

282

Die Schule der DDR habe ihre Schülerinnen und Schüler indoktriniert und ihre Bereitschaft zum sozialen, politischen Engagement untergraben. – Solche Urteile werden durch eine vergleichende Untersuchung nicht bestätigt. Im Gegenteil: Der Erziehung zur Demokratie stellen Schülerinnen und Schüler in westlichen Schulen gar kein so gutes Zeugnis aus.

„Beziehungsstrukturen“ sind bekanntermaßen ein wichtiger Zielbereich didaktischen Handelns. Hier wird eine umfassende Kriteriensammlung zu Komplexen wie Lehrerverhalten, Schulklima, Schulleben, Unterrichtskonzepte usw. vorgestellt. Diese Kriterien können hilfreich sein, wenn Kollegien ihre Arbeit unter dem Aspekt des Sozialen Lernens weiterentwickeln wollen.

Gabriele Schöll

Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten

Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

314

Offenere Unterrichtsformen wecken neuerdings viel Engagement und Begeisterung. Ebenso wichtig ist es aber, kritisch hinzusehen, welche Prozesse in solchen Lernphasen wirklich ablaufen. Dies wird hier in Hinblick auf Selbständigkeit und Aufmerksamkeit systematisch zu erfassen versucht. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Möglichkeiten offener Unterrichtsformen realistisch einzuschätzen.

Melitta Gerich und Eiko Jürgens

Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung

Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

328

Offenere Unterrichtsformen verändern nicht nur in der Grundschule den Unterricht konsequent. Auch in der Orientierungsstufe können sie dazu beitragen, die ursprünglichen Zielsetzungen einer weitgehend selektionsfreien Schulstufe mit Integration und innerer Differenzierung besser zu realisieren.

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“

Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

348

Über Koedukation ist in dieser Zeitschrift wiederholt geschrieben und gestritten worden. Hier kommen nun die Betroffenen zu Wort: Diese begrüßen die Trennung der Geschlechter keineswegs – obgleich die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen nicht unproblematisch sind. – Weitere konzeptionelle Überlegungen sind nötig.

Uwe Hameyer

Der Funktionswandel von Lehrplänen

Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

361

Lehrpläne sollen helfen, die „Leitideen“ zeitgemäßen Unterrichts zu verwirklichen: Fächerübergreifendes Lernen, Grundbildung für alle und die Schlüsselprobleme soziokultureller Entwicklungsprozesse. Dies muß in den Entscheidungsfeldern Schule, Unterricht, Lernmedium und Lehrplanung umgesetzt werden. An einem Beispiel wird dieser Funktionswandel demonstriert.

Neuerscheinungen

375

- Andreas Fischer: Das Bildungssystem der DDR
Bernhard Muszynski (Hg.): Deutsche Vereinigung
Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß
Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher und Michael Weegen: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern
Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion
Herbert Deppisch und Walter Meisinger: Vom Stand zum Amt
Wilfried Breyvogel (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde
Josef Hoben (Hg.): Der dornige Schulweg
Eva Tesar (Hg.): Hände auf die Bank
Reidar Myhre: Autorität und Freiheit in der Erziehung
Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf
Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik
Werner Habel: Wissenschaftspropädeutik
Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier?

Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der
11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland¹

Nicht nur bei sich öffentlichkeitswirksam artikulierenden SchriftstellerInnen und PsychotherapeutInnen, sondern auch bei ausgewiesenen Erziehungs- und SozialisationswissenschaftlerInnen in Ost- und Westdeutschland besteht heute offensichtlich weitgehend ein Konsens, daß die Heranwachsenden in der ehemaligen DDR einem System repressiver und deformierender Einflüsse ausgesetzt waren, dessen Zentrum die Schule bildete und dessen Auswirkungen noch deutlich spürbar sind und noch lange spürbar sein werden. Diese Auswirkungen werden von dem Leipziger Jugendforscher Wilfried Schubarth in einer neueren Veröffentlichung wie folgt zusammengefaßt:

- „– die Bereitschaft, autoritäres und bevormundendes Verhalten der ‚Obrigkeit‘ zu unterstützen bei gleichzeitiger politischer Passivität,
- die Bereitschaft, das individuelle und soziale Leben undemokratisch zu organisieren bzw. organisieren zu lassen,
- die Beurteilung von Politik vor allem nach der staatlichen Sicherung eines angemessenen materiellen Lebensniveaus (Erwartungen einer möglichen Verknüpfung von Vorzügen des Sozialismus mit denen des Kapitalismus);
- die größere Wertschätzung von sozialer Sicherheit und einer gewissen Gleichheit im Vergleich zu den bürgerlichen Freiheiten;
- das Fehlen stabiler universeller und interkultureller Orientierungen,
- mangelndes Analyse- und Differenzierungsvermögen bei politischen Sachverhalten, Verharren in Schwarz-Weiß-Denken bzw. Freund-Feind-Rastern,
- ungenügende Toleranzfähigkeit, insbesondere Dissenstoleranz infolge fehlenden Meinungspluralismus.“ (Schubarth 1991, S. 42)

So plausibel dieser Mängelkatalog angesichts bestimmter realsozialistischer Systemmerkmale erscheint, um so mehr muß es irritieren, daß Befunde neuerer empirischer Untersuchungen dieses Bild nicht bestätigen. Hinweisen möchte ich an dieser Stelle nur auf die – einen engeren Schulbezug herstellenden und noch im Vorfeld der Vereinigung der beiden Deutschländer durchgeführten – Erkundungsstudien der gesamtdeutschen Arbeitsgruppe „Schüler in Deutschland 1990“ (Behnken u.a. 1990, 1991) und meine eigenen Vergleichsstudien (Schreiner 1991 a, b). Die Arbeitsgruppe sieht die Befunde ihrer für das Ruhrgebiet und die industrielle Großregion Halle-Leipzig repräsentativen Erhebungen in der Aussage einer westdeutschen Schülerin »Die sind ja genau wie wir!« auf den Punkt gebracht (Behnken u.a.

1991, S. 14) und testiert darüber hinaus den ostdeutschen (!) im Vergleich zu den westdeutschen SchülerInnen, „tendenziell politisch interessierter, kritischer und progressiver“ (ebd., S. 13) zu sein.

In der eigenen, auf den Vergleich einzelner Schulen in Ost- und Westdeutschland angelegten Studie ergaben sich für die verschiedenen erkundeten Schulen (und Klassen in den einzelnen Schulen!) sehr unterschiedliche Ergebnisprofile, aber ein ausgesprochenes „DDR-Profil“ im Sinne des zitierten Mängelkatalogs konnte nicht ausgemacht werden. Vielmehr wurde der ModallehrerIn an den west- und ostdeutschen Schulen von i. d. R. nicht wenigen SchülerInnen eher Merkmale zugeschrieben, die man beim besten Willen nicht undemokratisch bezeichnen kann: offen, konfliktfähig, zugewandt, an leistungsschwachen SchülerInnen interessiert . . . Und die SchülerInnen im Westen und Osten bekundeten Einstellungen, die keineswegs einer „Bereitschaft, autoritäres und bevormundendes Verhalten der ‚Obrigkeit‘ zu unterstützen“, oder „das soziale Leben undemokratisch zu organisieren bzw. organisieren zu lassen“, entsprach.²

Im folgenden sollen die vorliegenden Untersuchungsberichte zur Göttinger Studie (Schreiner 1991 a, b), die sich auf die Klassenstufen 7–9 und die dort unterrichtenden LehrerInnen beziehen, durch einen Bericht zu einer vergleichenden Erkundung von Schulwahrnehmungen und -einstellungen der SchülerInnen der elften Klassenstufen des Göttinger Hainberg-Gymnasiums und der Dr. Th. Neubauer-Schule (eine Erweiterte Oberschule = EOS) in Hermsdorf/Thüringen ergänzt werden. Die besondere Betrachtung und Würdigung der Befunde dieser Teilstudie, die ebenfalls noch im Vorfeld der Vereinigung durchgeführt worden war, erscheint interessant, da für die – sich an die 10jährige, im Sinne einer sozialistischen Einheitsschule organisierte Polytechnische Oberschule (POS) anschließenden – EOS SchülerInnen ausgewählt wurden, die das Abitur machen und später studieren sollten. SchülerInnen, die auf eine EOS aufgenommen werden wollten bzw. sollten, mußten sich daher einem mehrstufigen Selektionsverfahren unterziehen, an dem auch der FDJ-Gruppenrat beteiligt war (Vgl. Waterkamp 1987, S. 152). Der hoch selektive Charakter der EOS-Schülerschaft wurde noch auf dem IX. und letzten Pädagogischen Kongreß der DDR von der Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, ausdrücklich herausgestellt, die forderte, daß nur solche SchülerInnen die EOS besuchen sollten, „die gute Leistungen, hohe Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zeigen und die politisch-moralische und charakterliche Reife“ aufweisen (Honecker 1989, S. 21).³ Die EOSn sollten also ein Instrument sein, eine neue sozialistische Intelligenz heranzubilden (vgl. Anweiler 1990, S. 13). Von daher könnte erwartet werden, daß die Verhältnisse dort von den Idealvorstellungen einer bürgerlich-liberalen Demokratie stark abweichen und die SchülerInnen dort ein besonders geringes demokratisches Bewußtsein haben (im Sinne des Schubarth-Katalogs). Allerdings erscheint auch die Vorstellung nicht abwegig, daß den ausgewählten SchülerInnen in den Erweiterten Oberschulen, denen zumindest in gewissem Ausmaß schon ein „gefestigter politischer Standpunkt“ (M. Honecker), also eine stärkere Verinnerlichung real-sozialistischer Ideologie zuerkannt worden war, auch

mehr Freiraum und Möglichkeiten der Mitbestimmung zugestanden wurden als den unausgewählten SchülerInnen der POSn. Dem Vergleich mit westdeutschen GymnasiastInnen kann also keine eindeutige einseitige Hypothese zugrundegelegt werden, er muß offen-explorativ angelegt werden.

1. Die Befragung

Die GymnasialschülerInnen in Göttingen und die EOS-SchülerInnen in Hermsdorf wurden nach dem interaktionellen Klima an ihrer Schule und in ihren Klassen befragt sowie nach Soll-Vorstellungen zur Regelung des Schulalltags, von denen auf ihr demokratisches Bewußtsein geschlossen werden sollte. Die Erkundung der Sollvorstellungen wurde insbesondere an Stellungnahmen zur Mitbestimmung von SchülerInnen und Lösungsvorstellungen zu einer fiktiven innerschulischen Problemgeschichte festgemacht, in dem der Anspruch von SchülerInnen auf Veröffentlichung eines schulkritischen Artikels mit dem Verbot des Direktors kollidiert.

Die Befragung erfolgte anonym über die Langform des „Fragebogens zum Schul-Erleben“ mit insgesamt 100 Fragen, die zumeist in Form von Markierungen vorgegebener Schätzskaleten zu beantworten waren. Die hier verwandte Langform des Fragebogens stimmt mit dem Fragebogen überein, der auch den LehrerInnen angewiesen wurde, und dessen inhaltliche Struktur und Konstruktionslogik an anderer Stelle bereits ausführlich dargestellt wurde (Schreiner 1991 b).

Der Fragebogen wurde den SchülerInnen vom Verfasser oder seinen studentischen HelferInnen jeweils einer Klasse angewiesen und von den SchülerInnen in einer Schulstunde bearbeitet.

2. Die befragten SchülerInnen

Fünf Klassen der siebenzügigen elften Klassenstufe des Hainberg-Gymnasiums (in Tabellen fortan nur mit dem Kürzel „Gym“ bezeichnet) in Göttingen und zwei Klassen der zweizügigen elften Klassenstufen der Dr. Th. Neubauer-Schule in Hermsdorf-Thüringen (in den Tabellen nur als „EOS“ ausgewiesen), konnten in die Erhebung einbezogen werden. Beim Hainberg-Gymnasium handelt es sich um ein altes Gymnasium (es feierte 1991 sein 125jähriges Bestehen!) mit einem ausgesprochen liberal-progressiven Anspruch und einer diesem Anspruch wahrscheinlich auch weitgehendentsprechenden Erziehungspraxis (vgl. Schreiner 1991 c). Bei der EOS Hermsdorf handelt es sich um die – zwei Klassenstufen (11 und 12) und insgesamt vier Klassen umfassende – Abiturstufe einer Polytechnischen Oberschule in einer kleinen Industriestadt im Osten Thüringens. Die EOS Hermsdorf rekrutierte ihre SchülerInnen aber keineswegs nur aus der POS, deren Abiturstufe sie bildete, sondern aus dem ganzen ländlichen Umfeld. Auf jeden Fall ist zu beachten, daß es sich bei der EOS Hermsdorf um eine wesentlich jüngere und kleinere Schule handelte, die zudem nicht in einer altehrwürdigen Universitätsstadt mittlerer Größe wie das Hainberg-Gymnasium, sondern in einer industrie-bestimmten Kleinstadt lokalisiert war⁴

und einen relativ großen Teil seiner Schülerschaft aus dem ländlichen Umfeld rekrutierte.

Die von uns erkundeten Klassen wiesen folgende SchülerInnenzahlen auf:

Schule/Klasse	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	Gesamt
EOS	14	15				29
Gym	19	18	11	12	15	75

3. Auswertung

Die Daten wurden über das von Jörg Schlömerkemper entwickelte Programm „HeDa“ ausgewertet, das sich in besonderer Weise zur vergleichenden statistischen Deskription von Datensätzen eignet, die sich aus Werten einer Schätzskala („rating scale“) zusammensetzen. Die von uns verwandte fünfstufige Schätzskala wurde dabei wie folgt in eine Einheitsskala transformiert:

	Ablehnung				Zustimmung		
							
Schätzskala im Fragebogen	-2	-1	-	0	-	+1	+2
Einheitsskala:	0,00	,25	,38	,50	,63	,75	1,00
Interpretation:	Rejektionsbereich		Ambivalenzbereich		Akzeptanzbereich		

Als Vergleichswerte wurden hauptsächlich die (Einheits)-Zentralwerte („EZ“) herangezogen, die die mittlere Tendenz einer Häufigkeitsverteilung zuverlässiger kennzeichnen als andere Mittelwerte. Dort, wo es sinnvoll erschien, detaillierte Informationen über die Häufigkeitsverteilungen zu übermitteln, wurden auch prozentuierte Häufigkeiten bestimmter Skalenwerte herausgestellt. Um die Streuung zu kennzeichnen, wurde die durchschnittliche absolute Abweichung (auf der Einheitsskala: „EdA“) berechnet. Auf die Durchführung von Signifikanztests wurde verzichtet, da mangels Repräsentativität der Stichproben die Populationsbasen unklar gewesen wären, auf die diese Differenzen hin hätten generalisiert werden können. Das Augenmerk wurde vielmehr auf *praktisch bedeutsam* erscheinende Differenzen zwischen den Angaben der west- und ostdeutschen SchülerInnen gelegt. Um die praktische Bedeutsamkeit von Differenzen zu bestimmen, wurde allerdings nicht auf eine der vielen vorgeschlagenen Indikatoren zurückgegriffen (s. etwa Schlömerkemper 1989, Kap. 20). Eine Differenz zwischen den ost- und westdeutschen Schülergesamtgruppen wurde vielmehr dann als praktisch bedeutsam angenommen, wenn die zu vergleichenden Zentralwerte in unterschiedlichen Skalenbereichen (z. B. ein Zentralwert im Akzeptanz-, der andere im Ambivalenzbereich) lokalisiert waren und die Verteilungen der Klassen-Zentralwerte aus beiden Schulen keine Überlappung aufwies. Für eine explorative Studie dieses Umfangs dürfte dieses Verfahren angemessener sein als die nur scheinbar exaktere Bestimmung von bedeutsamen Differenzen an Hand von statistischen Tests oder von willkürlich festgelegten Indikatoren. Natürlich kann dieses explorativ-deskriptive Vorgehen nicht für sich beanspruchen, bestimmte statistische Hypothesen zu überprüfen. Wohl aber kann es für

alle nachvollziehbar die heuristische Aufmerksamkeit auf Sachverhalte lenken, die als selbstverständlich angesehenen Annahmen widersprechen und diese damit ihrer Selbstverständlichkeit berauben.

4. Befunde

4.1 Die Einstellung zur Schule, zu LehrerInnen und SchülerInnen allgemein

Als erstes fällt ins Auge, daß sich die Göttinger GymnasiastInnen – in allen fünf erkundeten Klassen – an ihrer Schule wesentlich wohler fühlen als die Thüringer Abiturstufler. Ihr Einheitszentralwert (EZ = ,80) lag weit im Akzeptanzbereich, während dessen der Zentralwert der SchülerInnen aus der Hermsdorfer EOS (EZ = ,46) sozusagen mitten im Ambivalenzbereich der Skala lag: Der relativ große Anteil von aversiven Gefühlen ihrer Schule gegenüber galt aber offensichtlich nicht ihren MitschülerInnen, denen gegenüber sie im Schnitt ein noch höheres Maß an Sympathie zu erkennen gaben als die Göttinger GymnasiastInnen (EZ = ,75 vs. ,68). Schon eher könnten die Hermsdorfer LehrerInnen etwas mit diesen gemischten Gefühlen zu tun haben, denen ihre SchülerInnen im Schnitt nur ein mäßiges Ausmaß an Zuneigung entgegenbrachten (EZ = ,52). Allerdings schneiden die Göttinger LehrerInnen an dieser Stelle auch nicht viel besser ab (EZ = ,54). So kann vermutet werden, daß das Unwohlsein, das die Hermsdorfer SchülerInnen in Hinsicht auf ihre Schule zum Ausdruck brachten, vor allem mit der gesellschaftspolitischen Umbruchsituation und der durch sie gefährdeten Existenz der Institution „EOS“ mit allen dabei für die SchülerInnen zu antizipierenden Folgeproblemen zusammenhing. Allerdings erscheint auch die Vermutung nicht abwegig, daß das Unwohlsein vieler EOS-SchülerInnen auch in der Unzufriedenheit mit dem (noch amtierenden) Direktor ihren Grund hatte, die über die Hälfte von ihnen zu erkennen gab, und die sich zumeist auf dessen undemokratische Haltung (z. B. „Alleinherrschaft!“) bezog. Nur ein kleiner Bruchteil (5%) der Göttinger GymnasiastInnen äußerte sich in ähnlicher Weise.

4.2 Die Einschätzung der MitschülerInnen in der Klasse

Tabelle 1: „Die Mitschüler in meiner Klasse“ – Klassen- und Gesamt-Einheitszentralwerke für die Göttinger (Gym) und Hermsdorfer (EOS) SchülerInnen der 11. Klassenstufe:

Item:	Klassen-Einheitszentralwerte					Gesamt-EZ.
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	
005 Die Schüler arbeiten hier oft zusammen und bereiten sich gemeinsam auf Klassenarbeiten und Prüfungen vor.	Gym: ,32	,44	,15	,58	,33	,36
	EOS: ,63	,48				,65

Item:	Klassen-Einheitszentralwerte					Gesamt-EZ.
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
006 Die Schüler gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.	Gym: ,38 EOS: ,62	,38 ,62	,63 ,67	,49	,63	,39 ,51 ,65
007 Wenn ein Schüler hier in Not ist, wird er von den anderen nicht alleine gelassen.	Gym: ,53 EOS: ,79	,53 ,79	,69 ,63	,61	,73	,47 ,58 ,71
008 Schüler mit den besten Leistungen sind bei ihren Mitschülern hoch angesehen.	Gym: ,32 EOS: ,48	,32 ,48	,38 ,58	,20	,48	,28 ,33 ,52
010 Unter den Schülern herrscht eine starke Cliquenwirtschaft – auch außerhalb der Schulzeit ist man mit „seiner“ Gruppe oder „seinem“ Grüppchen zusammen u. hat wenig Kontakt zu anderen Schülern.	Gym: ,63 EOS: ,44	,63 ,44	,63 ,45	,60	,54	,72 ,63 ,45
011 Schüler, die in einem Fach besonders gut sind, helfen den anderen bei den Hausaufgaben oder erklären den anderen auch mal etwas.	Gym: ,56 EOS: ,79	,56 ,79	,71 ,73	,65	,63	,58 ,64 ,76
013 Es gibt hier ziemlich viele Streber unter den Schülern.	Gym: ,27 EOS: ,45	,27 ,45	,13 ,34	,25	,38	,36 ,27 ,40
015 Wenn es darauf ankommt, halten die Schüler hier gegen Lehrer und Schulleitung zusammen.	Gym: ,80 EOS: ,95	,80 ,95	,79 ,91	,70	,79	,66 ,76 ,93
016 Die Schüler respektieren im allgemeinen die Schulordnung.	Gym: ,41 EOS: ,54	,41 ,54	,58 ,54	,45	,71	,58 ,54 ,54
017 Bei uns fühlen sich die Schüler als Teil der Schule und sind stolz auf sie.	Gym: ,47 EOS: ,23	,47 ,23	,49 ,06	,40	,66	,45 ,48 ,15
018 Es kommt häufiger vor, daß Schüler hier einmal schwänzen.	Gym: ,90 EOS: ,50	,90 ,50	,79 ,63	,85	,77	,96 ,87 ,58
019 Die Schüler gehen mit dem Schulinventar sorgfältig um.	Gym: ,23 EOS: ,58	,23 ,58	,47 ,66	,36	,38	,45 ,38 ,63

Hier fällt zunächst auf, daß bei den meisten Items zwischen den Klassen des Hainberg-Gymnasiums beträchtliche Unterschiede auftraten. Von einem auch nur annähernd homogenen interaktionellen Klima in den Klassen kann hier nicht gesprochen werden. Die Unterschiede zwischen den beiden EOS-Klassen waren in der Regel nicht so erheblich, was allerdings schon deshalb nicht zu wundern braucht, weil bei fünf Klassen rein wahrscheinlichkeitstheoretisch größere Unterschiede erwartet werden können als bei nur zwei Klassen. Es mag aber sein, daß darüber hinaus die geringere Schul- und Klassengröße, der stärker selektive Charakter der SchülerInnen sowie ein erzieherisch stärker geprägtes normatives Klima an der Hermsdorfer EOS zu einem – in vielen Hinsichten – einheitlichen interaktionellen Klima in den Klassen geführt hat.

Insgesamt betrachtet fällt außerdem auf, daß die EOS-SchülerInnen ihre KlassenkameradInnen in den meisten Hinsichten positiver einschätzten. Besonders ausgeprägt erscheint diese Differenz zugunsten der Hermsdorfer EOS in Hinsicht auf . . .

. . . die Zusammenarbeit der SchülerInnen (Items 005, 011),

. . . ihren Zusammenhalt (Items 010, 015),

. . . die Umgangsformen zwischen ihnen (Items 006).

Bei diesen Items übertrafen die beiden Klassen-Zentralwerte der EOS-SchülerInnen fast alle Klassen-Zentralwerte der Göttinger GymnasiastInnen. Entsprechend trennscharfe Differenzen traten aber auch noch in anderen Hinsichten auf: Leistung galt für die EOS-SchülerInnen offensichtlich in deutlich stärkerem (wenngleich absolut gesehen bescheidenen) Ausmaß als Statuskriterium in der Klassengruppe (Item 008); die Schwänzzrate wurde von ihnen deutlich niedriger angesetzt (Item 018) und der Umgang mit dem Schulinventar als merklich sorgfältiger (Item 019) beurteilt. Allerdings brachten die EOS-SchülerInnen auch an dieser Stelle (stärker) zum Ausdruck, daß sie sich mit ihrer Schule nicht (mehr?) identifizierten (Item 017). Verallgemeinernd könnte man also sagen, daß die Interaktionsverhältnisse in den Klassen von den EOS-SchülerInnen als solidarischer und kooperativer beurteilt wurden, daß Leistung für die Wertschätzung der MitschülerInnen eine höhere Valenz besaß und daß sie sich ein höheres Ausmaß an Disziplin zusprachen. Es bleibt anzumerken, daß entsprechend eindeutige Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Schulen auf dem Niveau der Mittelstufe (also POS vs. Sekundarstufe I) *nicht* beobachtet werden konnten (Schreiner 1991a, S. 31f.).

4.3 Die Einschätzung der unterrichtenden LehrerInnen

Wie in Tabelle 2 klar erkennbar ist, sind die Unterschiede in Hinsicht auf die Einschätzung der LehrerInnen zwischen den Klassen deutlich größer als zwischen den Schulen. Insbesondere fällt auf, daß die EOS-SchülerInnen der „(b)“-Klasse ihre LehrerInnen wesentlich negativer einschätzten als die der „(a)“-Klasse, und daß die GymnasiastInnen der „(d)“-Klasse ihre LehrerInnen im Schnitt zumeist positiver einschätzten als die der Parallelklassen. Eine trennscharfe Differenz zwischen den Schulen ergab sich nur an einer einzigen Stelle, die sich aber höchstens mittelbar auf die Lehrer-

Tabelle 2: „Die LehrerInnen, die mich unterrichten“; Klassen- und Gesamt-Einheitszentralwerte für die Göttinger und Hermsdorfer SchülerInnen der 11. Klassenstufe:

Item:	Klassen-Einheitszentralwerte					Gesamt-EZ.
		(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
021 Die Lehrer haben für Klagen und Beschwerden der Schüler ein offenes Ohr.	Gym:	,53	,54	,36	,63	,60
	EOS:	,77	,52			
022 Die Lehrer verhalten sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schülern.	Gym:	,51	,56	,53	,63	,45
	EOS:	,63	,58			
023 Eine gut durchdachte und ausformulierte Arbeit kann mit „sehr gut“ beurteilt werden, auch wenn die darin geäußerte Stellungnahme der des Lehrers widerspricht.	Gym:	,71	,60	,44	,75	,60
	EOS:	,75	,75			
024 Die Lehrer hier sprechen wirklich mit den Schülern und nicht nur zu ihnen.	Gym:	,56	,49	,50	,70	,55
	EOS:	,73	,42			
025 Man kann Lehrer hier im allgemeinen auf Fehler aufmerksam machen, ohne daß sie „zurückschlagen“.	Gym:	,52	,65	,60	,73	,36
	EOS:	,56	,52			
026 Die Lehrer lassen die Schüler deutlich spüren, wer „Herr im Hause“ ist.	Gym:	,50	,28	,60	,38	,52
	EOS:	,38	,46			
027 Die Schüler haben keinen Einfluß auf den Unterrichtsstoff und die Unterrichtsgestaltung.	Gym:	,39	,27	,56	,31	,32
	EOS:	,38	,29			
028 Die Schüler haben keine Chance, von der Schulleitung getroffene Entscheidungen und Anordnungen zu ändern.	Gym:	,77	,67	,53	,54	,66
	EOS:	,88	,92			
029 Die Lehrer diskutieren offen mit den Schülern über Probleme und Konflikte an der Schule und wie diese gelöst werden können.	Gym:	,61	,60	,60	,63	,68
	EOS:	,69	,59			
030 Die Lehrer sind besonders an den leistungsstarken Schülern interessiert und nachlässigen die schwachen Schüler.	Gym:	,40	,38	,35	,38	,42
	EOS:	,22	,54			

Innen bezieht: die EOS-SchülerInnen stimmten der Aussage, sie hätten keine Chance, „von der Schulleitung getroffene Entscheidungen und Anordnungen zu ändern“ (Item 028), weitestgehend zu, währenddessen die GymnasiastInnen aus Göttingen hier zwar auch eine – von Klasse zu Klasse merklich variierende – zustimmende Tendenz zeigten, in ihren Klassen-Zentralwerten aber deutlich unter denen der EOS-SchülerInnen lagen. Insgesamt gesehen wurden die LehrerInnen in Hermsdorf wie in Göttingen von ihren SchülerInnen – mit beträchtlichen Schwankungen zwischen den Klassen – zumeist in dem Ambivalenzbereich (oder in seine Nähe) plaziert, – mit einer Tendenz zur positiven Seite hin; – was im übrigen auch den Befunden auf der Mittelstufe (POS, Sekundarstufe I) weitgehend entspricht (s. Schreiner 1991 a, S. 33 ff.!).

4.4 Mitbestimmungswünsche

Tabelle 3: Mitbestimmungswünsche der Hermsdorfer EOS und der Göttinger GymnasiastInnen der 11. Klassenstufe; Gesamt-Einheitszentralwerte und durchschnittliche Abweichungen auf der Einheitsskala:

Item:		EZ	EdA
032	Was halten Sie davon, daß Schüler mitbestimmen können, was in der Schule erlaubt und was verboten sein soll?	Gym: ,83 EOS: ,94	,17 ,10
033	Was halten Sie davon, daß Schüler mitbestimmen können, wie ein Mitschüler bestraft wird, der gegen die Schulordnung verstoßen hat?	Gym: ,63 EOS: ,78	,28 ,23
034	Was halten Sie davon, Schüler mitbestimmen zu lassen, welcher Stoff im Unterricht behandelt werden soll?	Gym: ,85 EOS: ,77	,18 ,21
035	Was halten Sie davon, Schüler bei der Leistungsbeurteilung mitbestimmen zu lassen?	Gym: ,76 EOS: ,74	,20 ,17
036	Was halten Sie davon, daß Schülern das Recht eingeräumt werden soll, die Unterrichtsmethode der Lehrer zu kritisieren?	Gym: ,95 EOS: ,92	,12 ,18
Gesamt-Mittelwerte:		Gym: ,80 EOS: ,83	,19 ,18

Da die Klassen-Zentralwerte einer Schule an dieser Stelle in der Regel nur wenig voneinander abweichen, konzentriere ich mich auf den Vergleich der Schülergesamtgruppen aus Göttingen und Hermsdorf. Wie Tabelle 3 zeigt, wurde Mitbestimmung von allen SchülerInnen in allen aufgeführten Hinsichten mehr oder weniger gutgeheißen. Allerdings ergeben sich in der Rangordnung der Mitbestimmungswünsche zwischen den beiden Schulen doch gewisse Unterschiede. An der Spitze der Optionen bei den EOS-

SchülerInnen stand so der Wunsch, die SchülerInnen die Schulordnung mitbestimmen zu lassen (Item 032), und am relativ geringsten ausgeprägt war im Schnitt ihr Wunsch, bei der Leistungsbeurteilung mitzuwirken (Item 035). Bei den GymnasiastInnen dominierten die Soll-Vorstellungen der SchülerInnen-Mitbestimmung im Unterricht (Items 035 und 034), währenddessen die Forderung, SchülerInnen bei der Bestrafung von „devianten“ MitschülerInnen mitbestimmen zu lassen, die geringste Befürwortung erfuhr (Item 033). Der Zentralwert der Göttinger GymnasiastInnen fällt hier in den Ambivalenzbereich der Skala. Bemerkenswert ist dabei, daß die Differenzen zwischen den Klassen-Zentralwerten an beiden Schulen bei diesem Item am stärksten divergieren, – bei den Göttinger GymnasiastInnen streuen die durchschnittlichen Klassenvoten von stark ausgeprägter Befürwortung (EZ = ,89) bis zu tendenzieller Ablehnung (EZ = ,46). Insgesamt gesehen jedoch wichen die Voten der Hermsdorfer EOS-SchülerInnen von denen der Göttinger GymnasiastInnen nur wenig ab. Wie auf der Mittelstufe bestand zwischen den SchülerInnen in Ost- und Westdeutschland in Hinsicht auf ihre Mitbestimmungswünsche weitgehender Konsens.

4.5 Sollen SchülerInnen unter Umständen gegen den Willen des Direktors handeln?

Wie aus dem bisher aufgezeigten Datenbild schon erkennbar wurde, sehen die EOS-SchülerInnen die Schulleitung in einer besonders bestimmenden und wenig beeinflussbaren Position (s. Item 028, Tab. 2). Wie sollten sich nun SchülerInnen ihres Erachtens verhalten, wenn es zum offenen Konflikt mit der Schulleitung kommt? Um die Soll-Vorstellungen der SchülerInnen in dieser besonders demokratie-relevanten Frage zu erkunden, wurde ihnen folgende Problemgeschichte zur „Begutachtung“ vorgelegt:

Die Schülerzeitung

Die Schüler einer Schule wollen eine Schülerzeitung herausbringen, um ihre Meinung zu verschiedenen Dingen in und außerhalb der Schule zum Ausdruck zu bringen und vor allem, um den Wünschen der Schüler gegenüber Schulleitung und Lehrern mehr Geltung zu verschaffen. Der Schulleiter stimmt diesem Vorhaben auch grundsätzlich zu, verlangt aber, daß die Schüler vor jeder Veröffentlichung sein Einverständnis einholen. Die Schüler stimmen zu und holen zu jeder Veröffentlichung die Erlaubnis des Schulleiters ein. Der Schulleiter genehmigt zunächst alle Veröffentlichungen, so daß zwei Ausgaben der Schülerzeitung problemlos erscheinen können. Die Zeitung findet viel Anklang bei den Mitschülern und geht reißend ab.

Dann entschließen sich die Schüler, einmal die an der Schule üblichen Methoden der Leistungskontrolle und -beurteilung „unter die Lupe“ zu nehmen und zu überprüfen, inwieweit sie ihrer Ansicht nach fair und gerecht sind. Sie bemühen sich dabei, ihre Kritik sachlich und konstruktiv zu äußern und keinen Lehrer persönlich anzugreifen oder zu verletzen. Doch dieses Mal stimmt der Schulleiter der Veröffentlichung nicht zu. Er meint, Leistungskontrolle und -beurteilung seien ausschließlich Sache der Lehrer, die Schüler hätten kein Recht, den Lehrern da reinzureden! Die Schüler sehen das nicht ein, aber der Schulleiter läßt nicht mehr weiter mit sich reden und erklärt das Veröffentlichungsverbot für endgültig.

Fast alle Schüler lehnen die Entscheidung des Schulleiters ab und einige schlagen vor, dem Verbot des Schulleiters zuwiderzuhandeln und den betreffenden Artikel doch in der nächsten Ausgabe der Schülerzeitung zu veröffentlichen.

Auf die Frage hin, was die so herausgeforderten SchülerInnen tun sollen, entschieden sich die SchülerInnen an der Hermsdorfer EOS und am Göttinger Gymnasium wie folgt für die vorgegebenen Antwortalternativen (siehe Tab. 4a!)

Tabelle 4a: Veröffentlichung gegen den Willen des Direktors?; Voten der SchülerInnen aus der 11. Klassenstufe der EOS Hermsdorf und des Hainberg-Gymnasiums in Göttingen (perzentuierte Angaben!):

		Ja, die Schüler sollen den Artikel veröffentlichen	Ich kann mich nicht ent- scheiden	Nein, sie sollen es nicht tun
EOS	Klasse:			
	(a)	64	29	7
	(b)	93	0	7
gesamt:		79	14	7
Gym	(a)	79	5	16
	(b)	72	17	11
	(c)	100	0	0
	(d)	91	9	0
	(e)	80	7	13
gesamt:		82	8	9

Bei diesem Datenbild fällt insbesondere der relativ große Anteil von unentschiedenen SchülerInnen in der EOS-Klasse (a) auf. Aber auch zwischen den Prozentprofilen der Klassen des Göttinger Gymnasiums bestehen offensichtlich merkbare Unterschiede. Dennoch wird die Darstellung im folgenden auf die SchülerInnengesamtgruppen konzentriert, da sich die weiterführenden Fragen zu dieser Problemgeschichte nicht auf klasseninterne Verhältnisse beziehen wie in den Abschnitten (2) und (3). Nichtsdestotrotz interessiert natürlich die Varianz zwischen den SchülerInnen (indiziert durch „EdA“, s. Abschn. [3]!) und auch die Varianz zwischen den einzelnen Klassen soll, wenn sie besonders groß erscheint, im Text herausgestellt werden.

Im Anschluß an ihre Handlungsoptionen wurden die SchülerInnen aufgefordert, eine Reihe von Pro- und Contra-Argumenten nach ihrer Akzeptabilität auf der dargestellten Schätzskala einzustufen. Diese Argumente waren in Orientierung an die Kohlberg-Theorie der Entwicklung moralischer Urteilskompetenz (s. etwa Kohlberg 1987) ausgesucht bzw. konstruiert worden. Das darf allerdings nicht dazu verführen, Probanden umstandslos einer bestimmten Kohlberg-Stufe zuzuordnen, wenn sie das entsprechende Argument ausdrücklich befürwortet (bzw. abgelehnt) haben. Denn die Einschätzung eines Arguments wird sicher nicht nur von seiner strukturellen Substanz im Sinne moralischer Urteilskompetenz bestimmt, sondern auch von anderen Momenten (z. B. von seinem rhetorischen Aufforderungscha-

rakter, von der affektiven Besetzung der in dem Argument angesprochenen Sachverhalte, u.a.m.).

Tabelle 4b: Veröffentlichung gegen den Willen des Direktors? Bewertungen der Pro-Argumente durch die SchülerInnen aus den 11. Klassenstufen der Hermsdorfer EOS und des Göttinger Hainberg-Gymnasiums: Einheitszentralwerte und durchschnittliche Abweichungen auf der Einheitsskala:

Item:		EZ	EdA
071	daß es für Schüler wichtig ist zu lernen, Widerstand auch dann zu leisten, wenn sie mit Sanktionen rechnen müssen.	Gym: ,82 EOS: ,80	,20 ,15
072	daß die meisten Mitschüler die Veröffentlichung für richtig halten.	Gym: ,73 EOS: ,78	,22 ,16
073	daß die Schüler Recht auf Meinungsfreiheit haben, das mehr wiegt als die amtliche Autorität des Schulleiters.	Gym: ,90 EOS: ,79	,19 ,20
074	daß der Schulleiter sein Verbot so gut wie nicht begründet hat, und die Schüler deshalb berechtigt sind, dem Verbot zuwiderzuhandeln.	Gym: ,53 EOS: ,76	,26 ,23
075	daß die Schüler keine rechtliche Möglichkeit haben, ihren berechtigten Anspruch auf Veröffentlichung durchzusetzen, und deshalb diesen Weg außerhalb der Legalität gehen müssen.	Gym: ,49 EOS: ,60	,23 ,23
076	daß damit die Ordnung in der Schule nicht wesentlich gefährdet würde.	Gym: ,59 EOS: ,84	,22 ,23
077	daß man sich auf jeden Fall einer solchen willkürlichen und autoritären Anordnung widersetzen sollte.	Gym: ,49 EOS: ,68	,22 ,30
Arithmetische Mittelwerte über alle Items		Gym: ,65 EOS: ,75	,22 ,21

Wenngleich sich die Hermsdorfer EOS-SchülerInnen wie die Göttinger GymnasiastInnen mit großer Mehrheit (zumindest auf dem Papier!) dafür entschieden, dem Willen des Direktors zuwiderzuhandeln und den verbotenen Artikel in der Schülerzeitung zu veröffentlichen, unterschieden sich die Gewichtungen der einzelnen Pro- und Contra-Argumente bei beiden SchülerInnengruppen doch an einigen Punkten erheblich voneinander. So fällt auf, daß das „konventionelle“ Pro-Argument, das die Aufrechterhaltung der Ordnung in der Schule zum zentralen Kriterium macht (Item 076), von den Hermsdorfer EOS-SchülerInnen am stärksten valenziert wurde, bei den GöttingerInnen im Schnitt aber nur eine ambivalente Wertschätzung erfuhr. An dieser Stelle lagen auch die Klassen-Zentralwerte der Hermsdör-

fer deutlich über allen Zentralwerten der Göttinger Klassen. Bei den Göttinger SchülerInnen nahm hingegen das „postkonventionelle“ Argument (Item 073), das das Recht der SchülerInnen auf freie Meinungsäußerung über die Autorität des Direktors setzt, eindeutig die Spitzenposition ein. Auch hier gab es keine Überlappung zwischen den Klassen-Zentralwerten, wenngleich auch die Zentralwerte der Hermsdorfer EOS-Klassen eindeutig im Akzeptanzbereich lokalisiert waren. Weitgehend einig sind sich die Göttinger und die Hermsdorfer SchülerInnen in der positiven Gewichtung der Forderung, Widerstand, Sanktionen zum Trotz zu lernen (Item 071), und der Orientierung an Zustimmung der MitschülerInnen (Item 072). Die stärkste Ablehnung auf der Pro-Seite erfuhr bei den Göttinger SchülerInnen die Behauptung, es müsse „ein Weg etwas außerhalb der Legalität gegangen werden“ (Item 075) und das Plädoyer für antiautoritäre Reaktanz (Item 077). Diese Argumente standen zwar auch bei den Hermsdorfer SchülerInnen nicht allzu hoch im Kurs, aber wurden im Schnitt doch eher positiv gewertet. Insgesamt gesehen fällt auf, daß die Zentralwerte der Hermsdorfer EOS-SchülerInnen im Schnitt höhere Gewichtung der Pro-Argumente indizieren als die der Göttinger GymnasiastInnen, bei denen immerhin vier Argumente in den Ambivalenzbereich der Skala fallen.

Tabelle 4c: Veröffentlichung gegen den Willen des Direktors? Bewertungen der Contra-Argumente durch die SchülerInnen aus den 11. Klassenstufen des Göttinger Hainberg-Gymnasiums und der Hermsdorfer EOS: Einheitszentralwerte und durchschnittliche Abweichungen auf der Einheitsskala:

Item:		EZ	EdA
078	daß Schüler grundsätzlich den Anordnungen des Schulleiters Folge zu leisten haben	Gym: ,18 EOS: ,21	,22 ,21
079	daß das gute Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern durch eine solche Handlung erheblich gestört würde.	Gym: ,38 EOS: ,26	,27 ,16
080	daß ein solcher Ungehorsam weitere widersetzliche Handlungen der Schüler nach sich zieht und damit den Frieden in der ganzen Schule erheblich gefährden kann.	Gym: ,25 EOS: ,11	,25 ,21
081	daß es sich nicht lohnt, sich für etwas einzusetzen, das dann hauptsächlich anderen nützt.	Gym: ,08 EOS: ,05	,17 ,12
082	daß es einen Vertrauensbruch darstellt, wenn sie dem Verbot des Schulleiters zuwiderhandeln.	Gym: ,30 EOS: ,33	,27 ,23

Item:		EZ	EdA
083	daß damit dem Ansehen der Schule erheblich geschadet werden kann.	Gym: ,13 EOS: ,11	,22 ,19
Arithmetische Mittelwerte über alle Items		Gym: ,22 EOS: ,18	,23 ,17

Argumenten der Contra-Seite konnten nur wenige SchülerInnen aus Ost- und Westdeutschland etwas abgewinnen. Allerdings konnten insbesondere zwischen den Klassen des Göttinger Gymnasiums im Ausmaß der Negativbewertung bemerkenswerte Differenzen beobachtet werden (in der Tabelle 4c erkennbar an den relativ hohen EdA-Werten). Besonders stark variierten die Bewertungen des Arguments, das die Gefährdung des guten Verhältnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen thematisiert (Item 079). Und zwei Klassenzentralwerte bei den GöttingerInnen – es sind die einzigen im gesamten Contra-Bereich – erreichen hier klar den Mittelpunkt der Skala. Auch die Behauptung eines Vertrauensbruchs (Item 082) ließ eine Reihe von SchülerInnen „hüben und drüben“ nicht kalt, und hier tangiert der Zentralwert einer Göttinger Klasse auch die Ambivalenzzone der Skala. Ansonsten bleibt auf der Seite der Contra-Argumente nur noch bemerkenswert, daß das Argument (Item 081), das sozusagen trotzig den Eigennutz herauskehrt, von fast allen SchülerInnen als null und nichtig behandelt wurde.

4.6 Exkurs: Sind die SchülerInnen der 11. Klassenstufe moralisch weiter entwickelt als die der 7. Klassenstufe?

Wenn man nun die Bewertungen der SchülerInnen der Klassen 7 mit denen der Klassen 11 vergleicht, können dann „Höherentwicklungen“ im Sinne der Kohlberg-Theorie beobachtet werden? Um diesen Vergleich noch etwas präziser als nur über die Zentralwerte durchführen zu können, wurden bei den zu vergleichenden Schülergruppen zusätzlich die Akzeptanzrate ($A\%$ = Prozentsatz der positiven Einschätzungen) zu der Rejektionsrate ($R\%$ = Prozentsatz der negativen Einschätzungen) ins Verhältnis gesetzt (siehe Tab. 4d). Die Daten der Hermsdorfer EOS-Schüler wurden dabei mit denen der Klassen 7 der Magnus-Poser-Oberschule (MPOS) in Ottendorf parallelisiert, aus der u.a. die SchülerInnen der Hermsdorfer EOS rekrutiert wurden.

Auf der Seite der ostdeutschen SchülerInnen fällt auf, daß das „konventionelle“ Pro-Argument (Item 072) bei den Siebtkläßlern eine etwas höhere Akzeptanzrate hatte, aber das „prinzipielle“ Pro-Argument (Item 073) wurde von ihnen in noch weitaus höherem Maße befürwortet, und das auf die Ordnung in der Schule abhebende Pro-Argument (Item 076) wird wiederum von deutlich mehr AbiturstufenschülerInnen wertgeschätzt. Allerdings fällt auch auf, daß relativ viele MittelstufenschülerInnen, und zwar insbesondere auf der ostdeutschen Seite, das den egoistischen Kalkül favorisierende Contra-Argument (081) als akzeptabel markierten, und daß relativ viele

SchülerInnen auf der elften Klassenstufe, und zwar insbesondere auf der westdeutschen Seite, das bloße antiautoritäre Reaktanz artikulierende Pro-Argument (Item 077) ablehnten. Auch erscheint bemerkenswert, daß die der Kohlberg-Stufe 3 affinen Contra-Argumente (Items 079, 080, 082) bei offensichtlich mehr – insbesondere auf der westdeutschen Seite – MittelstufenschülerInnen positiv gewichtet wurden als bei ihren älteren SchulkameradInnen.

Tabelle 4d: Veröffentlichung gegen den Willen des Direktors? Vergleich der Argumenten-Bewertung zwischen SchülerInnen der 7. und 11. Klassenstufe (Erläuterung im Text):

	EOS: Kl.11			MPOS: Kl.7			HG: Kl. 11			HG: Kl.7		
Pro-Argument	EZ	A%:R%		EZ	A%:R%		EZ	A%:R%		EZ	A%:R%	
071	,80	82: 0		,69	62:10		,82	74: 5		,69	59:16	
072	,78	78: 7		,80	85: 5		,73	65:18		,70	61: 9	
073	,79	71: 4		,92	98: 0		,90	79: 5		,86	84: 2	
074	,76	68:18		,71	61: 7		,53	41:36		,63	50: 9	
075	,60	46:18		,56	39:19		,49	33:36		,51	23:18	
076	,84	71:14		,65	54: 6		,59	44:16		,60	46:14	
077	,68	57:32		,66	57:15		,49	36:48		,52	39:30	

	EOS: Kl.11			MPOS: Kl.7			HG: Kl. 11			HG: Kl.7		
Contra-Argument:	EZ	A%:R%		EZ	A%:R%		EZ	A%:R%		EZ	A%:R%	
078	,21	11:71		,30	17:61		,18	10:72		,38	5:50	
079	,26	8:71		,43	15:39		,38	33:50		,55	43:34	
080	,11	11:75		,38	17:39		,25	17:60		,47	32:39	
081	,05	4:92		,31	22:55		,08	3:81		,29	9:64	
082	,33	15:57		,41	15:45		,30	23:58		,53	41:34	
083	,11	4:83		,29	9:61		,13	10:74		,38	23:50	

Sind die ElftkläßlerInnen also moralisch weiter entwickelt als ihre jüngeren MitschülerInnen oder nicht? Eine klare Entwicklungslinie sensu Kohlberg ist aus den Daten nicht ablesbar. Das war wohl auch nicht zu erwarten, da bei solchen Präferenzmarkierungen von Argumenten offensichtlich affektive Besetzungen und einstellungsmäßige Fokussierungen zumindest „mitspielen“ (vgl. Schreiner 1991, S. 44). Das spricht im übrigen keineswegs gegen ihre „ökologische“ Validität: denn wo wird ein Argument schon aufgrund seines rein gedanklichen Gehalts angenommen oder abgelehnt? Doch auch jenseits der Kohlberg-Theorie erscheint anmerkenswert, daß die älteren SchülerInnen in deutlich stärkerem Ausmaß – und zwar hüben wie drüben! – „Widerstandslernen“ befürworteten (Item 071), egoistisches Kalkül fast ausnahmslos ablehnten (Item 081) und geringere Neigungen zeigten, einer antiautoritären Reaktanz zu huldigen (Item 077). Ob ihre stärker ausgeprägte Geringschätzung sozial-klimatischer Überlegungen (Items 079, 080, 082) auch als Anzeichen moralischer Höherentwicklung betrachtet werden kann, sei dahingestellt.

5. Folgerungen

Erscheint es noch heute sinnvoll, vergleichende Daten zu veröffentlichen, die im Übergangsjahr 1990 noch vor der Vereinigung in beiden Deutschländern erhoben wurden? Ich behaupte: ja! Denn noch immer beherrschen pauschale Aburteilungen das Erziehungs- und Bildungssystem der ehemaligen DDR die Szene des noch längst nicht abgeschlossenen Vereinigungsprozesses, und noch immer wird das Fortleben „der Mißstände drüben“ besserwisserisch und arrogant von westdeutschen ErziehungswissenschaftlerInnen beklagt. Ein kaum zu übertreffendes Beispiel für diese quasikolonialistische Attitüde lieferte Prof. Niermann (Univ. Köln) in einer Stellungnahme zur Anhörung des Ausschusses für Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages (am 18. 9. 91). Im Kontext vieler anderer nicht ausgewiesener Zuschreibungen und unter großzügiger Vernachlässigung vorliegender empirischer Untersuchungen führte er aus:

„Die Schulen waren bereits seit Mitte der 40er Jahre die Zuchtanstalten der DDR. Unter der zynischen Parole der „allseitig entwickelten Persönlichkeit“ wurde hier jedem Schüler das individuelle Rückgrat gebrochen. Es verließ keiner die Schule, der sich nicht den individuelleinengenden Normen und der repressiven Manipulation unterworfen hatte. (. . .) Die Schüler wurden dem Zwang der Indoktrinierung ausgesetzt. Zuletzt und jetzt verstehen viele Schüler, vor allem aber viele Lehrer nicht, wieso das alles schlecht gewesen sein soll. Sie haben sich so sehr daran gewöhnt und fanden es immer gut und positiv, so daß sie schier verzweifeln, wenn man ihnen nun das Gegenteil zu beweisen sucht.“ (Niermann 1991, S. 6; Hervorhebungen durch G. S.)

Die hier präsentierten Daten haben zumindest erbracht, daß solche einseitigen Betrachtungen und empirie-abstinenten, Halb-Wahrheiten dramatisierenden Negativcharakterisierungen der Verhältnisse in den ostdeutschen Schulen sehr fragwürdig sind, und daß an ihre Stelle eine differenzierte und differenzierende, empirie-fundierte Sicht- und Beurteilungsweise treten muß. Sicher, auch in den hier vorgestellten Datenbildern erscheinen die LehrerInnen (übrigens: „hüben wie drüben!“) nicht unbedingt in bestem Licht, aber sie erscheinen als Gesamtgruppe auch nicht als unbelehrbare AgentInnen der Unterdrückung und Deformierung. Auch erscheinen die ostdeutschen Abiturstufen-SchülerInnen konventionellem Ordnungsdenken etwas mehr verhaftet als die westdeutschen Gymnasiasten und weniger differenziert in ihrer Gewichtung der entscheidungsbegründenden Argumente als diese. Es erscheint allerdings fragwürdig, ob darin eine typische DDR-BRD-Differenz zum Vorschein kommt oder der Unterschied zwischen einer Schule, die ihre SchülerInnen hauptsächlich aus kleinstädtischem und ländlichem Milieu rekrutiert, und einer anderen Schule aus einer Universitätsstadt mittlerer Größe.⁶ Bei der Bewertung des Datengesamtbildes darf schließlich auch nicht unbeachtet bleiben, daß die EOS-SchülerInnen ihre Klassen als kooperativer und kohäsiver beschreiben, wenngleich auch hier nicht voreilig auf DDR- vs. BRD-Verhältnisse geschlossen werden sollte. Von dem undemokratischen Bewußtsein jedenfalls, das Wilfried Schubarth den Jugendlichen in den neuen Bundesländern als charakteristisch zuschreibt (siehe oben!), kam in unseren Befunden

kaum etwas zum Vorschein, – eher das Gegenteil!’ Und nur mit dem zynischen Argument, wir hätten eben Ausnahmen „erwischt“, die die Regel bestätigen, ließe sich deshalb die Behauptung aufrechterhalten, bei den Schulen in Ostdeutschland handle es sich nach wie vor um „Zuchtanstalten“, in denen „repressive Manipulation“, „Indoktrinierung“, etc. das Schulklima bestimmen, dem LehrerInnen und SchülerInnen nicht entwöhnt werden wollen.

Im übrigen zeigen unsere Befunde kaum widerlegbar auf, daß in West- wie in Ostdeutschland LehrerInnen nicht gleich LehrerInnen sind, und daß das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis von Klasse zu Klasse einer Schule *hier und dort* stark divergieren kann.

Anmerkungen

- 1 Besonderen Dank schuldet der Verfasser den Lehrern Jürgen Fischer (aus Thüringen) und Johannes Ungerer (aus Göttingen), ohne deren Vermittlung und organisatorische Vorbereitung die vorliegende Studie nicht hätte durchgeführt werden können.
- 2 Diesen Befunden entsprechen auch weitgehend die eindrucksvollen und illustrativen Ergebnisse von Interviews mit SchülerInnen der Klassenstufen neun und zehn, die eine Arbeitsgruppe vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung im Zeitraum März 1990 bis Juni 1991 in zwölf Schulen des Ostberliner Bezirks Prenzlauer Berg durchführte (Stock und Tiedtke 1991). Die Verfasser dieser Studie bescheinigten ihren jugendlichen InterviewpartnerInnen, daß sie mit der schwierigen Umbruchsituation „erstaunlich differenziert umgehen“, sehr gut zu unterscheiden wissen zwischen . . . Versuchen der Selbstverständigung auf der einen Seite und opportunistischer Anpassung oder dogmatischer Fixierung auf der anderen Seite“, und daß sie produktiver mit dem Wandel umgingen „als jene, die in der Öffentlichkeit die Schulen gegen Kritik immunisieren wollen oder aber sie undifferenziert verurteilen“ (a.a.O., S. 82).
- 3 Dabei fällt allerdings auf, daß die Ministerin gleich dreimal „Leistung“ einfordert und die „politisch-moralische und charakterliche Reife“ im von ihr entworfenen Ideal-Bild des EOS-Schülers eher wie ein pflichtschuldig hinzugefügtes Anhängsel wirkt.
- 4 Inzwischen wurde die EOS (+ POS) Hermsdorf in ein Gymnasium umgewandelt.
- 5 „HeDa“ steht für „Hermeneutische Datenanalyse“; s. Schlömerkemper 1989, Kap. E.
- 6 Allerdings weisen die Befunde einer kurz nach der Vereinigung – von einer gemischt deutschen PsychologInnen-Gruppe – durchgeführten Erkundung verschiedener Persönlichkeitsmerkmale bei annähernd repräsentativen Stichproben aus beiden Teilen Deutschlands darauf hin, daß konventionelles Ordnungsdenken tatsächlich bei den BürgerInnen Ostdeutschlands im Schnitt deutlich stärker ausgeprägt sein dürfte (Becker u.a. 1992; vgl. Lind 1986).
- 7 Wobei allerdings zugestanden werden muß, daß unsere Fragen nur die ersten beiden Komplexe des Defizitkatalogs von Schubarth betreffen.

Literatur

Anweiler, O. 1990: Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945. In: O. Anweiler u.a.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokrati-

- schen Republik (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, S. 11–33.
- Becker, P./Hänsen, Kl.-D. und Krieger, W. 1991: Persönlichkeitsvergleich von Westdeutschen und Ostdeutschen in Indikatoren der seelischen Gesundheit und der Verhaltenskontrolle. Vortrag auf dem 1. Deutschen Psychologentag in Dresden (Sept. 1991; erscheint im Kongreßbericht).
- Behnken, Imbke u.a. (Arbeitsgruppe „Schüler in Deutschland 1990“) 1990: Schule, Schüler und Lehrer im Vorfeld der Vereinigung – Bericht aus einer ersten gesamtdeutschen Schülerbefragung. In: Pädagogik 12/90, S. 38–43.
- Behnken, Imbke u.a. 1991: Schülerstudie 1990. Weinheim und München: Juventa.
- Honecker, Margot 1989: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Berlin: Dietz-Verlag.
- Kohlberg, L. 1987: Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: G. Lind/J. Raschert (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit – Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim und Basel, S. 25–43.
- Lind, G. 1986: Cultural Differences in Moral Judgment Competence, A Study of West and East European University Students. In: Behavioral Science Research 20, pp. 208–225.
- Niermann, J. 1991: Identitätsfindung von Jugendlichen in den neuen Bundesländern. zwd-Paper Nr. B 654n (Stellungnahme zur Anhörung des Deutschen Bundestages am 18. September 1991).
- Schlömerkemper, J. 1989: Theorien und Methoden pädagogischer Forschung. Göttingen: Pädagogisches Seminar der Universität.
- Schreiner, G. 1991a: Undemokratischer Schulalltag? Vergleichende Erkundungen in Ost- und Westdeutschland (Teil 1: Aus der Sicht der SchülerInnen). In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Heft 8 (1), S. 17–49.
- Schreiner, G. 1991b: Undemokratischer Schulalltag? – Vergleichende Erkundungen in Ost- und Westdeutschland. (Teil 2: Aus der Sicht der LehrerInnen). In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, Heft 8 (2), S. 243–278.
- Schreiner, G. 1991c: Das Hainberg-Gymnasium – ein demokratischer Erfahrungsraum? In: W. Herold, J. Ungerer, T. Wahby (Hrsg.): 125 Jahre Hainberg-Gymnasium Göttingen (Festschrift), S. 118–121.
- Schubarth, W. 1991: Vom Hätschelkind zum Problemkind – Gesellschaftlicher Umbruch und subjektive Verarbeitungsformen bei ostdeutschen Jugendlichen. In: päd. extra, Sept. 1991, S. 41–44.
- Stock, M./Tiedtke, M. 1991: Schuljugendliche im gesellschaftlichen Transformationsprozeß – Ergebnisse einer Studie in den neuen Bundesländern unter Schülern der Jahrgangsstufe 9/10. Berlin: MPJ für Bildungsforschung.
- Waterkamp, D. 1987: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin: Berlin Verlag Arno Spitz.

Günter Schreiner, geb. 1942, Prof. Dr. phil.; Diplom-Psychologe; seit 1969 am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen forschend und lehrend tätig; derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Moralentwicklung und -erziehung, Demokratisierung des Schulalltags, Vergleich der schulischen Erziehungsverhältnisse in Ost- und Westdeutschland, Friedens- und Umwelterziehung.
Anschrift: Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, Bau-
rat-Gerber-Straße 4/6, W-3400 Göttingen.