

**Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung**

**26**

# **Studien und Berichte**

**Annegret Harnischfeger**

**Die Veränderung politischer  
Einstellungen durch Unterricht**

**Ein Experiment zur Beeinflussung  
der Nationbezogenheit**

**Berlin 1972**

**Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung**

Hellmut Becker  
Friedrich Edding  
Dietrich Goldschmidt

**Studien und Berichte**

In dieser Reihe veröffentlicht das Institut abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, 1 Berlin 31, Blissestraße 2, bei gleichzeitiger Überweisung von 10,- DM auf das Konto 091000588 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

## Einleitung

Die Arbeit wurde zu einer Zeit konzipiert (1966), als in der Bundesrepublik die Diskussion um Lehrplanrevision, Leistungsmessung, Didaktik und Methodik des Unterrichts im Sinne der Curriculumrevision gerade erst begonnen hatte. Inzwischen entwickelte sich diese Diskussion zu einer intensiven Auseinandersetzung um die Methoden und Probleme der Curriculumforschung und -entwicklung sowie der Evaluation. Die vorliegende Arbeit stellt einen Beitrag zur Curriculumevaluation an einem Beispiel aus der politischen Bildung dar, der auch darauf abzielt, Gesichtspunkte für die weitere Curriculumentwicklung zu vermitteln. Die Evaluation einer im Zusammenhang mit dieser Arbeit von anderen Autoren entwickelten Curriculumeinheit zum Thema Nationalismus beschränkt sich auf nur einen – allerdings sehr komplexen – Aspekt, nämlich auf die Einstellungsänderungen. Eine Evaluation der Unterrichtssequenz hinsichtlich der Kenntnisse und Fähigkeiten bei den Schülern wurde nicht vorgenommen.

Als Beitrag zur Unterrichtsforschung hat sich diese Arbeit folgende Aufgaben gesetzt:

Da Unterrichtsinhalte, insbesondere in der Sozial- und Gemeinschaftskunde, zwar kritisiert, kaum aber neue didaktische und methodische Fragestellungen und Materialien entwickelt wurden, mit denen die Lehrer den Unterricht adäquater und effizienter gestalten konnten, kann eine im Detail ausformulierte Unterrichtssequenz einen unmittelbaren Beitrag für die Schulpraxis liefern.

Die Wirkung von Unterricht sollte objektiv und unabhängig vom unterrichtenden Lehrer überprüft werden. Dabei erschien es besonders lohnenswert, einerseits Lernziele zu überprüfen, deren Erfolg der Lehrer besonders schwer beurteilen kann, andererseits anstelle der üblichen Kenntnisprüfung, Lernziele aus dem mehr affektiven Bereich zu beachten. Hierbei handelt es sich nämlich um Lernziele, die gerade im politischen Unterricht von großer Relevanz sind und die bislang kaum überprüft wurden. Die Messung von Einstellungen und die Überprüfung ihrer Veränderungen durch Unterricht zeigen gleichzeitig, in welcher Weise schwer zu definierende und zu messende Lernziele kontrolliert werden können.

Durch den Vergleich der Wirkungen eines detaillierten Unterrichtsprogramms mit üblichem Unterricht auf der Basis des gleichen Lehrplans sollte überprüft werden, inwieweit ein Lehrplan im Unterricht wirksam wird.

Schließlich soll diese Arbeit auch die empirische Unterrichtsforschung bereichern, deren Notwendigkeit bei uns mit zunehmender Curriculumforschung und -entwicklung mehr und mehr eingesehen wird. Dies geschieht in der Form, daß die methodischen Probleme von Unterrichtsforschung in der Schulwirklichkeit offengelegt werden. Die Ausführlichkeit bei der Darstellung der Datenanalyse kann Kollegen einen Einblick in die Arbeitsschritte geben.

Die Arbeit wurde bewußt in einem umstrittenen Fach, der politischen Bildung, durchgeführt, weil hierüber die Diskussion um die Lernziele besonders kontrovers ist. In der ersten Hälfte der sechziger Jahre waren außerdem einige Arbeiten dazu erschienen, die Inhalt und Effizienz dieses Faches besonders in Frage stellten.

Im ersten Kapitel der Arbeit wird nun versucht, einen Überblick über die empirische Forschung im Bereich der politischen Bildung in der Bundesrepublik zu geben, und zwar unter curriculumrelevanten Gesichtspunkten. Eine eingehende Darstellung der Fragestellung und der Untersuchungsanlage mit ihren Problemen schließt sich an. Im dritten Kapitel werden die für das Experiment notwendigen Untersuchungsinstrumente entwickelt und beschrieben. Daraufhin wird die Durchführung des Experiments kurz erläutert. Kapitel V schildert die Ergebnisse, die im sechsten Kapitel bewertet und interpretiert werden.

Aus Gründen der Lesbarkeit und Allgemeinverständlichkeit ist die Arbeit in drei Teile gegliedert: Hauptteil, Unterrichtsprogramm und Anhang. Der Anhang enthält im wesentlichen Tabellen, auf denen die Hauptdarstellung basiert. Im Hauptteil erscheinen nur die wichtigsten Tabellen, alle statistischen Einzelheiten finden sich im Anhang. Mit dieser Trennung sollte vermieden werden, daß der mit statistischen Methoden nicht vertraute Leser irritiert wird. Andererseits war es durch das Verweisen der statistischen Angaben in den Anhang vertretbar,

diese in der Sprache zu machen, die statistisch geschulte Leser gewöhnt sind. Vom Hauptteil wird jeweils auf die entsprechenden Ausführungen im Anhang verwiesen.

Die empirische Untersuchung fand in den Jahren 1967 und 1968 statt. Die Autorin bedauert, die Arbeit erst jetzt vorlegen zu können.

Diese Untersuchung hätte nicht ohne Hilfe vieler Kollegen zustande kommen können. Dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung verdankt die Autorin große ideelle, materielle und finanzielle Unterstützung. Wesentliche Anregungen gehen auf Prof. Dr. Saul B. Robinsohn und Dr. Doris Knab zurück. Diese knüpften die Verbindung zu Dr. Felix Messerschmid, der – damals noch Leiter der Politischen Akademie in Tutzing – wesentlichen Anteil an der Entwicklung des Unterrichtsprogramms und an der Arbeit mit den Lehrern hatte, die an der Durchführung mitwirkten. Zu den Autoren des Unterrichtsprogramms gehörten auch Dr. Wanda Kampmann und Hans Friedrich, denen ich für ihre intensive Arbeit danke. Besonders möchte ich den Berliner Lehrern danken, die die erhebliche zusätzliche Unterrichtsbelastung mit Engagement übernommen haben. Der Senator für Schulwesen war ideeller und finanzieller Förderer des Projekts; Oberschulrat Dr. Karl-Ludwig Rintelen sei hier vor allem erwähnt.

Bei der Verlochung der Daten halfen Peter-Rüdiger Drust und Heiner Melchinger. Die Datenanalyse erfolgte im Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität in Kiel und im Deutschen Rechenzentrum in Darmstadt. Beiden Rechenzentren bin ich zu großem Dank verpflichtet. Die Adaptation von Rechenprogrammen besorgten Dr. Dietrich Dörner, Dipl.-Psych. Hartmut Fillbrandt und Dipl.-Psych. Wilfried Hommers vom Psychologischen Institut der Christian-Albrechts-Universität, dessen Direktor, Prof. Dr. Dr. Hermann Wegener, großzügig Rechenzeit zur Verfügung stellte.

Mein besonderer Dank gilt Dipl.-Pol. Beate Hörkens und Dr. Gottfried Pfeffer für die sorgfältige Durchsicht des Textes und die vielen Änderungen, die die Arbeit lesbarer machen.

An der Fertigung des Manuskripts waren beteiligt: Brigitte Frank, Roswitha Ganschow, Lieselotte Horn, Marion Köhnke, Birkhild Kossak, Angelika Neubauer. Harry Rambow besorgte die Reinzeichnung der Abbildungen.

Ihnen allen, ohne die eine solche empirische Arbeit nicht zu leisten gewesen wäre, sage ich herzlichen Dank, nicht zuletzt auch den ungenannten Kollegen und Freunden, die mir in zahlreichen Diskussionen wesentliche Anregungen und Hinweise gegeben haben.

Berlin, Januar 1972

Annegret Harnischfeger



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Teil Untersuchungsbericht</b> .....	<b>1</b>
<b>I. Zum Stand der empirischen Untersuchungen über politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland</b> .....	<b>3</b>
1. Allgemeine Untersuchungen, methodisch konzentriert auf Lehrplananalysen und Unterrichtsbeobachtungen .....	4
2. Untersuchungen, die Unterrichtsmaterial analysieren .....	5
3. Allgemeine Untersuchungen, vornehmlich mittels Befragungen von Schülern beziehungsweise Jugendlichen und Lehrern .....	8
4. Spezielle Untersuchungen auf der Basis von Lehrer- und Schülerbefragungen .....	13
5. Ergebnisse aus dem Überblick .....	17
Anmerkungen .....	19
<b>II. Fragestellungen, Untersuchungsplan (Design) und Stichprobe</b> .....	<b>23</b>
1. Allgemeine Fragestellung und Untersuchungsplan (Design) .....	23
1.1 Population .....	23
1.2 Thema des Unterrichts .....	24
1.3 Formaler Untersuchungsplan .....	24
1.4 Untersuchungsgegenstand .....	25
1.5 Untersuchungsinstrumente .....	27
1.6 Minimierung der experimenteller effects .....	28
2. Erwartungen zur Ausgangssituation und zur Wirkung des Unterrichtsprogramms .....	29
2.1 Erwartungen und Hypothesen zur Ausgangssituation .....	30
2.1.1 Traditional-konservative Ausprägungsform der Nationbezogenheit .....	30
2.1.2 Antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit .....	30
2.1.3 Weltbürgerlich orientierte Einstellung .....	31
2.1.4 Kritische Haltung gegenüber Strukturen und Entwicklungen in der eigenen Nation .....	31
2.1.5 Fehlen von geschlechtsspezifischen Ausprägungsformen der Nationbezogenheit .....	31
2.1.6 Weltbürgerliche Einstellung in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit der Schüler .....	31
2.1.7 Weltbürgerliche Einstellung in Abhängigkeit von der Mobilität der Schüler .....	31
2.1.8 Nationbezogenheit in Abhängigkeit vom politischen Interesse .....	32
2.1.9 Nationbezogenheit in Abhängigkeit von der Konfession .....	32
2.1.10 Geschlechtsspezifisches Interesse für Politik .....	32
2.1.11 Organisiertheitsgrad der Mädchen .....	32
2.1.12 Ressentimentaler Nationalismus .....	32
2.2 Erwartungen und Hypothesen zur Zielsituation .....	32
2.2.1 Kritische und weltoffene Nationbezogenheit .....	33
2.2.2 Antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit .....	33
2.2.3 Ressentimentaler Nationalismus .....	33
2.2.4 Unterschiedliche Wirkung des Unterrichts auf Knaben und Mädchen .....	33
3. Stichprobe .....	33
Anmerkungen .....	36

<b>III.</b>	<b>Untersuchungsinstrumente</b>	<b>39</b>
1.	Verfahren zur Messung der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins	39
1.1	Multidimensionale Einstellungsskala	39
1.1.1	Konstruktion der Einstellungsskala	39
1.1.2	Auswertung der Einstellungsmessung	52
1.1.3	Spezifizierungen der Hypothesen zur Nationbezogenheit	53
1.2	Selbsteinschätzungsskala	55
2.	Messung von Intelligenz und Schulerfolg	55
2.1	Intelligenz-Test	55
2.2	Messung des Schulerfolgs	56
3.	Soziographische und Interessenfragebogen	56
3.1	Schülerfragebogen	56
3.1.1	Schichtzugehörigkeit	56
3.1.2	Lokale Mobilität	58
3.1.3	Interesse an Politik, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Organisiertheit, Aktivität in der SMV	58
3.1.4	Lieblingsfach	59
3.1.5	Fragen zur Person	59
3.2	Lehrerfragebogen	59
4.	Unterrichtsbeobachtung	59
	Anmerkungen	61
<b>IV.</b>	<b>Durchführung des Experimentes</b>	<b>63</b>
1.	Unterrichtsprogramm	63
2.	Datenerhebungen	64
2.1	Erste Datenerhebung	64
2.2	Zweite Datenerhebung	65
2.3	Dritte Datenerhebung	65
2.4	Allgemeines zur Auswertung	65
	Anmerkungen	66
<b>V.</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung</b>	<b>67</b>
1.	Bewertung des Unterrichtsprogramms durch die Lehrer	67
2.	Daten über das Verhalten der Klassen der Experimentalgruppe während des Unterrichtsprogramms und Daten über die Lehrer	69
2.1	Unterrichtsbeobachtung	69
2.1.1	Stundenverteilung und Zeitdauer	69
2.1.2	Aktivität der Klassen	71
2.2	Daten über die Lehrer	73
3.	Schulerfolg und Intelligenz	73
3.1	Schulerfolg	73
3.1.1	Zusammenhang zwischen der Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde und Gemeinschaftskunde als Lieblingfach	74
3.2	Intelligenz	75
3.2.1	Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulerfolg	76
4.	Schülerfragebogen	76
4.1	Fragen zur Person	77
4.2	Schichtzugehörigkeit	78
4.3	Lokale Mobilität der Schüler	83
4.4	Interesse an Politik, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Organisiertheit, Aktivität in der SMV	84
4.4.1	Interesse der Schüler für Politik	84

4.4.2	Diskussion und Orientierung über politische Fragen	87
4.4.3	Organisiertheit, Aktivität in der SMV	90
4.5	Lieblingsfach der Schüler	92
5.	Nationalbewußtsein und Nationbezogenheit	93
5.1	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins	93
5.1.1	Zielsituation	94
5.1.2	Stabilitätsuntersuchung (2. und 3. Messung)	95
5.2	Nationbezogenheit	95
5.2.1	Ausgangssituation (1. Messung)	95
5.2.2	Wirkung des Unterrichtsprogramms auf die Nationbezogenheit (Zielsituation)	105
5.2.3	Stabilitätsuntersuchung (2. und 3. Messung)	113
	Anmerkungen	116
<b>VI.</b>	<b>Bewertung und Interpretation der Ergebnisse</b>	<b>117</b>
1.	Zur Gültigkeit der Einstellungsskala	117
2.	Zu den Festsetzungen und der Dauer des Unterrichtsprogramms	117
3.	Voraussetzungen des Unterrichtsprogramms	118
4.	Wirkungen des Unterrichts	119
5.	Stabilität der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins	121
6.	Nicht bestätigte Hypothesen zur Ausgangssituation	122
7.	Veränderung der dogmatischen Haltungen bei Mädchen	123
8.	Zusammenfassung und Ausblick	123
<b>2. Teil</b>	<b>Unterrichtsprogramm</b>	<b>125</b>
<b>A.</b>	<b>Voraussetzungen des Unterrichtsprogramms</b>	<b>127</b>
I.	Zur gegenwärtigen Situation und zur Situierung des Themas im Unterricht	127
II.	Unterrichtsziele	128
III.	Unterrichtsbedingungen	129
<b>B.</b>	<b>Unterrichtsprogramm</b>	<b>132</b>
	Erste Unterrichtseinheit: Nationalstaat und Nationalismus heute	132
	Zweite Unterrichtseinheit: Der Nationalismus als allgemeine Erscheinung der neueren Geschichte	133
	Dritte Unterrichtseinheit: Die Besonderheit der deutschen national- staatlichen Geschichte	134
	Vierte Unterrichtseinheit: Der Nationalsozialismus	135
	Fünfte Unterrichtseinheit: Der Nationalismus soziologisch betrachtet	137
	Sechste Unterrichtseinheit: Die Nation und die veränderte Welt	140
	Siebte Unterrichtseinheit: Rechtsradikalismus in der BRD	142
	Achte Unterrichtseinheit: Abschließendes Gespräch	143
	Literatur	144
<b>C.</b>	<b>Spezifikationen und Ergänzungen zum Unterrichtsprogramm</b>	<b>145</b>

<b>3. Teil</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>147</b>
A.II.3	Stichprobe .....	149
	Anmerkungen .....	149
A.III	Untersuchungsinstrumente .....	150
A.III.1	Verfahren zur Messung der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins .....	150
A.III.1.1	Multidimensionale Einstellungsskala .....	150
A.III.1.1.1	Allgemeine Vorbemerkungen .....	150
A.III.1.1.2	Durchführung der Skalierung .....	151
A.III.1.1.2.1	Item-Auswahl und Beurteilungsskala .....	151
A.III.1.1.2.2	Ähnlichkeitsbeurteilung der Items .....	152
A.III.1.1.2.3	Stichprobe und Datenerhebung .....	155
A.III.1.1.2.4	Verrechnung der Erhebungsdaten .....	156
A.III.1.1.2.5	Darstellung der Faktoren .....	156
A.III.1.1.2.6	Auswertungsschlüssel für die Einstellungsskala .....	187
A.III.1.2	Selbsteinschätzungsskala .....	198
A.III.3.1	Schülerfragenbogen .....	199
A.III.3.2	Lehrerfragebogen .....	203
	Anmerkungen .....	205
A.V	Ergebnisse der Untersuchung .....	207
A.V.2.1	Unterrichtsbeobachtung .....	211
A.V.2.1.1	Stundenverteilung und Zeitdauer .....	211
A.V.2.1.2	Aktivität der Klassen .....	211
A.V.3	Schulerfolg und Intelligenz .....	212
A.V.3.1	Schulerfolg .....	212
A.V.3.1.1	Zusammenhang zwischen Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde und Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach .....	214
A.V.3.2	Intelligenz .....	214
A.V.3.2.1	Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulerfolg .....	216
A.V.4	Soziographischer Schülerfragebogen .....	216
A.V.4.1	Fragen zur Person .....	216
A.V.4.2	Schichtzugehörigkeit .....	217
A.V.4.3	Örtliche Mobilität der Schüler .....	219
A.V.4.4	Interesse an Politik, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Organisiertheit, Aktivität in der SMV .....	220
A.V.4.4.1	Interesse an Politik .....	220
A.V.4.4.2	Diskussion und Orientierung über politische Fragen .....	222
A.V.4.4.3	Organisiertheit, Aktivität in der SMV .....	225
A.V.5.1	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins .....	226
A.V.5.2	Nationbezogenheit .....	231
<b>4. Teil</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>257</b>

## Verzeichnis der Abbildungen im Untersuchungsbericht

Abbildung II.1	Formaler Untersuchungsplan .....	25
Abbildung V.1	Schichtzugehörigkeit von Vätern und Müttern der Gesamtstichprobe in Prozent .....	79
Abbildung V.2	Schichtzugehörigkeit der Väter der Schüler in den Untersuchungsgruppen in Prozent .....	80
Abbildung V.3	Schichtzugehörigkeit der Mütter der Schüler in den Untersuchungsgruppen in Prozent .....	81
Abbildung V.4	Schichtzugehörigkeit von Vätern und Müttern der Schüler der Gesamtstichprobe in Prozent .....	82
Abbildung V.5	Interesse der Schüler an Politik, Gesamtstichprobe, Angaben in Prozent .....	85
Abbildung V.6	Interesse der Schüler an Politik, Vergleich der Gruppen, Angaben in Prozent .....	86
Abbildung V.7	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins, Verteilung der Stichprobe (2. Messung) .....	94
Abbildung V.8	Nationbezogenheit der Schüler, Multidimensionale Einstellungsskala, Durchschnittsprofil der Schüler in der Ausgangssituation (1. Messung) und in jeweils einer Dimension maximal erreichbare Werte .....	96
Abbildung V.9	Verteilung der Werte von F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit (Ausgangssituation) .....	97
Abbildung V.10	Verteilung der Werte von F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv (Ausgangssituation) .....	98
Abbildung V.11	Verteilung der Werte von F4: Abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozialdarwinistisch (Ausgangssituation) .....	99
Abbildung V.12	Verteilung der Werte von F5: Militanter Nationalismus, vorwärtsschauend (Ausgangssituation) .....	99
Abbildung V.13	Verteilung der Werte von D7: Dogmatische Haltungen (Ausgangssituation) .....	100
Abbildung V.14	Verteilung der Werte von F1: Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit (Ausgangssituation) .....	101
Abbildung V.15	Verteilung der Werte von F6: Ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend (Ausgangssituation) .....	102
Abbildung V.16	Nationbezogenheit der Knaben und Mädchen, multidimensionale Einstellungsskala, Durchschnittsprofile der Knaben und Mädchen in der Ausgangssituation (1. Messung) und in jeweils einer Dimension maximal erreichbarer Wert .....	103

## Verzeichnis der Tabellen im Untersuchungsbericht

Tabelle II.1	Aufteilung der Gesamtstichprobe .....	35
Tabelle III.1	Auswertungsschlüssel für Item-Nr. 1, 72 und 15 .....	53
Tabelle IV.1	Aufgliederung des Unterrichtsprogramms .....	63
Tabelle IV.2	Anzahl der Schüler in den Gruppen, die an den Daten- erhebungen beteiligt war .....	66
Tabelle V.1	Aufteilung der Unterrichtsstunden nach zeitlich ungünstig, wenig günstig und günstig gelegenen Schulstunden .....	70
Tabelle V.2	Zeitdauer des Unterrichts in der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I .....	70
Tabelle V.3	Sehr aktive Beteiligung am Unterricht .....	71
Tabelle V.4	Nicht aktive Beteiligung am Unterricht .....	72
Tabelle V.5	Mittelwerte und Standardabweichungen der durchschnittlichen Zeugnisnote von der Experimentalgruppe und der Kontroll- gruppe I .....	74
Tabelle V.6	Zusammenhang der Zeugnisnoten in Gemeinschaftskunde mit dem Rangplatz, den das Fach Gemeinschaftskunde unter den Lieblings- fächern einnimmt, für Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I .....	74
Tabelle V.7	Durchschnittliche Leistungen im Denk-Sport-Test von Knaben und Mädchen .....	75
Tabelle V.8	Durchschnittliche Leistungen im Denk-Sport-Test der Gruppen, Vergleich der Gruppen .....	75
Tabelle V.9	Durchschnittliche Leistungen der Mädchen im Denk-Sport-Test .....	76
Tabelle V.10	Prozentualer Anteil von Knaben und Mädchen in der Population und in den Gruppen der Untersuchung .....	77
Tabelle V.11	Schichtzugehörigkeit der Väter der Schüler .....	78
Tabelle V.12	Schichtzugehörigkeit der Mütter der Schüler .....	78
Tabelle V.13	Auslandsaufenthalte der Schüler .....	83
Tabelle V.14	Politisches Interesse der koedukativ und nicht-koedukativ erzogenen Mädchen in Prozent .....	84
Tabelle V.15	Orientierung der Schüler über Politik .....	87
Tabelle V.16	Besuch von Veranstaltungen mit politischen Themen .....	87
Tabelle V.17	Personen, mit denen die Schüler über Politik sprechen .....	88
Tabelle V.18	Personen, mit denen die Schüler vorwiegend politische Gespräche führen .....	89
Tabelle V.19	Interessen von Vater und Mutter an politischen Fragen aus der Sicht ihrer Kinder .....	89
Tabelle V.20	Häufigkeit, mit der die Schüler mit dem Vater beziehungsweise mit der Mutter in politischen Fragen einer Meinung sind .....	90
Tabelle V.21	Mitgliedschaften der organisierten Schüler .....	91
Tabelle V.22	Vermutliche spätere Parteimitgliedschaft der Schüler .....	91
Tabelle V.23	Aktivität der Schüler in der Schülermitverwaltung (SMV) .....	92
Tabelle V.24	Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach der Schüler, Angaben in Prozent der Schüler .....	92
Tabelle V.25	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins, Verteilung der Gesamtstichprobe (2. Messung) .....	94
Tabelle V.26	Nationbezogenheit der Berliner Unterprimaner (1967) aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala, Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe .....	96

Tabelle V.27	Ausgewählte Werte von F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit .....	97
Tabelle V.28	Ausgewählte Werte von F2, F4, F5 und D7 .....	98
Tabelle V.29	Ausgewählte Werte von F1: Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit .....	101
Tabelle V.30	Ausgewählte Werte von F6: Ressentimentaler Nationalismus .....	102
Tabelle V.31	Nationbezogenheit der Knaben und Mädchen, Durchschnittswerte der einzelnen Dimensionen in der Ausgangssituation (1. Messung) .....	103
Tabelle V.32	Werte von F1 und F3 (1. und 2. Messung) in den Gruppen .....	106
Tabelle V.33	Werte von F1 und F3 (1. und 2. Messung) für Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	107
Tabelle V.34	Werte von F5 (1. und 2. Messung) in den Gruppen .....	109
Tabelle V.35	Werte von F5 (1. und 2. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	109
Tabelle V.36	Werte von D7 (1. und 2. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	110
Tabelle V.37	Werte von F6 (1. und 2. Messung) in den Gruppen .....	111
Tabelle V.38	Werte von F6 (1. und 2. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	111
Tabelle V.39	Werte von F3 bei der Stabilitätsmessung (Vergleich der 2. und 3. Messung) von Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	113
Tabelle V.40	Werte von F2 bei der Stabilitätsmessung (Vergleich der 2. und 3. Messung) von Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	114
Tabelle V.41	Werte von D7 bei der Stabilitätsmessung (Vergleich der 2. und 3. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen .....	115

## Verzeichnis der Tabellen im Anhang

Tabelle A.III.1	Stichproben der Skalenkonstruktion	155
Tabelle A.III.2	Anteil von Knaben und Mädchen	155
Tabelle A.III.3	Häufigkeit, mit der die einzelnen Items der multidimensionalen Skala (ohne Skala „Dogmatische Haltungen“) verrechnet werden	178
Tabelle A.III.4	Häufigkeit, mit der die einzelnen Items in positivem oder negativem Sinne bewertet werden – Multidimensionale Einstellungsskala	179
Tabelle A.III.5	Erreichbare Punktwerte bei vollständigen und gekürzten Dimensionen	181
Tabelle X	Matrix der mittleren Produkte einer zweiweg-multivariaten Varianzanalyse (adaptiert nach Jones)	208
Tabelle Y	Mittlere Vektoren für eine zweiweg-multivariate Varianzanalyse (adaptiert nach Jones)	209
Tabelle A.V.1	Vergleich der Stundenverteilung	211
Tabelle A.V.2	Vergleich der Mittelwerte der sehr aktiven Beteiligung auf Signifikanz ( $p <$ )	211
Tabelle A.V.3	Vergleich der Mittelwerte der nicht aktiven Beteiligung auf Signifikanz ( $p <$ )	212
Tabelle A.V.4	Vergleich der Schulnoten zwischen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I sowie zwischen Knaben und Mädchen dieser Gruppen	212
Tabelle A.V.5	Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde – Vergleich der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I (Varianzanalyse)	213
Tabelle A.V.6	Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde – Vergleich der Knaben und Mädchen (Varianzanalyse)	213
Tabelle A.V.7	Zusammenhang von Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde und Rangplatz, den das Fach unter den Lieblingsfächern einnimmt	214
Tabelle A.V.8	Vergleich der durchschnittlichen Testleistung von Knaben und Mädchen	214
Tabelle A.V.9	Vergleich der Mädchen der drei Gruppen (Varianzanalyse)	214
Tabelle A.V.10	Vergleich der Mädchen der Experimentalgruppe mit denen der Kontrollgruppe I (Varianzanalyse)	215
Tabelle A.V.11	Vergleich der Mädchen der Experimentalgruppe mit denen der Kontrollgruppe II (Varianzanalyse)	215
Tabelle A.V.12	Vergleich der Mädchen der Kontrollgruppe I mit denen der Kontrollgruppe II (Varianzanalyse)	215
Tabelle A.V.13	Korrelation zwischen Schulerfolg und „Intelligenz“-Messung	216
Tabelle A.V.14	Anzahl der Schüler, die den Fragebogen beantwortet haben, aufgeteilt nach Gruppen und Geschlecht	216
Tabelle A.V.15	Konfession der Schüler in den Untersuchungsgruppen (Frage Nr. 5)	216
Tabelle A.V.16	Schichtzugehörigkeit der Väter – Gruppenvergleich	217
Tabelle A.V.17	Schichtzugehörigkeit der Mütter – Gruppenvergleich	217
Tabelle A.V.18	Schichtzugehörigkeit des Vaters – Vergleich der Knaben und Mädchen	217
Tabelle A.V.19	Schichtzugehörigkeit der Mutter – Vergleich der Knaben und Mädchen	218



Tabelle A.V.20	Schichtaufstieg der Väter der Schüler	218
Tabelle A.V.21	Schichtaufstieg der Mütter der Schüler	218
Tabelle A.V.22	Anzahl der Schüler, die nicht von Geburt an in Berlin leben	219
Tabelle A.V.23	Auslandsaufenthalte der Schüler (Frage Nr. 9)	219
Tabelle A.V.24	Dauer der Auslandsaufenthalte bei den Schülern (Frage Nr. 9)	220
Tabelle A.V.25	Politisches Interesse der Schüler in Prozent	220
Tabelle A.V.26	Politisches Interesse der koedukativ und nicht-koedukativ erzogenen Mädchen in Prozent	221
Tabelle A.V.27	Interesse der Schüler für Politik (Frage Nr. 20) – Vergleich der Gruppen	221
Tabelle A.V.28	Orientierung der Schüler über Politik (Frage Nr. 21)	222
Tabelle A.V.29	Besuch von Veranstaltungen mit politischen Themen (Frage Nr. 22) – Vergleich der Gruppen	222
Tabelle A.V.30	Regelmäßiges Lesen einer Tageszeitung (Frage Nr. 23)	223
Tabelle A.V.31	Häufigkeit, mit der die Schüler politische Gespräche führen (Frage Nr. 24)	223
Tabelle A.V.32	Personen, mit denen die Schüler über Politik sprechen (Frage Nr. 25)	223
Tabelle A.V.33	Personen, mit denen die Schüler vorwiegend über Politik sprechen (Frage Nr. 25)	224
Tabelle A.V.34	Interesse des Vaters an politischen Fragen aus der Sicht der Kinder	224
Tabelle A.V.35	Interesse der Mutter an politischen Fragen aus der Sicht der Kinder	224
Tabelle A.V.36	Einigkeit der Schüler mit dem Vater beziehungsweise der Mutter in politischen Fragen	225
Tabelle A.V.37	Organisiertheit der Schüler (Frage Nr. 19)	225
Tabelle A.V.38	Aktivität der Schüler in der SMV	225
Tabelle A.V.39	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen sowie der Knaben und Mädchen (2. Messung)	226
Tabelle A.V.40	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Verteilung der Werte der einzelnen Gruppen sowie der Knaben und Mädchen von der 2. Erhebung	226
Tabelle A.V.41	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Gruppen von der 2. Erhebung	227
Tabelle A.V.42	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Knaben und Mädchen von der 2. Erhebung	227
Tabelle A.V.43	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen sowie der Knaben und Mädchen (3. Messung)	227
Tabelle A.V.44	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Verteilung der Werte der einzelnen Gruppen sowie der Knaben und Mädchen von der 3. Erhebung	228
Tabelle A.V.45	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Mädchen von der 2. und 3. Erhebung	229
Tabelle A.V.46	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Knaben von der 2. und 3. Erhebung	229
Tabelle A.V.47	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Experimentalgruppe von der 2. und 3. Erhebung	229
Tabelle A.V.48	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Kontrollgruppe I von der 2. und 3. Erhebung	230

Tabelle A.V.49	Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins – Vergleich der Werte der Kontrollgruppe II von der 2. und 3. Erhebung . . . . .	230
Tabelle A.V.50	Vergleich der Mittelwerte von Knaben und Mädchen in den Dimensionen der Nationbezogenheit . . . . .	231
Tabelle A.V.51	Weltbürgerliche Einstellung von Schülern der oberen Schichten und der Unterschicht – Mittelwerte und Standardabweichungen . . . . .	231
Tabelle A.V.52	Weltbürgerliche Einstellung von örtlich sehr mobilen und immobilen Schülern . . . . .	231
Tabelle A.V.53	Nationbezogenheit in Abhängigkeit vom Grad des politischen Interesses der Schüler – Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala (1. Messung) . . . . .	232
Tabelle A.V.54	Nationbezogenheit in Abhängigkeit von der Konfession – Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala (1. Messung) . . . . .	233
Tabelle A.V.55	Nationbezogenheit der Schüler zu Beginn des Unterrichtsexperiments – Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (1. Messung) . . . . .	234
Tabelle A.V.56	Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala zu Beginn des Unterrichtsexperiments (1. Messung) . . . . .	235
Tabelle A.V.57	Nationbezogenheit der Schüler unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments – Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (2. Messung) . . . . .	236
Tabelle A.V.58	Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala nach Beendigung des Unterrichtsexperiments (2. Messung) . . . . .	237
Tabelle A.V.59	Vergleich der Gruppen bezüglich der durch den Unterricht bewirkten Veränderung in der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	238
Tabelle A.V.60	Allgemeiner Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	239
Tabelle A.V.61	Multivariate Einstellungsskala: F1: Nüchternes Weltbürgertum – Analyse der durch Unterricht bedingten Einstellungsänderung bezogen auf F1 – Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	240
Tabelle A.V.62	Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der durch Unterricht bewirkten Veränderung der Nationbezogenheit in 5 der 7 Dimensionen der Einstellungsskala ohne Berücksichtigung der Wechselwirkungen – Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	241
Tabelle A.V.63	Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der durch Unterricht bedingten Veränderung in der Nationbezogenheit in 5 der 7 Dimensionen der Einstellungsskala – Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	242

Tabelle A.V.64	Vergleich der Experimentalgruppe mit den Kontrollgruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	243
Tabelle A.V.65	Vergleich einzelner Gruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	244
Tabelle A.V.66	Vergleich der Experimentalgruppe mit den Kontrollgruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	245
Tabelle A.V.67	Vergleich einzelner Gruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	246
Tabelle A.V.68	Vergleich einzelner Gruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	247
Tabelle A.V.69	Multivariate Einstellungsskala: F5: Militanter Nationalismus – Analyse der durch Unterricht bedingten Einstellungsänderung bezogen auf F5 – Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung) . . . . .	249
Tabelle A.V.70	Nationbezogenheit der Schüler unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments – Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (2. Messung angepaßt an die 3. Messung) . . . . .	250
Tabelle A.V.71	Nationbezogenheit der Schüler ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichtsexperiments – Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (3. Messung) . . . . .	251
Tabelle A.V.72	Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments (2. Messung angepaßt an die 3. Messung) . . . . .	252
Tabelle A.V.73	Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichtsexperiments (3. Messung) . . . . .	253
Tabelle A.V.74	Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der Stabilität der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (2. und 3. Messung) . . . . .	254
Tabelle A.V.75	Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der Stabilität der Nationbezogenheit – Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (2. und 3. Messung) . . . . .	255

# **1. Teil**

## **Untersuchungsbericht**

## I. Zum Stand der empirischen Untersuchungen über politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

Neben einer großen Anzahl von Untersuchungen zur politischen Bildung, deren Schweregewicht auf der hermeneutischen Analyse liegt, gibt es inzwischen auch eine Reihe von Arbeiten zur politischen Bildung<sup>1</sup>, deren Ergebnisse wesentlich auf empirischer Forschung beruhen. Fast alle Autoren handelten das Gebiet der schulischen politischen Bildung ab, welches im Vergleich mit der außerschulischen politischen Bildung sehr viel leichter zu erfassen ist. Sie konzentrieren sich vornehmlich auf das Gymnasium. Die Untersuchungen sollen hier nicht zusammenfassend dargestellt werden. Dies ist an anderem Ort schon mehrfach geschehen<sup>2</sup>. Sie werden hier nur dann berücksichtigt, wenn sie auf eine Evaluation von Lehrplänen, Lehrbüchern oder komplexen Curricula für den politischen Unterricht abzielen.

Die Analyse erfolgt anhand einiger methodischer Kriterien, die für solche Evaluationsversuche wesentlich sind. Dabei lassen sich am Beispiel der vorliegenden Arbeit folgende Formen der Evaluation unterscheiden:

eine im wesentlichen rein hermeneutisch vorgehende Analyse von Lehrplänen und Lehrbüchern, die bestimmte Curriculumelemente unter Plausibilitäts Gesichtspunkten auf ihre Verträglichkeit mit bestimmten allgemeinen Zielen des politischen Unterrichts hin überprüft. Dabei können diese Ziele von den analysierten Büchern und Lehrplänen selbst postuliert oder aufgrund eines vermuteten politischen Konsens vorausgesetzt werden;

Untersuchungen, die die Effekte des politischen Unterrichts durch empirisch-analytische Forschung kontrollieren und unter vorgegebenen allgemeinen Zielvorstellungen beurteilen;

empirisch-analytische Studien, die sich auf ein konkretes Curriculum beziehen, dessen Wirkungen entsprechend seinen eigenen Zielsetzungen betrachtet werden und die damit auf eine immanente Kritik zielen. Dieser Typ der Curriculumevaluation im strengen Sinne wurde in der anschließenden eigenen Untersuchung versucht.

Die Analyse der vorliegenden Forschung beschränkt sich auf in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Untersuchungen. Es wird selbstverständlich nicht unterstellt, daß die Arbeiten durch diese Betrachtungsweise hinreichend gewürdigt werden. Einige der bedeutenderen, neueren empirischen Arbeiten sowie einige speziell in Berlin entstandene Arbeiten zur politischen Bildung werden in ihrer Fragestellung und Methodik kurz, in ihren Ergebnissen nur sehr allgemein gekennzeichnet. Unter diesen Gesichtspunkten lassen sich die Untersuchungen<sup>3</sup> in vier Gruppen gliedern.

Betrachtet man die Untersuchungen, die im wesentlichen auf einer hermeneutischen Methodik beruhen, so kann man nach der Art des Vorgehens zwei Gruppen grob unterscheiden:

1. Untersuchungen, die sich allgemein mit politischer Bildung befassen und sich methodisch fast ausschließlich auf Lehrplananalysen und Unterrichtsbeobachtungen – eigentlich nur Unterrichtsbesuche – und einige Gespräche mit Lehrern gründen (Ellwein 1955, Ehrmann 1966);

2. Untersuchungen, die Unterrichtsmaterial analysieren (Nitzschke 1966, Institut für Sozialforschung 1970, Hamm-Brücher 1963, Bienko 1968, Schuon und Wiedner 1968, 1969);

Bei den vorliegenden empirisch-analytischen Untersuchungen gibt es kaum deutliche Kriterien, um zu unterscheiden, ob Curricula an ihren immanenten Zielen überprüft oder die Wirkungen des politischen Unterrichts nach allgemein vorgegebenen Zielsetzungen kontrolliert wurden. Bisher existierende Curricula erlaubten – angesichts des Mangels an eindeutig operationalisierten Lernzielen – noch keine streng immanente Überprüfung. Deshalb lassen sich die vorliegenden Arbeiten eher nach dem Umfang ihrer Fragestellungen unterscheiden.

3. Untersuchungen, die sich allgemein mit politischer Bildung befassen und methodisch vor allem auf Befragungen von Schülern beziehungsweise Jugendlichen und Lehrern basieren (Habermas u.a. 1961, Oehler 1960, infratest 1962, Jaide 1961, 1963, Becker u.a. 1966, Herkommer 1966, Teschner 1968, Institut für angewandte Sozialwissenschaft 1962);

4. Untersuchungen, in denen von spezifischen Fragestellungen ausgehend, Schüler- und

Lehrerbefragungen durchgeführt wurden (Stedel und von Wrangell 1960, Goldschmidt und Hossbach 1964, Raasch 1964, Lenné 1967, Cahnmann 1965, Müller 1967).

Diese Untersuchungen werden nach folgenden Gesichtspunkten betrachtet:

Sind die Methoden und die Anlage der Untersuchung geeignet, Antworten auf ihre besondere Fragestellung zu geben?

Inwieweit lassen sich die Ergebnisse aufgrund der angewandten Methoden und aufgrund der befragten Stichprobe generalisieren?

Kann sich der Lehrer die Forschungsergebnisse direkt im Unterricht zunutze machen?

Wie und wo können die Ergebnisse im Hinblick auf die Verbesserung der politischen Bildung wirksam verwendet werden?

## **1. Allgemeine Untersuchungen, methodisch konzentriert auf Lehrplananalysen und Unterrichtsbeobachtungen**

Zwei Untersuchungen sind zu nennen, von denen die erste (Ellwein 1955) als nur mehr historisch bedeutsame Arbeit erörtert wird<sup>4</sup>.

*Ellwein* (1955) führte im Auftrag des Instituts für Politische Wissenschaften<sup>5</sup> eine umfangreiche Analyse der politischen Bildung an Gymnasien durch. In allen Ländern der Bundesrepublik und in West-Berlin erfolgten ausführliche Lehrplananalysen, Unterrichtsbesuche und Gespräche mit Lehrern, denen auch teilweise schriftliche Fragen gestellt wurden. Der Autor gab einen ersten ausführlichen Bericht zur Situation der politischen Bildung an den Höheren Schulen nach 1945.

Die Darstellung Ellweins ist nach den Ländern gegliedert. Zwischen ihnen deckt er große Unterschiede auf. Berichtet wird von den erheblichen methodischen und didaktischen Bedenken in der Lehrerschaft gegen die politische Bildung als Schulfach. Zu jener Zeit stritt man sich noch um die Frage, ob politische Bildung in Form eines Unterrichtsfaches vermittelt oder ob sie in allen Fächern gleichsam als Unterrichtsprinzip verstanden werden sollte. Die große Unsicherheit der Lehrer, die sich für das Fach völlig unzureichend ausgebildet sahen, wird bei Ellwein überall deutlich. Auch war noch in allen Ländern die Rolle der Schülermitverwaltung ungeklärt.

Der Autor stellte fest, daß Sozialkundeunterricht nur dann sinnvoll würde, wenn man in und außerhalb der Schule Demokratie praktiziere. Er brachte eine Reihe von heute partiell verwirklichten Vorschlägen zur politischen Bildung in der Schule als auch zur Lehrerbildung ein.

*Ehrmann* (1966) unterzog sich der Aufgabe, als distanzierter Beobachter und selbst Lehrender<sup>6</sup> einen kritischen Bericht zur Situation der politischen Bildung an deutschen Schulen im Jahre 1964<sup>7</sup> zu geben. Er machte Unterrichtsbesuche in insgesamt 58 Klassen von Höheren, Mittel-, Volks-, Fach- und Berufsschulen in Bayern sowie in Berlin, Hamburg, Hessen und Niedersachsen. Die Untersuchung beruht allerdings, was die Anzahl der Unterrichtsbesuche angeht, wesentlich auf den in Berlin gewonnenen Erfahrungen<sup>8</sup>. Die Klassenauswahl für die Unterrichtsbesuche wurde jeweils durch die Kultusverwaltungen getroffen. Weitere Informationen erhielt Ehrmann aus Diskussionen mit Lehrern sowohl der Praxis als auch der Schulverwaltung, von Dozenten der Lehrerbildung und aus einigen Lehrplänen und Richtlinien.

Wie Ellwein (1955) berichtet Ehrmann über die Unsicherheit der Sozialkundelehrer, für deren Ursache sie unter anderem die unzureichende Ausbildung verantwortlich machen. Bei den engagierten Schülern bemerkte er eine oppositionelle Gruppe, die anti-bürgerliche, zum Teil aber auch anarchistische Züge trug. Im Unterricht sei die Behandlung des Kommunismus und Totalitarismus zu sehr zur Schwarz-Weiß-Malerei geraten. Mehrheitlich gaben die Lehrer nach Ehrmanns Meinung noch immer einen sehr autoritär gestalteten Unterricht. Mancher Unterricht liefe auf bloße „Quatschologie“ hinaus. Der Verfasser erstellte eine Liste von Vorschlägen zur Verbesserung der politischen Bildung in der Schule und für die Lehrerbildung.

Als Verbesserungsvorschläge empfahl er unter anderem Gruppenunterricht und Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung; er bot Anleitungen für sinnvolle Arbeitsmaterialien und forderte eine systematische Lehrplanforschung in der Bundesrepublik.

**Zusammenfassung:** Beide Arbeiten versuchen einen umfassenden Bericht zur politischen Bildung in der Bundesrepublik zu geben, wobei sie nicht nur den Unterricht analysieren, sondern darüber hinaus Aussagen zur politischen Praxis in Schule und Schulverwaltung, auch zur Lehrerbildung machen und Vorschläge zu ihrer Verbesserung liefern. Die Untersuchungen weisen neue Wege der Unterrichtsgestaltung und geben Empfehlungen für Form und Aufbau von Unterrichtsmaterialien.

Die Unterrichtsbesuche wurden während eines längeren Zeitraums in den einzelnen Klassen nicht wiederholt, sondern in jeder Klasse nur einmal durchgeführt. Da nur ein Beobachter, nämlich der jeweilige Verfasser, dem Unterricht beiwohnte, war eine systematische und ausführliche Protokollierung bestimmter Informationen für den Vergleich nicht möglich. Dies gilt auch für die Lehrerinterviews. So bleiben diese Daten Eindrücke eines kritischen Unterrichtsbeobachters, die nicht für einen systematischen Vergleich aufgrund formalisierter Erhebungsinstrumente geeignet sind. Sie können jedoch als bedeutsame persönliche Schilderungen zur Lage der politischen Bildung gewertet werden. Der Bericht von Ellwein ist auch bewußt als Schilderung abgefaßt. Richtlinien, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien wurden ebenfalls nur punktuell analysiert und kritisiert. Die Arbeiten zeigen, daß neue Vorschläge neben der Bestandsaufnahme gleichrangiges Anliegen waren.

Geht man davon aus, daß die Verfasser von den Schulverwaltungen vermutlich fast immer in die sogenannten guten Schulen geführt wurden, so ist das gezeichnete Bild sicherlich günstiger als ein Durchschnittsportrait. Ellwein sammelte im Hinblick auf ein repräsentatives Bild in allen Bundesländern und in Berlin Informationen. Hingegen können Ehrmanns Äußerungen kaum generalisiert werden, nicht einmal von den beobachteten Klassen auf die jeweiligen Länder. Es kommt hinzu, daß die Klassen verschiedenen Schularten angehören. Mit der im vorhergehenden Absatz genannten Einschränkung können Ellweins Ergebnisse jedoch als Aussage für das Gymnasium in der Bundesrepublik gelten.

Für den Lehrer haben beide Arbeiten wenig direkten Nutzen: Für den Unterricht werden keine besseren Materialien geboten, der Mangel an Kenntnissen läßt sich nicht ohne Fortbildungskurse ausgleichen; neue Unterrichtsformen müssen entwickelt, erlernt und erprobt werden. Ebensowenig kann die Neugestaltung der Schülermitverwaltung allein von den Lehrern geleistet werden. Die Arbeiten haben aus diesen Gründen unmittelbar nur wenig Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung und die politische Praxis in der Schule.

So stellt sich die Frage, wo und wie man die Veröffentlichungen dann wirksam verwenden kann. In Schulverwaltungen erleichtern sie vielleicht die Gestaltung von Lehrplänen oder die Zulassung von neuen Unterrichtsmaterialien. Entscheidende Bedeutung gewinnen die Arbeiten jedoch in der Lehrerbildung an Hochschulen und Studienseminaren, an denen die Ergebnisse und Vorschläge für neue Ansätze, die gleichzeitig prüfungsbedürftig sind, fruchtbar gemacht werden können.

## **2. Untersuchungen, die Unterrichtsmaterial analysieren**

*Nitzschke* (1966) hat vierzig Sozialkundebücher einer kritischen Analyse unterzogen. Er beurteilte die Bücher nach folgenden Kriterien: sachliche Richtigkeit, Vollständigkeit und Abgewogenheit der Darstellung, Durchführung der vom jeweiligen Autor selbst gestellten Aufgabe und didaktische und methodische Problematik im Hinblick auf das Erziehungsziel. Gefragt wurde, ob diese Bücher die nötigen Einsichten vermitteln können, die den einzelnen ermuntern und befähigen, an der Errichtung und Wahrung einer möglichst humanen Ordnung mitzuwirken. Wenn beispielsweise die politischen Zusammenhänge in einem Buch nicht

deutlich aufgezeigt werden, dürfte es schwerfallen, dem Schüler Einsichten zu vermitteln und ihn für öffentliche Aufgaben zu engagieren.

Nitzschke will dem Lehrer Hilfen an die Hand geben, um den Unterricht sach- und problemorientiert gestalten zu können. Die Einzelanalysen wurden alphabetisch angeordnet. Einband, Bebilderung und Stoffanordnung erfuhren eine eingehende Beschreibung. Auch wurden Zuverlässigkeit und Umfang vorhandener Register überprüft. Die graphischen Darstellungen untersuchte der Autor auf ihre Maßstabgerechtigkeit und auf die Eignung der Darstellung hin, den Sachverhalt objektiv wiederzugeben. Ein sachlicher Stil wurde dabei positiv gewertet. Anhand der behandelten Themenkreise und an der Art der Gesamtdarstellung erörterte Nitzschke, für welche Zielpopulationen das Unterrichtswerk geeignet erscheine. Die Analyse wurde an einer Reihe von Zitaten verdeutlicht.

Der Autor kam zu dem Ergebnis, daß die für Gymnasien geschriebenen Bücher sowohl der äußeren Form als auch dem Inhalt nach angemessen sind, ganz im Gegensatz zu den sachlich und inhaltlich recht problematischen Büchern für Berufs- und Volksschulen. Lehrbücher für Höhere Schulen sind stärker politisch orientiert, die für Volksschulen beziehen sich eher auf soziale Fragen. Volksschulbücher fordern einen sittlich-moralischen, arbeitsamen Menschen, der sich dem gegebenen gesellschaftlichen Gefüge ein- und unterordnen soll. Die Gesellschaft wird unkritisch nach dem von der Familie her generalisierten Harmoniemodell dargestellt. Auch finden sich kritisches Engagement für die öffentlichen Aufgaben als Ziel politischer Bildung und die Betonung des Interessenkampfes in der Politik nur vereinzelt in den Unterrichtswerken. Unklar bleibt unter anderem, wie sich in einer Demokratie die politische Willensbildung vollzieht. Im Bereich der Außenpolitik dominiert das Freund-Feind-Denken.

Nitzschke macht auf eine große Anzahl unrichtiger und nicht maßstabgerechter graphischer Darstellungen<sup>9</sup> aufmerksam. Die besten Bücher stammen nach seiner Ansicht von den Autoren, die nicht oder nicht mehr in der Schule unterrichten oder aber neben ihrer Tätigkeit in der Schule als Wissenschaftler arbeiten.

Diese Schulbuchanalyse offenbart, daß die in den Bildungsplänen gesetzten Ziele der politischen Bildung häufig nicht erfaßt oder nicht adäquat konkretisiert wurden.

In einer weiteren Untersuchung des *Instituts für Sozialforschung* (1970) wurden die Probleme der Entwicklungsländer und ihre Positionen in den internationalen Beziehungen analysiert, wie sie in Erdkunde-, Geschichts-, Sozial- und Gemeinschaftskundebüchern dargestellt sind. Geprüft wurden die Informationen über die Dritte Welt, die vermittelten Einstellungen und Denkstrukturen. Daneben wurde untersucht, in welcher Form die Veränderungen der weltpolitischen Lage in die Interpretationsmuster der Schulbücher eingegangen waren. Dem Selbstverständnis des einzelnen Faches entsprechend wurden bei der Untersuchung Einstellungssyndrome formuliert, an denen sich die Textanalyse ausrichtete. Dabei fragte man, welches Menschenbild dem jeweiligen Werk zuzuordnen sei, wie das Verhältnis des Menschen zur eigenen Gesellschaft begriffen und wie gesellschaftliche Veränderungen dargestellt wurden. Außerdem untersuchten die Autoren anhand einer Expertenbefragung<sup>10</sup>, welche Gruppen die Schulbuchproduktion auf welche Weise inhaltlich und formal bestimmen. Mit Lehrerbefragungen<sup>11</sup> ermittelten sie die Funktion des Schulbuchs im Unterricht.

Die Verfasser kamen schließlich zu dem Ergebnis, daß die Schulbücher, die speziell für Gymnasien verfaßt wurden, insgesamt angemessener sind als die Werke für Haupt- und Berufsschulen. Dies gilt insbesondere für Erdkundebücher. Dem Hauptschüler wird die Welt aus der Sicht des Pioniers, gleichsam aus der Froschperspektive, dem Gymnasiasten hingegen aus der des Kolonialisten oder eines Planungsfachmannes, also eher aus der Vogelschau, vorgeführt. – In den Geschichtsbüchern wird den Hauptschülern ein harmonisches Bild von den Beziehungen zwischen Kolonialherren und Kolonisierten vorgegaukelt, während der Gymnasiast etwas von den Konflikten, allerdings in stark personalisierter Form, erfährt. – Auch bei Lehrbüchern für den politischen Unterricht stellten die Autoren – entsprechend den Positionen, die Hauptschüler und Gymnasiasten später in Beruf und Gesellschaft einnehmen – eine funktionelle Wissensdifferenzierung fest. – Den Erdkundebüchern liegt ein Menschenbild



zugrunde, das den Menschen einerseits als erdverbundenes, biologisch-geographisch determiniertes Naturwesen, andererseits als Beherrscher der Natur charakterisiert.

Die untersuchten Texte geben, wie die Autoren feststellen, keine Einsicht in die Abhängigkeitsverhältnisse und Interessengegensätze zwischen den Ländern der Dritten Welt und den spätkapitalistischen Industrieländern. Die eigene Gesellschaft bleibt unreflektiert das Zentrum der Welt. Daraus folgerten die Verfasser, daß das rigide Festhalten an einem harmonischen Bild der eigenen Gesellschaft zu ideologischen Aussagen über die Dritte Welt führe. Aus der Lehrerbefragung ergab sich, daß sich die Lehrer besonders für neue Schulbücher interessieren, die die Probleme der Dritten Welt eingehender berücksichtigen. Die Experten betonten, daß Entwicklung und Verbreitung neuer Lehrmittel wegen Finanzierungsschwierigkeiten besonders problematisch seien. Kritik wird an den Kultusministerien geübt, die den Genehmigungsverfahren von Schulbüchern zu wenig Bedeutung beimessen.

Eine weit bescheidenere Analyse von bayerischen Lese-, Erdkunde- und Geschichtsbüchern, die für Volks-, Mittel- und Höhere Schulen zugelassen sind, stellte *Hamm-Brücher* (1963) an<sup>12</sup>. Sie untersuchte, ob diese Bücher einerseits sinnvolle Hilfen für einen modernen, aufgeschlossenen Unterricht darstellen und andererseits geeignet sind, in anregender und verständnisvoller Weise die Aufgaben der Schule bei der Erziehung zu einer allgemein menschlichen, mitmenschlichen und staatsbürgerlichen Haltung zu unterstützen. Insbesondere wurden Art und Weise zeitgeschichtlicher Darstellungen in den Geschichtsbüchern untersucht, außerdem ihr Verhältnis zu anderem Geschichtsmaterial und die Beziehung, in der kultur- und geistesgeschichtliche Darstellungen zu kriegerischen Ereignissen stehen. Die Erdkundebücher betrachtete die Autorin speziell unter dem Gesichtspunkt, inwieweit sozialkundliche Themen miteinbezogen waren und zum Verständnis des internationalen Geschehens beitragen konnten.

Lobend hebt die Verfasserin hervor, daß immer mehr geschichtliche Dokumente in Geschichtsbüchern eingefügt werden. Doch sei die Zeitgeschichte noch zu wenig berücksichtigt. Fakten würden oft ungenau wiedergegeben. Kriegerische Ereignisse und Jahreszahlen beherrschten das Gesamtbild der Lehrbücher, die übervoll seien von unübersichtlich aneinandergereihten, selbst den geschichtlich interessierten und informierten Erwachsenen ermüdenden Einzelfakten. Ähnliches gelte auch für Erdkundebücher, die zudem meist unzureichend bebildert seien. Schließlich fänden die umwälzenden politischen und strukturellen Entwicklungen in der Dritten Welt kaum Beachtung.

Die in der Bundesrepublik in der Höheren Schule am häufigsten verwendeten Geschichtsbücher untersuchte speziell *Bienko* (1968)<sup>13</sup>. Diese Analyse will zeigen, wie sich im Geschichtsbild dieser Lehrwerke die Politik der Bundesrepublik spiegelt. Daneben versuchte die Autorin, „das geschichts-politische Gesamtbild“ der Bücher zu verdeutlichen und die Verwirklichung von Lehrplanforderungen in den Lehrbüchern zu kontrollieren.

Bienkos Ergebnisse unterstreichen die oben genannten, insbesondere die von Nitzschke. Statisches, häufig in Klischees gepreßtes Denken sei dominierend. „Blöcke“ teilen die Welt in eine freie und eine unfreie, in Freund und Feind. In den Büchern werde der Anschein erweckt, als sei die Demokratie in der Bundesrepublik zu ihrer Höchstform gediehen. Möglichkeiten der aktiven politischen Teilnahme, die über das Wählen hinausgehen, erörterten die Lehrbuchautoren nicht. Dagegen fände man Kriege und ihre Folgen verharmlost oder sogar negiert, „glänzende“ Siege verherrlicht. Daß insbesondere auch Geschichtsbücher einen Beitrag zur internationalen Verständigung leisten sollen und können, wird nach Bienkos Aussage nicht berücksichtigt<sup>14</sup>. – Aus diesen Büchern erfahren die Schüler wie eh und je, daß Männer Geschichte machen. Dieses personalisierende Geschichtsbild beherrsche alle Lehrbücher. Auch hier gelte, daß selbst die von wenig aufgeklärten Lehrplänen gesetzten Bildungsziele nur mangelhaft oder falsch operationalisiert werden.

Eine andere Arbeit über Schulgeschichtsbücher für die Oberstufe der Gymnasien stammt von *Schuon und Wiedner* (1968, 1969). Die Autoren geben eine politisch-soziologische Analyse historischer Kausalität, wie sie sich in den Schulgeschichtsbüchern darstellt. Untersuchungsgegenstand ist die Weimarer Republik und der Aufstieg des Nationalsozialismus aus der Sicht

der Schulgeschichtsbücher. Das Fazit der Autoren besagt, daß die Darstellung des Nationalsozialismus in den Schulbüchern nicht „bewältigt“ worden ist. Die politische Situation in der Weimarer Republik sei als so wirr und in der Dauerkrise befindlich dargestellt, daß der Nationalsozialismus als „Lösung“ plausibel erscheinen müsse. – Die Analysen der Untersuchung wurden ausführlich belegt.

Zusammenfassung: Die Arbeiten zeigen ein deutliches Gefälle in der angewandten Analyse-methode. Nitzschke (1966) gibt sein Instrument, an dem er die Bücher mißt, sehr detailliert an, so auch die Autoren vom Institut für Sozialforschung (1970). Mit ihren Ergebnissen kann die allgemeine Fragestellung entsprechend differenziert beantwortet werden. Das trifft auch noch für die Untersuchung von Schuon und Wiedner (1968, 1969) zu. Weniger klar nachvollziehbar sind die Aussagen der beiden anderen genannten Arbeiten (Hamm-Brücher 1963, Bienko 1968). Obwohl deren Untersuchungsergebnisse im wesentlichen die Arbeiten von Nitzschke und die des Instituts für Sozialforschung stützen, sind die beiden Autorinnen nicht in der Lage, ihre Aussagen jeweils im Detail zu belegen. So bleiben die Ergebnisse und die Kritik ihrer Arbeiten unverbindlich.

Nitzschke hat aufgrund seiner Analysen und der großen Anzahl im Sozialkundeunterricht verwendeter Lehrwerke ein repräsentatives Bild der Unterrichtsbücher geben können. Auch die Darstellung des Instituts für Sozialforschung ist sehr umfassend hinsichtlich der dargestellten Problematik der Entwicklungsländer. Schuon und Wiedner bearbeiteten fast alle Geschichtsbücher, die in der Bundesrepublik für den Gebrauch an Oberstufen der Gymnasien zugelassen sind. Hamm-Brücher beschränkte sich hingegen auf die in Bayern zugelassenen Lehrbücher; inwieweit ihre Ergebnisse für die gesamte Bundesrepublik gelten, kann nur entschieden werden, wenn geprüft wird, ob die vom bayerischen Kultusministerium zugelassenen Bücher denen anderer Länder entsprechen. Bienko analysierte die am häufigsten in den Höheren Schulen verwendeten Geschichtsbücher. Ihre Resultate – wie die von Hamm-Brücher – liefern ein globales, aber doch repräsentatives Bild für die Lehrbücher der angegebenen Schularten.

Für den Lehrer sind diese Arbeiten, vor allem Nitzschkes und die des Instituts für Sozialforschung sowie die von Schuon und Wiedner, von außerordentlich großer Bedeutung. Unter den zugelassenen Büchern kann besser ausgewählt, Darstellungsfehler können berichtigt und möglicherweise dem Lehrer nicht deutlich gewordene unerwünschte Tendenzen in der Darstellung bestimmter Probleme zurechtgerückt werden. Auch ist eine sinnvolle Ergänzung durch andere Materialien anhand dieser Arbeiten möglich. Die Lehrer werden zu kritischer Haltung gegenüber dem Wert der Schulbücher angeregt.

Diese Untersuchungsergebnisse sollten sehr intensiv von den Schulbehörden, die für Unterrichtsbücher die Zulassung erteilen, und von den Schulbuchverlagen beziehungsweise den Autoren verarbeitet werden. In Zusammenarbeit mit den Verlagen sollten die Schulverwaltungen Konsequenzen ziehen, um die aufgedeckten Mängel und Einseitigkeiten der Schulbücher zu beseitigen.

### **3. Allgemeine Untersuchungen, vornehmlich mittels Befragungen von Schülern beziehungsweise Jugendlichen und Lehrern**

Eine andere Art der Untersuchung setzte sich zum Ziel, für unterschiedliche Populationen mit verschiedenen Methoden allgemeine Aussagen zum Stand der politischen Bildung zu machen. Die umfangreichsten Untersuchungen stammen aus dem Institut für Sozialforschung in Frankfurt (Habermas u.a. 1961, Oehler 1960, Becker u.a. 1966, Herkommer 1966, Teschner 1968). Auch Nitzschkes Analyse (1966) war in jenem Institut entstanden.

*Habermas u.a.* (1961)<sup>15</sup> und *Oehler* (1960)<sup>16</sup> untersuchten das Verhältnis von „Student und Politik“ an Frankfurter Studenten. Ihre Hauptuntersuchungsmethode bestand in freien,

mündlichen Interviews, die nach einem Leitfaden durchgeführt und wörtlich protokolliert wurden. Ziel der Untersuchung war es, bestimmte Grundeinstellungen zu politischen Problemkreisen, besonders zu den Bereichen politischer Habitus, politische Tendenzen und Gesellschaftsbild, zu erfassen. Nicht gefragt waren Meinungen zu den in einzelnen Fragen angesprochenen Themen. Die Auswertung wurde deshalb nicht nach Einzelfragen, sondern nach bestimmten Fragenkomplexen mit unterschiedlicher Gewichtung einzelner Fragen vorgenommen. Die Antworten wurden zunächst auf bestimmte relevante Fragen hin (zum Beispiel Einstellung zur Diktatur) verschlüsselt. Diese kategorisierten Antworten wurden unter wesentliche Gegenstandsbereiche subsumiert (zum Beispiel Einstellung zum parlamentarisch-demokratischen System oder zur „westlichen Freiheit“). Nach der Feststellung typischer Dimensionen gewann man dann eine Typologie der politischen Tendenzen beziehungsweise des politischen Habitus und der Gesellschaftsbilder.

Die Verfasser beschreiben fünf Typen des politischen Habitus<sup>17</sup>, vier Typen der politischen Tendenz<sup>18</sup> und fünf typische Gesellschaftsbilder<sup>19</sup>. Sie ordnen jeden Befragten je einem Typ zu und stellen überdies die Frage, wie sich die Studenten in wechselnden politischen Situationen verhalten werden. Ein stabiles Verhaltenssyndrom nehmen sie nur dann an, wenn eine Kongruenz zwischen politischem Habitus, politischer Tendenz und Gesellschaftsbild besteht.

Die Autoren gelangten zu dem Ergebnis, daß nur ein Viertel der Studenten stabile Dispositionen hat, nämlich neun Prozent Demokraten und 16 Prozent Autoritäre. Die übrigen sind instabil, so daß eine Aussage über ihr politisches Verhalten in Krisensituationen nicht möglich erscheint.

Über die empirischen Untersuchungen hinausgehend, analysierten die Verfasser die politische Bildung in der Bundesrepublik. Habermas stellte seiner Veröffentlichung außerdem einen theoretischen Teil voran, in dem er sich zum Begriff der politischen Beteiligung äußerte.

Beispielgebend für die Fragenformulierung einer im Auftrage des Hessischen Rundfunks von *infratest* (1962)<sup>20</sup> durchgeführten Untersuchung über das Verhältnis von Schülern und Studenten zur Politik war der Fragenkatalog von Habermas u.a. (1961). In der Erhebung, die in Form mündlicher Interviews durchgeführt wurde, wurden sowohl das Wissen über allgemeine politische und gesellschaftliche Zusammenhänge in der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart als auch die Meinung der Jugendlichen zu einigen speziellen politischen Begriffen wie Demokratie, Diktatur und Kommunismus erkundet. Interviewt wurden nach dem Quoten-Verfahren<sup>21</sup> bestimmte 13- bis 16jährige Volksschüler, 17- bis 22jährige Oberschüler und mindestens 21jährige Studenten (ab dem fünften Semester) in der ganzen Bundesrepublik<sup>22</sup>.

Die Untersuchung ergab, daß die Befragten über ein gutes zeitgeschichtliches Personenwissen verfügten. Als Verdienste des Nationalsozialismus bezeichneten sie die Beseitigung der Arbeitslosigkeit und den Straßenbau. Schlechte Seiten des Regimes waren nach ihrer Meinung vor allem die Judenverfolgung und der Krieg. Mehr als die Hälfte der Befragten würde gern mehr über die Geschichte des Dritten Reiches erfahren. Für den Kommunismus interessierten sich vor allem die höheren Bildungsschichten.

Etwa die Hälfte der Jugendlichen hielt es für ausgeschlossen, daß ohne Zwang von außen erneut eine Diktatur in Deutschland entstehen könnte. Die meisten waren zudem der Meinung, gegen eine mögliche Diktatur etwas unternehmen zu können.

Über einen Vergleich von BRD und DDR befragt, lobten die Jugendlichen besonders die Meinungs- und Pressefreiheit, die Garantie freier Wahlen und das Vorhandensein mehrerer Parteien in unserer Staatsform.

Zu einer Typologie (Habitus Typen politischer Anteilnahme) der Jugendlichen kam auch Jaide in seinen Untersuchungen (1961, 1963) von 15- bis 22jährigen Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. Allerdings beschritt er einen anderen methodischen Weg. Aus einer relativ großen Anzahl monographischer Berichte von Jugendlichen zu politischen Fragen gewann Jaide intuitiv die Habitus Typen politischer Anteilnahme. In einer nachfolgenden (1963) repräsentativen Fragebogenerhebung<sup>23</sup> „verifizierte“ er diese in quantitativer Weise. Die Aus-

wertung der Fragebogenbeantwortungen geschah qualitativ nach einer Reihe schwer definierbarer und in ihrer Kombinatorik sehr komplexer Kriterien.

Jaide unterscheidet bei der gegenwärtigen Jugendgeneration fünf Typen<sup>24</sup>, die er den Habermasschen Typen gegenüberstellt. Die Typen werden auf vier Ebenen der Bezugnahme zum Politischen beschrieben, nämlich Vorstellungen, ethische Beurteilungen, Aktivität und personale Betroffenheit. Außerdem ordnet der Verfasser die einzelnen Typen den Bildungsschichten zu, in denen sie jeweils dominieren. Er vermutet, daß der Typus des Interessierten, ein nicht grundsätzlich dem Engagement abgeneigter, gut informierter, recht bürgerlich ausgerichteter Mensch, den normativen Habitus darstellt. Ihm sind besonders viele Mädchen zuzurechnen.

Die Arbeiten von *Becker u.a.* (1966), *Herkommer* (1966) und *Teschner* (1968) untersuchen den Stand der politischen Bildung in den Abschlußklassen an Frankfurter Gymnasien (*Teschner* 1968)<sup>25</sup> und an Mittel-, Berufs- und Volksschulen in Hessen, Hamburg und Baden-Württemberg (*Becker u.a.* 1966, *Herkommer* 1966)<sup>26</sup>. Die Autoren haben ihre Erhebungen in den Abschlußklassen der jeweiligen Schulart dabei in schulpolitisch fortschrittlichen Bundesländern und dort in großen Städten durchgeführt, weil die Wirkung der politischen Bildung in diesen ausgewählten Gegenden laut Lehrplan und Expertenurteil am größten sei. In Zusammenarbeit mit den Schulverwaltungen zog man solche Klassen für die Untersuchung heran, in denen der politische Unterricht besonders gefördert worden war.

Die Fragestellungen, die verwendeten Untersuchungsverfahren und die Auswertungskriterien der einzelnen Arbeiten sind so ähnlich, daß sie zusammen angeführt werden können.

In einem umfangreichen Fragebogen<sup>27</sup> mit teils vorgegebenen und teils freien Beantwortungen wurden die Schüler schriftlich zu folgenden Themen interviewt: Einstellungen zum Sozialkundeunterricht, politisches Interesse, Informiertheit über politische Sachverhalte, Einstellungen zur Demokratie. Die Antworten wurden nach einem detaillierten Informations- und Demokratieindex klassifiziert. Lehrer<sup>28</sup> wurden in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen nach einem ausführlichen Leitfaden zu folgenden Themen befragt: Ziele der politischen Bildung, Praxis der Sozialkunde, Fragen der Ausbildung, Ansehen von Fach und Lehrer und „Gesellschaftsbild“. In Interviews mit Experten<sup>29</sup> aus der Schulverwaltung, aus den Hochschulen und der Lehrerbildung wurden Entstehung und Entwicklung der politischen Bildung, ihre Ziele und Aufgaben, sowie Anforderungen der Lehrpläne an die Lehrer, die Verwirklichung der Pläne in der Praxis und Vorstellungen über Politik und Gesellschaft in den Bildungsplänen diskutiert. Die Materialsammlung wurde außerdem durch Unterrichtsbesuche und Klassenbuchanalysen ergänzt. Aufgrund von Klassenbucheintragen und Lehrerangaben, die mit Schülerangaben verglichen wurden, gruppieren die Autoren die untersuchten Klassen nach Anzahl und Ausführlichkeit, mit der die vorgesehenen Themenbereiche im Unterricht behandelt worden waren. Eine weitere Gruppierung erfolgte nach der Möglichkeit selbständiger Beteiligung der Schüler im Unterricht, und zwar in Unterrichtstypen von verhältnismäßig gutem bis verhältnismäßig schlechtem Unterricht.

Zusammengefaßt stellen sich die Untersuchungsergebnisse wie folgt dar: Die Schüler haben keine ausreichenden Sachkenntnisse; mit ansteigendem Schulniveau verstärkt sich jedoch der Einfluß von gutem Sozialkundeunterricht gegenüber anderen politischen Informationsquellen, allerdings nur bei ohnehin politisch interessierten Schülern. Das politische Interesse hängt vom Bildungsgrad der Schüler und ihres Elternhauses ab. Je höher die Schulbildung der Schüler, desto ausgeprägter ist ihr Interesse und ihre Bereitschaft zum Engagement. Unabhängig vom Bildungsgrad ist die Vorstellung, selbst aktiv am öffentlichen Leben teilzunehmen, gering ausgebildet. Die tatsächliche Teilnahme in der Form politischer Organisation ist noch wesentlich geringer. Als bemerkenswert stellte sich heraus, daß die Abneigung der Schüler gegen Parteien und insbesondere gegen die Gewerkschaften desto stärker ist, je häufiger und je besser im Sinne der genannten Kriterien der Sozialkundeunterricht gegeben wird. – Nur etwa ein Drittel der Jugendlichen läßt eine durchgehend demokratische Einstellung erkennen. Ein beträchtlicher Anteil der Schüler sieht kaum Unterschiede zwischen dem Leben unter einer Diktatur und dem in einer Demokratie, weil ihnen die Abhängigkeit der privaten

von der öffentlichen Sphäre unklar ist. In der Diktatur wäre man lediglich um die persönliche Freiheit besorgt, etwa weil man einer Organisation angehören muß. – Mädchen in reinen Mädchenklassen sind schlechter informiert und zeigen weniger Interesse an Politik als solche in Koedukationsklassen.

Insgesamt demonstrieren die Ergebnisse das Unvermögen der Schüler, politische Phänomene auf gesellschaftliche zu beziehen. Diese Jugendlichen neigen zu autoritätsgebundenen Reaktionen, zu Vorurteilen und Denken in Naturkategorien.

Zu ähnlichen Resultaten kommen die Verfasser aufgrund der Lehrerinformationen. Die ständige Orientierung am „Gemeinwohl“ und die Weigerung der Lehrer, gesellschaftliche Situation als Kampf organisierter Interessen darzustellen, kommt aus der Unfähigkeit, die gesellschaftlichen Strukturen zu sehen. In ihrer Mehrheit sind die Lehrer an Politik nicht interessiert.

Im Auftrag des Senators für Jugend und Sport in Berlin führte das *Institut für angewandte Sozialwissenschaft* (1962)<sup>30</sup> eine Untersuchung über das politische Bewußtsein der Berliner Jugend im Alter von 15 bis 25 Jahren<sup>31</sup> durch. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden mit anderen Untersuchungsergebnissen verglichen, die teilweise auf gleichen Fragen basierten. Vergleichspersonen waren hier bundesrepublikanische Jugendliche<sup>32</sup> und darunter speziell Hamburger<sup>33</sup> im Alter von 21 bis 30 Jahren sowie über 30jährige aus Berlin<sup>34</sup> und der Bundesrepublik<sup>35</sup> (dabei wiederum vor allem Hamburger<sup>36</sup>). Außerdem zog man die Befragungsergebnisse zweier organisierter Gruppen von 15- bis 25jährigen Jugendlichen – der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft<sup>37</sup> und der Falken<sup>38</sup> – zum Vergleich mit den Resultaten der Berliner Repräsentativerhebung heran.

In Berlin wurde die Form des mündlichen Interviews gewählt. Alle Stichproben wurden nach dem Zufall gezogen. Ziel der Untersuchung war ein Vergleich der genannten Gruppen: nach ihrem politischen Interesse, ihrer politischen Grundhaltung und dem politisch-gesellschaftlichen Verhalten. Dies schloß auch eine Analyse der Quellen für die politische Information mit ein.

Das Institut für angewandte Sozialwissenschaft stellte fest, daß das Interesse der Berliner Jugend für Politik ungleich stärker ist als das der Gleichaltrigen in der Bundesrepublik. Die Jugendlichen der Stadt zeichnen sich gegenüber ihrer Elterngeneration durch ein stärkeres Interesse an politischen Fragen aus. Sie kennen ihre staatsbürgerlichen Rechte und verlangen Informationen. Für sie erwächst das politische Interesse aus der politischen Situation der Stadt, in der sie leben. Für den Jugendlichen in der Bundesrepublik ist dies nur Ausdruck einer abstrakten Forderung. Auch die Organisiertheit der Berliner Jugend in Jugendverbänden übertrifft erheblich die für die Bundesrepublik ermittelten Werte. Organisierte Jugendliche zeigen größeres politisches Interesse als Nicht-Organisierte. Die politisch Interessierten sind oder waren dabei fast doppelt so häufig in der Schülermitverwaltung (SMV) aktiv wie andere.

Aufschlußreich ist die Untersuchung des Selbst- und Fremdbildes von Gruppen, wobei einzelnen Gruppen bestimmte positive oder negative Eigenschaften zugeschrieben wurden. Es zeigte sich nämlich, daß die Nicht-Organisierten von den organisierten Jugendlichen ein sehr viel positiveres Bild haben als die Organisierten, insbesondere die Falken, von den Nicht-Organisierten. Die Erwachsenen werden durchaus positiv gesehen, während die Sichtweise, die die Jugendlichen den Erwachsenen über Jugendliche zuschreiben, sehr negativ ist.

Zusammenfassung: Die Arbeiten untersuchen eine Reihe von Einstellungen Jugendlicher zur Politik und erkunden Wissen über politische Fakten und Zusammenhänge. Daneben erfährt der Sozialkundeunterricht besondere Beachtung, wobei die Autoren Schüler und Lehrer direkt über die im Unterricht behandelten Themen, ihre Ausführlichkeit und die Methoden der Erörterung befragen.

Das Verhältnis von Studenten zur Politik überprüfen Habermas u.a. (1961) mit Fragebogen. Auswertung und Beantwortung der Fragestellung erfolgen gemäß postulierten Zusammenhängen zwischen bestimmten Fragen auf verschiedenen Ebenen (Habitus, politische Tendenz,

Gesellschaftsbild). Dies führt zu Typisierungen, die quasi idealtypische Charakterisierungen des politischen Bewußtseins von Studenten geben. Zu ähnlichen Typen, wenn auch auf eine weniger nachvollziehbare Weise, kommt Jaide (1961, 1963) für die Jugendlichen insgesamt. Diese Typologien sind nicht nur starke Abstraktionen von den in der Realität vorzufindenden Verhaltensweisen und Anschauungen, sondern auch Überzeichnungen, die den Vorteil haben, sehr einprägsam zu sein und wesentliche Strukturen verdeutlichen zu können.

Die Strukturierung des Untersuchungsfeldes, die mit der Typologisierung erreicht wird, kann als klärender Beitrag zur Situation der politischen Bildung und zu politischen Verhaltensweisen gewertet werden. Auch entsprechen diese Untersuchungen ihren Fragestellungen. — Dies trifft in viel geringerem Maße auf die Arbeit von infratest (1962) zu, in der die Ergebnisse kommentarlos aneinandergereiht werden. Eine zusätzliche Kommentierung, wie zum Beispiel in der Arbeit des Instituts für angewandte Sozialwissenschaft (1962) über das politische Bewußtsein der Berliner Jugend, sollte mindestens gegeben werden. Denn der Leser ist zeitlich überfordert, wenn er die Zusammenhänge bestimmter Fragenkomplexe selbst interpretieren und zudem die zugrunde liegende Fragestellung selbst erst ermitteln muß.

Habermas u.a. (1961) beschränken ihre Aussage deutlich auf Frankfurter Studenten, wohingegen sowohl Jaide (1963) als auch infratest (1962) mit ihren Repräsentativbefragungen die Ergebnisse auf die Jugendlichen in der Bundesrepublik, das Institut für angewandte Sozialwissenschaft (1962) auf die gesamte Berliner Jugend generalisieren.

Im Hinblick auf den Unterricht ist nun zu fragen, ob die in den Untersuchungen ermittelten Typen auch didaktisch relevant sind. Diese Fragestellung des Lehrers wurde bislang in empirischen Untersuchungen nicht speziell aufgegriffen. Aus den Untersuchungen von Habermas u.a. und Jaide erhält der Lehrer Ansätze, deren didaktische Brauchbarkeit er jedoch prüfen muß. Ohne praktischen Wert für den Lehrer sind Untersuchungen, die in Fragebogen erkundete Informationen unkommentiert aneinanderreihen, wie es in der Arbeit von infratest geschah. Dagegen kann die Untersuchung des Instituts für angewandte Sozialwissenschaft (1962) hilfreich für den Lehrer sein. Aus den differenzierenden Merkmalen, wie Selbstbild — Fremdbild, politisches Interesse, Informationsquellen, und aus erläuternden Beispielen, wie dem der organisierten und nicht-organisierten Jugendlichen, können einige Konsequenzen für die politisch-bildende Jugendarbeit erwachsen. Die Ergebnisse von Untersuchungen sollten sehr konkret sein und dann so verarbeitet und interpretiert werden, daß sie für neue Ansätze in der politisch-bildenden Arbeit fruchtbar werden können. Die Untersuchung von infratest bietet dazu keine Voraussetzungen.

Dagegen ist dies besonders in den Untersuchungen von Becker u.a. (1966), Herkommer (1966) und Teschner (1968) gelungen. Sie können anhand ihrer Erhebungs- und Auswertungsmethoden über einige für die politische Bildung wesentliche Faktoren Auskunft geben, allerdings nicht — wie beabsichtigt — über die Wirksamkeit der politischen Bildung in den Schulen. Diese Frage kann beim derzeitigen Stand der empirischen Forschung in der Bundesrepublik nur mit Längsschnittuntersuchungen geklärt werden, bei denen jeweils bestimmte Faktoren zu kontrollieren sind. Querschnittuntersuchungen sind vor allem geeignet, den Stand von Kenntnissen, Meinungen und Einstellungen zu ermitteln.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen können wegen der Stichprobenwahl nicht generalisiert werden. Sie repräsentieren jedoch insofern den Stand der politischen Bildung mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit, als eine entsprechende Untersuchung in anderen Bundesländern vermutlich nicht zu günstigeren Ergebnissen geführt hätte. Dies gilt weniger für die Lehrerbefunde; denn die kleine Anzahl der Befragten und die mündliche Interviewtechnik geben unter Umständen ein verzerrtes Bild.

Für den Lehrer selbst sind die Untersuchungsergebnisse nicht ermunternd. Er lernt, daß ein mehr soziologisch ausgerichteter Unterricht wahrscheinlich erfolgreicher sein wird, daß zu viel Aktualität schadet. Auch weiß er, daß Mädchen relativ desinteressiert sind und Schüler aus höheren Bildungsschichten im allgemeinen interessierter dem Unterricht folgen. Wie aber bekommt er die Sache in den Griff? Vielleicht wird er bestrebt sein, sich als Autodidakt soziologische Kenntnisse anzueignen und die personalisierende Betrachtungsweise für Ge-

schichte und Politik auszuschließen. In welcher Form soll er nun soziologische Probleme didaktisch und methodisch aufbereiten? Wie kann er nicht-motivierte Schüler engagieren? Auf diese Fragen erhält der Lehrer kaum Antwort und damit kaum Hilfen.

Hilfen erhält allerdings die Forschung, insbesondere die in der Bundesrepublik sich langsam entwickelnde Curriculumforschung. Dort können die Ergebnisse zu neuen didaktischen und methodischen Ansätzen führen. Bis sie dem Lehrer jedoch zugute kommen, werden Jahre vergehen.

#### 4. Spezielle Untersuchungen auf der Basis von Lehrer- und Schülerbefragungen

Eine Vielzahl an Arbeiten liegt vor, die, von sehr spezifischen Fragestellungen ausgehend, Schüler und Lehrer untersuchen. Davon werden hier nur einige der umfangreicheren Arbeiten erwähnt. Viele an einzelnen Schulen oder auch nur in einzelnen Klassen durchgeführte Untersuchungen und Experimente werden wegen ihrer allzu geringen Generalisierbarkeit nicht behandelt.

*Stedel und von Wrangell* (1960) untersuchten Kenntnisse und Stellungnahmen Westberliner Jugendlicher im Alter von 15 bis 20 Jahren zur deutschen Geschichte zwischen 1918 und 1945. Die Autoren wollten erfahren, wie historisches Wissen und Einstellungen zu historischen Tatsachen und Ereignissen das politische Verhalten der Jugendlichen beeinflussen. Sie wandten sich an Schüler der Berufsschulen und an Gymnasiasten der 10. bis 13. Klasse. In Gruppengesprächen<sup>39</sup> wurden Beurteilungskriterien gewonnen. Nach diesen werteten die Autoren zu folgenden Themen geschriebene Aufsätze<sup>40</sup> hinsichtlich des Kenntnisstandes, der Argumentationsweise usw. aus:

„1. Wie kam es Ihrer Ansicht nach zu Hitlers Machtaufstieg? 2. Zeigen Sie an einigen Beispielen das Wesen der Hitlerregierung. 3. Worin sehen Sie die Katastrophe von 1945? 4. Welche Ereignisse der Deutschen Geschichte nach 1945 halten Sie für besonders wesentlich? 5. Wie kam es zum Zweiten Weltkrieg?“

Die Schüler äußerten sich besonders häufig und ausführlich zur Machtübernahme Hitlers, zur Judenverfolgung und der Beseitigung der Arbeitslosigkeit durch Straßenbau. Der Versailler Vertrag wurde besonders engagiert behandelt. Über die Weimarer Republik waren nur lückenhafte und häufig unrichtige Kenntnisse vorhanden. Die Schüler waren nicht in der Lage, die innenpolitischen Praktiken des nationalsozialistischen Systems als Kennzeichnung einer Diktatur zu erkennen und darzustellen. Dagegen zeigten sich bei Oberschülern detaillierte außenpolitische Kenntnisse. Die Darstellungsart historischer Schilderungen war stark personalisierend, besonders bei Berufsschülern.

*Goldschmidt und Hossbach* (1964)<sup>41</sup> ermittelten mit Fragebogen Antworten bei Teilnehmern soziologischer Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Berlin<sup>42</sup>. Gefragt war nach den Themen – zum Beispiel: die nationalsozialistische Zeit, völkische und nationalsozialistische Rassenlehre, Wiedergutmachung, Antisemitismus nach 1945, politisches System der USA, UdSSR – und sonstigen Inhalten und Methoden des Gemeinschaftskundeunterrichts während ihrer Schulzeit.

Insgesamt zeigten die Angaben der Befragten, daß viele der genannten Themen einen beachtlichen Stellenwert im Unterricht gehabt hatten. Jedoch scheinen die Fragenkomplexe nur selten in ihren historischen, sozio-kulturellen und strukturellen Zusammenhängen ausreichend behandelt worden zu sein.

Ebenfalls zeitgeschichtliche Kenntnisse erkundete *Raasch* (1964)<sup>43</sup> bei Schülern der 11. und 13. Klasse in Hessen und Niedersachsen<sup>44</sup> anhand eines umfangreichen Fragebogens mit Mehrfachwahlantworten. Die nach dem Quoten-Verfahren gezogene repräsentative Stichprobe von 42 Schulen verlor ihre Repräsentativität, nachdem 14 von ihnen die Mitarbeit bei der Untersuchung verweigerten und weitere drei aus technischen Gründen ausfielen.

Mit hundert Fragen zur Zeitgeschichte, von denen sich zwanzig zum Zwecke der Verfremdung auf moderne Malerei, Musik, Literatur und Naturwissenschaften bezogen, ver-



bunden mit jeweils fünf Alternativantworten, für die der Autor einen Schlüssel mit richtigen beziehungsweise besten Lösungen anfügte, wurde das zeitgeschichtliche Kenntnissniveau ermittelt. Mit einer zweiten Aufgabenreihe (38 Aufgaben), die formal dem Fragebogen zur Zeitgeschichte entsprach, sollte zur besseren Interpretation der anderen Daten der geschichtliche Kenntnisstand geprüft werden.

Der Autor betont, keine standardisierte Leistungsmessung angestrebt, sondern Häufigkeiten von Kenntnissen untersucht zu haben. Die Analyse der als falsch bewerteten Antworten wurde als Analyse von Meinungen im Sinne von Vermutungen vorgenommen. – Außerdem befaßte sich Raasch in zwei Fragereihen<sup>45</sup> mit Einstellungen zum Nationalsozialismus und Antisemitismus, zur deutschen Schuldfrage sowie zu vaterländischen Einstellungen. Zur Messung der Einstellungen verwendete er Aussagen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten<sup>46</sup> und erfragte durch freie Antworten die Begründungen für bestimmte Entscheidungen. Ferner arbeitete Raasch mit einer Problemliste, mit der er religiöse, soziale, politische, nationale und übernationale Einstellungen sowie allgemeine Werthaltungen zu ermitteln suchte. Zur Beantwortung standen jeweils drei Alternativen zur Verfügung<sup>47</sup>, außerdem eine Intensitätsskala, auf der die Schüler den Grad der Problematisierung<sup>48</sup> jeder Aussage eintragen sollten. Schließlich wurde für die Untersuchung der nationalen Einstellung von Oberprimanern noch eine Sentenzreihe<sup>49</sup> verwendet.

Die zeitgeschichtlichen Kenntnisse waren erwartungsgemäß bei Oberprimanern reicher als bei Obersekundanern. Knaben hatten wiederum einen besseren Kenntnisstand als Mädchen. Wie Steudel und von Wrangell (1960) für die Berliner Jugend, so konstatierte Raasch einen Mangel an Kenntnissen über die Zeit von 1919 bis 1933. Der Nationalsozialismus war den Schülern in seinen Grundzügen bekannt, jedoch vermochten sie ihn nicht in seiner historischen Entwicklung zu sehen. Die Rolle der außerdeutschen Staaten zwischen 1914 und 1945 wurde von den Schülern sehr unkritisch erfaßt. Insgesamt zeigte sich auch in dieser Untersuchung, daß ein gutes Personenwissen vorhanden war, historische und strukturelle Zusammenhänge jedoch nicht erkannt wurden. Raasch stellte nach der Erkundung, die die Einstellung zum Nationalsozialismus prüfte, fest, daß etwa zwanzig Prozent der Obersekundaner und acht Prozent der Oberprimaner den Nationalsozialismus nicht „bewältigt“ hatten; etwa 15 Prozent zeigten offen oder latent antisemitische Einstellungen. Ergebnisse zum Thema der Schuldfrage und dem Verhältnis der Schüler zum Vaterland lassen sich nach den Ausführungen des Autors so zusammenfassen: Der Geschichtsunterricht könne wegen der Darstellungen der jüngsten deutschen Geschichte das Bedürfnis der Schüler nach Identifikation mit der eigenen Nation und damit nach einem positiven Nationalgefühl nicht befriedigen. Raasch sieht die Gefahr, daß ein nationaler Minderwertigkeitskomplex systematisch anerzogen wird, indem alle positiven nationalen Bezüge verdrängt und durch die ausschließliche Orientierung an übernationalen Leitbildern ersetzt werden. Dies würde erneut – wie in der Weimarer Zeit – die deutsche Demokratie und die Beziehungen zur übrigen Welt belasten.

Lenné (1967)<sup>50</sup> ermittelte die Einstellungen von hessischen Oberschülern der 7., 10. und 13. Klasse<sup>51</sup> und die ihrer Eltern zu politischer Autorität. Die Stichprobe wurde nach dem Quoten-Verfahren ermittelt. Die Problemstellung ließ sich mit den folgenden drei Fragen eingrenzen (Lenné 1967, S. 20):

„1. Wird die politische Autorität instrumental – als Mittel individueller Endzwecke – betrachtet und in dieser Funktion gegebenenfalls toleriert? 2. Wird die politische Autorität als motivischer Halt betrachtet, also als Objekt der emotionalen Identifikation? 3. Oder wird die politische Autorität unter der entgegengesetzten Einstellung beurteilt mit prinzipiellem Mißtrauen, Bedürfnis zu ihrer Kontrolle und Bedürfnis nach kritischer Distanzierung?“

Der Autor konstruierte und verwendete dann zur Messung der Einstellung ein relativ feines Verfahren, das es ermöglichte, die Einstellung quantitativ auf einem Kontinuum zu ermitteln. Das Untersuchungsinstrument, mit dem er 13 Eigenschaften und Verhaltensweisen maß, wurde mit jeweils fünf Beantwortungskategorien<sup>52</sup> Schülern und Eltern zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt.

Die Ergebnisse der Befragung liegen in Skalen vor, auf denen jede der Eigenschaften oder



Verhaltensweisen mit einem bestimmten Zahlenwert versehen ist, der ausdrückt, welche Bedeutung diesen von Schülern beziehungsweise Eltern im Vergleich zu den übrigen Eigenschaften und Verhaltensweisen zugemessen wird.

Lenné konstatierte eine weitgehende Übereinstimmung der Ergebnisse bei Schülern und Eltern: Von einer politischen Führungsgestalt wird Klugheit, Sachlichkeit und Erfahrung verlangt. In politischen Gefahrensituationen soll dieser Mann vor allem an die persönliche Sicherheit der Bürger denken. Für unwichtig halten die Befragten die Fähigkeit, Hochachtung oder Bewunderung zu erregen oder aller Zuneigung zu erwerben. Da der Erfolg eines politischen Führers nicht nach konkreten Kriterien bestimmt wird, stellt der Verfasser Blindheit gegenüber anzustrebenden politischen Führungsrollen fest. Er spricht vom „funktionellen Patriarchat“, das individuellen Zwecken dient, ohne damit Identifikationsobjekt zu sein und als motivischer Halt zu gelten. Die trotz des gesellschaftlichen Wandels unveränderte Einstellung zur Autorität bei der Eltern- und Schülergeneration nennt der Verfasser „autonome Tradierung“. Zur Revision der Erziehungsziele und des politisch bildenden Unterrichts machte Lenné eine Reihe von Vorschlägen.

Schließlich sind hier noch zwei Arbeiten zu nennen, die sich mit Stereotypforschung befassen. Cahnmann<sup>53</sup> (1965)<sup>54</sup> untersuchte mittels Fragebogenerhebungen und Gruppendiskussionen<sup>55</sup> an Münchener Schulen (Gymnasien, Mittelschulen, Berufsaufbauschulen) Vorurteile 16- bis 21jähriger Schüler gegenüber Rassen und Völkern. Mit Hilfe der Schulverwaltung wurden neun Klassen für die Untersuchung ausgewählt. Cahnmann wollte mit der Fragebogenerhebung vor allem erkunden, welches von sieben vorgegebenen Themen zu rassistischen und kulturellen Beziehungen<sup>56</sup> die Schüler besonders interessierte; daher war eine Rangreihe der Themen aufzustellen. Mit dem Fragebogen wurde außerdem ermittelt, wie diese Schüler die Juden sahen und welche soziale Distanz (Intensitätsgrad des gewünschten Kontaktes) sie zu einigen Rassen, Völkern und Nationen hatten<sup>57</sup>. Ausgehend von den Angaben über die bevorzugten Themen, wurden diese dann im Hauptteil der Untersuchung in den einzelnen Klassen diskutiert. Hieran schloß sich unmittelbar die Erhebung mit dem Abschlußfragebogen an, mit dem die gleichen sieben Themen wie im ersten Fragebogen beurteilt wurden. Unterschiede in der Beantwortung deutete Cahnmann als Beeinflussung durch die Diskussion. Neben der Schüleruntersuchung fanden auch Lehrergespräche statt.

Die bevorzugten Diskussionsthemen der Schüler waren die Beziehungen zwischen Rassen, Völkern und Religionen und die Beziehungen zwischen weißen und farbigen Völkern. Als Quellen für ihr zeitgeschichtliches Interesse nannten die Schüler Funk und Fernsehen an erster, Schule nur an fünfter Stelle. Die Messung der sozialen Distanz zu verschiedenen Völkern und Rassen ergab bei den Mädchen etwa eine Gleichbewertung von Juden, Israelis, Negern und Italienern, bei den Knaben schien dagegen eine latente antisemitische Tendenz wirksam zu sein. Deutlich wurde in den Diskussionen, daß den Schülern viele für das Verständnis der angesprochenen Probleme relevante Kenntnisse fehlten. Daher kam es zu Stereotypisierungen, obgleich die Schüler bemüht waren, Vorurteile zu vermeiden. Als Ergebnis der Gruppendiskussionen zeigte sich schließlich, daß das Interesse der Mädchen für alle Themen über jüdische Fragen beträchtlich zugenommen hatte, während die Knaben nur über die Geschichte der Juden in Europa mehr wissen wollten. Die ergänzenden Lehrergespräche bestätigten diese Ergebnisse.

Cahnmann bietet eine große Anzahl von Vorschlägen zur Verbesserung der politischen Bildung an. Sie reichen von detaillierten Empfehlungen zur intensiveren Ausbildung der Lehrer bis hin zu Schulbuchgestaltung, Ausstellungen, Gedenkstätten und Schüleraustausch.

Während Cahnmann (1965) seine Hauptaufgabe in der Erkundung von Stereotypen sah und eigentlich nur nebenbei die Möglichkeiten der Beeinflussung von Vorurteilen konstatierte, lautete die wesentliche Fragestellung bei einem Experiment von Müller (1967)<sup>58</sup>, welche von zwei Unterrichtsmethoden eher geeignet sei, negative Stereotypen abzubauen. Das Experiment wurde in 22 Klassen Frankfurter Realschulen (7. und 10. Schuljahr)<sup>59</sup> durchgeführt. Müller gab über den Aufbau der Stichprobe keine nähere Auskunft. In einer Voruntersuchung, die der Entwicklung des endgültigen Fragebogens diente und die die Auswahl der für

das Experiment am besten geeigneten Altersstufen erleichterte, wurden 13- bis 20jährige, in der SMV tätige Schüler und vier Frankfurter Volksschulklassen<sup>60</sup> mit einem Fragebogen schriftlich interviewt. Die Schüler wurden darin aufgefordert, zu genannten Nationen typische Eigenschaften zu notieren. Zu einer Reihe von Aussagen über Rassen, Völker und Nationen mußte zustimmend oder ablehnend Stellung genommen werden. Im endgültigen Fragebogen hatten die Schüler sechs Rassen, Völker und Nationen<sup>61</sup> charakterisierende Eigenschaften und solche, die ihrer Meinung nach nicht auf sie zuträfen, aus einer vorgegebenen Liste zu wählen. Außerdem erforschte der Autor die Quellen, die die Schüler zur Information über andere Völker benutzten, und stellte Fragen zur sozialen Distanz – also zum gewünschten Kontaktgrad der Schüler mit bestimmten fremden Völkern – sowie nach typischen Erkennungsmerkmalen und schließlich nach Berufen, die bei bestimmten Rassen beziehungsweise Völkern oder Nationen vermutlich anzutreffen seien. Ein Fragebogen diesen Inhalts wurde den 22 Klassen zu Beginn und am Ende des Experiments zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt. Zwischenzeitlich fand in insgesamt sechs Stunden, die sich über vier Wochen verteilten, ein Unterricht mit dem Thema „Die Neger“ statt. Dabei wurden zwei Unterrichtsmethoden verwendet, und zwar in einem Teil der Klassen die der Information, das heißt, der Lehrer sollte vorwiegend sachliche Informationen über die Neger geben. In einem anderen Teil der Klassen wandte man die Methode des Appells an, das heißt, der Lehrer sollte die Schüler vor allem durch ethischen Appell unter Meidung sachlicher Informationen beeinflussen. Einige andere Klassen erhielten zwar zu gleichen Zeitpunkten den Fragebogen vorgelegt, der Unterricht lief jedoch in der Zwischenzeit normal, das heißt ohne Bezug auf die experimentellen Variablen, weiter (Kontrollgruppe). Unterrichtsmethode und einzelne Themen waren mit den 15 beteiligten Lehrern vor Beginn des Experiments durchgesprochen worden. Die Lehrer führten Protokoll über den Verlauf der Unterrichtsreihe, über Erfolge ihrer Methode und Veränderungen in den Einstellungen. Abweichungen von der ersten zur zweiten Messung in den Antworten der Fragebogen wurden unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Kontrollgruppe als Ergebnisse gewertet, die durch die spezifische Unterrichtsmethode hervorgerufen waren.

Es zeigte sich, daß die Methode der Information bei 15- bis 16jährigen Schülern zur Auflockerung von Stereotypen besonders geeignet ist, das heißt zum Abbau sowohl positiver als auch negativer Vorurteile. 13jährige sprachen weit weniger auf diesen Unterricht an, dagegen bewirkte bei ihnen die Methode des Appells, daß Negern und generalisierend auch anderen Völkern und Rassen in weiterem Umfang positive Eigenschaften zugeschrieben wurden. Neutrale Urteile ließen sich durch Appell in beiden Altersstufen vermindern, bei den 15- bis 16jährigen zeigte sich jedoch durch informatorischen Unterricht ein deutlicher Anstieg von neutraler Beurteilung. Dies ist ein bemerkenswertes Ergebnis, da die Anzahl der neutralen Urteile als Index für die Offenheit und Korrekturbereitschaft von Wertungen gilt. Die Schüler wurden also in ihrem Urteil zurückhaltender.

Zusammenfassung: Die Arbeiten untersuchen Kenntnisse, Meinungen und Einstellungen zu spezifischen, zum Teil gleichen Fragenkomplexen mit sehr unterschiedlichen Methoden. Kenntnisse aus Aufsätzen zu ermitteln, wie es bei Steudel und von Wrangell (1960) geschah, ist jedoch eine höchst fragwürdige Methode. Weder kann man aus Aufsätzen erfahren, was Schüler wissen, noch was sie nicht wissen. Unter Umständen haben sie auf die Ausbreitung von Fakten zugunsten ausführlicher Stellungnahmen verzichtet. Das bedeutet, daß vielleicht nicht das Wissen, sondern zum Beispiel die Darstellung eines Themas geprüft wird. Am ehesten kann man noch die Aufsätze nach der inhaltlichen Richtigkeit beurteilen, wobei aber die sprachliche Ausdrucksfähigkeit das Ergebnis möglicherweise mit beeinflusst. Es ist außerordentlich schwierig, für eine Aufsatzanalyse Beurteilungskriterien zu gewinnen, die sowohl die Kenntnisse als auch die Stellungnahmen überprüfen. So besteht zum einen die Gefahr, daß die Kriterien etwas anderes – zum Beispiel Ausdrucksfähigkeit – messen, zum anderen, daß das Ergebnis weitgehend vom Auswerter abhängig, also wenig objektiv ist. Objektivere Ergebnisse gewährleistet hingegen ein Fragebogen, wie ihn zum Beispiel Raasch (1964) verwendet,

der mit seinem Instrument zwar keine standardisierte Leistungsmessung durchführen, aber doch Häufigkeiten von Kenntnissen feststellen kann. Geht es wie bei Goldschmidt und Hossbach (1964) lediglich um die Ermittlung im Unterricht behandelter Themen, vereinfacht sich die Fragebogenkonstruktion. Besonders ist darauf zu achten, daß die abzufragenden Themen etwa den gleichen Allgemeinheitsgrad haben.

Will man die Einstellungen aus Aufsätzen erkunden, gilt das gleiche wie für Wissensermittlungen. Die Schüler bearbeiten ein Thema unterschiedlich detailliert, mit verschiedenen Schwerpunkten hinsichtlich der Kenntniswiedergabe und der Stellungnahmen. Die Stellungnahmen selbst erlauben kaum Aussagen über die Einstellung zu einem bestimmten Fragenkomplex. Somit sind die Arbeiten schwer vergleichbar. Raaschs (1964) Fragebogen führt mit teilweise gleichen Fragestellungen wie Steudel und von Wrangell (1960) zu vergleichbaren Ergebnissen, obwohl auch er – im Unterschied zu Lenné (1967) – keine standardisierten Einstellungsskalen<sup>62</sup> verwendet. Auch in den Arbeiten von Cahnmann (1965) und Müller (1967) werden zur Stereotypforschung keine standardisierten Skalen verwendet. Müller (1967) kommt allerdings, indem er wesentlich mit einer empirisch gewonnenen Eigenschaftsliste arbeitet, einer Standardisierung schon recht nahe.

Die Ergebnisse der Untersuchung von Steudel und von Wrangell (1960) können schon aufgrund der angewandten Untersuchungsmethode nicht einmal für die befragte Population Gültigkeit beanspruchen. Goldschmidt und Hossbach (1964) sagen immerhin einiges zu den Themen aus, die im Gemeinschaftskundeunterricht in Berlin behandelt wurden. Aber auch für diese Arbeit ist – wie für alle anderen außer der von Lenné (1967) – keine Repräsentativität gegeben. Die von Steudel und von Wrangell (1960) untersuchten Klassen und Schüler sind zu inhomogen in der Zusammensetzung (verschiedene Schularten und Klassenstufen) und der Anzahl nach zu klein, als daß die Ergebnisse für einen Schultyp oder eine Altersstufe als repräsentativ gelten dürfen. Am ehesten kann dies, abgesehen von Lenné (1967), Raasch für die untersuchten Altersstufen in seiner Arbeit beanspruchen.

Die wahrscheinlich stark eingeschränkte Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse schmälert deren Bedeutung. Zudem sind auch diese Arbeiten, mit Ausnahme der Untersuchung von Müller (1967), kaum geeignet, einen positiven Einfluß auf die Unterrichtsgestaltung auszuüben. Müller (1967) gibt dazu den ersten Ansatz. In einer Längsschnittstudie vergleicht er die Wirkung zweier Unterrichtsmethoden für verschiedene Altersgruppen und kann damit zu Recht einige Aussagen über Unterrichtseffekte wagen.

## 5. Ergebnisse aus dem Überblick

Die Kritik an den inhaltsanalytischen Untersuchungen hat gezeigt, daß nur zwei Arbeiten von einem eindeutig ausgewiesenen Untersuchungsinstrument ausgehen, während die anderen im Bereich von ad hoc entwickelten Plausibilitätsüberlegungen verharren. Für alle Studien gilt jedoch die beschränkte Möglichkeit systematischer Kontrolle von hermeneutischen Forschungen. Schließlich bleibt hier Evaluation immer nur immanente Kritik der Curriculumprodukte, die tatsächlich durch Unterricht erzielten Wirkungen erfahren keine Überprüfung.

Sehr viel wichtiger für die weitere Entwicklung systematischer Curriculumevaluation ist daher die Beurteilung der empirisch-analytischen Arbeiten. Für ihre Kritik waren vier zu Beginn dieses Kapitels genannte Gesichtspunkte maßgebend. Dazu läßt sich feststellen:

a) Nur zwei der dargestellten Arbeiten sind Längsschnittuntersuchungen (Cahnmann 1965; Müller 1967). Sie sind geeignet, Aussagen über spezifische Unterrichtswirkungen zu machen. Alle anderen Untersuchungen sind Querschnittanalysen, die den Stand der politischen Bildung oder politische Verhaltenstypen beschreiben, aber kaum Angaben darüber machen können, welche Wirkungen der schulische politische Unterricht unabhängig von außerschulischen Einflüssen hat. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß in der Bundesrepublik bislang nur wenige empirische Arbeiten durchgeführt worden sind und kaum Daten über die familiäre politische Sozialisation oder über politische Haltungen etwa zur Zeit der Einschulung vor-

handen sind. Es ist deshalb schwer, korrelative Zusammenhänge kausal zu interpretieren, weil der Rückzug auf solche Untersuchungen nicht möglich ist. Da man außerdem kaum äquivalente Stichproben bestimmen kann, die bei einmaliger Messung Aussagen über die Wirkung von Unterricht – in verschiedenen Gruppen und bei unterschiedlichen Bedingungen – erlauben, stehen wir mit der Überprüfung der Effizienz schulischer politischer Bildung noch am Anfang. Deshalb ist es sinnvoll, der Ermittlung von Unterrichtswirkungen vorläufig in Längsschnittanalysen nachzugehen. Längsschnittuntersuchungen mit Versuchs- und Kontrollgruppen ermöglichen nämlich, durch überprüfte Variablen Ursachen aufzudecken. Wissenszuwachs, Einstellungs- und Verhaltensänderungen können so gemessen und kausal interpretiert werden.

b) Messen setzt allerdings definierte Maßstäbe voraus. In einigen Untersuchungen sind die Maßstäbe inhaltlich nicht klar beschrieben und begründet – der Rekurs auf einen politischen Konsens, auf Verfassungsnormen oder auf immanente Zielsetzungen der Curricula bleibt unklar. Bei vielen Untersuchungen geht auch die Entwicklung der Meßinstrumente aus der allgemeinen Fragestellung nicht deutlich genug hervor. Eine Ausnahme bilden hier zum Beispiel die Arbeiten aus dem Institut für Sozialforschung. Die Beurteilungskriterien für die Bewertung der einzelnen Fragen, der Aufgaben und ihrer Beantwortungen sind häufig aus der Arbeit nur zu erahnen. Besonders wenn es sich um freie Beantwortungen handelt, scheinen diese Kriterien nur zum Teil vollständig definiert zu sein, so daß die Objektivität und Genauigkeit der Fragen sowie ihre Auswertung oft nicht mehr befriedigen. In der Bundesrepublik wurden bislang nur wenige standardisierte Untersuchungsverfahren entwickelt.

c) Nur wenige Ergebnisse wurden mittels repräsentativer Stichproben gewonnen. Diese Tatsache beschränkt die Aussagekraft für die untersuchte Population erheblich. Die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Populationen kann somit nur durch Ergänzungsuntersuchungen gelöst werden.

d) Die Untersuchungsergebnisse, die ausnahmslos den Notstand in der politischen Bildung konstatieren, haben ein neues Problembewußtsein geschaffen und die Reflexion über die Neubestimmung der politischen Bildung forciert.

Insgesamt konnten die Untersuchungen jedoch nur wenig und sehr Unbestimmtes zur Innovation beitragen. Wissenschaftliche Curriculumentwicklung ist nur möglich, wenn eine systematische Evaluation ihrer Produkte erfolgt und diese dann so angelegt ist, daß ihr neue Aspekte für die Weiterentwicklung der Produkte entnommen werden können. Wissenschaftliche Überprüfung ist in diesem Sinne eine notwendige und immer wiederkehrende Phase im Entwicklungsprozeß. Die bisherigen, noch nicht streng curriculumbezogenen Untersuchungen zu den Wirkungen politischer Bildung liefern statt dessen eher Pauschalkritik. Curriculumforschung und -entwicklung sind noch in den Anfängen und erhalten durch diese Arbeiten nur schwache Impulse.

Der unterrichtende Lehrer steht deshalb, sofern er die Untersuchungen zur Kenntnis genommen hat, vor zusätzlichen Problemen. Er muß – abgesehen von einer Selbstanalyse – unter anderem seine Fortbildung neu orientieren, muß Inhalte und Formen der Unterrichtsgestaltung revidieren, Methoden entwickeln zur Motivierung der Schüler, die aus politisch uninteressierten und damit bildungsmäßig unterprivilegierenden Elternhäusern kommen. Die empirische Forschung hat also, mit Ausnahme der Analysen der Unterrichtsmaterialien, seine Probleme anwachsen lassen.

In der vorliegenden Arbeit soll nun versucht werden, Aussagen über die spezifische Wirkung von schulischem politischem Unterricht am Beispiel einer bestimmten Curriculumeinheit zu treffen. Mit der Entwicklung eines Kurses und mit dessen Teilevaluierung soll dem Lehrer neues, überprüftes Unterrichtsmaterial angeboten werden. Im folgenden Kapitel werden Ziele und Anlage der Untersuchung im einzelnen beschrieben.

## Anmerkungen

- 1 Auch Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein werden hier mit einbezogen.
- 2 Eine Übersicht geben Knoll (1965), Mickel (1967), Röhrig (1964) und Fischer (1967); eine kritische Darstellung von soziologischer Seite findet sich in Habermas u.a. (1961) und Becker u.a. (1966); Zusammenfassung der Ergebnisse vornehmlich empirischer Untersuchungen geben von Friedeburg und Hübner (1964), Jaide (1965), Fischer (1967), Gagel (1967, 1968), Harnischfeger und Stegelmann (1967); sowohl Schulbücher als auch empirische Untersuchungen beleuchtet Schmiederer (1969).
- 3 Hier sind nur Untersuchungen gemeint, die sich ausschließlich mit politischer Bildung befassen. Die große Anzahl von Befragungen der demoskopischen Institute (Demoskopisches Institut Allensbach, DIVO, EMNID), in denen unter anderem auch politische Fragenkomplexe berührt werden, und die Vielzahl der kleinen Arbeiten zur Stereotypforschung bleiben unerwähnt.
- 4 Sie steht auch stellvertretend für die ebenso bedeutsame Untersuchung von Hilligen (1955) an hessischen Mittelschulen. Genannt werden soll hier auch der ähnlich zustande gekommene Bericht von Ellwein über die Volksschulen (1955).
- 5 Das Forschungsinstitut gehört zur Hochschule für Politische Wissenschaften in München.
- 6 Ehrmann, ein gebürtiger Berliner, lehrt als Politologe in den USA.
- 7 Dies betrifft den Zeitpunkt seiner Materialsammlung.
- 8 Die Anzahl der besuchten Klassen betrug in Berlin 31, in Bayern, Hamburg, Hessen und Niedersachsen zusammen 27.
- 9 Zum Beispiel wird das Wahlrecht der Bundesrepublik in einer Reihe von Büchern falsch dargestellt.
- 10 Diese fand im Sommer 1969 mit sechzig Experten statt, zu denen unter anderem Verlagslektoren, Schulbuchautoren und Referenten der Kultusministerien gehörten.
- 11 Die Befragungen fanden im Februar 1970 bei fünfzig Lehrern von Hauptschulen und Gymnasien in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern statt.
- 12 In: Hamm-Brücher (1968).
- 13 Benutzt wurden vor allem die Unterrichtswerke der Verlage Klett und Diesterweg.
- 14 In diesem Zusammenhang muß auf die wertvollen, viel zu wenig beachteten Arbeiten des Internationalen Schulbuchinstituts in Braunschweig hingewiesen werden. Die Schriftenreihe wird herausgegeben von Eckert und Schüddekopf; in dieser Reihe sind unter anderem erschienen: Eine vergleichende Untersuchung der neueren Geschichte in Schulbüchern europäischer Länder von Weymar (1956), von Robinsohn und Schatzker (1963) eine sehr detaillierte Analyse von Darstellungen der jüdischen Geschichte in deutschen Schulgeschichtsbüchern, von Heinel (1962) eine Arbeit über „Die deutsche Sozialpolitik des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Schulgeschichtsbücher“.
- 15 1957 N = 171, Ergänzungsbefragung 1959 N = 550, Zufallsauswahl.
- 16 1. Datenerhebung 1952/53 N = 507 Studenten, 2. Datenerhebung 1957 N = 171 Studenten, und zwei Gruppendiskussionen mit je zehn Studenten.
- 17 Unpolitische, irrational Distanzierte, rational Distanzierte, naive und reflektierte Staatsbürger, politisch Engagierte.
- 18 Das genuin-demokratische Syndrom, das formal-demokratische Syndrom, das autoritäre Syndrom, die Indifferenten.
- 19 Das Bild vom absteigenden akademischen Mittelstand, das Gesellschaftsbild der inneren Werte, das Gesellschaftsbild der geistigen Elite, das Gesellschaftsbild der sozialen Gleichheit, das Gesellschaftsbild des nivellierten Mittelstands.
- 20 Die Datenerhebung fand ebenfalls 1962 statt.
- 21 Das heißt, daß der Interviewer die zu befragende Person nach einer Reihe vorgegebener Kriterien (Alter, Geschlecht, Schulbildung, Beruf, Wohnbezirk usw.) selbst auswählt.
- 22 Volksschüler N = 447, Oberschüler N = 262, Studenten N = 262.
- 23 N = 2.063, Erhebung 1961. Bei beiden Untersuchungen wurden die Befragungspersonen nach dem Quoten-Verfahren ermittelt.

- 24 Engagierte, Interessierte, Indifferente, Skeptische, Destruktive.
- 25 Datenerhebung 1961 in 19 Klassen mit N = 337 Schülern.
- 26 Die Arbeit von Herkommer (1966) wurde als Teil in die Veröffentlichung von Becker u.a. (1966) aufgenommen und hier mit den anderen Teilen zusammengefaßt. Stichprobe: 22 Volksschulklassen, 16 Mittelschulklassen, 24 Berufsschulklassen.
- 27 Teschner (1968) führte auch Gruppendiskussionen durch.
- 28 Becker u.a. (1966): 62 Sozialkundeführer und 20 Schulleiter in Einzelinterviews, 41 Sozialkundeführer und 4 Gruppendiskussionen. Teschner (1968) befragte 28 Lehrer.
- 29 Becker u.a. (1966): 12 Experten, Teschner (1968) 10 Experten.
- 30 Datenerhebung 1961/62.
- 31 N = 1.395.
- 32 N = 692.
- 33 N = 167.
- 34 N = 613.
- 35 N = 2.323.
- 36 N = 534.
- 37 N = 253.
- 38 N = 249.
- 39 Es wurden fünf Gruppendiskussionen mit insgesamt achtzig Teilnehmern im Alter von 13 bis 22 Jahren durchgeführt.
- 40 Die Autoren untersuchten von 2.115 nach dem Quoten-Verfahren gesammelten Aufsätzen 173 intensiv. Es waren 59 Berufs- und 26 Oberschulklassen an der Untersuchung beteiligt.
- 41 Datenerhebung 1962/63.
- 42 N = 383, von denen 19 Prozent aus der BRD waren.
- 43 Datenerhebung 1960/61 und 1963.
- 44 Anzahl der befragten Schüler: 11. Klasse N = 1.545, 13. Klasse N = 1.166.
- 45 Der Autor verzichtete bewußt auf den Terminus Einstellungsskala. Er wollte mit dieser Erhebungsart den Einstellungsbereich lediglich abtasten.
- 46 Stimmt, stimmt nicht, teils – teils.
- 47 Ja, nein, unentschieden.
- 48 Es beschäftigt mich sehr stark, häufig, wenig, nicht.
- 49 Auf der Grundlage eines im Jahre 1813 zwischen Goethe und Luden stattgefundenen Gespräches über Freiheit, Volk und Vaterland sollte nach vorgegebenen Antworten zu einigen Aussagen Stellung genommen werden.
- 50 Datenerhebung 1962.
- 51 N = 1.495.
- 52 Bedeutungslos, wenig wichtig, wichtig, sehr wichtig, absolut notwendig.
- 53 Er ist geborener Münchener, emigrierte in die USA und führte diese Untersuchung wie Ehrmann (1966) als distanzierter Beobachter durch.
- 54 Datenerhebung 1964.

55 N = 254.

- 56
1. Beziehungen zwischen Rassen, Völkern und Religionen,
  2. Beziehungen zwischen weißen und farbigen Völkern,
  3. kulturelle Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Nachbarvölkern,
  4. Geschichte der Juden in Europa,
  5. Beitrag der Juden zur deutschen Kultur,
  6. Geschichte der Juden im Dritten Reich,
  7. Aufbau des Staates Israel.

57 Die erste weithin gebrauchte Skala zur Messung der sozialen Distanz stammt von Bogardus (1925). Sie wird bestimmt nach dem gewünschten Kontaktverhältnis einer Gruppe zu einer anderen, ausgedrückt in Prozentsätzen, mit denen die eine Gruppe die Angehörigen einer anderen in Aussagen unterschiedlicher Intimitätsgrade akzeptiert, vgl. Hofstätter (1956). Cahnmann läßt die Befragten allerdings, von einem konstanten Intensitätsgrad ausgehend (zusammen in einem Haus wohnen), verschiedene Völker und Rassen miteinander vergleichen.

58 Datenerhebung 1962.

59 N = 656.

60 N = 119.

61 Amerikaner, Chinesen, Neger, Deutsche, Russen, Italiener.

62 Das sind Instrumente, in denen die Auswertung und Interpretation der Fragen oder Stellungnahmen mit ihren möglichen Antworten durch empirische Erhebungen festgelegt wurden, so daß die Antworten unabhängig vom jeweiligen Auswerter, also objektiv, nach einem empirisch verifizierten Schlüssel ausgewertet werden.

## II. Fragestellungen, Untersuchungsplan (Design) und Stichprobe

### 1. Allgemeine Fragestellung und Untersuchungsplan (Design)

Die vorliegende Untersuchung verfolgt Ziele, die bisher nicht oder nur sehr beschränkt Gegenstand empirischer Analysen waren. Dabei wird in der Arbeit keine Begrenzung auf Aussagen zum Stand der politischen Bildung vorgenommen. Vielmehr wird angestrebt, daß der Lehrer auch direkt Unterrichtshilfen erhält. Von anderen Autoren, also nicht von der Verfasserin, ist ein Kurs zu entwickeln, der den Forderungen, die an Curriculumentwicklungen gestellt werden müssen, entspricht.

Die notwendige Begründung von Lernzielen kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Dies ist nur in umfangreichen Analysen, die die wissenschaftliche Bezugsdisziplin und die Situation des Erziehungsfeldes mit einbeziehen, aufgrund rational fundierter Wertentscheidungen möglich. Eine solche Curriculumforschung liegt bislang nicht vor. Deshalb geht diese Arbeit von den zur Zeit der Untersuchung geltenden Berliner Lehrplänen aus. Ein Kurs darf nicht nur die Unterrichtsziele insgesamt und einige didaktische und methodische Hinweise enthalten. In ihm müssen auch, ausgehend von definierten Lernzielen, Unterrichtsinhalte und -methoden angegeben sowie Materialien geliefert werden, mit denen die Lernziele zu erreichen sind. Es ist notwendig, den Kurs in Teile zu gliedern (Unterrichtseinheiten), die für sich ebenfalls diese Bedingungen erfüllen.

Eine derartige Curriculumentwicklung setzt auch voraus, daß wesentliche Merkmale der Lernenden, um die es dabei geht, bekannt sind: Alter, Interessen, Kenntnisse und Fähigkeiten, auch Einstellungen, sofern diese durch den Unterricht beeinflusst werden sollen. Die Entwicklung geeigneter Inhalte und Methoden erfordert nämlich die Kenntnis der Ausgangslage. Deshalb wird für das zu entwickelnde Unterrichtsprogramm die Ausgangssituation beschrieben. Diese und die Wirkung des Unterrichts sollen empirisch überprüft werden.

So wird dem Lehrer eine Curriculumeinheit angeboten, deren Wirkung zudem empirisch überprüft ist. Die Untersuchung der Ausgangssituation und die Prüfung des Unterrichtsprogramms sollen mit objektiven Instrumenten erfolgen, die für die zu untersuchende Population auch Gültigkeit beanspruchen können. Im folgenden wird die Fragestellung und der Untersuchungsplan detailliert entwickelt.

#### 1.1 Population

Aus einem noch zu erörternden Grund (II.1.4) stellten wir uns die Aufgabe, Unterrichtswirkungen in einem relativ späten schulischen Stadium zu erfassen. Technische Gründe wie Wochenstundenzahl, Lehrplan und Dauer der Untersuchung bewogen uns, von einer Untersuchung im Bereich der Berufsschulen – denen eine spezielle Bedeutung zukommt, da sie von etwa achtzig Prozent der Jugendlichen besucht werden – Abstand zu nehmen und die Arbeit an Höheren Schulen durchzuführen. Oberprimaklassen fielen aus zwei Gründen für eine Untersuchung aus: Die Untersuchung hätte möglicherweise die Schüler, die mit der Vorbereitung auf das Abitur ausgelastet waren, zu sehr beansprucht; außerdem wäre es für die letzte Klassenstufe schwierig gewesen, ein Unterrichtsprogramm zu konstruieren, das im wesentlichen noch nicht behandelten Stoff enthält und gleichzeitig mit den in den Rahmenrichtlinien gesetzten Forderungen hätte vereinbart werden können. Wir wählten deshalb die Unterprima (12. Klasse, also 17- bis 19jährige) zur Untersuchung aus. Zudem war eine Beschränkung auf West-Berlin erforderlich, da eine Durchführung der Arbeit in mehreren Bundesländern auch mehrere Versuchsleiter erfordert hätte. Abgesehen davon, daß sich das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, an dem diese Arbeit entstand, in Berlin befindet, bot die Stadt für eine Untersuchung mehrere Vorteile<sup>1</sup>: Die technische Durchführung ist in einem Stadtstaat sehr viel leichter als in Flächenstaaten; Berlin hat auch eine für Schulversuche sehr aufgeschlossene Schulverwaltung.



## 1.2 Thema des Unterrichts

Für ein detailliert ausgearbeitetes Unterrichtsprogramm wurden sowohl die vermutete Ausgangssituation als auch die anzustrebenden Lernerfolge formuliert und überprüft. Außerdem wurde die Effizienz eines solchen Unterrichtsprogramms mit dem üblichen verglichen, also dem Unterricht, den der Lehrer unter normalen arbeitstechnischen Bedingungen nach seinen Vorstellungen zum gleichen Thema gab.

Die Themenwahl wurde durch eine Reihe von Forderungen erschwert. Das Thema sollte noch nicht ausdrücklich im Unterricht behandelt worden sein. Es sollte genügend Stoff bieten, um von verschiedenen Aspekten her in wenigstens 16 und höchstens 24 Stunden behandelt zu werden, ohne daß das Thema den durch den Rahmenplan gesetzten Umfang gesprengt hätte. Andere vorgeschriebene Unterrichtsgebiete durften in der verbleibenden Schulzeit nicht zu kurz kommen. Das Thema mußte also nach Inhalt und Umfang mit dem für das Fach Gemeinschaftskunde<sup>2</sup> gültigen Lehrplan vereinbar sein<sup>3</sup>. Die Minimalgrenze von 16 Stunden schien uns notwendig, weil wir unter Berücksichtigung der Anzahl der Wochenstunden<sup>4</sup> bei einer geringeren Stundenzahl wegen des zu kurzen Experimentalzeitraums keine meßbaren Wirkungen hätten erwarten können. Die Festsetzung auf maximal 24 Unterrichtsstunden war wegen der starken Beanspruchung der mitwirkenden Lehrer notwendig.

Das Thema der Arbeit wurde außerdem so gewählt, daß es eine Hilfe zur Klärung aktueller und kontroverser Meinungen und Analysen darstellen würde. Sowohl hermeneutisch als auch empirisch gewonnene Ergebnisse sollten möglichst in die Untersuchung einbezogen werden können.

Unter Berücksichtigung dieser genannten Forderungen schien uns das Thema „Nationalismus“ für ein Unterrichtsprogramm geeignet<sup>5</sup>.

## 1.3 Formaler Untersuchungsplan

Die Überprüfung eines Unterrichtsprogramms erfordert einen Untersuchungsplan, der es ermöglicht, Unterrichtswirkungen von anderen Einflüssen<sup>6</sup> isoliert zu messen. Grundsätzlich ist das isolierte Testen von Unterrichtseffekten auch durch eine einzige Datenerhebung möglich. Für diesen Fall müßten außer in der Gruppe, in der das Unterrichtsprogramm durchgeführt wird (Experimentalgruppe), zum gleichen Zeitpunkt nach Beendigung des Unterrichtsprogramms in einer zweiten äquivalenten<sup>7</sup> Gruppe (Kontrollgruppe), in der der Unterricht ohne Unterrichtsprogramm fortgesetzt wurde, mit gleichen Instrumenten Messungen vorgenommen werden<sup>8</sup>. Die über die in der Kontrollgruppe hinausgehenden Veränderungen in der Experimentalgruppe könnten dann als Folge des Unterrichtsprogramms angesehen werden. Diese Untersuchungsanlage erfordert allerdings eine in Schulexperimenten schwer erfüllbare Voraussetzung: nämlich äquivalente Gruppen. Bei der Vielzahl der sie bestimmenden Faktoren kann die Äquivalenz ausschließlich durch relativ große Zufallsstichproben garantiert werden. Für die geplante Untersuchung konnte – wie noch gezeigt wird (II.3) – nicht von Zufallsstichproben ausgegangen werden. Zur Feststellung der Unterrichtseffekte wurden daher mehrere Messungen erforderlich.

Ein weiterer Grund ließ uns von dem Versuch Abstand nehmen, die schwer zu erfüllende Voraussetzung äquivalenter Gruppen zu verwirklichen. Beim Unterrichtsprogramm geht man – wie jeder Lehrer in der Unterrichtsvorbereitung – von einer bestimmten gegebenen Situation des Wissensstandes, des Verständnisgrades, der Meinungen und Haltungen der Schüler aus. Wir wollten neben den Zielen des Unterrichtsprogramms auch die angenommene Ausgangssituation überprüfen, um abschätzen zu können, ob der methodische und didaktische Ansatz des Unterrichtsprogramms angemessen war. Die Ermittlung der Ausgangssituation diente auch dazu, die Äquivalenz der Gruppen zu kontrollieren und die Gruppen näher zu beschreiben. Deshalb entschieden wir uns für ein Design, das sowohl die Ausgangssituation zu Beginn als auch die Lage bei Abschluß des Experiments in der Experimental- und Kontroll-

gruppe erfaßte. Darüber hinaus wollten wir die Stabilität möglicher Unterrichtswirkungen ein halbes Jahr später in einer Nachuntersuchung erkunden. Diesen Forderungen entspricht für den Fall nicht randomisierter Stichproben ein im angelsächsischen Bereich in der pädagogischen Forschung sehr gebräuchliches quasi-experimentelles Design<sup>9</sup>.

Der formale Untersuchungsplan sah für unsere Aufgabenstellung, bei der ein Unterrichtsprogramm auf seine Wirkung hin überprüft und mit üblichem Unterricht verglichen werden sollte, folgendermaßen aus:

Untersucht werden drei Gruppen zu drei Zeitpunkten mit gleichen Instrumenten:

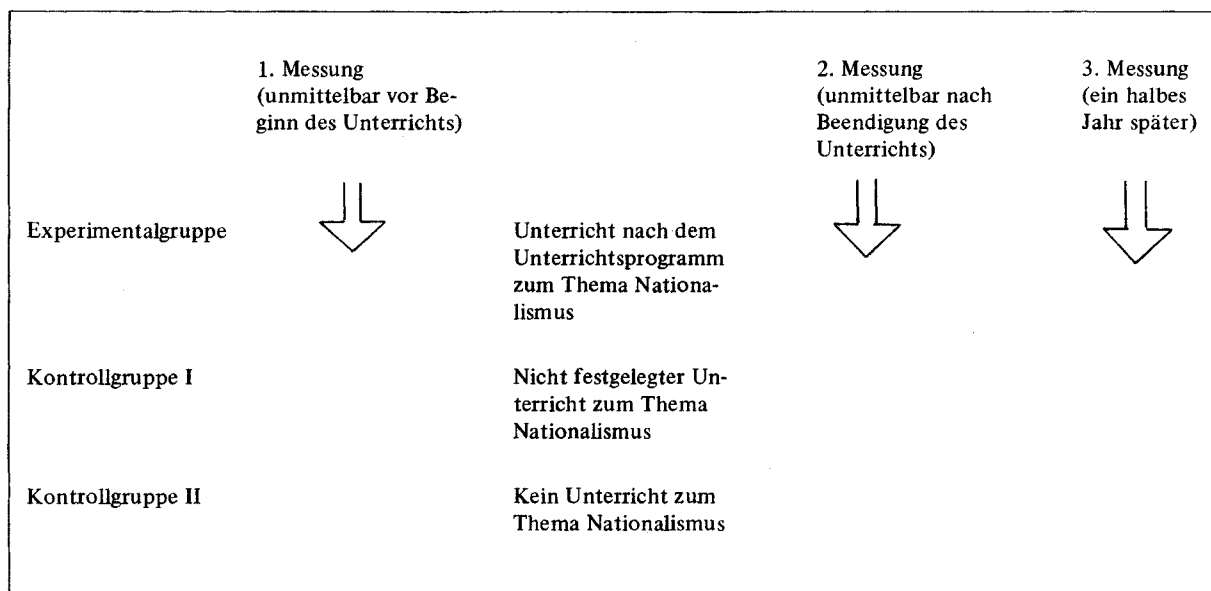
Zwischen der ersten und der zweiten Messung findet in einer Gruppe nach einem festgelegten Programm Unterricht zum Thema Nationalismus (Experimentalgruppe) statt;

eine zweite Gruppe erhält in diesem Zeitraum ebenfalls Unterricht zum Thema Nationalismus, allerdings nach dem Ermessen des jeweiligen Lehrers und den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln (Kontrollgruppe I)<sup>10</sup>;

in einer dritten Gruppe findet während des definierten Zeitraumes kein Unterricht zum Thema Nationalismus statt (Kontrollgruppe II), das heißt, der Unterricht läuft hier unbeeinflusst durch die Themenstellung in den anderen Gruppen weiter.

Eine Wiederholungsuntersuchung wird ein halbes Jahr später in allen Gruppen durchgeführt. Schematisiert stellt sich der Untersuchungsplan wie in Abbildung II.1 dar.

Abbildung II.1: Formaler Untersuchungsplan



#### 1.4 Untersuchungsgegenstand

Unterrichtswirkungen sind durch eine Vielzahl von Faktoren bedingt. Deshalb könnten neben der Erkundung von Wissens- und Leistungszuwachs zum Beispiel Motivationsänderungen, Beeinflussung der politischen Interessiertheit, Einstellungs- und Verhaltensänderungen sowie Veränderungen der Schülerinitiative wesentliche Gesichtspunkte der Untersuchung darstellen. Auch mehrere Lehrervariablen, beispielsweise persönlichkeits- und ausbildungsbedingte Variablen, die Beeinflussung der weiteren Unterrichtsgestaltung durch dieses Programm oder einstellungsverändernde Wirkungen wären untersuchenswert.

Bislang wurden nur wenige dieser Aspekte in empirischen Arbeiten zu erkunden versucht. Dabei beschränkte man sich fast ausnahmslos auf die Ermittlung von Wissen, Interessen und Einstellungen in Querschnittuntersuchungen. Daher konnte man Veränderungen oder die Wirkungsweise von Unterricht nicht messen<sup>11</sup>.

Auch in der vorliegenden Längsschnittuntersuchung konnte nur ein kleiner Ausschnitt möglicher Unterrichtswirkungen analysiert werden. Diese Beschränkung hängt wesentlich mit den verfügbaren Meßinstrumenten zusammen: Die Konstruktion neuer Untersuchungsverfahren ist sehr aufwendig. Leider gibt es in der Bundesrepublik nur sehr wenige ohne Revision verwendbare Untersuchungsinstrumente<sup>12</sup>; für unsere Fragestellung lagen keine tauglichen Verfahren vor<sup>13</sup>. Aus Gründen der aufwendigen Testkonstruktion waren wir zu der Entscheidung gezwungen, entweder den durch festgelegten Unterricht bewirkten Wissens- oder Leistungszuwachs oder aber die Einstellungsänderungen zu messen. Nur ungern verzichteten wir auf die Messung des Leistungszuwachses und beschlossen, nur Einstellungen und deren Änderungen zu analysieren. Zu dieser Entscheidung führten folgende Überlegungen:

Im Vordergrund schulischer Aufgaben steht die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, nicht die Vermittlung und Änderung von Einstellungen und Haltungen. Allerdings sind besonders in den Lehrplänen der Sozialkunde, Gemeinschaftskunde und politischen Weltkunde auch Einstellungen und Haltungen als Lernziele angesprochen. Dort heißt es zum Beispiel, der Schüler solle „in Ehrfurcht vor Gott und in der Liebe zu Volk und Heimat“<sup>14</sup> erzogen werden; er soll „das rechte Verhältnis zum Staat gewinnen“<sup>15</sup>; ein wichtiges Ziel ist „die Bindung des heranwachsenden Staatsbürgers an die Wertvorstellungen der freiheitlichen Gesellschaftsordnung und eines sozialen Rechtsstaates“<sup>16</sup>; Haltungen wie Toleranz, Fairness, Dienst- und Opferbereitschaft sollen herausgebildet werden. Obgleich diese Lernziele weniger leerformelhaft sind als etwa das Lernziel „mündiger Staatsbürger“, beweisen die Sozialkundebücher<sup>17</sup>, die in den entsprechenden Ländern zugelassen sind, wie viele verschiedenartige Konkretisierungen dieser Lernziele möglich sind. Der Vergleich der Einstellungsänderungen, einerseits bewirkt durch das Unterrichtsprogramm, andererseits durch „freien“ Unterricht, soll ein Beispiel dafür sein, wie Unterricht, der an die gleichen Lehrpläne gebunden ist, die darin enthaltenen Lernziele konkretisiert. Die Prüfung, ob Einstellungsänderungen bei Primanern überhaupt noch durch schulischen Unterricht erreichbar sind, sowie die Tatsache, daß gerade Einstellungsänderungen vom Lehrer besonders schwer abzuschätzen sind – diese Aspekte ließen uns die Messung von Einstellungen und ihrer möglichen Veränderung durch Unterricht interessanter erscheinen als die des Leistungszuwachses in Form von Kenntnissen.

Ohne uns der noch vielerorts dominierenden Meinung anzuschließen, daß politische Bildung erst etwa nach dem 14. Lebensjahr effizient werden kann<sup>18</sup>, wollten wir einen Beitrag zum Problem der Unterrichtswirkung in einem relativ späten schulischen Stadium leisten. Dabei wird gefragt, inwieweit Einstellungen von relativ erwachsenen Schülern durch Unterricht verändert werden, ob mögliche Veränderungen in der gewünschten Richtung verlaufen und wie stabil die veränderten Einstellungen über einen Zeitraum von einem halben Jahr hinweg bleiben. Außerdem wurden die einstellungsverändernden Unterrichtseffekte in Abhängigkeit von anderen Faktoren wie Geschlecht, Konfession, Schicht und örtliche Mobilität analysiert.

Der Unterricht geht vom „Berliner Lehrplan für Geschichte, 7. bis 10. Klasse, Oberschule Wissenschaftlicher Zweig“ (1954) aus, in dem es bei den Bildungszielen unter anderem heißt (S. 37):

„Die Art der Wertung geschichtlicher Ereignisse, Kräfte und Persönlichkeiten im Unterricht hilft dem Schüler Grundsätze finden, deren Grundhaltung von dem Streben nach wahrer Humanität, Toleranz und Ehrfurcht gekennzeichnet ist und deren Bejahung das Leben menschenwürdig macht . . . Ein recht verstandenes Vaterlandsgefühl, dem Überheblichkeit ebenso fern liegt wie würdelose Unterwürfigkeit, schließt die Ehrfurcht vor den Leistungen des eigenen Volkes ein. Sie wurden nur infolge der gemeinsamen Kulturgrundlage und durch die

wechselseitige Beeinflussung der Völker untereinander möglich. So weitet sich das Vaterlandsgefühl zum Bewußtsein der Zugehörigkeit zum christlich-abendländischen Kulturkreis. Der Geschichtsunterricht weckt in dem jungen Menschen den Willen mitzuwirken auch am politischen Zusammenschluß des Abendlandes zu einem geistig freien und politisch freien Pan-Europa.

Trotz aller erkennbaren Schwierigkeiten des Weges sei der Jugend der Erdball nicht zu groß, um ihn in Freiheit und Frieden, in Gerechtigkeit und Würde zur Wahrung der Menschenrechte vereinigt zu wünschen.“

Weiterhin stützt sich der Unterricht auf die vorläufigen Richtlinien zur „Politischen Bildung und Erziehung an der Berliner Schule“ (1960) für die Klassen 7 bis 11. Der Unterricht zum Thema Nationalismus richtet sich nach den „Vorläufigen Richtlinien für den Unterricht im Fach Gemeinschaftskunde der Klassen 12 und 13 der Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges“ (1963).

## 1.5 Untersuchungsinstrumente

Die Untersuchung der genannten Dimensionen erfordert mehrere Erhebungsinstrumente, die im folgenden kurz beschrieben werden<sup>19</sup>.

Verfahren zur Messung des Nationalbewußtseins und der Nationbezogenheit<sup>20</sup>:

Das Hauptziel dieser Arbeit war die Untersuchung der durch Unterricht bewirkten Veränderung der Nationbezogenheit der Schüler. Es schien uns deshalb nötig, diese von mehreren Sicht- und Erlebensweisen her zu analysieren. Mit zwei Verfahren wurden Nationalbewußtsein und Nationbezogenheit der Schüler gemessen:

Das Hauptuntersuchungsinstrument, um die Einstellung zur Nation zu messen, bildete eine für Primaner standardisierte Einstellungsskala, die in einer Voruntersuchung konstruiert wurde (III.1.1).

Darüber hinaus schätzten die Schüler auf einer graphischen Skala die Ausprägtheit ihres Nationalbewußtseins quantitativ (Selbsteinschätzungsskala; III.1.2).

Verfahren zur Messung der Intelligenz und des Schulerfolges:

Zur Messung der Intelligenz konnte auf für die Bundesrepublik standardisierte Testverfahren zurückgegriffen werden. Zur Debatte standen aus Gründen der Ökonomie nur schriftliche, in Gruppen anwendbare Tests, die für die zu untersuchende Population standardisiert waren (III.2.1).

Der Schulerfolg wurde an schulimmanenten Kriterien, nämlich anhand der letzten vor dem Experiment erhaltenen Zeugnisnoten, gemessen (III.2.2).

Soziographische Fragebogen:

Von den Schülern wurden in einem Fragebogen neben den üblichen demographischen Dimensionen folgende schon genannte (II.1.4) erfaßt: Schichtzugehörigkeit der Eltern, Organisiertheit, örtliche Mobilität, politische Interessiertheit, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Berufswunsch, Lieblingsfächer (III.3.1).

Um die Gruppen hinsichtlich einiger Lehrervariablen zu vergleichen, wurden von den Lehrern in einem Fragebogen folgende Daten erhoben: Alter, Geschlecht, Dienstalter, Fachkombination, Dauer des Unterrichts in der beteiligten Klasse, Unterricht anderer Fächer in der Klasse, örtliche Mobilität (III.3.2).

Unterrichtsbeobachtung:

Zur Beschreibung einiger Merkmale des Unterrichtsprogramms und der Klassen sollte in den Klassen der Experimentalgruppe durch Unbeteiligte (Studenten, Studienreferendare) eine Unterrichtsbeobachtung der Programmstunden durchgeführt werden. Die Aktivität der Klasse

war durch Anzahl der Schülerfragen, Sprechzeit der Schüler und Anzahl der sich am Unterricht beteiligenden Schüler zu erfassen. Ferner sollten die Unterrichtsmethoden der Lehrer, die im Programm nicht völlig festgelegt werden konnten, durch Sprechdauer des Lehrers, Anzahl und Art der Lehrerfragen, disziplinarische Hinweise usw. erhoben werden. Von Tonbandaufzeichnungen, die zusätzlich anstelle unmittelbarer Beobachtung den Unterricht aufzeichneten, sahen wir ab, da sich für Lehrer und Schüler eine verfremdete Unterrichtssituation in jedem Fall ergeben hätte. Außerdem hätte die Auswertung der Bänder außerordentliche Schwierigkeiten verursacht. Berliner Schüler sind auch an häufige Unterrichtsbesuche gewöhnt, so daß wir von einem im Unterricht anwesenden Beobachter die geringste Störung für den Unterricht erwartet hätten. Diese Form der Unterrichtsbeobachtung ließ sich jedoch nicht durchführen (III.4).

#### 1.6 Minimierung der experimenteller effects<sup>21</sup>

Die empirische sozialwissenschaftliche Forschung war lange Zeit fast ausschließlich darum bemüht, Untersuchungsinstrumente zu konstruieren, die den entwickelten Gütekriterien<sup>22</sup> entsprachen. Erst seit wenigen Jahren hat sie ihr Augenmerk auf die – unabhängig von den Mängeln der Meßinstrumente – durch Erwartungen der Versuchsleiter bedingten Fehler gerichtet. Rosenthal (1966) u.a. (1966) stellten aufgrund von experimentellen Befunden die Hypothese auf, daß die Erwartungen der Versuchsleiter eine bedeutende Variable im Experiment darstellen.

Wir wollten deshalb weitestgehend eine von der Konstruktion der Untersuchungsinstrumente unabhängige Durchführung der Messungen gewährleisten: Unabhängigkeit sowohl bei der Konstruktion des Unterrichtsprogramms als auch bei der Durchführung des Unterrichts. So waren die Autoren des Unterrichtsprogramms nicht am eigentlichen Experiment beteiligt; die am Experiment beteiligten Lehrer wirkten weder an der Konstruktion der Meßinstrumente noch an den einzelnen Messungen mit; auch wurden ihnen die Ergebnisse der Messung zu Beginn des Unterrichts nicht mitgeteilt, so daß sie mit unveränderten Urteilen aus dem eigenen Unterricht in das Experiment gingen. Den Lehrern wurden lediglich die Untersuchungsinstrumente zum Zeitpunkt der jeweiligen Datenerhebung zur Kenntnis gebracht. Die Auswertungsschlüssel und die Beziehung der zu messenden Einstellungsdimensionen auf die Ziele des Unterrichtsprogramms kannten sie nicht.

Die Verfasserin, die selbst alle Datenerhebungen durchgeführt hat, war als Versuchsleiterin nur bedingt unabhängig. Zwar hatte sie weder die generellen Ziele des Unterrichtsprogramms aufgestellt, noch den Unterricht selbst durchgeführt. Ihre Erwartungen sind jedoch in ihre speziellen Hypothesen eingegangen. Um die dadurch möglicherweise verursachten Fehler auszuschließen, hätten an der Gesamtplanung des Experiments unbeteiligte Versuchsleiter die Messungen in den Gruppen durchführen müssen. Auch hätten sie nicht erfahren dürfen, welche Klassen zur Experimentalgruppe und welche zu den Kontrollgruppen gehörten<sup>23</sup>. Diese Forderungen konnten wegen des damit erhöhten Aufwandes nicht erfüllt werden.

Zusammenfassung: Mit Westberliner Unterprimanern wurde ein Unterrichtsprogramm zum Thema Nationalismus (Experimentalgruppe) auf seine einstellungsverändernden Wirkungen hin untersucht und im gleichen Zeitraum mit üblichem Unterricht zu diesem Thema (Kontrollgruppe I) verglichen, das heißt mit dem Unterricht, der nach den eigenen Vorstellungen und technischen Möglichkeiten der jeweiligen Lehrer erteilt wurde. Es war deshalb nötig, vor Beginn des definierten Unterrichts und nach dessen Beendigung in den Klassen beider Gruppen mit gleichen Untersuchungsverfahren Messungen durchzuführen. Um abzusichern, daß mögliche Veränderungen auch wirklich als Folge von Unterricht und nicht von außerschulischen Einflüssen gewertet werden konnten, war es notwendig, in einer dritten Gruppe (Kontrollgruppe II) zum gleichen Zeitpunkt mit ebenfalls gleichen Instrumenten zu messen, ohne daß der Unterricht in der definierten Zeit einen Bezug auf das Thema Nationalismus genommen hatte.

Dabei waren in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe I nur die Veränderungen als Folge des spezifischen Unterrichts anzusehen, die über die Veränderungen in der Kontrollgruppe II hinausgingen. Eine Nachuntersuchung nach einem halben Jahr diente der Stabilitätsprüfung möglicher Einstellungsänderungen.

Die Unterrichtseffekte und ihre Abhängigkeit von anderen Faktoren wurden durch folgende Instrumente gemessen:

Nationbezogenheit und Nationalbewußtsein der Schüler wurden mit zwei Verfahren gemessen: mit Einstellungsskala und Selbsteinschätzungsskala.

Es wurde ein Intelligenztest durchgeführt und der Schulerfolg nach immanenten Kriterien – nämlich in Schulnoten – gemessen.

Außerdem dienten Fragebogen zur Erkundung einiger soziographischer Dimensionen bei Schülern und Lehrern.

In der Experimentalgruppe fand eine Unterrichtsbeobachtung statt.

Die Programm-Autoren und beteiligten Lehrer wurden weder an der Konstruktion und Wahl der Untersuchungsverfahren noch an der Durchführung der Messungen und ihren Auswertungen beteiligt. Wir erhofften uns dadurch eine Minimierung der experimenteller effects.

## 2. Erwartungen zur Ausgangssituation und zur Wirkung des Unterrichtsprogramms

Die folgenden Erwartungen zur Ausgangssituation und zur Unterrichtswirkung beziehen sich ausschließlich auf Unterprimaner in West-Berlin zum Zeitpunkt der Untersuchung (1967/68). Da die an der Untersuchung beteiligten Gruppen nicht nach dem Zufall zusammengesetzt werden konnten, wird die Stichprobe durch einige Variablen näher charakterisiert (V.4).

Eine ausreichende Prüfung der Repräsentativität der Stichprobe ist nicht möglich, da weder aus anderen Untersuchungen die Vergleichsdimensionen bekannt sind, noch genügend Daten über die Schülerpopulation (zum Beispiel Intelligenz, Schichtzugehörigkeit<sup>24</sup>) vorliegen. Damit ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beschränkt. Erwünscht wären Forschungsergebnisse, die aufgrund randomisierter Stichproben generalisiert werden und somit allgemeine Gültigkeit beanspruchen könnten. Solange die Unterrichtsforschung auf die freiwillige Mitarbeit der Lehrer angewiesen ist und diese sich der pädagogischen Forschung nicht mehr verpflichtet fühlen, wird die Unterrichtsforschung nur selten weitgehend generalisierbare Ergebnisse liefern.

In dieser Arbeit kann die Stichprobe mittels der insgesamt erhobenen Merkmale nur näher charakterisiert werden, um dem Leser Vergleiche zu ihm bekannten Gruppen zu erleichtern.

Die an der Untersuchung beteiligten Gruppen werden hinsichtlich ihrer Äquivalenz (II.1.3) anhand einiger Variablen beschrieben, die in den soziographischen Fragebogen erfaßt sind.

Das Unterrichtsprogramm geht von vier Ausprägungsformen der Nationbezogenheit aus, die auch didaktisch für relevant gehalten werden (Ausgangssituation). Diese Ausprägungsformen sollen entsprechend den Lernzielen beeinflußt werden, die sich aus dem Berliner Lehrplan für Gemeinschaftskunde konkretisieren lassen (Zielsituation). Zusätzlich zu den vier Arten von Nationbezogenheit (2.1.1 bis 2.1.4; 2.2.1 und 2.2.2) sind von der Verfasserin eine Reihe von speziellen Hypothesen formuliert (2.1.5 bis 2.1.12; 2.2.3 und 2.2.4), die überprüft werden sollen.

Für die Ergebnisse der Nachuntersuchung (Stabilitätsprüfung) gilt generell, daß sie denen der Zielsituation entsprechen sollen, das heißt nicht unbedingt den Zielen des Unterrichtsprogramms oder nur insoweit, als sie bestätigt werden konnten. Die Ergebnisse der Nachuntersuchung brauchen sich also nicht von denen der Zielsituation zu unterscheiden. Sie sollen Aufschluß darüber geben, ob die Unterrichtswirkungen stabil sind.

Die Darstellung der Erwartungen zur Ausgangssituation und Wirkung des Unterrichtsprogramms ist mit Schwierigkeiten verbunden; denn einerseits bedingen diese Erwartungen Wahl

und Konstruktion der Untersuchungsinstrumente, andererseits können die Erwartungen erst nach der Konstruktion der Untersuchungsinstrumente operationalisiert werden. Wegen dieser wechselseitigen Bedingung entschieden wir uns dahingehend, die Erwartungen, Ziele und Hypothesen hier allgemein darzustellen und ihre Operationalisierung im Anschluß an die Darstellung der Konstruktion der Untersuchungsverfahren vorzunehmen. Dies gilt insbesondere für die Konstruktion der Einstellungsskala, mit der die Nationbezogenheit näher bestimmt werden soll. Sie wird hier in den Ausprägungsformen dargestellt, die im Unterrichtsprogramm vermutet und angestrebt werden. Nach der Beschreibung der Konstruktion der Einstellungsskala zur Messung der Nationbezogenheit werden diese Ausprägungsformen speziell auf die Skala bezogen (III.1.1.1).

## 2.1 Erwartungen und Hypothesen zur Ausgangssituation

Die Ausprägungsformen der Nationbezogenheit in der Ausgangssituation sind teilweise ausführlich im Unterrichtsprogramm dargestellt. Hier werden sie in ihren wesentlichen Zügen charakterisiert. Zum einen ergeben sie sich aus Analysen der Literatur zum Nationalismus, zum anderen aus der politischen Praxis, besonders aus der Beobachtung jugendlichen Verhaltens. Schon die Darstellung der Informationsquellen würde an sich eine eigene Arbeit erfordern. Stellvertretend sei auf eine Veröffentlichung von Messerschmid (1966) verwiesen.

### 2.1.1 Traditional-konservative Ausprägungsform der Nationbezogenheit

Die traditional-konservative Nationbezogenheit besteht in einer stark emotional bestimmten Bindung an die eigene Nation. Sowohl die deutsche Teilung als auch die vermeintliche Dauerdiffamierung der Deutschen werden als schmerzlich empfunden. Hohen Rang nehmen die Werte der deutschen Nation ein, die wesentlich durch das 19. Jahrhundert geprägt sind. Diese Einstellung behindert zwar die bewußt aktive Teilnahme am aktuellen politischen Leben in der Bundesrepublik, ist aber nicht als undemokratisch zu kennzeichnen. Im Verlauf der Untersuchung wird diese Form der Nationbezogenheit bei den Schülern oft in ausgeprägter Weise anzutreffen sein.

### 2.1.2 Antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit

Bei der antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistischen“ Ausprägungsform wird die Nation als ein über die Primärgruppen hinausweisendes Symbol „seelischer Heimat“ verstanden; gleichzeitig soll sie Gemeinschaft und Gemeinwohl garantieren. Verbunden mit der Neigung, die Ordnung des Staates „starken Persönlichkeiten“ des eigenen Vertrauens zu überlassen, ist das Bedürfnis, sich mit einer Großgruppe auf irrationale Art zu identifizieren. Der Hinweis auf die deutsche Schuld wird als Dauerdiffamierung empfunden und erweckt offenen Widerspruch. Werden nationale Gefühle entwickelt, so tragen sie stark isolationistische Züge. Eine Bestimmung der Nation erfolgt vor allem nach rassischen, geographischen und kulturellen Kriterien. Diese Form der Nationbezogenheit ist eindeutig antidemokratisch und mit stark dogmatischen Haltungen verknüpft. Auch sie wird wahrscheinlich bei einem großen Teil der Schüler deutlich zutage treten.

### 2.1.3 Weltbürgerlich orientierte Einstellung

Das Feld der übernationalen Aufgaben wird von Schülern bislang nur in geringem Maße wahrgenommen. Eine Weltregierung anzustreben, erscheint als bloße Utopie und wird daher abgelehnt. Nur sehr wenige Schüler werden eine stark ausgeprägte weltbürgerliche Haltung zeigen.

### 2.1.4 Kritische Haltung gegenüber Strukturen und Entwicklungen in der eigenen Nation

Diese kritische Haltung gegenüber Strukturen und Entwicklungen in der eigenen Nation ist dadurch zu kennzeichnen, daß diese Entwicklungen und Tendenzen als antidemokratisch, formaldemokratisch und autoritär empfunden und entsprechend kritisiert werden. Nur eine kleine Minderheit weist diese Haltung auf.

### 2.1.5 Fehlen von geschlechtsspezifischen Ausprägungsformen der Nationbezogenheit

Knaben und Mädchen unterscheiden sich bezüglich der genannten Ausprägungsformen der Nationbezogenheit nicht voneinander. Diese Annahme scheint gerechtfertigt, da es sich bei der Untersuchung um eine koedukativ erzogene Großstadtpopulation handelt. Durch die Schule werden Knaben und Mädchen in der gleichen Richtung beeinflusst. Die Einwirkung von seiten der Eltern wird vermutlich auch zu keiner geschlechtsspezifischen Ausprägungsform der Nationbezogenheit führen. In amerikanischen Untersuchungen zeigt sich, daß Einstellungstraditionen zu politischen Fragen vornehmlich eine Funktion der Einstellungsgleichheit beziehungsweise -differenz der Eltern und nicht vom Geschlecht der Kinder abhängig sind<sup>25</sup>. Hess und Torney (1967, S. 23–31, 175–177) stellen in einer großen Untersuchung von Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersstufen keinen Unterschied zwischen Knaben und Mädchen bezüglich der Einstellung zur eigenen Nation fest.

### 2.1.6 Weltbürgerliche Einstellung in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit der Schüler

Es wird angenommen, daß Schüler der oberen Sozialschichten weltbürgerlicher orientiert sind als Schüler der unteren Schichten. Die Schüler der Höheren Schulen kommen zum ganz überwiegenden Teil aus den oberen Sozialschichten. Die Hypothese bezieht sich lediglich auf die Fälle, die die Höhere Schule besuchen und die sich ihrer sozialen Herkunft nach extrem unterscheiden. Kinder der oberen Schicht und der oberen Mittelschicht werden dabei mit Unterschichtenkindern verglichen. Vermutlich sprechen Eltern aus der Oberschicht häufig mehrere Sprachen, reisen häufiger und pflegen eher Kontakte über die Landesgrenzen hinweg. Diese Faktoren bedingen eine mehr weltbürgerlich orientierte Einstellung<sup>26</sup>.

### 2.1.7 Weltbürgerliche Einstellung in Abhängigkeit von der Mobilität der Schüler

Wir gehen davon aus, daß lokal sehr mobile Schüler, nämlich solche mit relativ großer Auslandserfahrung, eine stärker weltbürgerlich ausgerichtete Einstellung als immobile Schüler zeigen. Zu den letzten zählen diejenigen, die niemals im Ausland waren und darüber hinaus nur in Berlin gelebt haben. Häufige Reisen ins Ausland, insbesondere im Kindes- und Jugendalter, erhöhen die Sympathie zu anderen Völkern und Nationen und relativieren eine zu ausschließliche Bezogenheit auf die eigene Nation<sup>27</sup>. Dadurch wird der „Heimatbereich“ vergrößert. Vermutlich gehören sehr mobile Schüler auch besonders häufig den oberen Schichten an.



### 2.1.8 Nationbezogenheit in Abhängigkeit vom politischen Interesse

Politisch sehr interessierte Schüler unterscheiden sich wahrscheinlich in ihrer Nationbezogenheit von politisch wenig oder gar nicht interessierten Schülern. Außerdem wird vermutet, daß das politische Interesse die Jugendlichen zu einer intensiven Beschäftigung mit politischen Fragen führt. Aus dieser Aktivität erwächst eine stärker ablehnende oder zustimmende Haltung.

### 2.1.9 Nationbezogenheit in Abhängigkeit von der Konfession

Wir gehen nicht davon aus, daß ein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Konfession und der Nationbezogenheit beziehungsweise der weltbürgerlichen Einstellung besteht. Wahrscheinlich stellen die praktizierenden Mitglieder nur einen geringen Anteil der einer Religionsgemeinschaft angehörenden Schüler und Eltern dar. Der Einfluß der Kirchen auf politische Stellungnahmen ist daher gerade in der Großstadt vermutlich sehr gering. Fast alle Schüler besuchen staatliche, nicht konfessionell gebundene Schulen.

### 2.1.10 Geschlechtsspezifisches Interesse für Politik

Mädchen haben weniger Interesse an Politik als Knaben – dies ist eine in allen Untersuchungen der Bundesrepublik bestätigte Hypothese, die mit hoher Wahrscheinlichkeit auch für Westberliner Unterprimaner gilt. Dabei haben koedukativ erzogene Mädchen noch relativ mehr Interesse an Politik als Mädchen in reinen Mädchenklassen (Becker u.a. 1966).

### 2.1.11 Organisiertheitsgrad der Mädchen

Mädchen sind weniger häufig organisiert als Knaben; besonders selten gehören sie politischen Parteien an. Grundlage für diese Hypothese sind einige Untersuchungsergebnisse, die im Zusammenhang mit dem allgemein geringen politischen Interesse eine Organisationsfeindlichkeit der Mädchen nachgewiesen haben (EMNID 1966, S. 252 und 268; Becker u.a. 1966, S. 51–55).

### 2.1.12 Ressentimentaler Nationalismus

Nur wenige Schüler haben eine ausgeprägt nationalistische Haltung, die wesentliche Aspekte der nationalsozialistischen Ideologie bejaht (vgl. III.1.1.1 F6).

## 2.2 Erwartungen und Hypothesen zur Zielsituation

Abgesehen von den ausführlich dargelegten Zielen im Unterrichtsprogramm werden hier nur diejenigen beschrieben, die in bezug auf Einstellung zur Nation relevant sind. Selbstverständlich können diese Ziele ausschließlich an der Experimentalgruppe überprüft werden, die nach dem Programm unterrichtet wurde. Die Unterrichtswirkungen in der Kontrollgruppe I sollen mit denen in der Experimentalgruppe verglichen werden. Einerseits bestehen die Ziele in positiv formulierten Zielsetzungen des Unterrichtsprogramms, andererseits im Abbau negativ bewerteter Ausprägungsformen des Nationalismus (II.2.1). Letzteres ist Aufgabe des Unterrichts.

### 2.2.1 Kritische und weltoffene Nationbezogenheit

Mit dem Unterrichtsprogramm soll eine nüchterne, positive Einstellung zur Nation und gleichzeitig zu supranationalen Einrichtungen aufgebaut werden. Bestehen nationalistische Neigungen, dürfen diese nicht auf eine eventuell zu errichtende Weltregierung verlagert werden. Nationale Unterschiede sollen mit verändertem Stellenwert innerhalb einer als Einheit verstandenen Weltgesellschaft erhalten bleiben. Dabei sollen sich die Jugendlichen nicht naiv, sondern kritisch mit der eigenen Nation identifizieren. Anknüpfungspunkt für eine Beziehung zur Nation ist das Verständnis der demokratischen Entwicklung, das den Traditionalismus ersetzt. Diese Haltung, die zugleich die Nation und die einheitliche Weltgesellschaft bejaht, bildet das zentrale Unterrichtsziel.

### 2.2.2 Antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit

Diese für die Ausgangssituation angenommene Ausprägungsform der Nationbezogenheit (II.2.1.2) soll abgebaut werden.

### 2.2.3 Ressentimentaler Nationalismus

Zwar wurde eine stärkere Ausprägung dieser Form des Nationalismus in der Ausgangssituation nicht erwartet, soweit jedoch ressentimentaler Nationalismus bei den Schülern vorliegt, soll er durch das Unterrichtsprogramm abgebaut werden.

### 2.2.4 Unterschiedliche Wirkung des Unterrichts auf Knaben und Mädchen

Mädchen werden vermutlich in ihrer Einstellung zur Nation durch den Unterricht im Durchschnitt stärker beeinflusst als Knaben. Setzt man bei ihnen generell schwaches Interesse an der Politik voraus, dürften politische Themen wohl kaum außerhalb des Unterrichts diskutiert und reflektiert werden. Der Unterricht beeinflusst das Bewußtsein sozusagen ohne störende Informationen und Argumente von außen. Vermutlich werden die Unterrichtsziele deshalb leichter übernommen. Damit soll aber nicht angenommen werden, daß die Einstellungsänderungen bei Mädchen und Knaben gleich stabil seien. Diese Hypothese stellt kein Ziel des Unterrichtsprogramms dar.

## 3. Stichprobe<sup>28</sup>

Die Population der Untersuchung bildete die Gesamtheit der Berliner Unterprimen (12. Klasse) des Jahres 1967/68 der öffentlichen und privaten Oberschulen – außer den Institutionen des Zweiten Bildungsweges<sup>29</sup>. Die Grundeinheit waren jeweils Klassen, da man entsprechend der Anlage der gesamten Untersuchung nur mit ganzen Klassen, nicht nur mit einigen Schülern aus jeder Klasse arbeiten konnte. Der Senator für Schulwesen stellte die statistischen Unterlagen zur Verfügung.

Es mußten Klassen bestimmt werden, die lediglich an der Skalenkonstruktion mitwirkten und solche, die in einer der Gruppen an der Hauptuntersuchung, dem eigentlichen Experiment, teilnahmen. Dabei ergab sich das Problem der Stichprobenbestimmung, das erst seit einigen Jahren in den Sozialwissenschaften intensiv diskutiert wird<sup>30</sup>. Der von den Naturwissenschaften übernommenen Stichprobenziehung durch echte Zufallsauswahl und systematische Variation stehen in der sozialwissenschaftlichen Feldforschung sehr oft Hindernisse entgegen. Be-

dingt sind diese unter anderem dadurch, daß dazu freiwillige Mitarbeit notwendig ist und Populationseinheiten schwer zu erreichen sind. Bei dieser Arbeit wäre den Lehrern die Art ihrer Teilnahme aufdiktiert worden, wenn die Untersuchung nach dem Prinzip der Zufallsauswahl gemacht worden wäre. Mögliche Verweigerungen der Mitarbeit hätten die Repräsentativität der Ergebnisse eingeschränkt. Damit hätte das ganze Unterrichtsprogramm nicht mehr getestet werden können, weil gezwungenermaßen teilnehmende Lehrer das Programm vermutlich nicht adäquat durchgeführt hätten. Auch die Kontrollgruppe I, in der die Lehrer nach eigenem Konzept zum vorgeschriebenen Thema unterrichten sollten, hätte wahrscheinlich durch Zufallsauswahl nicht entstehen können.

Will man jedoch Resultate erzielen, die die Schulwirklichkeit repräsentieren<sup>31</sup>, zeigt sich, daß die Methode der echten Zufallsauswahl vorteilhaft ist. Auch sonst sind Lehrer durch Lehrpläne, Richtlinien und Erlasse gehalten, Inhalte zu vermitteln und nach Methoden zu unterrichten, die ihnen unter Umständen nicht sinnvoll erscheinen.

So entschlossen wir uns, die Gesamtstichprobe zwar nach dem Zufall zu bestimmen; die einzelnen Gruppen der Untersuchung wurden jedoch von den Lehrern gewählt, die in den nach dem Zufall gezogenen Klassen Gemeinschaftskundeunterricht erteilten. Das heißt, der Lehrer konnte sich mit gewissen Einschränkungen – die für die Klassen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I galten – die Art der Mitarbeit selbst aussuchen. Wählte er die Kontrollgruppe II, mußte er sich nur verpflichten, im Zeitraum der Hauptuntersuchung – also zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung – keinen Unterricht zum Thema Nationalismus zu erteilen.

Bedingungen für die Klassen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I:

Die Klassen mußten Koedukationsklassen sein. Es gab in Berlin an einigen wenigen öffentlichen und an einer Reihe von privaten Schulen nicht-koedukative Klassen.

Der Gemeinschaftskundeunterricht durfte nur durch jeweils einen Lehrer in einer Klasse erteilt werden. In einer Reihe von Schulen wurde dieser Unterricht, da die Schulbehörde dies freigestellte, von zwei Lehrern – dem Geschichts- und dem Erdkundelehrer – durchgeführt, die sich dabei die Stunden aufteilten.

Das Thema Nationalismus durfte noch nicht ausdrücklich im Unterricht behandelt worden sein.

Sofern zufällig zwei Klassen einer Schule zur Mitwirkung bestimmt worden waren, durften diese nicht in der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I, sondern ausschließlich in der Kontrollgruppe I, Kontrollgruppe II oder an der Skalenkonstruktion teilnehmen. Durch diese Einschränkung sollte vermieden werden, daß durch Kommunikation der Lehrer und Schüler Inhalte des Unterrichtsprogramms in der Kontrollgruppe I wirksam werden konnten.

Für alle Klassen galt selbstverständlich, daß sie im Untersuchungszeitraum mit Sicherheit anwesend und nicht durch andere schulische Sonderaufgaben belastet waren.

Unter diesen Voraussetzungen kann man davon ausgehen, daß die Engagierten unter den Lehrern, die wohl eher zu einer aktiven Mitarbeit bereit waren, bevorzugt die Mitwirkung in der Experimentalgruppe oder Kontrollgruppe I wählten. Dies bedeutet für die Ergebnisse, daß sie nicht ohne weiteres generalisierbar sind<sup>32</sup>.

Der Stichprobenumfang wurde so gewählt, daß eine ausreichende Anzahl von Schülern bestimmt wurde – also etwa vierhundert<sup>33</sup> –, die bei der Konstruktion der Einstellungsskala zur Messung der Nationbezogenheit mitwirkte. Jede der drei Gruppen, die an der Hauptuntersuchung teilnahmen, sollte aus sieben Klassen bestehen, was bei einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 17 Schülern einer Gruppengröße von etwa 120 Schülern entsprochen hätte. Diese schien uns als Minimum für die geplanten Berechnungen erforderlich. Doch konnte die Forderung – bedingt durch Ausfälle unmittelbar vor Beginn des Experiments – nicht ganz verwirklicht werden.

Die Gesamtstichprobe umfaßte 45 Klassen, die sich, gemäß den genannten Einschränkungen und nach der von den jeweiligen Lehrern gewünschten Beteiligungsform, wie folgt aufgliederten (Tabelle II.1):

**Tabelle II.1: Aufteilung der Gesamtstichprobe**

Gruppe	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Knaben	Anzahl der Mädchen	Durchschnittliche Klassenfrequenz
Skalenkonstruktionsgruppe	23	421	231	190	18,3
Experimentalgruppe	7	134	62	72	19,1
Kontrollgruppe I	6	94	61	33	15,6
Kontrollgruppe II	9	149	78	71	16,6
Insgesamt	45	798	432	366	17,7

\*Die Angaben über die Anzahl der Schüler pro Klasse stammen von den jeweiligen Lehrern und entsprechen nicht in jedem Fall der Anzahl, die an den verschiedenen Erhebungszeitpunkten mitgewirkt hat (vgl. Tabelle IV.2).

## Anmerkungen

- 1 Die Tatsache, daß Hessen das meist untersuchte Bundesland ist, hängt unter anderem sicher auch damit zusammen, daß das Institut für Sozialforschung und das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, aus denen die Mehrzahl der Arbeiten zur politischen Bildung hervorgegangen ist, in Frankfurt ansässig sind.
- 2 Zum Zeitpunkt der Untersuchung hieß das Fach noch Gemeinschaftskunde. Seit Ostern 1968 wird es als politische Weltkunde bezeichnet.
- 3 Es konnte allerdings Inhalte verschiedener der in den Richtlinien festgesetzten Themenkreise umfassen.
- 4 In Berlin sind für die Primen der Höheren Schulen allgemein fünf Wochenstunden angesetzt. Eine Stunde davon ist für philosophische Vertiefung vorgesehen, diese kann aber auch einem anderen Fach zugeschlagen werden; vgl. Senator für Schulwesen, Berlin (1968).
- 5 Unter den empirischen Arbeiten ist besonders Raasch (1964) zu nennen; von der Vielzahl der hermeneutischen Arbeiten seien einige, in Inhalt und Ansatz sehr verschiedene, erwähnt: als ältere, sehr umfassende geschichtliche Analyse Kohn (1944, deutsche Ausgabe 1962), als umfassende neuere, von sehr unterschiedlichen Fragestellungen ausgehende Arbeit Lemberg (1964, 2 Bde.), das von Fetscher (1967) herausgegebene Werk, das von soziologischen wie auch historischen Fragestellungen ausgeht (zur letzteren siehe insbesondere Grebing); den politologischen Ansatz vertritt vor allem Sontheimer (1966), den pädagogisch-historischen Messerschmid (1966).
- 6 Darunter sind zum Beispiel außerschulische Beeinflussungen wie Familie, Massenmedien, Reifungsvorgänge usw. zu verstehen.
- 7 Das heißt gleich in allen relevanten Eigenschaften.
- 8 Posttest only Control Group Design, Campbell und Stanley (1963), S. 195–196.
- 9 Nonequivalent Control Group Design von Campbell und Stanley (1963), S. 127–220. Für den Fall von Zufallsstichproben spricht man von einem echten Design, vgl. das Pretest-Posttest Control Group Design von Campbell und Stanley (1963), S. 183–195.
- 10 Wir bezeichnen diese Gruppe als Kontrollgruppe, weil der in ihren Klassen stattfindende Unterricht nur hinsichtlich des Themas festgelegt ist und während seiner Durchführung nicht kontrolliert wird.
- 11 Siehe I.
- 12 Siehe I.
- 13 Erst neuerdings wurde ein Verfahren zur Messung von nationalen Einstellungen entwickelt; vgl. Schmidt (1970).
- 14 Lehrplan für landwirtschaftliche Berufsschulen in Baden-Württemberg vom 18. April 1966 (1966), S. 368.
- 15 Lehrplan für Gemeinschaftskunde im 12. und 13. Schuljahr des Landes Nordrhein-Westfalen von 1963 (1964), S. 61.
- 16 Richtlinien für Gegenwartskunde an den Realschulen des Landes Schleswig-Holstein, Entwurf vom Oktober 1967 (1967), S. 189.
- 17 Siehe Nitzschke (1966). Vgl. I.2.
- 18 Die in den Bildungsplänen frühestens ab 5. Schuljahr institutionalisierte politische Bildung (Sozialkunde) als Fach besagt selbstverständlich nichts über die politisch-bildende Wirkung anderer Fächer auch vor diesem Zeitpunkt, die aber kaum und fast ausschließlich im Sinne sozialer Anpassungsbestrebungen diskutiert wird. Wenn sich erst in der Pubertät ein spezifisch politisches Interesse zeigt, bedeutet dies nicht, daß sich aufgrund von Reifungsprozessen erst in diesem Alter politisches Verständnisvermögen entwickelt – das kann eben wegen der heute üblichen Erziehungspraktiken so sein. In der Praxis beginnt die politische Bildung und Erziehung viel früher, nur wird sie bei uns lediglich in Ansätzen für den schulischen Bereich und die frühkindliche Erziehung reflektiert. Darüber gibt es keine empirischen Untersuchungen in der Bundesrepublik. Eine Reihe amerikanischer Arbeiten könnte für spezifische Fragestellungen hier nutzbar gemacht werden; siehe Sammelreferat von Harnischfeger (1970); Hess und Torney (1967) sowie Greenstein (1965) und andere Arbeiten.
- 19 In Kapitel III werden diese ausführlich in ihrer Konstruktion und bezüglich der Datenauswertung dargestellt.
- 20 Hier wurde bewußt ein ungebräuchlicher Terminus zur Bezeichnung der Einstellung zur Nation für ein Untersuchungsinstrument gewählt, da mit diesem Verfahren sehr unterschiedliche Einstellungsdimensionen erfaßt werden. Diese können nicht unter den Begriff Nationalbewußtsein in seiner üblichen Bedeutung subsumiert werden.

- 21 Rosenthal (1966).
- 22 Hier sind als Hauptkriterien Objektivität, Reliabilität und Validität von Meßinstrumenten zu nennen, Lienert (1967, 2. Auflage).
- 23 Möglichkeiten zur Ausschaltung der experimenter effects: siehe Rosenthal (1966), S. 331–400.
- 24 Die Angaben über die Berufsstellung der Eltern – meist nur eines Elternteils –, die in der Schulbehörde verfügbar sind, erlauben keine Klassifizierung der Population nach Schichtzugehörigkeit, die dem in diesem Experiment entwickelten Schichtenmodell ähnlich wäre (III.3.1).
- 25 Hier wären eine große Anzahl von Arbeiten zu nennen, unter anderem Maccoby u.a. (1956), Hyman (1969), Easton und Hess (1961) und Greenstein (1965). Die Arbeiten kommen zum Teil zu unterschiedlichen Ergebnissen über die Richtung der Beeinflussung.
- 26 Das entspricht den von Homans (1960) erstellten Regeln, nach denen die Sympathie zwischen Personen oder Gruppen proportional der Kontakthäufigkeit zwischen ihnen ist und vice versa; siehe auch Hofstätter (1956), S. 155–161, und (1959), S. 304–339.
- 27 Siehe Anmerkung 25.
- 28 Technische und statistische Einzelheiten werden im Anhang (A.II.3) mitgeteilt.
- 29 Diese Schüler sind im Durchschnitt wesentlich älter, so daß damit die Population inhomogenisiert und die Aussagekraft der Ergebnisse abgeschwächt würde.
- 30 Hansen, Murwitz und Madow (1964, 5. Auflage); Kish (1965); Cochran (1963, 2. Auflage); Jeffreys (1961, 3. Auflage).
- 31 Dabei ist die Genauigkeit der Ergebnisse eine Funktion der Stichprobengröße. Für eine gewünschte, willkürlich festgelegte Genauigkeit der Meßergebnisse kann die notwendige Stichprobengröße rechnerisch bestimmt werden; vgl. Cochran (1963, 2. Auflage), S. 71–86.
- 32 Außer dieser Wirkung kann auch die Situation des Experiments, das heißt die intensivere Arbeit des Lehrers, eventuell auch der Schüler, die Ergebnisse positiv beeinflussen. Leider können diese Einflußfaktoren nicht überprüft werden.
- 33 Zur Bestimmung dieser Zahl siehe A.III.1.1.2.2 und A.III.1.1.2.3.

### III. Untersuchungsinstrumente<sup>1</sup>

Die schon skizzierten Untersuchungsinstrumente (II.1.5), mit denen die notwendigen Daten zur Überprüfung der Hypothesen (II.2) erhoben wurden, sollen nun im einzelnen beschrieben werden. Im Hinblick auf die eingangs erhobene Kritik an anderen empirischen Untersuchungen<sup>2</sup> werden die Verfahren so konstruiert beziehungsweise ausgewählt und die Daten so ausgewertet, daß sie für die Untersuchungsziele als hinreichend qualifizierte Instrumente betrachtet werden können.

#### 1. Verfahren zur Messung der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins

Hauptziele des Experimentes waren die Messung der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins sowie deren durch den Unterricht verursachte Veränderungen. Zu ihrer Analyse wurden zwei Verfahren (II.1.5) angewendet. Als wichtigstes Untersuchungsinstrument diente eine umfangreiche Einstellungsskala, mit der man das Phänomen Nationbezogenheit in seinen verschiedenen Dimensionen erfassen konnte, die aber gleichzeitig differenzierte Aussagen zuließ. Zusätzlich wurde mit einer Selbsteinschätzungsskala das Selbstbild der Schüler bezüglich ihres Nationalbewußtseins erfaßt.

Da in der Bundesrepublik kein normiertes Verfahren zur Messung der Nationbezogenheit verfügbar war<sup>3</sup>, mußten wir vor Beginn des Unterrichtsexperimentes eine Einstellungsskala zur Erfassung dieses Merkmals konstruieren.

##### 1.1 Multidimensionale Einstellungsskala<sup>4</sup>

###### 1.1.1 Konstruktion der Einstellungsskala

Der Begriff Einstellung (attitude), dem in der Sozialpsychologie eine zentrale Bedeutung zukommt, ist schon auf vielfältige Weise definiert worden<sup>5</sup>. Hier soll die klassische Definition von Allport zitiert werden, da sie die wesentlichen Komponenten umfaßt: „An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.“ (Allport 1935, S. 810).

Einstellungen (zum Beispiel zu politischen Tagesfragen, zur Ehe, zum Nationalismus) werden mittels Einstellungsskalen gemessen. Diese sind normierte Instrumente, die im allgemeinen aus mehreren verbalen Aussagen zu einem bestimmten Sachverhalt bestehen, auf die mit Zustimmung oder Ablehnung geantwortet werden kann<sup>6</sup>. Für die Konstruktion solcher Skalen gibt es eine Reihe von Verfahren, die sich in eindimensionale und mehrdimensionale Konstruktionsverfahren unterteilen lassen. Die meisten Skalen sind eindimensional, das heißt, sie erfassen das zu messende Merkmal auf einem einzigen Kontinuum, auf dem die einzelnen Aussagen lokalisiert sind. Bezüglich der zu messenden Einstellung erstreckt sich das Kontinuum von ausdrücklich zustimmenden bis zu deutlich ablehnenden Items<sup>7</sup>.

Bei dieser Art der Skalenkonstruktion wird die Eindimensionalität durch die Item-Auswahl und die Analysemethode dem zu messenden Merkmal aufgezwungen. Man kann davon ausgehen, daß das Merkmal dadurch verkürzt gemessen wird, die gemessene Einstellung also das Merkmal nur zum Teil repräsentiert.

Dagegen legen die mehrdimensionalen Konstruktionsverfahren die Dimensionalität eines Merkmals nicht a priori fest. Art und Anzahl der Dimensionen werden empirisch ermittelt. Diese Verfahren können deshalb eher ein Merkmal in seinen verschiedenen Aspekten (Dimensionen) repräsentieren und zugleich ausweisen, daß den Aussagen in verschiedenen Zusammenhängen auch unterschiedliche Bedeutungen zukommen. Denn die einzelnen Items haben

in den jeweiligen Dimensionen einen unterschiedlichen Stellenwert. Eine wirkliche Eindimensionalität eines Merkmals würde mit diesen Methoden aufgedeckt werden.

Selbstverständlich könnte man auch mehrere eindimensionale Skalen konstruieren, die ein bestimmtes Merkmal erfassen sollen. Diese Konstruktionsmethode ist nicht nur unökonomischer als das Erstellen multidimensionaler Skalen<sup>8</sup>, sondern sie erfordert auch noch, daß die Dimensionen des Merkmals bekannt sind. Wir entschlossen uns deshalb, ein mehrdimensionales Konstruktionsverfahren anzuwenden<sup>9</sup>, das anhand der eigenen Skalierung der Nationbezogenheit im Anhang beschrieben ist (A.III.1.1).

Die Einstellungsskala entstand unabhängig von den Programm-Konstrukteuren und Lehrern<sup>10</sup>. Grundmaterial für die Skalierung bildeten rund 180 Aussagen zur Nationbezogenheit, die aus Büchern, Zeitschriften und Zeitungen gewonnen wurden. Ziel dieser Sammlung war, alle relevanten Aspekte der Nationbezogenheit (zum Beispiel rassische, traditionale und militante sowie auch die weltbürgerliche Gegenposition) durch möglichst verschiedenartige Meinungen zu repräsentieren. Aus diesem Material wurde empirisch die mehrdimensionale Einstellungsskala erstellt.

Dabei unterzogen zuerst einige Experten die ausgewählten 180 Aussagen einer kritischen Prüfung und reduzierten sie auf siebzig. Jeweils in Paarkombination angeordnet, wurden diese Aussagen Unterprimanern in 23 Klassen zur Beurteilung auf ihre Ähnlichkeit vorgelegt. Die Schüler schätzten die Ähnlichkeit von zwei Items auf einer Zehn-Punkte-Skala mit den Kategorien 0 bis 9, wobei „0“ als „sehr verschieden“ und „9“ als „sehr ähnlich“ definiert worden war. Mit Hilfe einer bei Torgerson (1965, 5. Auflage) dargestellten statistischen Analyse-methode wurde aus diesem paarweise auf Ähnlichkeit beurteilten Material die endgültige Einstellungsskala gewonnen. Bei der statistischen Analyse (Faktorenanalyse, Rotation) zeigte sich, daß die Schülerbeurteilungen auf sechs verschiedene, voneinander unabhängige Beurteilungsdimensionen abstrahiert werden konnten. Diese sechs Dimensionen (Faktoren) mit den sie jeweils repräsentierenden Items, die im folgenden dargestellt und interpretiert werden, bilden die Auswertungsdimensionen der im Unterrichtsexperiment angewandten multidimensionalen Einstellungsskala.

Die Items, die der Interpretation der Faktoren folgen, sind nach der Größe der Ladung geordnet. Die Zahlen unter der Rubrik „Ladung“ geben das Gewicht an, das aufgrund der Faktorenanalyse den jeweiligen Aussagen in einer Dimension zukommt<sup>11</sup>. Diese Gewichte wurden aufgrund der von den Schülern abgegebenen Ähnlichkeitsurteile durch die statistische Analyse ermittelt. So geben die Faktoren insgesamt und die Ladungen der Items in den Faktoren Aufschluß darüber, wie der Einstellungskomplex Nationbezogenheit in der Wahrnehmung der Schüler strukturiert ist. Die Aussagen wurden also nach sechs verschiedenen Gesichtspunkten sortiert. Inhalt und Gewicht der einzelnen Items sind dafür maßgeblich, wie die Dimensionen (Faktoren) der Nationbezogenheit benannt werden. Zur Konkretisierung der Faktoren und Verdeutlichung der Interpretationsweise dient die folgende Erläuterung<sup>12</sup>:

Man stelle sich einen Faktor als Aussagebündel vor, das einer bestimmten Haltung entspricht. Der einzelne, der eine solche Haltung einnimmt, bejaht alle Aussagen mit positiven Ladungen, und zwar um so stärker, je größer die Ladungszahl ist. Dagegen lehnt er die Aussagen mit negativen Ladungszahlen – je höher sie werden – in zunehmendem Maße ab, ist also darin anderer Auffassung. In der Interpretation wird eine möglichst treffende Bezeichnung gesucht.

Im folgenden werden nur die Items angeführt, deren Ladungszahl, absolut genommen, größer als 2.0 ist, da nur diese in die Auswertung der Skala einbezogen wurden<sup>13</sup>. Die vollständigen Faktoren sind im Anhang (A.III.1.1.2.5) dargestellt. – Die Ziffern vor den Items repräsentieren die Stellung des Items im Fragebogen, wie er den Schülern vorgelegt wurde<sup>14</sup>.

F1<sup>15</sup> Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit:

Bei dieser Dimension wird angenommen, daß der Begriff Vaterland heute für die Jugend inhaltslos geworden ist. Da es für die Deutschen kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt, sondern zwei „deutsche Völker“, entfällt die Grundlage für vaterländische Gefühle. Als



beklagenswert wird dies jedoch nicht empfunden. So ist auch kein schlechter Deutscher, wer sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt. Ziel ist, den noch vorhandenen Nationalismus zugunsten von Europäer- und Weltbürgertum zu überwinden, da politisches Denken in nationalen Kategorien obsolet geworden ist. An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Einstellung zu den gesellschaftlichen Interessen treten. Diese Nüchternheit stellt auch den bedingungslosen Einsatz des eigenen Lebens für die Nation als sittliche Pflicht in Frage. Man glaubt nicht, daß die Deutschen besonders zu nationalistischer Einstellung neigen. Dennoch sollte diese – soweit vorhanden – unterdrückt werden. Als unhaltbar gelten Behauptungen, die Wesensart eines Volkes sei unveränderliches Erbgut und jeder Nation wohne das Streben nach einem eigenen Staat inne; sie werden zurückgewiesen.

Item-Nr.		Ladung
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	+ 7.3
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	+ 7.2
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	+ 7.0
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ 6.3
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	+ 6.1
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	+ 6.0
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	+ 5.6
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	+ 5.6
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	+ 5.1
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	+ 4.0
69	Wir müssen Weltbürger werden	+ 3.8
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	+ 3.3
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	+ 3.0
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	+ 2.7
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	– 2.0
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	– 2.1
		41

Item-Nr.		Ladung
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	- 2.4
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	- 2.4
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	- 2.4
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	- 2.6
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	- 2.7
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	- 2.8
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	- 2.8
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	- 3.0
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	- 3.2
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	- 3.3
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	- 3.4
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	- 3.6
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	- 3.6
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	- 3.7
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	- 4.0
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	- 4.1
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	- 4.4

#### F2 Biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv:

Dieser Faktor ist dadurch charakterisiert, daß er ausgeprägten Rassismus und naturwüchsige Volksverbundenheit mit einer starken Ablehnung von supranationalen politischen Organisationsformen (Weltbürgertum, Weltregierung, Europa) verbindet. Die Nation gilt in rassischer, kultureller und politischer Hinsicht als sich selbst genügende Einheit von höhe-

rem Wert. In dieser Sicht kann die Einheit nur durch intensives Nationalgefühl beziehungsweise Vaterlandsliebe erhalten werden. Eine nüchterne Haltung zu gesellschaftlichen Interessen wird dementsprechend abgelehnt. Das Verhältnis zur Umwelt erscheint als Kampf um die physische Existenz; deshalb soll Deutschland in erster Linie militärisch und nur in zweiter Linie geistig an Bedeutung gewinnen.

Item-Nr.		Ladung
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	+ 7.3
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	+ 6.0
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	+ 5.3
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 5.1
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	+ 4.6
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	+ 4.1
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	+ 3.6
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	+ 3.2
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	+ 3.1
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	+ 2.8
73	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	+ 2.6
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	+ 2.5
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	+ 2.0
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	- 2.0
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	- 2.0
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	- 2.1
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- 2.1
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- 2.2
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	- 2.4

Item-Nr.		Ladung
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- 2.7
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 2.8
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	- 3.6
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	- 3.9
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	- 4.1
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	- 5.8
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 5.9

### F3 Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit:

Diesen Faktor kennzeichnet das starke Bemühen, der Kritik am Nationalbewußtsein zu widersprechen. Da man diese Kritik ernst nimmt, verbindet sich die emotional bestimmte positive Haltung zur eigenen Nation mit einer vorsichtigen Bejahung der Beziehungen zu anderen Gruppen.

Besonders entschieden werden Behauptungen abgelehnt, die Nationalismus mit Gefährlichkeit, Aggressivität oder Intoleranz gleichsetzen. Zum einen wünscht man sich die Wiederbelebung des deutschen Nationalbewußtseins, zum anderen wird auch eine kritische Haltung gegenüber dem Land und seiner Geschichte mit teilweise stark emotionalen Argumenten mißbilligt und abgelehnt.

Auch die Beziehung zur Nation oder zum Vaterland wird vom Gefühl bestimmt und personalisiert. So empfindet man es als erhebend und wünschenswert, einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören. Militärische Verteidigung ist eine Notwendigkeit. Deutschlands Name soll in der Welt wiederhergestellt werden.

Als Teil der Persönlichkeitsentwicklung wertet man das Ausbilden eines Nationalgefühls. Dabei hat die Nation, mit der eine emotionale Identifikation stattfindet, mehr Gewicht als die jeweilige Regierungsform oder auch die nüchterne Haltung zu gesellschaftlichen Interessen.

Daß diese Form der Nationbezogenheit nicht mit einer starken Isolierung verbunden ist, zeigt einerseits die Bereitschaft, Nationalismus und Weltbürgertum zu vereinen, andererseits die Behauptung, man arbeite für die eigene Nation und damit auch für die Menschheit. Auch wenn grundsätzlich jeder Nation der Anspruch auf staatliche Souveränität zuerkannt wird, sollte Europa unter deutscher Hegemonie vereinigt werden.

Item-Nr.		Ladung
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	+ 4.9
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	+ 4.7

Item-Nr.		Ladung
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	+ 4.2
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	+ 4.2
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	+ 3.9
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	+ 3.9
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	+ 3.8
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	+ 3.6
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	+ 3.4
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	+ 3.4
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	+ 2.9
72	Deutschlands Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	+ 2.9
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	+ 2.7
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	+ 2.7
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	+ 2.6
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	+ 2.5
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ 2.5
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	+ 2.4
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 2.3
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	+ 2.3
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	+ 2.2

Item-Nr.		Ladung
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	+ 2.2
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	+ 2.2
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	+ 2.0
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	- 2.7
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	- 2.9
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	- 3.2
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- 3.3
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 3.3
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- 3.6
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	- 3.7
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	- 4.2
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	- 4.9
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	- 5.1
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	- 5.5
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	- 6.1
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	- 6.4
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	- 6.7
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	- 6.9
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	- 7.1

F4 Abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozialdarwinistisch:

Bei diesem Faktor spielt weder die Zugehörigkeit zu einer Nation eine Rolle, noch ist die Nation als politische und gesellschaftliche Einheit von Bedeutung. Entscheidendes Kriterium für die abstrakte Staatsbezogenheit ist die Macht. Den mächtigen Staaten wird

die Führungsposition zugesprochen, da sie nach dieser Auffassung die Interessen aller Nationen am besten vertreten können. Zugleich wird für Deutschland ein Platz unter diesen mächtigen Staaten und die Führungsrolle in einem geeinten Europa beansprucht, dessen Zusammenschluß wegen der Schwäche der Nationalstaaten notwendig erscheint. Einigen Rassen wird die Entwicklungsfähigkeit abgesprochen; nicht jede Nation hat das Recht auf Selbständigkeit innerhalb natürlicher Grenzen oder auch nur auf staatliche Eigenexistenz. Unter diesen Aspekten war auch das Hitler-Regime nicht so schlecht, wie es heute dargestellt wird. Die Nation wird nicht irrational als verpflichtender Wert im Sinne „völkischer Einheit“ begriffen, folglich wird die Forderung nach persönlichem Einsatz für sie nicht anerkannt. Die Schwächeren haben sich den Stärkeren in jedem Fall unterzuordnen.

Item-Nr.		Ladung
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	+ 7.1
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	+ 6.5
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	+ 5.8
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	+ 4.6
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 3.1
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	+ 2.9
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 2.4
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	+ 2.1
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ 2.0
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	+ 2.0
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	- 2.0
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	- 2.0
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	- 2.1
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	- 2.3
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	- 2.4

Item-Nr.		Ladung
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	- 2.5
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	- 2.5
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	- 2.6
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	- 2.8
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	- 3.5
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	- 3.8
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	- 4.4

#### F5 Militanter Nationalismus, vorwärtsschauend:

Dieser Dimension liegt ein stark militanter Nationalismus zugrunde. Nationalismus wird nicht nur bejaht. Vielmehr wird jeder Nation das Recht zugesprochen, sich bis zu den natürlichen Grenzen des Landes auszudehnen. Die Deutschen sollen niemals auf völkerrechtlich für unanfechtbar gehaltenes deutsches Land verzichten, denn Vaterland ist nicht primär ein gesellschaftlicher, sondern ein geographischer Begriff. Deshalb wird die deutsche Teilung als besonders bedrückend empfunden. Die Unvermeidlichkeit der deutschen Niederlage im Zweiten Weltkrieg wird ebensowenig anerkannt wie die Notwendigkeit einer radikalen Distanzierung vom Hitler-Regime.

Den Deutschen wird ein natürlicher Hang zum Nationalismus zugesprochen, was aber nicht als Gefahr empfunden wird – im Gegenteil: Da sich das Nationalgefühl nicht unterdrücken läßt, hat die Weimarer Republik in dieser Sicht durch die Ablehnung nationalen Denkens den Nationalsozialismus und damit ihren eigenen Untergang heraufbeschworen. Auch heute wird eine deutsche Nation für erstrebenswert gehalten, die vor allem militärisch, nicht nur geistig stark ist.

Item-Nr.		Ladung
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	+ 6.2
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	+ 5.4
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ 5.1
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	+ 3.5
48		



Item-Nr.		Ladung
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 3.4
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	+ 3.0
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	+ 2.9
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	+ 2.7
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	+ 2.3
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	+ 2.2
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	+ 2.0
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- 2.1
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	- 2.1
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	- 2.4
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 2.5
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	- 2.5
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	- 2.6
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 3.0
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- 3.7
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	- 4.0
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	- 4.2
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	- 4.3
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- 6.2

F6 Ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend:

Vorrangig für diesen Faktor ist die Bejahung des Nationalismus, insbesondere in der Form des Nationalsozialismus, wenn auch ohne rassistische Komponenten. Entsprechend dieser Einstellung wird eine radikale Kritik am Hitler-Regime zurückgewiesen, desgleichen wird die Unvermeidlichkeit der deutschen Niederlage im Zweiten Weltkrieg bestritten. Den Siegermächten wird das Recht abgesprochen, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen. Gegenüber dem Ausland scheint Mißtrauen angebracht. Als besonderes Ärgernis erscheint es, wenn dem deutschen Volk im Ausland ein grausamer und verbrecherischer Charakter nachgesagt wird und wenn Deutsche dem eigenen Volk die Schuld für die Ereignisse der Jahre 1933 bis 1945 geben. Es wird die Ansicht vertreten, daß die Deutschen ein natürliches Vaterlandsgefühl verloren haben.

Eine weltbürgerliche Haltung ist mit dem ressentimentalen Nationalismus nicht vereinbar.

Item-Nr.		Ladung
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	+ 6.3
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	+ 5.7
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ 4.4
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 4.1
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 3.9
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	+ 2.9
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ 2.1
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	- 2.0
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 2.4
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	- 2.7
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	- 2.7
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	- 2.8
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	- 2.8
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	- 2.9
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 3.4
50		

Item-Nr.		Ladung
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	- 3.5
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	- 3.7

D7<sup>16</sup> Dogmatische Haltungen:

Zusätzlich zu den sechs Dimensionen der Nationbezogenheit wurden noch zehn Items aus einer in der Bundesrepublik standardisierten Einstellungsskala zur Messung dogmatischer Haltungen nach Brengelmann und Brengelmann (1960 a und b) ausgewählt.

Dogmatische Haltungen wurden definiert als „(a) ein relativ geschlossenes, kognitives System des Glaubens und Nichtglaubens bezüglich der wahren Natur von Dingen; (b) organisiert durch den zentralen Gesichtspunkt des Glaubens an absolute Autorität, der seinerseits (c) ein Bezugssystem von Verhaltensschemata der Intoleranz und bedingten Toleranz anderen Personen gegenüber schafft“ (Brengelmann und Brengelmann 1960 a, S. 452 nach Rokeach 1954).

Die Gesamtskala von Brengelmann und Brengelmann (1960 a) umfaßt vierzehn Items, von denen die zehn ausgewählt wurden, die der Item-Analyse<sup>17</sup> der Autoren zufolge am besten dogmatische Haltungen erfassen (A.III.1.1.2.6).

Item-Nr.		Gewicht <sup>18</sup>
15	Manchmal muß man Gewalt anwenden, um ein Ideal, an das man restlos glaubt, zu fördern	+ 2.0
16	Die Gegenwart ist so voll von Unglück, daß man das Gute nur von der Zukunft erhoffen kann	+ 2.0
19	Ein Mann, der hauptsächlich nur an sein eigenes Glück denkt, hat keinen Anspruch auf Beachtung	+ 2.0
28	Um das Glück der Menschheit für die Zukunft zu sichern, ist es manchmal notwendig, Ungerechtigkeiten in der Gegenwart zu ertragen	+ 2.0
31	Das schlimmste Verbrechen, das jemand begehen kann, ist, seine Gesinnungsgenossen öffentlich anzugreifen	+ 2.0
41	Ein Mensch ist erst dann wirklich bedeutend, wenn er sich einer idealen Sache widmet	+ 2.0
51	Zu viele Leute sind Nieten, und unser gegenwärtiges Gesellschaftssystem ist verantwortlich dafür	+ 2.0
64	Wenn ich zwischen Glück und Größe zu wählen hätte, würde ich die Größe vorziehen	+ 2.0
74	Die meisten Menschen, mit denen man wichtige soziale und moralische Probleme bespricht, verstehen wirklich nichts davon	+ 2.0
79	Es ist natürlich, daß man Schuldgefühle hat	+ 2.0

Die Einstellungsskala, die den Schülern der Klassen vorgelegt wurde, die am Unterrichtsexperiment teilnahmen, umfaßt insgesamt sieben Dimensionen. Sie wurden folgendermaßen benannt:

- F1 nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit,
- F2 biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv,
- F3 traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit,
- F4 abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozialdarwinistisch,
- F5 militanter Nationalismus, vorwärtsschauend,
- F6 ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend,
- D7 dogmatische Haltungen.

### 1.1.2 Auswertung der Einstellungsmessung

Insgesamt waren es 69 Aussagen, die in die sechs Dimensionen zur Messung der Nationbezogenheit eingingen. Nur ein einziges der insgesamt sieben Items (Item-Nr. 66 der Einstellungsskala, A.III.1.1.2.5, „Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker“), die den Schülern zur Beurteilung auf Ähnlichkeit vorgelegt worden waren, erwies sich als bedeutungslos. Das heißt, das Item erhielt bei der statistischen Analyse in keiner Dimension eine Ladung, deren absoluter Wert gleich oder größer als 2.0<sup>19</sup> war. Es wurde dennoch als sogenanntes Null-Item in die endgültige Einstellungsskala übernommen. Zu diesen sieben Aussagen kamen zehn weitere Items der Skala von Brengelmann und Brengelmann (1960 a), so daß die endgültige Einstellungsskala achtzig nach dem Zufall angeordnete Aussagen umfaßte. Die Schüler wurden gebeten, jede Aussage mit Zustimmung (richtig) oder Ablehnung (falsch) zu beantworten. Auf eine dritte Beantwortungskategorie der Bezeichnung „unentschieden“ oder „weiß nicht“ wurde verzichtet, um zu verhindern, daß vielleicht wegen Entscheidungsunwilligkeit, zu der eine solche Kategorie beiträgt, die Aussagekraft der Ergebnisse stark eingeschränkt worden wäre.

Möglicherweise kam es zu Fehlurteilen dergestalt, daß Schüler durch die polaren Kategorien (richtig – falsch) gezwungen wurden, überspitzte Urteile abzugeben. Diese sind für die Ergebnisse unerheblich, da keine Individualaussagen, sondern nur Aussagen über Gruppen von Schülern gemacht werden sollten. In großen Gruppen aber gleicht sich diese Fehlwirkung aus.

Die Einstellungsskala<sup>20</sup> wurde zu Beginn des Unterrichtsexperiments, unmittelbar nach dessen Beendigung und ein halbes Jahr später denselben Schülern jeweils in derselben Form zur Beantwortung vorgelegt.

Aufgrund der Einstellungsskala, deren achtzig Aussagen jeder Schüler jeweils mit „richtig“ oder „falsch“ beantwortet hat, wird nun für jeden Schüler das Profil seiner spezifischen Nationbezogenheit erstellt. Es zeigt die Ausprägtheit seiner Einstellung in bezug auf die einzelnen Dimensionen. Da die gesamte Einstellungsskala sieben Dimensionen umfaßt, besteht ein Profil aus sieben Werten.

Die Auswertung der Einstellungsmessung erfolgt nach dem im Anhang (A.III.1.1.2.6) gegebenen Schlüssel. Dieser ist so aufgebaut, daß er für jede Aussage einer Dimension angibt, wie die Antwort „richtig“ beziehungsweise „falsch“ bewertet wird. In welchem Fall nun der Antwort „richtig“ beziehungsweise „falsch“ im Auswertungsschlüssel ein Wert zugeordnet wird, richtet sich nach den für die Aussagen in den Dimensionen ermittelten Ladungen. Das Vorzeichen der Ladungen bestimmt die Richtung der Auswertung. Aussagen mit positiven Ladungen erhalten einen Wert, wenn sie mit „richtig“ beantwortet werden, Aussagen mit negativen Ladungen erhalten einen Wert, sofern sie mit „falsch“ beantwortet werden. Diese Auswertung entspricht der oben genannten Interpretation der Faktoren (III.1.1). Items mit positiven Ladungen erhalten bei Ablehnung durch einen Schüler keinen Wert, desgleichen Items mit negativen Ladungen, denen zugestimmt wurde. Der Auswertungsschlüssel enthält also nur positive oder keine Werte.

Das Prinzip der Auswertung soll an einem Beispiel aufgezeigt werden. Zu diesem Zweck wird der Schlüssel für drei Items dargestellt.

Tabelle III.1: Auswertungsschlüssel für Item-Nr. 1, 72 und 15

Dimension	Item-Nr. 1		Item-Nr. 72		Item-Nr. 15	
	richtig	falsch	richtig	falsch	richtig	falsch
F1	–	2.4	–	2.7	–	–
F2	–	–	–	–	–	–
F3	3.9	–	2.9	–	–	–
F4	–	–	–	3.5	–	–
F5	–	–	–	4.2	–	–
F6	–	–	–	–	–	–
D7	–	–	–	–	2.0	–

Beispiel: Antwortet ein Schüler auf die Aussage Nr. 1 mit „richtig“, so erhält er dafür nur in F3 einen Wert (3.9). Hätte er mit „falsch“ geantwortet, würde er nur in F1 einen Wert (2.4) erhalten haben. Bezogen auf Item-Nr. 72 bekäme der Schüler mit der Antwort „richtig“ ausschließlich in F3 einen Wert (2.9), bei der Antwort „falsch“ allerdings drei Werte und zwar in F1 (2.7), F4 (3.5) und F5 (4.2). Bei Aussage Nr. 15, einem Item aus der Skala von Brengelmann und Brengelmann (1960 a), ist nur durch die Antwort „richtig“ und nur in D7 ein Wert (2.0) zu erhalten. Für jeden Schüler wird jede einzelne Antwort auf diese Weise aufgeschlüsselt. Die Werte, die sich in den jeweiligen Dimensionen ergeben haben, werden pro Dimension addiert und gemittelt. Die sich jeweils ergebenden sieben Werte eines Schülers bilden sein Profil.

### 1.1.3 Spezifizierungen der Hypothesen zur Nationbezogenheit (vgl. II.2)

Nach der Konstruktion der Einstellungsskala zur Nationbezogenheit ist es nunmehr möglich, die Dimensionen der Skala mit den im Unterrichtsprogramm formulierten allgemeinen Ausgangs- und Zielhypothesen zur Nationbezogenheit in Beziehung zu bringen.

#### ad II.2.1 Erwartungen und Hypothesen zur Ausgangssituation

##### ad 2.1.1 Traditional-konservative Ausprägungsform der Nationbezogenheit:

Diese Form der Nationbezogenheit ist weitgehend durch F3 (traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit) zu kennzeichnen.

##### ad 2.2.2 Antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit:

Die eindeutig inaktive und nicht militante Komponente dieser Nationbezogenheit wird durch F2 in ihrer biologisch-deterministischen, auf Isolierung gerichteten und durch F4 in ihrer mehr staatsbezogenen Form mit betontem Macht- und Führungsanspruch dargestellt. Die aktive und stark militante Komponente, die sowohl biologisch-deterministische als auch

staatsorientierte Züge enthält, wurde in F5 operationalisiert. D7 repräsentiert den Dogmatismus, der mit dieser Form der Nationbezogenheit verbunden ist.

ad 2.1.3 Weltbürgerlich orientierte Einstellung:

Diese Form der Nicht-Nationbezogenheit wird durch F1 (nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit) konkretisiert.

ad 2.1.4 Kritische Haltung gegenüber Strukturen und Entwicklungen in der eigenen Nation:

Dieser Erwartung entspricht keine Dimension der multidimensionalen Skala. F1 (nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit) deckt sie nur zu einem geringen Teil ab. Gründe dafür, daß diese Form der Einstellung in der Skala nicht repräsentiert wird, können darin gesucht werden, daß dieser Aspekt bei der Item-Auswahl zu wenig berücksichtigt wurde, daß bei den Schülern möglicherweise trotz vorhandener Aussagen in dieser Richtung kein Beurteilungskriterium dieser Art ausgeprägt war oder diese Haltung für Formen der Nationbezogenheit nur wenig Spezifisches beinhaltet, also irrelevant ist. Diese Erwartung kann also nicht geprüft werden.

ad 2.1.12 Ressentimentaler Nationalismus:

Zu dieser Komponente der Nationbezogenheit, die durch F6 charakterisiert ist, besteht aufgrund des Unterrichtsprogramms keine Erwartung. Vermutlich ist diese Form der Nationbezogenheit nur bei Schülern ausgeprägt, die in starker Abhängigkeit einer nationalsozialistisch orientierten Gruppe stehen. Die Mehrheit der Schüler wird nur geringe Werte in dieser Dimension erreichen.

ad II.2.2 Erwartungen und Hypothesen zur Zielsituation:

ad 2.2.1 Kritische und weltoffene Nationbezogenheit:

Diese Einstellung kann durch eine Kombination von F1 (nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit) und F3 (traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit) gemessen werden. F1 kennzeichnet die nüchterne, weltbürgerliche Haltung und innere Distanz zur Nation, während F3 die positive, traditionsbestimmte und gleichzeitig emotional getönte Hinwendung zur Nation darstellt. Das Unterrichtsprogramm soll eine Verstärkung von F1, gleichzeitig eine Abschwächung von F3 erreichen, da F3 gemäß der Erwartung sehr stark ausgeprägt ist. Insgesamt soll das Schwergewicht auf einer Beeinflussung zugunsten von F1 liegen.

ad 2.2.2 Antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit:

Dieser Form der Nationbezogenheit entsprechen (siehe auch 2.1.2) die Dimensionen F2, F4, F5 und D7. Es wurde angenommen, daß eine beachtliche Anzahl von Schülern zu Beginn des Unterrichtsexperiments hohe Werte in F2, F4, F5 und D7 aufweist. Die Erwartung geht dahin, daß diese Ausprägungsform durch das gezielte Unterrichtsprogramm abgeschwächt wird.

ad 2.2.3 Ressentimentaler Nationalismus:

Ressentimentaler Nationalismus wurde durch F6 gekennzeichnet. Der Vermutung zufolge läßt er sich nur bei wenigen Schülern ausgeprägt feststellen. Durch das Unterrichtsprogramm soll er abgebaut werden.

## 1.2 Selbsteinschätzungsskala

Die Selbsteinschätzungsskala ist ein Verfahren zur direkten Erkundung des Selbstbildes in bezug auf ein Merkmal. Sie gibt ein sehr ökonomisches Untersuchungsinstrument ab, da der Befragte lediglich die Ausprägtheit des genannten Merkmals auf einer Skala einträgt. Validität und Zuverlässigkeit dieses Verfahrens sind umstritten. Diese Gütekriterien hängen unter anderem sicherlich auch von dem zu untersuchenden Merkmal ab<sup>21</sup>. Man muß einkalkulieren, daß die Durchsichtigkeit der Fragen falschen Beantwortungen Vorschub leistet.

Daher wurde die Selbsteinschätzungsskala zur Messung des Merkmals „Nationalbewußtsein“ lediglich ergänzend zur multidimensionalen Einstellungsskala eingesetzt. Die Interpretation der mit diesem Instrument ermittelten Daten kann also nur im Zusammenhang mit den Daten der multidimensionalen Einstellungsskala erfolgen.

Die für diese Untersuchung erstellte Skala umfaßt acht Stufen. Dabei erhielten die Extreme jeweils eine verbale Kennzeichnung<sup>22</sup>.

Auch die Selbsteinschätzungsskala wurde den Schülern zu zwei Zeitpunkten, nämlich unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments und ein halbes Jahr später (Stabilitätsuntersuchung) vorgelegt. Sie ist im Anhang enthalten (A.III.1.2).

Es erschien wenig sinnvoll, dieses Instrument zu Beginn des festgelegten Unterrichts für einen Vergleich mit den Daten nach dessen Beendigung einzusetzen. Denn der zeitliche Abstand zwischen den beiden Messungen war so gering, daß sich die Schüler zu einem erheblichen Teil an den ersten Schätzwert erinnert und ihn eventuell aus Gründen der Urteils Konstanz – die allgemein hoch bewertet wird – wiederholt hätten. Das Instrument wurde deshalb nur zu den Zeitpunkten der zweiten und dritten Datenerhebung verwendet. Erhebungen vor Beginn des Unterrichts und zum Zeitpunkt der Stabilitätsuntersuchung schienen unzulässig, da mögliche Veränderungen sowohl auf die verschiedenen Unterrichtsformen als auch auf andere Einflüsse hätten zurückgeführt werden können.

## 2. Messung von Intelligenz und Schulerfolg

### 2.1 Intelligenz-Test<sup>23</sup>

Zur Messung der Intelligenz standen nur schriftliche, für Gruppen anwendbare und in der Bundesrepublik für Primaner standardisierte Verfahren zur Debatte. Da nur höchstens vierzig Minuten für die gesamte Durchführung der Intelligenzmessung zur Verfügung standen, konnten entweder nur ein kurzer Test oder Teile eines ausführlicheren Programms angewendet werden. Außerdem sollte der Test den Schülern möglichst wenig bekannt sein. Bei Berücksichtigung dieser Kriterien bot sich der Denksport-Test (DST) von Lienert (1964) als Instrument zur Messung der Intelligenz an<sup>24</sup>.

Dieser Test besteht aus 15 eingekleideten Aufgaben, die nach anwachsenden Schwierigkeitsgraden geordnet sind. Gemessen wird das Problemlösungsverhalten. Zur Lösung der Aufgaben sind logische Beziehungserfassung, Einfallsreichtum, schlußfolgerndes und abstrahierendes Denken erforderlich. Dabei werden eher produktive als reproduktive Leistungen verlangt. Für jede Aufgabe sind fünf Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen nur jeweils eine richtig ist. Der Test ist in zwei Pseudoparallelförmigkeiten vorhanden<sup>25</sup>.

Bei dieser Untersuchung konnte der Test in der verfügbaren Zeit nicht in seiner Originalform angewandt werden. Allein die Durchführung hätte nämlich eine der verfügbaren Schulstunden beansprucht, in denen zudem wegen der Wiederholungsmessungen andere Verfahren (III.1) benutzt werden mußten. Wir beschränkten deshalb die Bearbeitungszeit für den DST, nachdem alle Untersuchungsinstrumente fertiggestellt waren und die Zeitdauer für die Beantwortung der Fragen überprüft worden war, auf insgesamt dreißig Minuten (anstelle der 45 Minuten im Originaltest). Die verfügbare Testzeit wurde für zwei Durchgänge folgendermaßen genutzt:

Bei der ersten Datenerhebung vor Beginn des festgelegten Unterrichts waren in zwanzig Minuten neun der 15 Aufgaben zu bearbeiten, bei der zweiten Datenerhebung nach Beendigung des Unterrichtsexperiments sechs Aufgaben in zehn Minuten. Die Aufgaben wurden so aufgeteilt, daß in jedem Testteil die Skala von sehr leichten bis zu sehr schwierigen Aufgaben erhalten blieb<sup>26</sup>. Dabei entsprach die Testanweisung jeweils der Originalanweisung; auch die Pseudoparallelförmigkeiten wurden verwendet.

Da der DST ein Problemlösungsverhalten mißt, das eher dem Interessenbereich der Knaben als der Mädchen entspricht, schneiden Primaner gegenüber Primanerinnen bei gleichem allgemeinen Intelligenzniveau im Durchschnitt günstiger ab (Lienert 1964, S. 10). Beim DST handelt es sich um einen reinen Niveau-Test<sup>27</sup>. Als Testzeit werden üblicherweise 45 Minuten veranschlagt. Da in dieser Untersuchung insgesamt nur dreißig Minuten Bearbeitungszeit für die 15 Aufgaben zur Verfügung standen, hatte vermutlich die Schnelligkeit einen Einfluß auf das Testergebnis.

Nun wurde der Test nicht unter den Standardbedingungen gegeben, folglich war der Bezug der Testergebnisse auf die Standardwerte für Primaner unzulässig. In der Auswertung konnten also lediglich Rohwerte berechnet werden, die ausschließlich einen Vergleich zwischen den an diesem Experiment beteiligten Primanern zuließen. Jede richtig gelöste Aufgabe wurde mit einem Punkt bewertet. Aus den Teilergebnissen ergab sich dann durch Addition ein Punktwert.

## 2.2 Messung des Schulerfolgs

Der Schulerfolg wurde in Zeugnisnoten gemessen. Dazu wurden zwischen der ersten und zweiten Datenerhebung die letzten Zeugnisnoten<sup>28</sup> der Schüler von den Lehrern der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I ermittelt. Wir wollten anhand der Noten klären, ob sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Schulleistung unterscheiden. Berücksichtigt wurden die Noten in allen Fächern.

Die Zeugnisse der Schüler wiesen Unterschiede in Anzahl und Art der benoteten Fächer auf. Dies erklärt sich durch die speziellen Schulzweige mit den dazugehörigen Wahl- und Abwahlfächern.

## 3. Soziographische und Interessenfragebogen

### 3.1 Schülerfragebogen (Fragebogen – S)

In einem Fragebogen für die Schüler wurde eine Reihe von soziographischen und anderen Dimensionen erfaßt. Damit war beabsichtigt, eine nähere Beschreibung der Gruppen und Aussagen über den Zusammenhang von Nationbezogenheit und anderen Merkmalen zu ermöglichen. Im Fragebogen waren die Fragen in der Weise angeordnet, daß sie von allgemeinen zu speziellen übergingen, die nur das politische Interesse beziehungsweise die politischen Informationsgewohnheiten betrafen. Der Aufbau der folgenden Darstellung geht von einem anderen Gesichtspunkt aus: die Fragen werden hier in einer Rangfolge behandelt, die sich nach deren Relevanz für das Phänomen der Nationbezogenheit richtet.

#### 3.1.1 Schichtzugehörigkeit

Es war schwierig, für die Untersuchung der Schichtzugehörigkeit ein adäquates Modell zu finden, mit dem man eindeutig und differenziert empirische Daten verarbeiten konnte, ohne dabei Gefahr zu laufen, mit zu detaillierten Fragen Ablehnung oder den Eingriff in die Intimsphäre zu riskieren. Man mußte auch damit rechnen, bei der befragten Population auf



Nicht-Wissen zu stoßen, besonders häufig bei der Frage nach dem elterlichen Einkommen. In der Vielzahl der Schichtenmodelle<sup>29</sup> spiegelt sich die Mannigfaltigkeit der möglichen Schicht-Determinanten. Nur wenige dieser Modelle sind jedoch so eingehend spezifiziert und operationalisiert, daß sie sich ohne zusätzliche Informationen und Untersuchungen für empirische Datenerhebungen verwenden lassen<sup>30</sup>. So konnte keines der für die Population der Bundesrepublik spezifizierten Schichtenmodelle unverändert auf unsere Fragestellung und Erhebungsmöglichkeiten angewandt werden. Entweder waren die Modelle nicht sofort operationalisierbar, oder ihre Übernahme hätte rein technisch wegen des großen Umfanges der zu erfragenden Bestimmungskomponenten<sup>31</sup> den Umfang der Untersuchung gesprengt. Vielleicht hätte man die Anwendung dieser Untersuchungsinstrumente als Eingriff in die Intimsphäre empfunden. Auch war nicht sicher, ob die Schüler einen umfangreichen Katalog zu Fragen der Schichtzugehörigkeit beantworten konnten<sup>32</sup>.

Diese Überlegungen sowie die begründete Annahme, daß in einer Unterprimaner-Population Kinder aus der Unterschicht nur schwach vertreten sind, veranlaßten uns, das Modell von Scheuch und Daheim (1961) zu variieren. Außerdem bezogen wir uns auf das von Moore und Kleining (1960) für bundesrepublikanische Verhältnisse adaptierte Modell von Warner und seinen Mitarbeitern (1949, 1960).

Wir beschränkten uns auf drei Schicht-Determinanten, denen wir ein unterschiedliches Gewicht bei der Bestimmung der Schicht gaben:

auf die Schulbildung,

die Berufsausbildung und

die Berufsstellung der Eltern.

Den Komponenten Schulbildung und Berufsausbildung gaben wir das entscheidende Gewicht, da sie allgemeine Verhaltensweisen sowie politische Haltungen vermutlich besonders stark prägen. Außerdem hängen diese Komponenten in der Regel mit der Schichtzugehörigkeit und den Haltungen der Eltern zusammen, die im Sozialisationsprozeß der Kinder wirksam werden. Die Schichthöhe wurde zunächst und primär durch die Schulbildung und Berufsausbildung jeden Elternteils – jeweils getrennt – bestimmt. Aus der Tatsache, daß die Berufsstellung eine bedeutende Funktion für eventuelle Schichtaufstiege hat, erschien uns die dritte Determinante insoweit wichtig, als Schichtaufstiege aufgrund der Berufsstellung häufig mit Verhaltensänderungen einhergehen. Die endgültige Schichtzugehörigkeit wurde also auf der Basis von Schul- und Berufsausbildung ermittelt, außerdem wurde die Berufsstellung berücksichtigt.

Wir unterschieden nun fünf Schichten, wobei wegen der geringen Anzahl von Unterschichten-Kindern in Unterprimen die Unterschicht nicht weiter differenziert wurde. Dabei ergab sich eine Einteilung aufgrund der Schul- und Berufsausbildung.

Schichtaufteilung aufgrund der Schul- und Berufsausbildung der Eltern:

a) *Oberschicht* (OS) entfällt hier, da sie lediglich unter Einbeziehen der Determinante persönliche Berufsstellung erreicht werden kann;

b) *obere Mittelschicht* (obere MS), Hochschule ohne Abschluß und mehr;

c) *mittlere Mittelschicht* (mittlere MS), Abitur und mehr, aber keine Hochschule;

d) *untere Mittelschicht* (untere MS), Fachschule oder Berufsfachschule oder mittlere Reife oder Lehre;

e) *Unterschicht* (US), weniger als mittlere Reife, keine Fachschule oder Berufsfachschule, keine Lehre.

Tritt nun zu den ersten beiden Determinanten die dritte – Berufsstellung – hinzu, so ist ein Schichtaufstieg möglich.

Die Schichteinteilung sieht dann folgendermaßen aus:

a) *Oberschicht* (OS), Prestige-Berufe in Politik, Wirtschaft, Rechtswesen, zum Beispiel Minister, Bundesrichter, obere Führungspositionen in großen Unternehmen (Index 1);

b) *obere Mittelschicht* (obere MS), Führungspositionen in Wirtschaft und Industrie, hohe leitende Angestellte, zum Beispiel Beamte des höheren Dienstes, freie Berufe wie Rechtsanwälte, Ärzte (Index 2);

c) *mittlere Mittelschicht* (mittlere MS), Angestellte und Beamte im mittleren und gehobenen Dienst wie Polizeiinspektoren, Volksschullehrer, Inhaber mittelgroßer Geschäfte (Index 3);

d) *untere Mittelschicht* (untere MS), Beamte und Angestellte des einfachen Dienstes wie Amtsgehilfen, Justizwachtmeister, kleine Selbständige wie Malermeister, Friseure oder kleinere Lebensmittelhändler, Werkmeister, Facharbeiter mit besonderer Ausbildung, kleine Angestellte in der Privatwirtschaft (Index 4);

e) *Unterschicht* (US), einfache Beamte und Angestellte mit deutlich manueller Tätigkeit, Arbeiter, Handwerksgehilfen, Facharbeiter, Fahrer<sup>33</sup> (Index 5).

Um die Befragten nach diesem Index einzuteilen, wurden die dazu erforderlichen Informationen anhand der Fragen 10 bis 17 des Fragebogens – S (A.III.3.1) getrennt für jeden Elternteil erhoben.

Zur Verrechnung der einzelnen Indices: Für jeden Elternteil wurde ein Schichtindex berechnet. Da die Mutter aufgrund ihres Einflusses in der Kindererziehung ebenso wesentlich erschien wie der Vater, der den Sozialstatus der Familie bestimmt, wurden die Schichtindices der Elternteile gleich gewichtet. Ihre Indices wurden bewußt getrennt berechnet<sup>34</sup>. Außerdem wurde für jeden Elternteil der Aufstiegsindex vermerkt, der bei einem Aufstieg aus der Unterschicht (Index 5 aufgrund der Ausbildung) in die Oberschicht (Index 1 aufgrund der Berufsstellung) maximal vier betragen kann.

### 3.1.2 Lokale Mobilität (Fragen Nr. 7, 8, 9)

Wir mußten uns hier wiederum aus technischen Gründen (siehe III.3.1.1) auf die Erkundung der lokalen Mobilität der Schüler beschränken. Auf die sicherlich wichtigen Informationen über die lokale Mobilität der Eltern und der weiteren Familie wurde deshalb verzichtet. Als Kriterium für die lokale Mobilität des Schülers nahmen wir die Anzahl der Wohnorte im Inland und der DDR. Auch Häufigkeit und Gesamtdauer der Auslandsaufenthalte in verschiedenen Ländern wurden berücksichtigt, die Dauer nur deswegen, um Kurzaufenthalte von weniger als einer Woche zu eliminieren.

Zur Auswertung: Besonders zusammengefaßt wurden die Gruppen, die aus der Bundesrepublik und aus der DDR zugezogen waren.

Anhand der Anzahl der Auslandsaufenthalte unterteilten wir die an der Stichprobe Beteiligten nach extremen Mobilitätsgraden, nämlich nach:

Immobilien, die keinen Auslandsaufenthalt vorzuweisen und den Wohnort nur in Berlin hatten, und

sehr Mobilien, die 6- bis 13mal über längere Zeit im Ausland gewesen waren.

### 3.1.3 Interesse an Politik, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Organisiertheit, Aktivität in der SMV (Fragen Nr. 19 bis 31)

Zur Abschätzung des politischen Engagements wurden das Interesse der Schüler an Politik (Frage Nr. 20) im Zusammenhang mit der Organisiertheit (Fragen Nr. 19, 30) und die Aktivität in der SMV (Frage Nr. 31) erkundet. Außerdem fragten wir nach dem von den Schülern vermuteten Interesse der Eltern an politischen Problemen (Fragen Nr. 26, 27) und dazu nach dem Grad der Übereinstimmung zwischen Schülern und Eltern (Fragen Nr. 28, 29). Aus den dazugehörigen Antworten wollten wir vor allem den zwischen Schülern und Eltern bestehenden Konflikt in Fragen der Politik abschätzen. Weiterhin waren Fragen zu den Informationsquellen über politisches Geschehen (Fragen Nr. 21, 22, 23), Diskussionsfreudigkeit und dem politischem Diskussionskreis (Fragen Nr. 24, 25) von Interesse.

### 3.1.4 Lieblingsfach (Frage Nr. 32)

Die Frage nach dem Lieblingsfach sollte lediglich Aufschluß über die Beliebtheit des Gemeinschaftskundeunterrichts geben. Im Zusammenhang mit der Kenntnis der Zeugnisnoten wird dann eine Aussage über das Interesse der Schüler an geschichtlichen und politischen Fragen möglich.

### 3.1.5 Fragen zur Person (Fragen Nr. 1 bis 6)

Ihrer Bedeutung wegen wurde die übliche Personen-Statistik in diesem Experiment an den Anfang des Fragebogens gestellt. Da die Angabe von Namen und Klasse – beziehungsweise der entsprechenden Kennziffern für das Ordnen der Daten aus den verschiedenen Erhebungsphasen – außerordentlich wichtig ist, konnten die Schüler jeweils vor Ausfüllen des Fragebogens noch einmal auf diesen Punkt aufmerksam gemacht werden. Auf diese Weise verminderten wir die Gefahr, daß die Angaben vergessen wurden.

Frage Nr. 6 zielte nach dem Berliner Postbezirk der Wohnung, um zu erfahren, ob Schulen wegen besonderer Charakteristika (Fünf-Tage-Schule, konfessionell gebundene Schule oder besondere Fächerkombinationen) von Schülern außerhalb des üblichen Einzugsbereiches besucht wurden.

Die Frage nach der Konfessionszugehörigkeit sollte schließlich klären, ob ein Zusammenhang zwischen der Religionszugehörigkeit und der Nationbezogenheit festzustellen war.

## 3.2 Lehrerfragebogen (Fragebogen – L)

Auch von den Lehrern der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I wurden einige Daten erfragt, um für eventuelle Unterschiede in der Unterrichtswirkung plausible Erklärungen anbieten zu können<sup>35</sup>. Es hätte den Rahmen dieses Experimentes gesprengt, auch Aussagen über den Einfluß bestimmter Lehrer-Variablen auf die Unterrichtswirkungen zu machen. Dazu wären nämlich mehrere neue Untersuchungsinstrumente nötig gewesen und zugleich ein Untersuchungsaufbau, mit dem man Lehrer-Variablen isoliert hätte überprüfen können<sup>36</sup>. Nicht zuletzt wäre eine größere Anzahl von Lehrern notwendig gewesen, um diese Untersuchung durchzuführen.

So wurden lediglich einige „äußere“ Daten ermittelt: Studienfächer, Dauer des Unterrichts in der an der Untersuchung beteiligten Klasse, andere Unterrichtsfächer in der gleichen Klasse. Die Fragen zur Person beschränkten sich auf Angabe des Geschlechts, des Alters, der Konfession, der Organisiertheit und der lokalen Mobilität.

Sowohl der Fragebogen, der im Anhang enthalten ist (A.III.3.2), als auch die Einstellungsskala wurden den Lehrern bei der ersten Datenerhebung zu Beginn des Unterrichtsexperimentes ausgehändigt. Bei der zweiten Datenerhebung baten wir um Rückgabe.

## 4. Unterrichtsbeobachtung

Mittels Unterrichtsbeobachtung sollte nun in den Klassen der Experimentalgruppe kontrolliert werden<sup>37</sup>, in welchem Maße der Unterricht vergleichbar ist; das heißt, inwiefern mögliche Unterschiede in der Wirkung des Unterrichtsprogramms unabhängig vom Unterrichtsstil und von der Persönlichkeit des Lehrers<sup>38</sup> sowie dem Verhalten der Klasse bestanden. Ferner wollten wir klären, wie stark diese Variablen in den einzelnen Unterrichtseinheiten (IV) differierten.

Eigentlich war geplant, Studienreferendare oder Studenten als Beobachter einzusetzen, die – nach einer in Anlehnung an Medley und Mitzel (1958, 1963) entwickelten Methode – jede

der 24 Unterrichtsstunden aufzeichnen sollten. Dieses Verfahren hätte Aussagen über die Interaktionsstruktur der Klasse, die Interaktion von Schülern und Lehrern, das allgemeine emotionale Klima und die Art der verbalen Kommunikation gestattet. Leider mußten wir von dieser Form der Unterrichtsbeobachtung Abstand nehmen, da nicht alle Lehrer der Experimentalgruppe damit einverstanden waren. Wesentliche Informationen zur Vergleichbarkeit des Unterrichts und über die Anwendungsmöglichkeiten des Unterrichtsprogramms gingen damit verloren. So wurde nur die Beteiligung der Schüler am Unterricht erfragt und außerdem wurde erhoben, in welcher Schulstunde der Unterricht stattgefunden hatte.

## Anmerkungen

- 1 Technische und statistische Einzelheiten werden im Anhang (A.III) mitgeteilt.
- 2 Siehe unter I., insbesondere das Ergebnis.
- 3 Inzwischen wurde ein Instrument zur Messung nationaler und nationalistischer Einstellungen entwickelt; vgl. Schmidt (1970).
- 4 Wir versuchten, die Beschreibung der Einstellungsskala (A.III.1.1) möglichst so anzulegen, daß sie auch von den Lesern verstanden werden kann, die in statistischen Methoden nicht bewandert sind.
- 5 Aus der Vielzahl der zusammenfassenden Veröffentlichungen über Einstellungstheorien und Einstellungsmessungen sollen folgende hervorgehoben werden: Green (1954) sowie Graumann und Kruse (1969). Besonders empfehlenswert ist eine von Fishbein (1967) herausgegebene Sammlung der wichtigsten Aufsätze zu diesem Thema seit Beginn der dreißiger Jahre.
- 6 Shaw und Wright (1967) haben eine große Anzahl von Einstellungsskalen zusammengestellt.
- 7 Beispiele für diese Art eindimensionaler Konstruktionstechniken sind die Methoden von Thurstone und Chave (1929), Likert (1932) und Guttman (1947).
- 8 Es ist aufwendiger, für ein Merkmal mehrere eindimensionale Skalen zu konstruieren als eine mehrdimensionale.
- 9 Von den verschiedenen Konstruktionsverfahren sind hervorzuheben: Attneave (1950), Ekman (1963), Torgerson (1952), Kruskal (1964).
- 10 Eine Beteiligung der Programm-Konstrukteure an dieser Aufgabe hätte dieses Ziel insofern gefährdet, als jene möglicherweise unbewußt die Repräsentativität im Sinne ihrer Erwartungen (zum Beispiel durch zu extreme Formulierungen oder Unterrepräsentation bestimmter Aspekte des Nationalismus) verzerrt hätten. Das Untersuchungsinstrument hätte dadurch an Validität verloren. Seine Aussagefähigkeit wäre, abgesehen von anderen durch die Stichprobe und den Zeitpunkt der Datenerhebung bedingten Einschränkungen, zusätzlich vermindert worden. Außerdem mußte vermieden werden, daß einige Aspekte oder auch Aussagen der Einstellungsskala wörtlich im Unterrichtsprogramm wiedergekehrt wären. Die unterrichtenden Lehrer hätten vielleicht einige Aussagen als Lernstoff an die Schüler wörtlich weitergegeben, so daß die Einstellungsskala in Teilen eher zu einem Test der Kenntnisse über das Phänomen Nationalismus geworden wäre.
- 11 Da es sich um Skalarprodukte nicht normierter Faktoren handelt, können die Ladungen größer als  $|1.0|$  werden (vgl. A.III.1.1.2.5).
- 12 Die Interpretation wird hier von einer Person mit einer bestimmten Haltung vorgenommen, die Items mit positiven Ladungen akzeptiert und solche mit negativen ablehnt. Eine Interpretation nur aufgrund des Inhalts der Aussagen würde zu gleichen Ergebnissen führen, jedoch weniger anschaulich sein. Zur Interpretation von Faktoren siehe Fruchter (1954), Kapitel 9.
- 13 Begründung siehe A.III.1.1.2.5.
- 14 Der Fragebogen ist im Anhang (A.III.1.1.2.5) abgedruckt.
- 15 F steht für Faktor.
- 16 D steht für Dimension. Die Bezeichnung D soll hier im Unterschied zu F (Faktor) zum Ausdruck bringen, daß diese Dimension der multidimensionalen Einstellungsskala hinzugefügt wurde.
- 17 Unter Item-Analyse versteht man die statistische Analyse der einzelnen Testaufgaben in bezug auf bestimmte Gütekriterien. Ein Test kann gewissen Gütekriterien nur entsprechen, wenn auch seine einzelnen Aufgaben (Items) diesen Kriterien genügen; vgl. Lienert (1967, 2. Auflage).
- 18 Statt Ladung heißt es hier Gewicht, um kenntlich zu machen, daß es sich hier nicht um faktorenanalytisch gewonnene Gewichte handelt.
- 19 Die Begründung für diesen Wert findet sich im Anhang (A.III.1.1.2.5).
- 20 Sie wurde aus praktischen Erwägungen als „Fragebogen“ bezeichnet, was zwar nicht falsch, aber auch nicht genau ist. Bei einer Kennzeichnung als Einstellungsskala war damit zu rechnen, daß die Schüler dieses Untersuchungsinstrument erklärt haben wollten. Das aber war in der verfügbaren Zeit nicht zusätzlich zu leisten.

- 21 Zur Konstruktion und Evaluation von Schätzskalen siehe insbesondere Guilford (1954), Kapitel 11; zusammenfassende Darstellungen geben Wylie (1967), insbesondere Kapitel III, und Mischel (1968), der eine Reihe von Untersuchungen mit Selbsteinschätzungsskalen zitiert, deren Validität und Zuverlässigkeit die anderen Tests übertrafen (S. 106–110).
- 22 Probleme der Skalenbreite und der Ankerung wurden kurz im Anhang (A.III.1.1) erörtert: Hier wurde eine gerade Anzahl von Stufen gewählt, um der Tendenz, einen mittleren Wert anzukreuzen, entgegenzuwirken. Zum Fehler der central tendency vgl. Guilford (1954), S. 278, Hasemann (1964), S. 826 f.
- 23 Siehe auch A.III.2.1.
- 24 Neben dem DST von Lienert (1964) standen einige Untertests aus dem Intelligenzstruktur-Test von Amthauer (1955, 2. Auflage) und aus dem Leistungsprüfsystem von Horn (1962) zur Wahl, die schon etwas bekannter sind.
- 25 Die beiden Testformen unterscheiden sich lediglich durch die Reihenfolge der Beantwortungsmöglichkeiten auf den Antwortbogen.
- 26 In Teil I waren die Aufgaben Nr. 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 14 und 15 des Originaltestes zu lösen; in Teil II die Aufgaben Nr. 2, 4, 6, 8, 10 und 12. Auf eine erneute Konsistenzprüfung wurde verzichtet. Vermutlich hat die Zweiteilung des Tests bei Erhaltung der Aufgabenreihenfolge nach zunehmender Schwierigkeit keinen wesentlichen Einfluß auf diese.
- 27 Das heißt, die Schnelligkeit der Lösung spielt bei der Bewertung der Aufgaben keine Rolle. Die Aufgaben sind nach zunehmender Schwierigkeit geordnet; sie prüfen vor allem Denkfähigkeit.
- 28 Dies waren die Noten der Herbstzeugnisse 1967.
- 29 Eine zusammenfassende Darstellung findet sich im Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1961); Moulin und Aerts (1954) schätzen allein die Anzahl der Mittelstanddefinitionen auf mehr als 200.
- 30 Diese Tatsache reflektiert die Situation der deutschen Soziologie, die nur allzu zögernd versucht, Theorien auch empirisch zu verifizieren. Vgl. Bolte (1961), S. 50 f.
- 31 So zum Beispiel das Modell von Scheuch und Daheim (1961).
- 32 Die Schüler sind häufig desorientiert über das elterliche Einkommen, die Größe der Wohnung und kulturelle Determinanten, die ihre Eltern betreffen; vgl. Scheuch und Daheim (1961), S. 101, Fragen über Theater-, Konzertbesuch und Niveau des Lesens.
- 33 Moore und Kleinig (1960) geben für die Schichten – sie gliedern die Unterschicht noch weiter auf – bezogen auf die Bundesrepublik folgende prozentuale Aufteilung an: OS 1 Prozent, obere MS 5 Prozent, mittlere MS 15 Prozent, untere MS 30 Prozent, US 49 Prozent.
- 34 Eine Mittelung schien uns wenig sinnvoll, da damit Schichtzuordnungen oder zwischen den Schichten lokalisierte Zuordnungen getroffen werden, die keine eindeutige Aussage erlauben. So könnte ein Index 3 durch Mittelung von 1 und 5 ebenso wie durch 2 und 4 oder 3 und 3 zustande kommen. Der Grad der Heterogenität ist aber vermutlich recht bedeutsam für die Sozialisierung des Kindes.
- 35 Aus dem gleichen Grunde wurden die Lehrer auch um Beantwortung der multidimensionalen Einstellungsskala gebeten. Aufgrund dieses für Primaner standardisierten Verfahrens können selbstverständlich keine Aussagen über die Nationbezogenheit der Lehrer gemacht, sondern lediglich Hilfen für die Interpretation gewonnen werden.
- 36 Zusammenfassende Darstellungen von Untersuchungen und Untersuchungsmethoden zu Lehrer-Variablen geben Gage (1963) und Ryans (1963, 1965, 3. Auflage), Getzels und Jackson (1965, 2. Auflage), Tausch und Tausch (1965, 2. Auflage), außerdem Strom (1966).
- 37 Zusammenfassende Darstellungen zu Methoden der Unterrichtsbeobachtung und der Untersuchungen geben Gage (1963), Heyns und Lippitt (1954), Medley und Mitzel (1963), Remmers (1963), Amidon und Simon (1965), Tausch und Tausch (1965, 2. Auflage). Weitere Untersuchungen stammen von Bellack u.a., Kliebard, Hyman und Smith (1966) sowie Aschner und McCue (1963).
- 38 Den Einfluß des Lehrerverhaltens auf den Sozialkundeunterricht verdeutlicht eine im Rahmen eines Seminars für Politische Bildung von Hilligen (1968) in Frankfurt durchgeführte Untersuchung.

## IV. Durchführung des Experimentes

### 1. Unterrichtsprogramm

Das Unterrichtsprogramm zum Thema Nationalismus wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Zusammenarbeit mit der Politischen Akademie in Tutzing entwickelt. Dabei beteiligten sich vom Institut für Bildungsforschung Doris Knab und Saul B. Robinsohn, von der Politischen Akademie Tutzing Felix Messerschmid und Hans Friedrich an der Entwicklung, Wanda Kampmann hatte wesentlichen Anteil an der Konstruktion des Programms. Ferner war der Senator für Schulwesen in Berlin bei einigen Besprechungen in der Entwicklungsphase des Unterrichtsprogramms vertreten.

Das Programm baute auf dem in den Berliner Lehrplänen für die Mittelstufe obligatorischen Stoff auf und berücksichtigte auch die Lehrmaterialien, die von den Schülern benutzt wurden.

Das Unterrichtsprogramm wurde so gestaltet, daß der Unterricht in den beteiligten Klassen möglichst gleichartig durchgeführt werden konnte. Die Lehrer behandelten den Stoff in allen Klassen in der gleichen Reihenfolge, mit der gleichen Gründlichkeit und mit gleichen Methoden, wobei das gleiche Material zugrunde gelegt wurde. Auch war festgelegt, welche Texte im Unterricht und welche als Hausaufgabe zu bearbeiten waren. Um aber den Unterricht effizient werden zu lassen, mußte der Lehrer noch einen gewissen Spielraum behalten, um einerseits auf die spezifischen Eigenheiten der Klasse eingehen und andererseits seinen persönlichen Unterrichtsstil wahren zu können.

Das Unterrichtsprogramm wurde in acht Unterrichtseinheiten mit einer Dauer von zwei bis vier Stunden aufgeteilt. Für jede der Unterrichtseinheiten wurden von den allgemeinen Zielsetzungen des Programms abgeleitete Teilziele formuliert, die anzustreben waren. Zwar war die didaktische und methodische Durchführung für jede Unterrichtseinheit, jedoch nicht für jede Unterrichtsstunde festgelegt, daß der jeweilige Lehrer entsprechend den Interessen und dem Kenntnisstand seiner Klasse bei der einen oder anderen Frage unterschiedlich lange verweilen konnte.

Tabelle IV.1: Aufgliederung des Unterrichtsprogramms

Unterrichtseinheit	Thema	Anzahl der Unterrichtsstunden
1	Nationalstaat und Nationalismus heute	2
2	Der Nationalismus als allgemeine Erscheinung der neueren Geschichte	4
3	Die Besonderheit der deutschen nationalstaatlichen Geschichte	2
4	Der Nationalsozialismus	4
5	Der Nationalismus soziologisch betrachtet	4
6	Die Nation und die veränderte Welt	4
7	Rechtsradikalismus in der BRD	2
8	Abschließendes Gespräch	2
Insgesamt		24

Um den Unterricht in den Klassen der Experimentalgruppe möglichst gleichartig anlegen zu können, war es notwendig, allen Schülern die gleichen Unterrichtsmaterialien an die Hand zu geben. Die fehlenden Materialien wurden vom Senator für Schulwesen zur Verfügung gestellt und den Schulen als Eigentum überlassen<sup>1</sup>.

Das Unterrichtsprogramm wurde mit den beteiligten Lehrern in allen Einzelheiten durchgesprochen. Bei dieser Besprechung wurden dazu noch einige zusätzliche Festlegungen und Spezifizierungen vereinbart.

Das Unterrichtsprogramm ist einschließlich dieser Spezifizierungen zwischen Haupttext und Anhang abgedruckt. Der Beginn für das Unterrichtsprogramm und den „freien“ Unterricht zum Thema Nationalismus wurde auf Ende Oktober/Anfang November 1967 festgesetzt.

## 2. Datenerhebungen

Die Datenerhebungen wurden in allen Klassen zu allen drei Zeitpunkten immer von der gleichen Untersuchungsleiterin durchgeführt. Die Schüler waren informiert worden, daß zu mehreren Zeitpunkten Messungen stattfinden würden. Kenntnis vom Untersuchungsplan hatten die Lehrer insoweit, als sie wußten, daß vor Beginn und nach Beendigung des Unterrichts zum Thema Nationalismus – beziehungsweise in der Kontrollgruppe II zu zwei festgesetzten Zeitpunkten – und dann wieder nach einem längeren Zeitraum Erhebungen mit einigen nicht genannten Verfahren in den beteiligten Klassen erfolgen würden.

### 2.1 Erste Datenerhebung

Die erste Datenerhebung fand in der Zeit vom 13. Oktober bis zum 8. November 1967 statt. Für jede Klasse wurden 45 Minuten, also eine Schulstunde, aufgewendet. Die Schüler bekamen der Reihe nach folgende Untersuchungsinstrumente vorgelegt:

Intelligenz-Tests (Teil I)	20 Minuten
Multidimensionale Einstellungsskala zur Nationbezogenheit	15 Minuten
Beurteilung des Nationalbewußtseins (Anweisung)	5 Minuten
Insgesamt	<u>5</u> Minuten
	45 Minuten

Dabei mußten die Schüler nur beim Intelligenztest die Bearbeitungszeit genau einhalten. Den Lehrern der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I wurde zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung gleichfalls die multidimensionale Einstellungsskala und der soziographische Fragebogen übergeben. Wir baten, sofern keine Bedenken dagegen bestünden, die Papiere ausgefüllt bei der zweiten Erhebung zurückzugeben. Außerdem erhielten die Lehrer – wie zu allen folgenden Erhebungszeitpunkten – je ein Exemplar der für die Schüler bei dieser Messung vorgesehenen Untersuchungsverfahren. Die Auswertungsschlüssel wurden selbstverständlich nicht mitgeteilt, so daß in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe I der Unterricht auf keinen Fall durch die Kenntnis der Auswertungsregel manipuliert werden konnte.

Zwischen der ersten und der zweiten Messung wurden die Zeugnisnoten anhand der neuesten Zeugnisse, die die Schüler der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I im Herbst 1967 erhalten hatten, erhoben.



## 2.2 Zweite Datenerhebung

Die zweite Datenerhebung erfolgte in den beteiligten Klassen in der Zeit vom 15. Dezember 1967 bis zum 8. Februar 1968. Diese Erhebungsphase war länger als die erste, weil die Weihnachtsferien in diesen Zeitraum fielen und einige Klassen erst nach den Ferien das Unterrichtsprogramm abschließen konnten. Die zweite Erhebung wurde in den Klassen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I unmittelbar nach Beendigung des 24stündigen Unterrichts zum Thema Nationalismus durchgeführt. Parallel dazu erfolgte die Erhebung in den entsprechenden Klassen der Kontrollgruppen. Auch beim zweiten Mal dauerte die Erhebung wieder eine Schulstunde. Die Schüler erhielten der Reihe nach folgende Verfahren zur Bearbeitung vorgelegt:

Intelligenz-Test (Teil II)	10 Minuten
Multidimensionale Einstellungsskala	15 Minuten
Soziographischer Fragebogen und Selbsteinschätzungsskala zusammen	15 Minuten
(Anweisung)	<u>5 Minuten</u>
Insgesamt	45 Minuten

Alle sieben Lehrer der Experimentalgruppe und vier der sechs Lehrer aus der Kontrollgruppe I gaben die Einstellungsskala und den Fragebogen ausgefüllt zurück.

## 2.3 Dritte Datenerhebung

Das Ziel der dritten Datenerhebung (Nachuntersuchung) bestand darin, die Stabilität der Einstellungsänderung, die möglicherweise durch den Unterricht hervorgerufen worden war, zu überprüfen. Die Messungen fanden etwa ein halbes Jahr nach der zweiten Datenerhebung statt, und zwar in der Zeit vom 12. Juni bis zum 6. Juli 1968. Diese Untersuchung erforderte etwa zwanzig Minuten für jede Klasse. Die Untersuchungsverfahren wurden wiederum unverändert so eingesetzt:

Einstellungsskala	15 Minuten
Selbsteinschätzungsskala	5 Minuten
(Anweisung)	<u>2 Minuten</u>
Insgesamt	22 Minuten

## 2.4 Allgemeines zur Auswertung

Wie aus Tabelle IV.2 zu ersehen ist, nahmen an den einzelnen Datenerhebungen unterschiedlich viele Schüler teil. Bei der dritten Datenerhebung verringerte sich die Anzahl der Befragten besonders dadurch, daß einige Schüler nicht in die Oberprima<sup>2</sup> versetzt worden waren<sup>3</sup>. Zur Zeit der Hauptuntersuchung waren die Schüler noch Unterprimaner.

Für die Messung der Einstellungsänderung verringerte sich die Anzahl der Schüler in den Gruppen noch dadurch, daß die vermutete Änderung nur mit den Daten der Schüler ermittelt werden konnte, die an mindestens zwei Datenerhebungen nacheinander teilgenommen hatten. Da zum ersten Zeitpunkt der Messung teilweise andere Schüler gefehlt hatten als zum zwei-

Tabelle IV.2: Anzahl der Schüler in den Gruppen, die an den Datenerhebungen beteiligt war

Gruppe	1. Messung	2. Messung	3. Messung
Experimentalgruppe	128	124	99
Kontrollgruppe I	90	90	67
Kontrollgruppe II	133	128	106
Insgesamt	351	342	272

ten, mußten alle Schüler aus der Datenanalyse ausgeschieden werden, die nicht beide Male mitgewirkt hatten.

Um von den Daten möglichst wenige zu verlieren, wurden in die einzelnen Datenanalysen je nach Fragestellung unterschiedlich viele Schüler einbezogen. Die Unterrichtswirkung wurde dann aufgrund der Ergebnisse aller Schüler, die sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Messung gültige Antworten gegeben hatten, analysiert. Die Stabilität der Einstellung wurde an den Schülern überprüft, die bei der zweiten und bei der dritten Messung gültige Antworten gegeben hatten, auch wenn sie zum Zeitpunkt der ersten Messung gefehlt hatten; denn diese Schüler hatten im übrigen am Experiment teilgenommen. Die Beschreibung sowohl der Stichprobe insgesamt als auch der Gruppen anhand der Merkmale des soziographischen Fragebogens stützte sich auf die Daten aller Schüler, die an der zweiten Datenerhebung teilgenommen hatten. Folglich schwankt die Anzahl der Schüler bei der im nächsten Kapitel folgenden Datenauswertung je nach Fragestellung.

#### Anmerkungen

- 1 Die von den Lehrern geforderte sehr intensive Mitarbeit an dem Experiment wurde auf diese Weise wenigstens dadurch belohnt, daß sie für die Schule Unterrichtsmaterial erworben hatten.
- 2 In Berlin werden die zu Ostern eingeschulten Klassen weiterhin im Frühjahr versetzt.
- 3 Die neu in die Klassen hinzugekommenen Schüler blieben unberücksichtigt, da sie nicht am Experiment teilgenommen hatten.

## V. Ergebnisse der Untersuchung

Dieses Kapitel enthält die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung. Es ist so aufgebaut, daß zuerst das Unterrichtsprogramm (V.1) und dann die Klassen- und Unterrichtsbedingungen (V.2) in der Experimentalgruppe kurz dargestellt werden, um zu zeigen, welchen Eindruck die Lehrer von dem Unterrichtsexperiment insgesamt hatten und welche Schwierigkeiten es aufwirft, in der realen Schulsituation gleiche Experimentierbedingungen zu schaffen.

Diesen Ausführungen folgt anhand der Darstellung und der Vergleiche von Schulerfolg und Intelligenz (V.3) sowie der Fragen nach soziographischen Daten, politischem Interesse und politischen Informationsgewohnheiten (V.4) eine ausführliche Beschreibung der gesamten Stichprobe sowie der Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen. Durch diesen Aufbau der Darstellung soll dem Leser erleichtert werden, sich die Untersuchungssituation, die Schülerstichprobe und die Gruppen konkret vorzustellen.

Erst daraufhin werden einerseits die Selbsteinschätzung hinsichtlich des Nationalbewußtseins, andererseits die Nationbezogenheit beschrieben und die Erwartungen und Hypothesen geprüft, die für die Ausgangssituation des Experiments formuliert worden waren. Die Analyse der Unterrichtswirkungen und die Prüfung der Stabilität der Nationbezogenheit schließen sich an (V.5). Diejenigen Ergebnisse, auf denen vor allem die Interpretation der Daten im abschließenden Kapitel VI basiert, finden sich – um ein besseres Verständnis der nachfolgenden Ausführungen zu gewährleisten – am Ende dieses Kapitels.

Zusätzlich sind in einzelnen Abschnitten Zusammenfassungen enthalten, damit die Teilergebnisse schnell rekapituliert werden können.

Statistische Einzelheiten sind im Anhang angegeben, dort finden sich auch ausführliche Tabellen. In das Kapitel V sind aus Gründen der Lesbarkeit nur die zum Verständnis unbedingt erforderlichen Tabellen aufgenommen worden, auf die entsprechenden Teile und Tabellen im Anhang (A) wird jeweils verwiesen.

Von „Unterschieden“ wird nur dann gesprochen, wenn diese statistisch gesichert sind (mindestens  $p < .05$ ). Im Anhang sind die Signifikanzprüfungen enthalten.

### 1. Bewertung des Unterrichtsprogramms durch die Lehrer

Nach Abschluß des Unterrichtsprogramms fanden zwei Gruppendiskussionen unter den Lehrern der Experimentalgruppe über die Erfahrungen mit dem Unterrichtsprogramm statt. Das Gesprächsergebnis, das hier wiedergegeben wird, bestand sowohl aus Zustimmung als auch aus kritischen Anregungen.

Die Lehrer, die das Unterrichtsprogramm durchgeführt hatten, beurteilten es in seiner Gesamtanlage als sehr gut. Die Schüler bearbeiteten die Texte mit Engagement. Als besonders ergiebig habe sich die soziologische Betrachtungsweise des Phänomens Nationalismus herausgestellt. Das Programm sei eine sehr brauchbare Hilfe für den Lehrer, der das Thema Nationalismus im Unterricht behandeln will. Die Lehrer schlugen vor, durch eine Veröffentlichung dieses Programms einem breiten Kreis von Unterrichtenden zugänglich zu machen. Auch sei es wünschenswert, ähnliche Programme zu anderen Themen zu entwickeln.

Die allgemeine Kritik bezog sich vornehmlich auf zwei Punkte:

Das Unterrichtsprogramm sei zu konzentriert, wenn man es in 24 Unterrichtsstunden durchführen wolle. So fehlte Zeit für Wiederholungen oder ein vertiefendes Behandeln einzelner Themenbereiche. Manche Frage mußte mit dem Hinweis auf die drängende Zeit offen oder doch zumindest unvollständig beantwortet bleiben. Außerdem war der straffe Unterrichtsrhythmus für Schüler und Lehrer ungewohnt und daher nicht befriedigend. Es sei also nötig, in das Programm einige – etwa drei – Stunden zur freien Verfügung des Lehrers aufzunehmen, in denen er je nach Interesse und Kenntnisstand der Klasse einen Teil des Stoffes vertiefen und ergänzen könne.

Kritik geübt wurde auch an der zu langen Literaturliste, die wir den Lehrern zur Vorbereitung empfohlen hatten. Das Pensum sei in der verfügbaren Zeit nicht zu bewältigen. Deshalb sei es nützlich, das Arbeitsmaterial so aufzubereiten, daß gezielte Hinweise, nämlich Titel- und Seitenangaben zunächst für das gesamte Unterrichtsprogramm und dann auch für die einzelnen Unterrichtseinheiten gegeben würden.

Zu den einzelnen Unterrichtseinheiten führten die Lehrer zusammenfassend folgendes aus:

**Erste Unterrichtseinheit: Nationalstaat und Nationalismus heute**

Das Thema „Nationalstaat und Nationalismus heute“ erwies sich als ein guter Einstieg in das Thema. Die Schüler trugen viele Fakten, teilweise auch Meinungen zusammen, die allerdings in den zwei Stunden nicht sehr intensiv behandelt werden konnten. Für diese Unterrichtseinheit mußte sich der Lehrer lange vorbereiten, da er ein großes Wissen über die supranationalen Organisationen bereithalten mußte, wollte er die Zeit nicht nur mit wenig aufschlußreichem Aufzählen dieser Organisationen vertun, sondern auch Art und Aufgaben der Organisationen skizzieren. Eine gemeinsame Erarbeitung dieses Faktenwissens hätte zu viel Zeit beansprucht, dies war auch nicht Ziel der Unterrichtseinheit.

**Zweite Unterrichtseinheit: Der Nationalismus als allgemeine Erscheinung der neueren Geschichte**

Vier Stunden reichten aus, um die Probleme des Nationalismus als allgemeine Erscheinung der neueren Geschichte auf der Grundlage von Texten zu erörtern. Die Schüler gaben sich bei der Analyse der Texte große Mühe. Schwierigkeit bereitete lediglich die ökonomische Fragestellung, da den Unterprimanern für diese Betrachtungsweise die wissensmäßigen Voraussetzungen fehlten. Eine detaillierte Ausarbeitung der wirtschaftlichen Fragen wäre für den Lehrer nützlich.

**Dritte Unterrichtseinheit: Die Besonderheit der deutschen nationalstaatlichen Geschichte**

Das Gelingen dieser Unterrichtseinheit zum Thema „Besonderheit der deutschen nationalstaatlichen Geschichte“ hing davon ab, wie lange die Bearbeitung der Punkte 1 (Die nationale Bewegung in den Befreiungskriegen) und 2 (Das Scheitern der bürgerlich-nationalen Revolution 1848/49) in den beteiligten Klassen zurücklag. Die vorgegebenen Ziele konnten nur in den Klassen erreicht werden, die kurz vor Beginn des Unterrichtsprogramms diesen Stoff behandelt hatten. Die Schüler anderer Klassen, in denen diese Themen lange vor dem Experiment bearbeitet worden waren, hatten keine ausreichende Wissensbasis, um die Grundlagen und Auswirkungen der Reichsgründung Bismarcks 1871 voll zu begreifen. Die Zeit war zu knapp, um durch Lehrervortrag oder Schülerreferat das nötige Wissen aufzufrischen. Den dieser Unterrichtseinheit zugrunde liegenden Text (Bericht des Kronprinzen über die Kaiserproklamation) befanden die Lehrer für die Bearbeitung der Probleme als ausgezeichnet.

**Vierte Unterrichtseinheit: Der Nationalsozialismus**

Das Wissen über den Nationalsozialismus war bei den Unterprimanern von der 10. Klasse her nicht mehr groß. Deshalb fiel es ihnen teilweise schwer, die Gesamtheit der Aspekte dieser Zeit in ihrer Entwicklung und in ihrem Zusammenwirken zu sehen. Hier hätte die Kenntnis soziologischer Grundbegriffe, die man spätestens vor oder in dieser Unterrichtseinheit hätte einführen sollen, leichter zu wesentlichen Einsichten führen können. Zudem bemängelten die Lehrer, nicht genügend detaillierte Hinweise für die Materialsuche erhalten zu haben.

**Fünfte Unterrichtseinheit: Der Nationalismus soziologisch betrachtet**

Diese Unterrichtseinheit, die den Nationalsozialismus soziologisch untersuchte, war die wirkungsvollste des ganzen Unterrichtsprogramms. Dies wurde am starken Engagement der Unterprimaner offenkundig. Daß die soziologische Betrachtungsweise des Phänomens Nationalismus wesentliche Einsichten vermittelte, trat deutlich hervor. Die Lehrer wünschten daher, daß eine Einführung in die soziologischen Grundbegriffe schon nach der ersten oder

zweiten Unterrichtseinheit erfolgen sollte, um diesem methodischen Ansatz im gesamten Unterrichtsprogramm noch mehr Gewicht zu verleihen.

#### Sechste Unterrichtseinheit: Die Nation und die veränderte Welt

Dieser Programmteil über die Nation und die veränderte Welt stellt große Anforderungen an die Schüler. Im allgemeinen überblickten die Unterprimaner noch nicht die Problematik in dem Maße, um aus sich heraus die Aufgaben zu erarbeiten. So nahm zum Beispiel die Erörterung der verschiedenen revolutionären Bewegungen viel Zeit in Anspruch. Der Text von Barraclough wurde mit großem Interesse aufgenommen, jedoch fehlten auch hier den Schülern Maßstäbe zur Beurteilung, weil der Kenntnisstand zu gering war.

#### Siebte Unterrichtseinheit: Rechtsradikalismus in der Bundesrepublik Deutschland

Die Schüler nahmen die Texte zum Rechtsradikalismus sehr kritisch auf; eine kritische Haltung bestand auch gegenüber dem Herausgeber, der Bundeszentrale für Politische Bildung. Zum Teil hatten die Unterprimaner selbst Ausschnitte aus den „Deutschen Nachrichten“ gesammelt. Dennoch gewannen einige Lehrer den Eindruck, daß eine beachtliche Anzahl ihrer Schüler für nationalistische Slogans recht anfällig sei, wenn sie nur „gut verpackt wären“.

#### Achte Unterrichtseinheit: Abschließendes Gespräch

Auch in dieser abschließenden Unterrichtseinheit bildeten die Texte eine sehr gute Gesprächsgrundlage. Die Schüler diskutierten sehr lebhaft und offen. Es gelang ihnen jedoch nicht immer, frei und gelöst vom Text zu argumentieren. Heftig umstritten war der Text von Gerstenmaier.

## 2. Daten über das Verhalten der Klassen der Experimentalgruppe während des Unterrichtsprogramms und Daten über die Lehrer

Durch die Festlegungen im Unterrichtsprogramm und durch die eingehende Vorbesprechung des Programms mit den Lehrern der Experimentalgruppe sollten wenigstens die gleichen Grundbedingungen geschaffen werden, die man braucht, um die Klassen zu einer Gruppe, die gleichen Unterricht bekommen hat, zusammenfassen zu können<sup>1</sup>. Wie schwierig es ist, in der Schulwirklichkeit für die Überprüfung von Unterrichtseffekten Vergleichbarkeit der wesentlichen Schüler-, Klassen- und Lehrervariablen sowie der Unterrichtssituationen herzustellen, zeigt die Analyse der soziographischen Fragebogen (V.4; V.2.2), die für Schüler und Lehrer vorgenommen wurde. Für die Unterrichtssituationen läßt sich dies an einigen sehr äußerlichen Merkmalen veranschaulichen, die im folgenden beschrieben werden.

### 2.1 Unterrichtsbeobachtung

Daten über die Stundenverteilung, die Schüleraktivität und das Verhalten der Klassen aus der Sicht der Lehrer wurden in der Absicht erhoben, sowohl die Unterrichtsbedingungen in den einzelnen Klassen der Experimentalgruppe als auch den Verlauf des Unterrichtsprogramms zu kennzeichnen.

#### 2.1.1 Stundenverteilung und Zeitdauer

Die Lehrer hielten jeweils fest, in welcher Schulstunde jede der 24 Unterrichtsstunden stattgefunden hatte<sup>2</sup>: Nach übereinstimmender Auskunft waren die erste und sechste Schulstunde bezüglich der Leistungsfähigkeit der Schüler am ungünstigsten, während die zweite und dritte Stunde besonders produktiv waren.

Wir teilten deshalb die Stunden nach der vermuteten unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler in drei Gruppen ein und verglichen die Klassen auf die sich ergebenden Verteilungen hin (Tabelle V.1).

Tabelle V.1: Aufteilung der Unterrichtsstunden nach zeitlich ungünstig, wenig günstig und günstig gelegenen Schulstunden

Schulstunde	Klasse Nr.				
	1	10	16	20	24
Ungünstig (1. und 6.)	5	1	5	1	10
Wenig günstig (4. und 5.)	7	9	6	14	3
Sehr günstig (2. und 3.)	11	14	13	9	11

Es traten statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Klassen auf (Tabelle A.V.1). Klasse Nr. 24 schnitt in der Stundenverteilung weitaus am ungünstigsten ab. Zehn der 24 Unterrichtsstunden lagen in der ersten und sechsten Stunde.

Ein Vergleich der Klassen bezüglich der Zeitdauer, die das Unterrichtsprogramm in der Experimentalgruppe und der „freie“ Unterricht in der Kontrollgruppe I insgesamt beanspruchten, verdeutlichte überdies die verschiedenen Unterrichtsbedingungen. Die Zeitdauer wurde gemessen als Anzahl der Tage, die notwendig waren, um die 24 Unterrichtsstunden zu halten.

Tabelle V.2: Zeitdauer des Unterrichts in der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I

Zeitdauer in Tagen	Kontrollgruppe I	
	Experimentalgruppe Klasse Nr.	Klasse Nr.
39	24	
42	1	
46	10	
51	20	
60		2
66		28
70	16	
87	11	
88		21 37
91	15	
92		19
105		26

Auch hier (Tabelle V.2) zeigten sich große Schwankungen. Klasse Nr. 26 benötigte annähernd eine dreimal längere Zeit als Klasse Nr. 24, um den Unterricht durchzuführen. Dagegen konnte in den Klassen der Experimentalgruppe das Unterrichtsprogramm in kürzerer Zeit durchgeführt werden als in den Klassen der Kontrollgruppe I. Zu diesen großen Abweichungen kam es vor allem deswegen, weil in einigen Klassen der Unterricht erst nach den Weihnachtsferien abgeschlossen werden konnte.

Im Rahmen dieses Experiments war es nicht möglich, größere Übereinstimmung in der Stundenverteilung zu erzielen und weitere Variablen zu kontrollieren. Auch ließen sich die durch andere schulische Aktivitäten bedingten Stundenausfälle bei den beteiligten Klassen nicht gleichhalten.

### 2.1.2 Aktivität der Klassen

Die Aktivität der Klasse während jeder Unterrichtsstunde wurde retrospektiv vom unterrichtenden Lehrer geschätzt. Dieser gab den prozentualen Anteil der sich sehr aktiv und nicht aktiv am Unterricht beteiligenden Schüler an. Verschiedene Faktoren können in diese Beurteilung eingehen, wie zum Beispiel die augenblickliche Stimmung des Lehrers und seine persönliche Erfahrung mit der Aktivität von Klassen. Möglicherweise ist deshalb der Aussagewert dieser Urteile bei den einzelnen Lehrern unterschiedlich; auch könnte es beim gleichen Lehrer zu beträchtlichen Abweichungen in der Bewertung der Schüleraktivität kommen. Dem Vergleich dieser Aussagen kommt deshalb nur eingeschränkte Bedeutung zu.

Ausgehend von den Mittelwerten, die sich aus allen Unterrichtsstunden ergaben, wurden nun die Klassen nach der Aktivität verglichen (Tabellen V.3 und A.V.2).

Tabelle V.3: Sehr aktive Beteiligung am Unterricht

Klasse	Mittelwert (Prozent)
1	32
10	39
11	36
15	17
16	38
20	46
24	22

Die größte Schüleraktivität entfaltete Klasse Nr. 20. In dieser Klasse beteiligten sich signifikant mehr Schüler am Unterricht als in den Klassen Nr. 1, 11, 15 und 24. Der Unterschied zur Schüleraktivität in den Klassen Nr. 10 und 16 war statistisch unbedeutend.

In den Klassen Nr. 15 und 24 gab es signifikant weniger aktive Schüler als in den anderen Klassen. Die größten Schwankungen in der aktiven Beteiligung am Unterricht zeigte Klasse Nr. 10; die gleichmäßigste Mitarbeit der Schüler wurde in den Klassen Nr. 11 und 24 beobachtet.

**Tabelle V.4: Nicht aktive Beteiligung am Unterricht**

Klasse	Mittelwert (Prozent)
1	37
10	23
11	27
15	14
16	19
20	17
24	30

Die Vergleiche zwischen den Klassen hinsichtlich der passiven Beteiligung sind weniger eindeutig (Tabellen V.4 und A.V.3). Man konnte sehr große Schwankungen in und zwischen den einzelnen Klassen feststellen. Einige Mittelwerte waren signifikant voneinander verschieden. Klasse Nr. 1 zeigte den größten Anteil an Nicht-Beteiligung, der sich sehr bedeutsam von dem aller anderen Klassen, mit Ausnahme von Klasse Nr. 24, unterschied. Die passive Beteiligung war in den Klassen Nr. 15 und 20 signifikant geringer als in den Klassen Nr. 1, 10, 11 und 24.

Ein Vergleich der Stundenverteilung mit dem Grad der Aktivität beziehungsweise Passivität der Schüler lieferte Hinweise auf die Unterrichtssituation in den Klassen während des Experiments.

Auffallend war der geringe Prozentsatz sehr aktiver und der hohe Anteil nicht aktiver Schüler in Klasse Nr. 24. Diese Klasse hatte auch die weitaus ungünstigste Stundenverteilung, so daß die geringe Schüleraktivität möglicherweise durch den ungünstigen Stundenplan bedingt war.

Klasse Nr. 15, von der keine Stundenverteilung vorlag, fiel durch den geringen Anteil sehr aktiver und passiver Schüler auf.

Den größten Prozentsatz sehr aktiver Schüler – nämlich fast die Hälfte – wies Klasse Nr. 20 auf, in der sich aber auch sehr viele Schüler gar nicht beteiligten. Die Stundenverteilung lag dort recht günstig. Ein sehr ähnliches Bild ergab sich in Klasse Nr. 16.

Die vorteilhafteste Stundenverteilung hatte Klasse Nr. 10, in der fast vierzig Prozent der Schüler sehr aktiv am Unterricht teilnahmen. Klasse Nr. 1 lag in bezug auf Stundenverteilung und Aktivität zwischen den anderen; es wurde jedoch ein sehr hoher Anteil passiver Schüler beobachtet. Da dieser Anteil größer war als in Klasse Nr. 24, die eine weitaus ungünstigere Stundenverteilung hatte, kann die Passivität in Klasse Nr. 1 nicht nur durch ungünstig gelegene Schulstunden erklärt werden.

**Zusammenfassung:** Die Experimentalgruppe wurde durch die bezeichneten Merkmale näher charakterisiert. Mit der Analyse dieser wenigen hier beschriebenen Unterrichtsmerkmale wurde deutlich, daß es bei Experimenten in der realen Schulsituation im Gegensatz zu Laborexperimenten außerordentlich schwierig ist, gleiche Bedingungen zu schaffen.

Es war nicht möglich, die Gruppen, die am Experiment mitwirkten, nach dem Zufall zu bestimmen. Der Versuch, objektive und zuverlässige Daten über das Verhalten der Klassen und Lehrer im Unterricht zu erhalten, scheiterte am Einspruch einiger Lehrer. Auch konnten die Unterrichtsbedingungen für die Klassen hinsichtlich der Stundenverteilung und der Dauer des Experiments nicht vereinheitlicht werden, da alle Klassen während des Experiments in ihrer gewohnten Schulsituation verblieben.



Derartige Untersuchungen und Experimente, die von der tatsächlichen Unterrichtssituation ausgehen, haben aber den großen Vorteil, in ihren Ergebnissen realitätsnäher und prognosekräftiger zu sein. Die Tatsache, daß wir in der Bundesrepublik gerade erst mit Schalexperimenten begonnen haben, erschwert die Aussagen, da nur geringe Erfahrungen über jeweils relevante Merkmale vorliegen und Untersuchungsinstrumente kaum vorhanden sind.

## 2.2 Daten über die Lehrer

Die Lehrer der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I wurden um einige Angaben zur Person und um die Beantwortung der multidimensionalen Einstellungsskala gebeten. Von allen Lehrern erhielten wir den Fragebogen ausgefüllt zurück. Da die Einstellungsskala nur von einem Teil der Befragten beantwortet worden war, haben wir dieses Instrument hier nicht weiter berücksichtigt.

Die erhobenen Daten sollen nun sowohl die Vergleichbarkeit der Gruppen hinsichtlich einiger Merkmale der Lehrenden erweisen als auch belegen, daß es sich nicht um besonders ausgewählte Lehrer handelte.

In der Experimentalgruppe unterrichteten fünf Lehrer und zwei Lehrerinnen, in der Kontrollgruppe I waren es drei Lehrer und drei Lehrerinnen. Die Altersverteilung war etwa gleich; in beiden Gruppen waren sowohl ältere als auch jüngere Lehrer vertreten. Entsprechend der konfessionellen Mehrheit in Berlin waren die Befragten überwiegend evangelisch.

Als Studienfächer wurden fast immer Deutsch und Geschichte genannt. In der Experimentalgruppe waren sechs Lehrer mit diesen Fächern, wobei zwei eine politologische Zusatzausbildung hatten. Einer hatte Geographie und Geschichte studiert. In der Kontrollgruppe I waren fünf der sechs Lehrer in Deutsch und Geschichte ausgebildet, wobei einer von ihnen die Zusatzausbildung in Politik hatte. Die Fachkombination Englisch und Geschichte war einmal vorhanden.

Neben Gemeinschaftskunde gaben in jeder Gruppe zwei Lehrer auch den Deutschunterricht in der am Experiment beteiligten Klasse. Jeweils ein Lehrer in jeder Gruppe erteilte schon fünf Jahre lang Unterricht in der Klasse. Die Mehrzahl der Befragten gab seit etwa zwei Jahren Unterricht in der an der Untersuchung mitwirkenden Klasse. Je zwei Lehrer in jeder Gruppe waren gleichzeitig Leiter der Klasse.

In beiden Gruppen gab es nur jeweils einen Lehrer, der ausschließlich in Berlin gelebt hatte. Jedoch wohnten alle Befragten seit mehr als zehn Jahren in Berlin. Neben den üblichen Ferienaufenthalten oder kriegsbedingten Auslandsaufenthalten waren zwei Lehrer der Experimentalgruppe länger als ein Dreivierteljahr ununterbrochen im Ausland gewesen.

Eine große Mehrheit der Lehrer war organisiert. Die meisten gehörten einem Berufsverband an, einige in jeder Gruppe waren Mitglieder internationaler Vereinigungen oder einer politischen Partei.

Aufgrund dieser wenigen Merkmale können die Gruppen als annähernd gleich in Hinsicht auf ihre Lehrer gelten. Weiterhin zeigten die Daten, daß es sich um eine Stichprobe handelte, welche in etwa die Lehrer repräsentiert, die üblicherweise den Gemeinschaftskundeunterricht erteilen.

## 3. Schulerfolg und Intelligenz

### 3.1 Schulerfolg

Maßstab für die Messung des Schulerfolges waren die neuesten Zeugnisnoten, die zum Zeitpunkt des Experimentes vorlagen. Diese Daten wurden von der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I<sup>3</sup> erhoben, um eventuelle Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen zu erkunden. Ein Vergleich des Schulerfolges – durchgeführt anhand der durchschnittlichen

Zeugniszensuren der einzelnen Gruppen – ergab keine Unterschiede (vgl. A.V.3.1). Das heißt: Die Lehrer beurteilten die Schulleistungen der an der Untersuchung beteiligten Klassen gleich gut (Tabelle V.5). Die durchschnittliche Zeugnisnote betrug 3,2. Allerdings waren die Schulnoten der Mädchen im Durchschnitt besser als die der Knaben (Tabelle A.V.4).

Tabelle V.5: Mittelwerte und Standardabweichungen der durchschnittlichen Zeugnisnote von der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I

Gruppe bzw. Geschlecht	N	M	s*
Experimentalgruppe	134	3,2	0,4
Kontrollgruppe I	76	3,3	0,5
Knaben	113	3,3	0,4
Mädchen	97	3,1	0,5

\*s steht immer für Standardabweichungen. Dies ist ein Index, der das Ausmaß der Variationsbreite angibt. Er ist definiert als die Wurzel des Durchschnitts der Quadrate der Abweichungen aller Werte vom Mittelwert. Je größer der Wert der Standardabweichung ist, um so weiter streut die Verteilung um den Mittelwert.

### 3.1.1 Zusammenhang zwischen der Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde und Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach

Bei der Frage nach dem Lieblingsfach (Fragebogen – S, Frage Nr. 32) konnte dem Fach Gemeinschaftskunde von den Schülern ein Rangplatz zwischen 1 und 3 zugeteilt werden, es brauchte aber nicht zu den drei Lieblingsfächern zu gehören, was in der Verrechnung mit einem Rangplatz  $> 3$  gekennzeichnet wurde.

Tabelle V.6: Zusammenhang der Zeugnisnoten in Gemeinschaftskunde mit dem Rangplatz, den das Fach Gemeinschaftskunde unter den Lieblingsfächern einnimmt, für Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I

Zeugnisnote	Rangplatz		Rangplatz		insgesamt
	1	2	3	$> 3$	
1	1	1	0	0	2
2	11	10	5	13	39
3	12	10	18	39	79
4	2	5	6	52	65
5	0	1	3	1	5
Insgesamt	26	27	32	105	190

Dabei wurden die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe I gemeinsam analysiert (Tabelle V.6), die Gruppen einzeln, dann Knaben und Mädchen getrennt (A.V.3.1.1). Alle Analysen zeigten einen positiven Zusammenhang zwischen Zeugnisnote und Lieblingsfach. Die Korrelationskoeffizienten lagen zwischen .43 und .50. Gemeinschaftskunde war eher ein Lieblingsfach der Schüler, die darin eine bessere Note hatten.

### 3.2 Intelligenz

Die Messung des Schulerfolges ergab nach dem Lehrerurteil den gleichen Leistungsstand der Klassen von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I. Im Durchschnitt lagen die Mädchen danach leistungsmäßig etwas besser. Um zu überprüfen, wie gleich für diese Beurteilung die Lehrermaßstäbe waren, wurde nun ein Testverfahren eingesetzt, das einen Aspekt der Intelligenzleistung, nämlich das Problemlösungsverhalten, maß.

Erwartungsgemäß (III.2.1) schnitten die Knaben in diesem Test besser als die Mädchen ab, weil die Aufgaben eher dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Knaben entsprachen. Letztere erbrachten signifikant höhere Leistungen als die Mädchen. Von den 15 Testaufgaben lösten die Knaben durchschnittlich 7,1, die Mädchen nur 6,3 (Tabelle V.7). Ein Vergleich der Gruppen muß deshalb den jeweils verschiedenen Anteil von Mädchen berücksichtigen.

Tabelle V.7: Durchschnittliche Leistungen im Denk-Sport-Test von Knaben und Mädchen

Geschlecht	N	M	s
Knaben	177	7,1	2,3
Mädchen	147	6,3	2,4

(p = .001)

Tabelle V.8: Durchschnittliche Leistungen im Denk-Sport-Test der Gruppen  
Vergleich der Gruppen

Gruppe	Durchschnittlich gelöste Aufgaben	Anzahl der Schüler	Davon Knaben (Prozent)	Davon Mädchen (Prozent)
Experimentalgruppe	6,3	114	47,4	52,6
Kontrollgruppe I	7,6	87	63,2	36,8
Kontrollgruppe II	6,6	123	55,3	44,7

Kontrollgruppe I zeigte signifikant bessere Leistungen als die anderen beiden Gruppen; sie hatte auch den geringsten Anteil an Mädchen. Ein Vergleich nur der Knaben in den verschiedenen Gruppen ergab keine Unterschiede; somit kann von einer gleichwertigen Leistungsfähigkeit im gemessenen Intelligenzbereich ausgegangen werden.

Tabelle V.9: Durchschnittliche Leistungen der Mädchen im Denk-Sport-Test

Gruppe	Durchschnittlich gelöste Aufgaben
Experimentalgruppe	5,8
Kontrollgruppe I	7,6
Kontrollgruppe II	6,1

Ein Vergleich der Mädchen in den drei Gruppen zeigte (Tabellen V.9 und A.V.9 bis A.V.12), daß die Mädchen der Kontrollgruppe I signifikant bessere Leistungen im DST erreichten als die Mädchen der Kontrollgruppe II und der Experimentalgruppe. Kein Unterschied bestand dagegen zwischen den Leistungen der Mädchen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe II im DST.

Die besseren Ergebnisse der Kontrollgruppe I im DST sind also nicht durch den geringeren Anteil an Mädchen in dieser Gruppe zu erklären, sondern auch durch deren bessere Leistungen.

### 3.2.1 Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulerfolg

Für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe I, von der auch die Zeugnisnoten erhoben worden waren (V.3.1), wurde der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulerfolg errechnet. Dabei ergab sich, daß zwischen den Werten der Intelligenz-Messung und den Durchschnittswerten des Schulerfolges kein korrelativer Zusammenhang für die beiden Gruppen bestand (Tabelle A.V.13). Allerdings konnte für die Knaben nachgewiesen werden, daß höhere Leistungen im DST im Zusammenhang mit besseren Schulleistungen standen. Dieses Ergebnis war erklärlich, da der DST eher der Erfahrungs- und Interessenwelt eines Jungen entgegenkam.

Zusammenfassung: Die Analyse des Schulerfolges ergab, daß nach dem Urteil der Lehrer keine Leistungsunterschiede zwischen Knaben und Mädchen sowie zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I bestanden. Intelligenzleistungen, die logische Beziehungserfassung, Einfallsreichtum sowie schlußfolgerndes und abstrahierendes Denken erfordern (vgl. III.2.1), wurden gemessen. Dabei erwies sich, daß die Mädchen der Kontrollgruppe I bessere Leistungen hatten, obgleich diese Mädchen von ihren Lehrern hinsichtlich der Schulleistungen nicht als besser beurteilt worden waren. Bei den Mädchen war kein Zusammenhang zwischen Schulnoten und diesen Testleistungen zu erkennen. Dagegen wurde für die Knaben festgestellt, daß besseren Schulnoten in der Regel auch bessere Leistungen im DST entsprachen. Ein positiver Zusammenhang ergab sich auch zwischen der Note in Gemeinschaftskunde und Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach: Es war ein Lieblingsfach der Schüler, die in diesem Fach besser benotet waren.

## 4. Schülerfragebogen

Der soziographische Fragebogen wurde für zwei verschiedene Aufgaben eingesetzt: Da weder die Stichprobe für das Unterrichtsexperiment noch die drei am Unterrichtsexperiment beteiligten Gruppen nach dem Zufall aus Klassen oder Schülern zusammengesetzt worden waren (II.3), war es notwendig, die Gruppen näher zu beschreiben, um gegebenenfalls

soziographische Daten bei der Interpretation der Ergebnisse der anderen Untersuchungsverfahren berücksichtigen zu können.

Einzelne Faktoren des soziographischen Fragebogens wurden nun daraufhin untersucht, ob mit ihnen Unterschiede in der Nationbezogenheit erklärt werden konnten.

#### 4.1 Fragen zur Person

*Gruppengröße und Geschlecht:* Der Fragebogen wurde von insgesamt 342 Schülern beantwortet (Tabelle A.V.14), das heißt von 182 Knaben und 160 Mädchen. Ein Vergleich mit der Population der Berliner Unterprimaner zum Zeitpunkt der Untersuchung zeigte, daß sich die Gruppen hinsichtlich des Geschlechts einerseits von der Population, andererseits voneinander unterschieden (Tabelle V.10).

Tabelle V.10: Prozentualer Anteil von Knaben und Mädchen in der Population und in den Gruppen der Untersuchung

Gruppe	Knaben (Prozent)	Mädchen (Prozent)
Population	58,2	41,8
Experimentalgruppe	46,0	54,0
Kontrollgruppe I	63,3	36,7
Kontrollgruppe II	53,1	46,9
Insgesamt	53,2	46,8

Kontrollgruppe II kam den Werten der Population noch am nächsten; in der Experimentalgruppe waren die Knaben prozentual zu schwach vertreten. Dagegen wies Kontrollgruppe I einen höheren Anteil an Knaben als die Population auf. Das Merkmal Geschlechtszugehörigkeit war also bei der Analyse der Daten zu berücksichtigen.

*Alter der Schüler:* Die Schüler gehörten in der Regel den Geburtsjahrgängen 1949 und 1950 an. Die überwiegende Mehrheit der Schüler war also zum Zeitpunkt des Experiments (1967) zwischen 17 und 19 Jahre alt. Rund 17 Prozent waren älter.

*Wohnort der Schüler im Verhältnis zum Schulort:* Die Analyse des Wohnorts der Schüler (Angabe der Nummer des Postbezirks) zeigte, daß die Schüler in der Regel eine ihrem Wohnort nahe gelegene Schule besuchen. Im Zusammenhang mit den Befunden über die Unterschiede bei der sozialen Schichtzugehörigkeit zwischen den Gruppen zeigte sich, daß in der Großstadt bestimmte Schulen überwiegend von einer sozialen Schicht besucht werden. Es gibt in Berlin Unter-, Mittel- und Oberschichten-Gymnasien.

Aus Gründen der Anonymität können die Wohnbezirke der Klassen und Gruppen nicht genannt werden, da die Schulen sonst von Ortskundigen allzuleicht identifiziert werden könnten.

*Konfession der Schüler:* Die Beantwortung der Frage nach der Religionszugehörigkeit spiegelte in etwa die Verteilung in der Berliner Bevölkerung. 78 Prozent der Primaner gehören der evangelischen Kirche an, 14 Prozent der katholischen; etwas mehr als 6 Prozent sind konfessionslos und 2 Prozent gehören zu anderen Religionsgemeinschaften. Die Untersuchungsgruppen zeigten ungefähr die gleiche Zusammensetzung (Tabelle A.V.15).

Es wird noch untersucht (vgl. II.2.1.9 und V.5.2), ob Unterschiede in der Nationbezogenheit auch durch die Konfessionszugehörigkeit erklärt werden können.

## 4.2 Schichtzugehörigkeit

Bei der Gesamtstichprobe wurde ermittelt, daß etwa 76 Prozent der Väter Mittelschichten angehörten (Abbildung V.1; Tabelle V.11). Nur 16 Prozent der Schüler hatten Väter, die der unteren Sozialschicht zuzurechnen waren; 4 Prozent der Väter gehörten der Oberschicht an. Bei den Müttern der Schüler ist das Bild erwartungsgemäß anders (Abbildung V.1; Tabelle V.12). Keine der Mütter war zur Oberschicht zu rechnen – als Kriterium hierfür wäre eine hohe eigene Position im Berufsleben erforderlich gewesen. 33 Prozent zählten aber zur Unterschicht, 63 Prozent waren in die Mittelschichten einzuordnen.

Tabelle V.11: Schichtzugehörigkeit der Väter der Schüler (Fragen Nr. 10, 11, 14, 15)

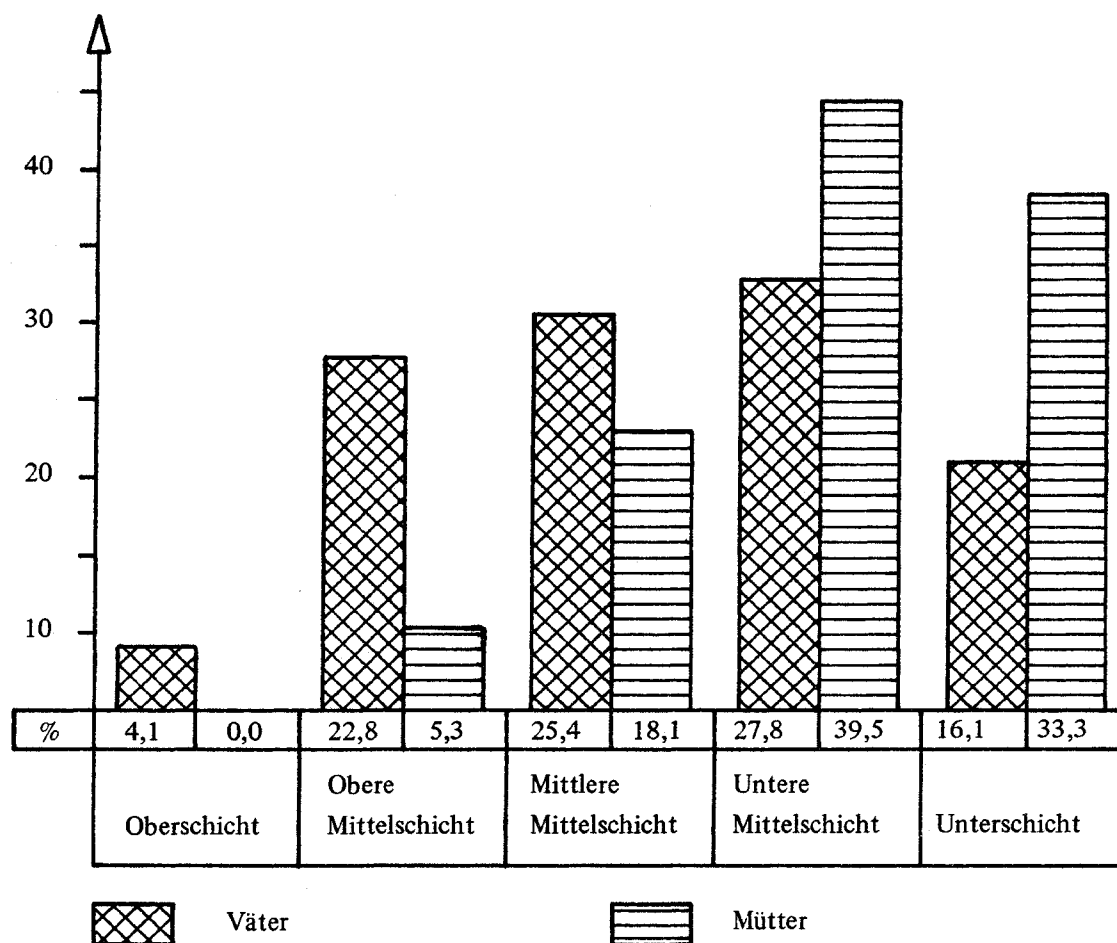
Schicht	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Oberschicht	6	4,8	0	0,0	8	6,3	14	4,1
Obere Mittelschicht	36	29,0	19	21,1	23	18,0	78	22,8
Mittlere Mittelschicht	42	33,9	26	28,9	19	14,8	87	25,4
Untere Mittelschicht	24	19,4	30	33,3	41	32,0	95	27,8
Unterschicht	10	8,1	12	13,3	33	25,8	55	16,1
Keine Angaben	6	4,8	3	3,4	4	3,1	13	3,8
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

Tabelle V.12: Schichtzugehörigkeit der Mütter der Schüler (Fragen Nr. 12, 13, 16, 17)

Schicht	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Oberschicht	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Obere Mittelschicht	12	9,7	2	2,2	4	3,1	18	5,3
Mittlere Mittelschicht	26	21,0	14	15,6	22	17,2	62	18,1
Untere Mittelschicht	58	46,8	36	40,0	41	32,0	135	39,5
Unterschicht	25	20,1	30	33,3	59	46,1	114	33,3
Keine Angaben	3	2,4	8	8,9	2	1,6	13	3,8
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

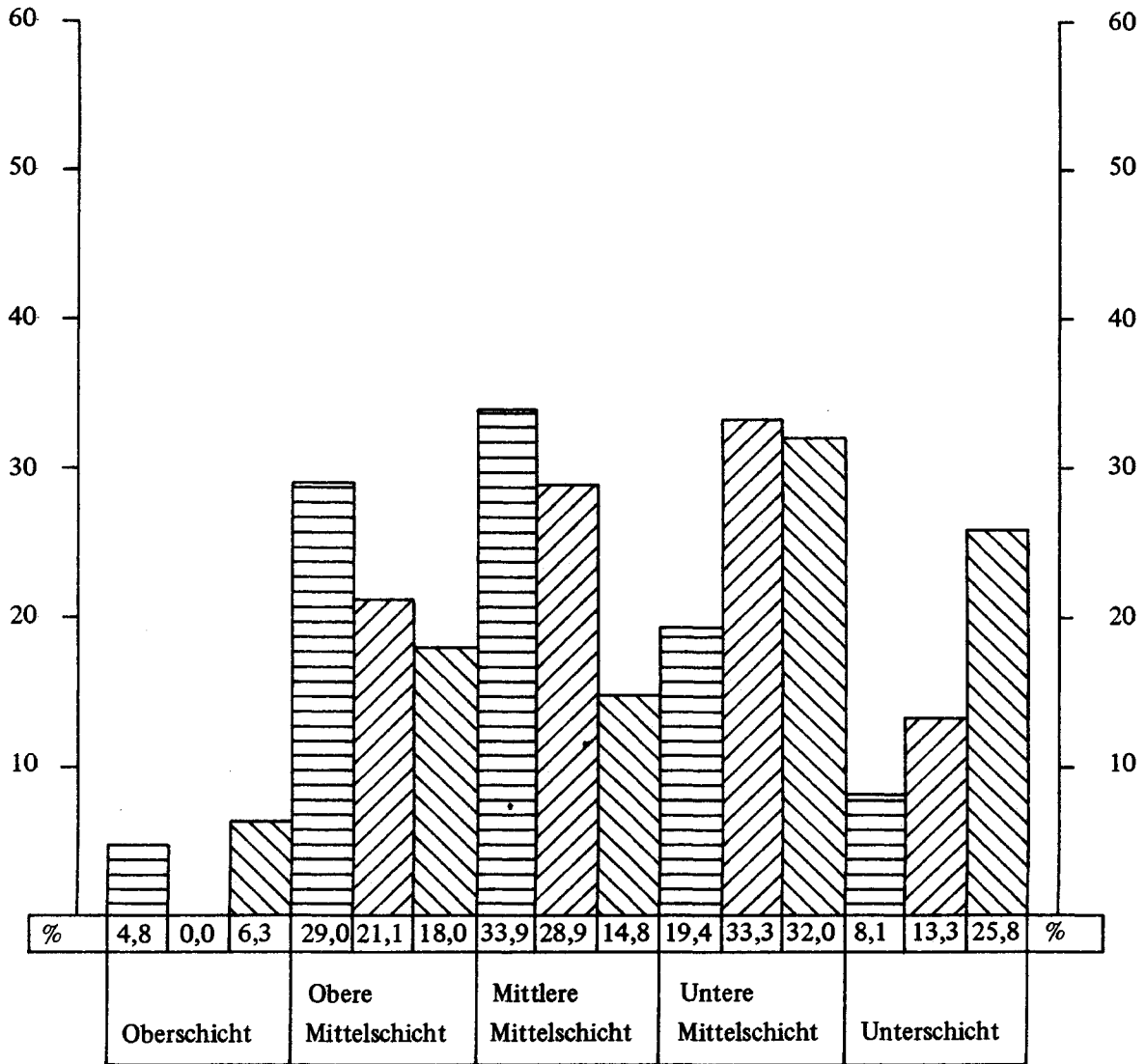
Diese Werte können nicht mit den Angaben aus der Schulstatistik verglichen werden, da jeweils unterschiedliche Schichtenmodelle zugrunde gelegt wurden.

Abbildung V.1: Schichtzugehörigkeit von Vätern und Müttern der Gesamtstichprobe in Prozent



Ein Vergleich der Schichtzugehörigkeit der Schüler zwischen den Gruppen ergab folgendes Bild (Abbildung V.2 und V.3; Tabellen V.11 und 12): Es bestand keine Gleichartigkeit in bezug auf die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern. Denn die Untersuchung zeigte, daß die Schüler der Experimentalgruppe signifikant aus sozial höheren Schichten kamen als die Schüler der Kontrollgruppen (Tabelle A.V.16 und A.V.17). Dieses Ergebnis galt für beide Elternteile der Schüler. Es hing aber nicht von der Anzahl der Knaben und Mädchen in den Gruppen ab, da sich Primaner und Primanerinnen *nicht* bezüglich der Schichtzugehörigkeit ihrer Eltern unterschieden (Tabellen A.V.18 und A.V.19). So traf also nicht zu, daß bestimmte Sozialschichten bevorzugt Knaben oder Mädchen das Gymnasium absolvieren ließen. Da Eltern, die – ausgehend von ihrer Schul- und Berufsbildung – in eine höhere Sozialschicht aufgestiegen sind, vermutlich spezifische Verhaltensweisen und Einstellungen aufweisen, die von den verschiedenen Schichten her geprägt sind, haben wir überprüft, ob eine der Untersuchungsgruppen besonders viele Schüler aus solchen Elternhäusern aufweist. Erwartungsgemäß sind Aufstiege bei den Müttern der Schüler sehr viel seltener als bei den Vätern (Abbildung V.4).

Abbildung V.2: Schichtzugehörigkeit der Väter der Schüler in den Untersuchungsgruppen in Prozent



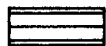
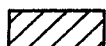
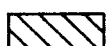
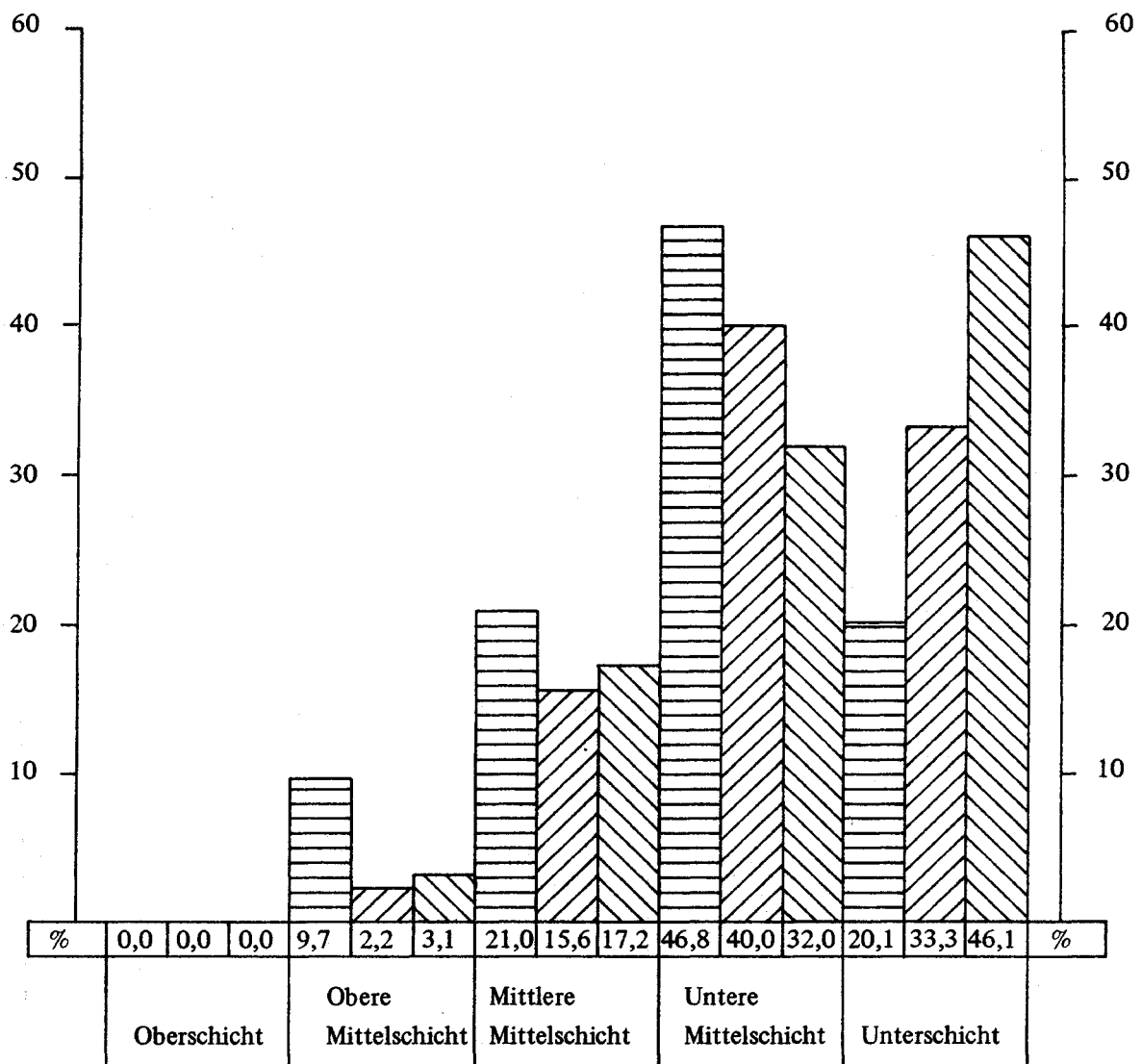
-  Experimentalgruppe
-  Kontrollgruppe I
-  Kontrollgruppe II



Abbildung V.3: Schichtzugehörigkeit der Mütter der Schüler in den Untersuchungsgruppen in Prozent



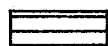

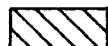
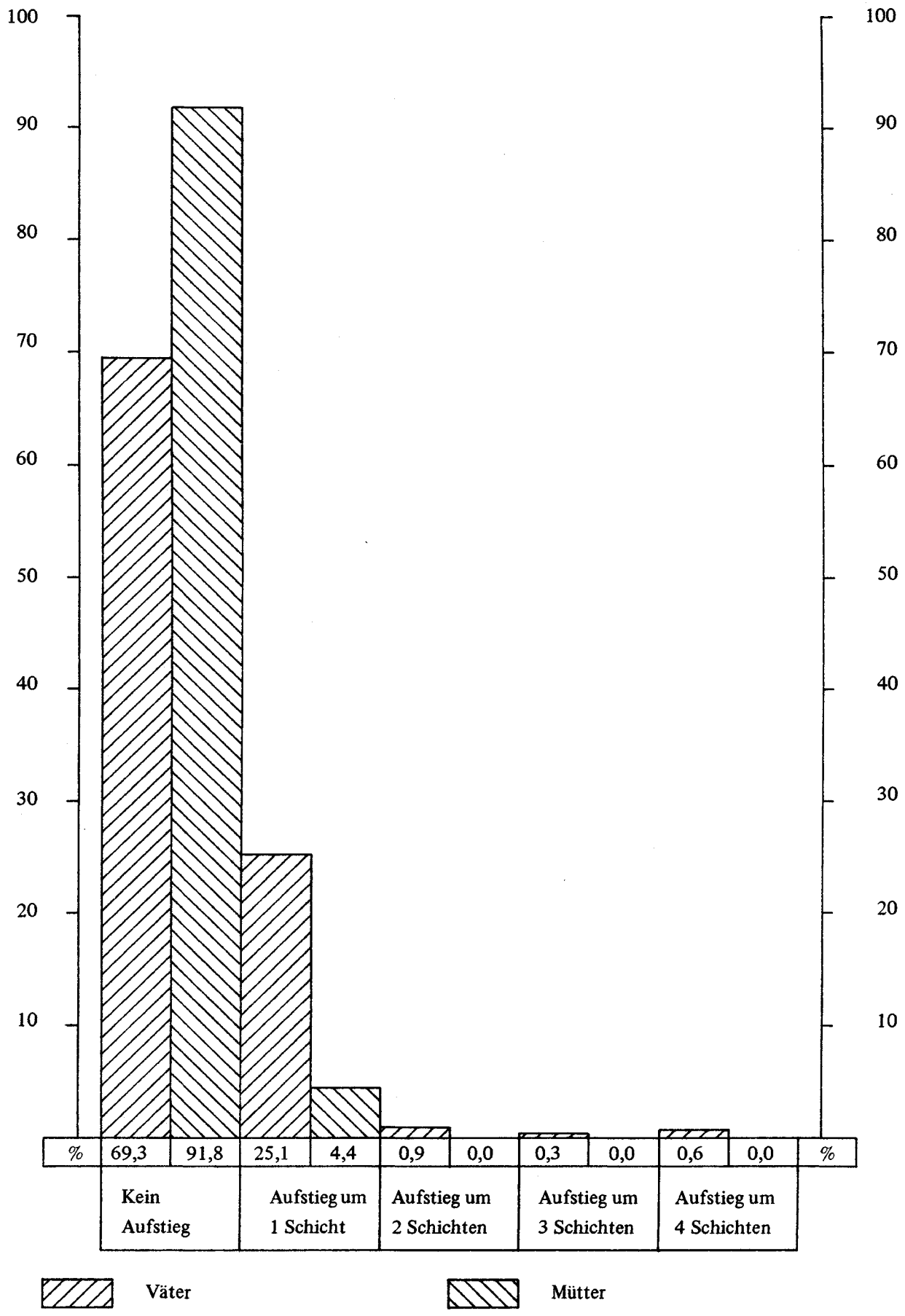
-  Experimentalgruppe
-  Kontrollgruppe I
-  Kontrollgruppe II

Abbildung V.4: Schichtzugehörigkeit von Vätern und Müttern der Schüler der Gesamtstichprobe in Prozent



*Väter (Tabelle A.V.20):* Die große Mehrzahl der Väter, nämlich rund 69 Prozent der Gesamtstichprobe, war nicht in eine höhere Sozialschicht aufgestiegen; nur 25 Prozent der Väter erreichten einen Aufstieg in die nächsthöhere Sozialschicht; nicht ganz 2 Prozent der Väter war es gelungen, um mehr als eine Schicht aufzusteigen.

*Mütter (Tabelle A.V.21):* Mütter hatten fast keine Möglichkeit aufzusteigen; bedingt ist dies durch unzureichende Ausbildungen und ihre Aufgaben in der Familie. Dementsprechend verblieben fast alle Mütter der Schüler in ihrer durch Schul- und Berufsbildung erreichten Schicht (92 Prozent); nur 2 Prozent der Mütter der gesamten Stichprobe stiegen in die nächsthöhere Sozialschicht auf. Keiner der Mütter gelang ein Aufstieg um mehr als eine Schicht.

Die Daten lieferten keinen Anhaltspunkt dafür, daß sich die Gruppen bezüglich des Aufstiegs ihrer Väter und Mütter voneinander unterscheiden.

Die gesamte Stichprobe wurde zwar nach dem Zufall gezogen, die Einteilung der Gruppen war jedoch an spezifische Kriterien gebunden (II.3). Ausschlaggebend für die Zusammensetzung der Gruppen war die Motivation mehrerer Gemeinschaftskundelehrer, am Experiment in der einen oder anderen Form mitzuwirken. Die Lehrer, die sich für eine Teilnahme im Rahmen einer Experimentalgruppe entschieden, hatten den größten zusätzlichen Arbeitsaufwand durch das Unterrichtsprogramm.

Sowohl aus den Untersuchungsergebnissen über die soziale Schichtung in den Gruppen als auch aus dem Maß der Mitarbeit von Seiten der Lehrer ließ sich die Vermutung ableiten, daß an den Schulen, die vornehmlich von Kindern höherer Sozialschichten besucht wurden, häufiger experimentierfreudige Lehrer anzutreffen waren als an den Schulen, die überwiegend von Kindern der unteren Sozialschichten besucht wurden.

Die Experimentierfreudigkeit der Lehrer erwies sich nicht als Frage des Alters, da die Lehrer in den drei Gruppen altersmäßig etwa gleich zusammengesetzt waren. Auch wurde belegt (V.2.2), daß sich die Lehrer der drei Gruppen in den anderen erhobenen Merkmalen nicht unterschieden.

### 4.3 Lokale Mobilität der Schüler

Zur näheren Beschreibung der untersuchten Stichprobe erhielt der Faktor „örtliche Mobilität“ Bedeutung.

Anhand der Datenanalyse wurde ersichtlich, daß die Schüler überwiegend seit ihrer Geburt in Berlin lebten (81 Prozent). Nur wenige waren später aus der Bundesrepublik Deutschland zugezogen, noch seltener Schüler aus der DDR. Insgesamt hatten 19 Prozent nicht ausschließlich in Berlin gelebt (Tabelle A.V.22).

Die Angaben über die Häufigkeit und Dauer der Auslandsaufenthalte der Schüler zeigten, daß eine sehr beachtliche Anzahl schon sehr oft – in der Regel für die Dauer der Ferienzeit – im

Tabelle V.13: Auslandsaufenthalte der Schüler

Auslandsaufenthalte in Anzahl der Länder	Stichprobe insgesamt	
	absolut	Prozent
0	34	9,9
1 bis 5	261	76,3
6 bis 13	47	13,8
Insgesamt	342	100,0

Ausland gewesen war (vgl. Tabellen V.13, A.V.23 und A.V.24). Nur 10 Prozent der Schüler kannten noch kein fremdes Land.

In der Analyse der Nationbezogenheit wurde überprüft, ob die Schüler mit größerer Auslandserfahrung in ihrer Einstellung zur Nation von denen differierten, die keine weiten Reisen unternommen hatten (II.2, Hypothese 2.1.7; V.5.2).

#### 4.4 Interesse an Politik, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Organisiertheit, Aktivität in der SMV

##### 4.4.1 Interesse der Schüler für Politik

In der Eigenbeurteilung konstatierten die Schüler großes Interesse an der Politik (Abbildung V.5; Tabelle A.V.25). 42 Prozent der Primaner hielten sich für sehr interessiert, 52 Prozent für ein wenig, nur 5 Prozent meinten, an Politik nicht interessiert zu sein.

Geschlechtsspezifisches Interesse für Politik (Hypothese II.2.1.10):

Unsere Hypothese hatte gelautet: Mädchen interessieren sich weniger für Politik als Knaben. Erwartungsgemäß interessieren sich letztere sehr viel häufiger und intensiver für Politik als Mädchen; 62 Prozent der Knaben bekundeten ausgeprägtes Interesse, Mädchen dagegen nur zu 23 Prozent. Nur 3 Prozent der Knaben glaubten gar nichts für Politik übrig zu haben, gegenüber 7 Prozent bei den Mädchen. Zudem ergab sich bei der Überprüfung der Frage, ob nicht-koedukativ erzogene Mädchen, verglichen mit koedukativ erzogenen Mädchen, weniger Interesse an Politik zeigen, ein Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen (Tabellen V.14 und A.V.26), allerdings entgegen den Erwartungen: Unter den nicht-koedukativ erzogenen Mädchen war der Prozentsatz der sehr an Politik interessierten größer.

Tabelle V.14: Politisches Interesse der koedukativ und nicht-koedukativ erzogenen Mädchen in Prozent

Politisches Interesse	Nicht-koedukativ (2 Klassen)*	Koedukativ
Bin sehr interessiert	31,1	14,5
Bin ein wenig interessiert	56,3	80,5
Bin nicht interessiert	9,5	4,5
Keine Angaben	3,1	0,5
Insgesamt	100,0	100,0

\*Klassen Nr. 14 und 22.

Dieses Ergebnis kann auf zwei Ursachen beruhen:

In den nicht-koedukativen Klassen konnten die Mädchen politisches Interesse unbehindert von sozialen Vorurteilen über die Rolle der Frau entfalten, oder bei reinen Mädchenklassen kam es nicht zum Interessenvergleich mit den Knaben; die Mädchen überschätzten also vielleicht ihr politisches Interesse, obwohl es tatsächlich nicht größer war als das anderer Mädchen.

Dieses Ergebnis soll jedoch in Anbetracht der kleinen Stichprobe von nicht-koedukativ erzogenen Mädchen nicht überbewertet werden.

Ein Vergleich der Untersuchungsgruppen zeigte, daß sie sich hinsichtlich dieses Merkmals statistisch signifikant voneinander unterscheiden (Abbildung V.6; Tabelle A.V.27). In der Experimentalgruppe interessierte sich eine kleinere Anzahl der Schüler sehr stark für Politik als in den beiden Kontrollgruppen. Die deutliche Mehrheit, nämlich 59 Prozent der Schüler in der Experimentalgruppe, interessierte sich ein wenig für Politik.

Abbildung V.5: Interesse der Schüler an Politik, Gesamtstichprobe, Angaben in Prozent

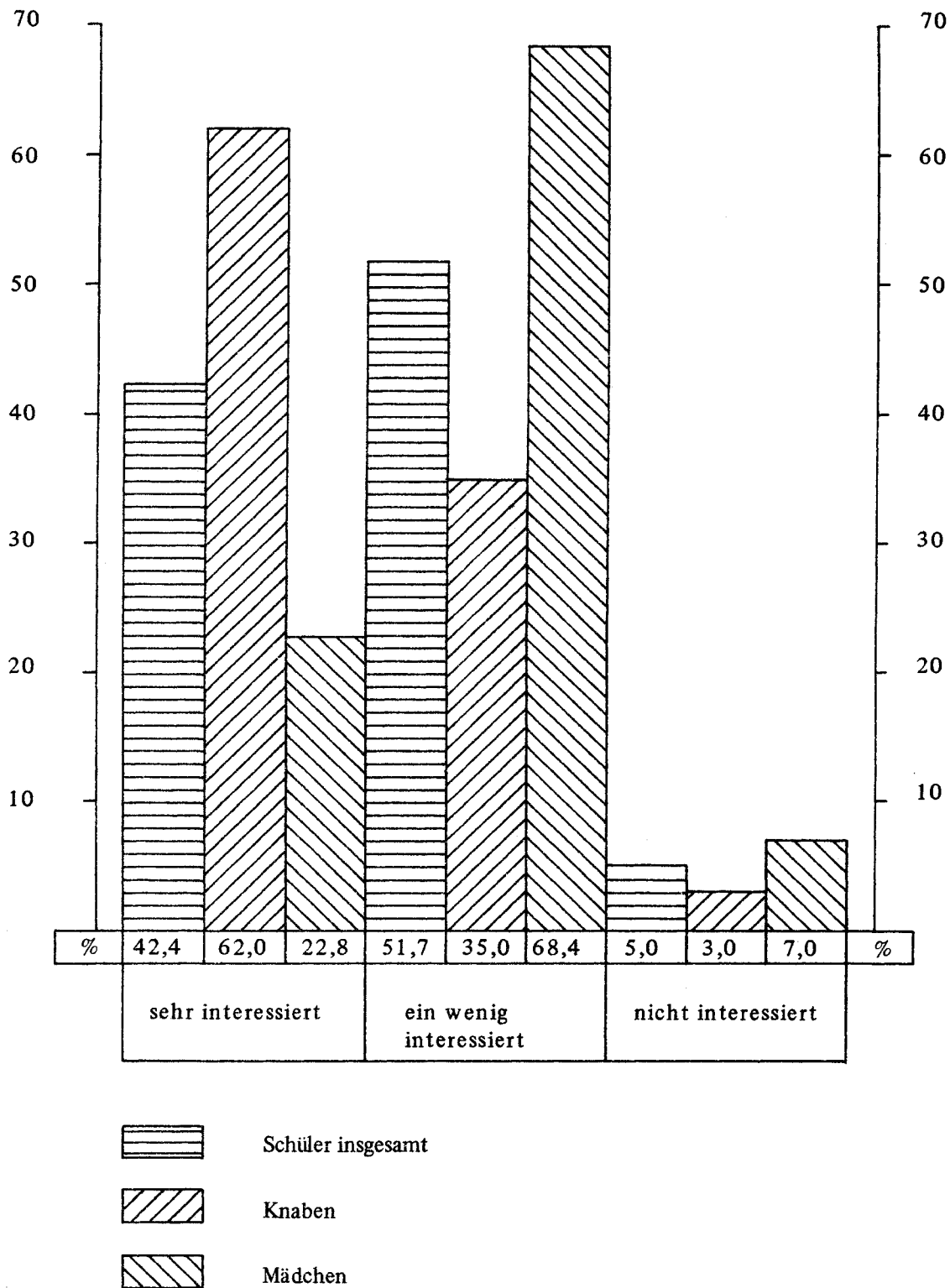
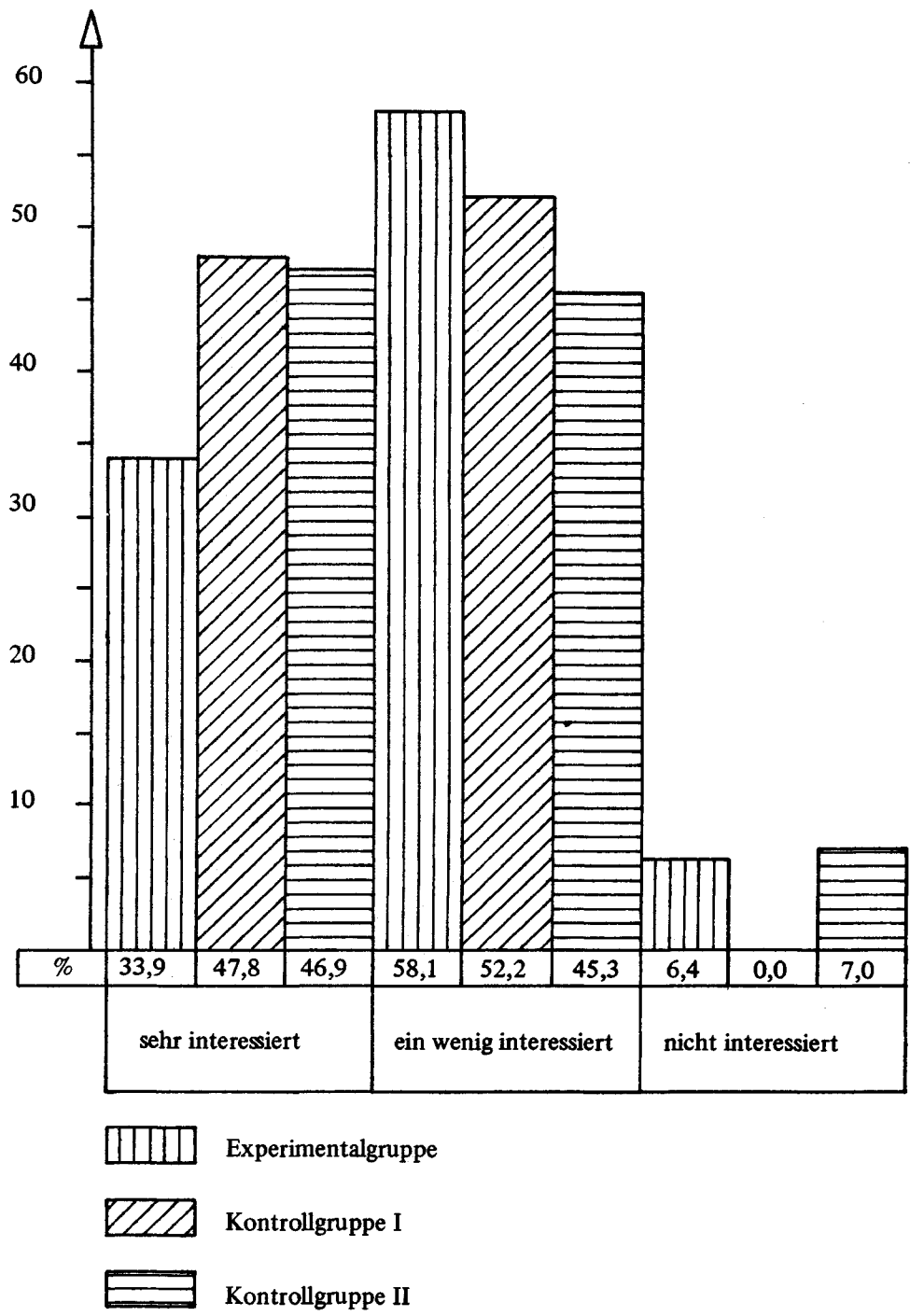


Abbildung V.6: Interesse der Schüler an Politik  
 Vergleich der Gruppen, Angaben in Prozent



#### 4.4.2 Diskussion und Orientierung über politische Fragen

*Orientierung der Schüler über Politik (Tabelle V.15):* Zur Orientierung über politische Fragen bedienten sich die Schüler vor allem der Massenmedien (Zeitungen, Fernsehen, Rundfunk); als wesentliche Ergänzung kamen Gespräche hinzu. Demgegenüber spielten politische Zeitschriften und Bücher sowie politische Veranstaltungen und Vorträge nur eine untergeordnete Rolle. Die Gruppen unterschieden sich nicht in ihren politischen Informationsgewohnheiten (Tabelle A.V.28).

Tabelle V.15: Orientierung der Schüler über Politik

Orientierungsquellen	Stichprobe insgesamt* (N = 342)	
	absolut	Prozent
Zeitungen	303	88,6
Politische Zeitschriften	128	37,4
Fernsehen	259	75,7
Rundfunk	229	67,0
Bücher	129	37,7
Gespräche	197	57,6
Politische Veranstaltungen	70	20,5
Vorträge	85	24,9
Insgesamt	1.400	409,4

\*Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergeben die Spaltensummen eine höhere Zahl als die Gesamtzahl der Schüler beziehungsweise mehr als 100 Prozent.

*Besuch von Veranstaltungen über politische Themen (Tabelle V.16):* Auf die Frage, wie oft Veranstaltungen mit politischer Thematik besucht würden, gaben nur knapp 8 Prozent der Schüler häufige Teilnahme an. Gelegentlich orientierten sich auf diese Weise 48 Prozent, 44 Prozent machten überhaupt keinen Gebrauch davon. – Die einzelnen Untersuchungs-

Tabelle V.16: Besuch von Veranstaltungen mit politischen Themen

Besuche	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Häufig	6	4,9	3	3,3	17	13,3	26	7,6
Gelegentlich	50	40,3	57	63,4	56	43,8	163	47,7
Nie	67	54,0	29	32,2	53	41,4	149	43,6
Keine Angaben	1	0,8	1	1,1	2	1,5	4	1,1
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

gruppen zeigten diesbezüglich ein recht unterschiedliches Verhalten (Tabelle A.V.29). In der Kontrollgruppe II besuchten – verglichen mit den anderen Gruppen – relativ viele Schüler, nämlich 13 Prozent, häufig politische Veranstaltungen. Dagegen informierte sich die Mehrheit der Schüler (63 Prozent) in der Kontrollgruppe I nur hin und wieder in solchen Veranstaltungen, während in der Experimentalgruppe 54 Prozent der Schüler ganz darauf verzichteten. erinnert man sich, daß auch das politische Interesse in der Experimentalgruppe etwas geringer war als in den Kontrollgruppen, wird dieses Ergebnis verständlich.

*Regelmäßiges Lesen einer Tageszeitung (Tabelle A.V.30):* Insgesamt 72 Prozent der Schüler gaben an, regelmäßig eine Tageszeitung zu lesen. In diesem Verhalten wiesen die Untersuchungsgruppen keine Unterschiede auf.

*Unterhaltung über Politik (Tabelle A.V.31):* Die Angaben über die Häufigkeit politischer Gespräche entsprachen in etwa den Angaben über das allgemeine politische Interesse der Schüler (V.4.4.1). Insgesamt führten 39 Prozent der Schüler häufig, 46 Prozent gelegentlich, 15 Prozent selten und weniger als 1 Prozent niemals politische Gespräche.

Zieht man nun gleichzeitig in Betracht, daß politische Gespräche in der Rangfolge der Informationsquellen nur den vierten Platz einnahmen, zeigt sich, daß diesen Gesprächen ein relativ geringer Informationswert zugeschrieben wurde – auch wenn politisch sehr Interessierte häufiger debattierten als politisch schwächer motivierte Schüler.

Die Gruppen unterschieden sich bezüglich der Häufigkeit, mit der sie politische Gespräche pflegten, ebensowenig voneinander wie in den Informationsgewohnheiten.

*Personen, mit denen die Schüler politische Gespräche führen (Tabelle V.17):* Bis auf 1,5 Prozent führten alle Primaner mit dem Vater, der Mutter, beiden Eltern oder Freunden und Bekannten politische Gespräche. Die meisten Schüler (84 Prozent) diskutierten mit Freunden und Bekannten. Viel weniger (37 Prozent) wurde hingegen mit beiden Eltern über Politik gesprochen, besonders selten mit der Mutter (18 Prozent). In diesen Gepflogenheiten waren die Gruppen gleich (Tabelle A.V.32).

Abgesehen von der Fragestellung, ob Schüler überhaupt politische Gespräche führen, wurden auch bevorzugte Gesprächspartner ermittelt (Tabelle V.18)<sup>4</sup>. Dabei ergab sich ein anderes Bild, nämlich eine große Mehrheit (71 Prozent), die vorwiegend mit Freunden und Bekannten das politische Gespräch suchte. Nur sehr wenige sprachen hauptsächlich mit den Eltern (11 Prozent), und selten war die Mutter der wichtigste Gesprächspartner (3 Prozent), wenn es um politische Themen ging.

Tabelle V.17: Personen, mit denen die Schüler über Politik sprechen

Gesprächspartner	Stichprobe insgesamt* (N = 342)	
	absolut	Prozent
Mit dem Vater	108	31,6
Mit der Mutter	61	17,8
Mit beiden Eltern	128	37,4
Mit Freunden und Bekannten	288	84,2
Ich spreche nicht darüber	5	1,5
Insgesamt	590	172,5

\*Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergeben die Spaltensummen eine höhere Zahl als die Gesamtzahl der Schüler beziehungsweise mehr als 100 Prozent.



Tabelle V.18: Personen, mit denen die Schüler vorwiegend politische Gespräche führen

Gesprächspartner	Vorwiegend absolut	Prozent
Mit dem Vater	34	15,8
Mit der Mutter	6	2,8
Mit beiden Eltern	23	10,6
Mit Freunden und Bekannten	153	70,8
Insgesamt	216	100,0

Bemerkenswert war nun, daß die Gruppen sich in dieser Frage zum Teil unterschiedlich verhielten (Tabelle A.V.33). In der Experimentalgruppe waren es – verglichen mit der Kontrollgruppe I – erheblich mehr Schüler, die sich vorwiegend mit ihren Eltern über Politik unterhielten.

Berücksichtigt man, daß die Schüler der Experimentalgruppe meist aus höheren Sozialschichten kamen als die Schüler der anderen Gruppen, findet sich eine Erklärung dafür. Diese Eltern werden vergleichsweise besser über politische Themen informiert sein als Eltern unterer Sozialschichten.

*Interesse von Vater und Mutter an politischen Fragen aus der Sicht ihrer Kinder (Tabelle V.19):* Erwartungsgemäß wurde den Vätern ein sehr viel stärkeres Interesse an der Politik zuerkannt als den Müttern. Von den Vätern interessierten sich nach Meinung der Kinder 54 Prozent sehr für politische Fragen. Die Mutter hielt man nur zu 19 Prozent für ebenso aufgeschlossen; überwiegend (zu 65 Prozent) vermuteten die Schüler verhältnismäßig wenig Interesse bei ihren Müttern. Schließlich wurde politisches Informationsbedürfnis 14 Prozent der Mütter, jedoch nur 2 Prozent der Väter ganz abgesprochen.

Die Gruppen unterschieden sich nicht in der Einschätzung der politischen Interessiertheit ihrer Eltern (Tabellen A.V.34 und A.V.35). Dies war um so erstaunlicher, als sich doch besonders viele Schüler der Experimentalgruppe, verglichen mit der Kontrollgruppe I, vorwiegend mit ihren Eltern über Politik unterhielten. Dabei spielte keine Rolle, daß sie ihren Eltern kein größeres politisches Interesse zubilligten als die Schüler der Kontrollgruppe I.

Es wäre also zu untersuchen, ob ein bestimmter sozialer Hintergrund politische Gespräche im Elternhaus selbstverständlicher macht.

Tabelle V.19: Interessen von Vater und Mutter an politischen Fragen aus der Sicht ihrer Kinder

Grad des Interesses	Vater		Mutter	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Ja sehr	184	53,8	65	19,0
Ein wenig	123	36,0	223	65,2
Gar nicht	8	2,3	48	14,0
Keine Angaben	27	7,9	6	1,8
Insgesamt	342	100,0	342	100,0

Tabelle V.20: Häufigkeit, mit der die Schüler mit dem Vater beziehungsweise mit der Mutter in politischen Fragen einer Meinung sind

Häufigkeit	Vater absolut	Prozent	Mutter absolut	Prozent	Eltern Prozent
Fast immer	26	7,6	36	10,5	9,0
Häufig	132	38,6	141	41,2	39,9
Selten	124	36,3	128	37,4	36,9
Nie	26	7,6	17	5,0	6,3
Keine Angaben	34	9,9	20	5,9	7,9
Insgesamt	342	100,0	342	100,0	100,0

*Gleiche Meinung zwischen Kindern und ihren Eltern über politische Fragen (Tabelle V.20):* Da die Schüler sich hinsichtlich der Häufigkeit, mit der sie mit ihrem Vater oder ihrer Mutter gleicher Meinung über politische Fragen waren, nicht in statistisch gesicherter Weise unterschieden (Tabelle A.V.36), wird hier lediglich die Häufigkeit der Übereinstimmung untersucht.

Das Ergebnis dazu zeigte, daß etwa ebenso viele Schüler häufig (40 Prozent) wie selten (37 Prozent) in Fragen der Politik gleiche Ansichten wie ihre Eltern vertraten. Nur 9 Prozent der Schüler stimmten fast immer mit ihren Eltern überein, nur 6 Prozent niemals. Dieser Auffassung waren die Schüler aller Gruppen in gleichem Maße.

#### 4.4.3 Organisiertheit, Aktivität in der SMV

*Organisiertheit (Tabelle V.21):* Insgesamt 55 Prozent der Schüler waren in Vereinen organisiert. An der Spitze stand die Mitgliedschaft in Sportvereinen, nämlich bei 64 Prozent der Organisierten; wenige Unterprimaner waren in Musikvereinigungen und kirchlichen Organisationen (18 Prozent; 21 Prozent) und schließlich sehr wenige (7 Prozent) in politischen Organisationen.

Organisiertheitsgrad der Mädchen (Hypothese II.2.11):

Mädchen sind weniger häufig organisiert als Knaben; besonders selten gehören sie politischen Parteien an – dies war eine der Hypothesen. Die Befragung jedoch konnte keinen statistisch gesicherten Unterschied bezüglich der Organisiertheit in politischen Parteien oder politisch orientierten Jugendorganisationen zwischen Knaben und Mädchen nachweisen (Knaben 6 Prozent; Mädchen 4 Prozent). Auch zeigte sich außerhalb von politischen Parteien und politisch orientierten Jugendgruppen hinsichtlich der Organisiertheit in Vereinen, Clubs usw. kein Unterschied.

Dieses Ergebnis widerspricht den Resultaten, die vorwiegend in Untersuchungen zur politischen Bildung anzutreffen sind. Gewöhnlich zeigt sich nämlich, daß Mädchen seltener in Vereinen, Organisationen und Parteien organisiert sind als Knaben. Wenn diese Erfahrung hier nicht bestätigt wird, liegt die Begründung dafür vielleicht im abweichenden Verhalten einer spezifischen Großstadtpopulation oder auch in der koedukativen Erziehung der Schüler.

Beachtenswert ist dieses Ergebnis im Zusammenhang mit der Prüfung des politischen Interesses von Mädchen und Knaben. Denn dabei zeigten sich signifikante Unterschiede, nicht dagegen im Grad der Organisiertheit. Großes politisches Interesse führte bei den Schülern offenbar nicht unbedingt dazu, sich gleichzeitig in politischen Parteien oder politischen

Tabelle V.21: Mitgliedschaften der organisierten Schüler

Art der Vereinigung	Organisierte Schüler insgesamt* (N = 188)	
	absolut	Prozent
Sportverein	120	63,8
Musikvereinigung	33	17,6
Kirchliche Organisation	39	20,7
Unabhängige Schüलगemeinschaften**	8	4,3
Politische Partei oder politische Jugendorganisation**	13	6,9
Internationale Vereinigung	10	5,3
Vertriebenenorganisation	0	0,0
Sonstige	21	11,2
Insgesamt	244	129,8

\* Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergeben die Spaltensummen eine höhere Zahl als die Gesamtzahl der Organisierten beziehungsweise mehr als 100 Prozent.

\*\*Die in dieser Rubrik angegebenen Zahlen stimmen nicht mit den Angaben zur politischen Organisiertheit überein, da einzelne Schüler zweifach organisiert sind.

Jugendgruppen zu organisieren. Obwohl 62 Prozent der Knaben gegenüber nur 23 Prozent der Mädchen großes politisches Interesse bekundeten, waren nur 6 Prozent der Knaben und 4 Prozent der Mädchen Mitglieder in politischen Organisationen.

Ein Vergleich der Untersuchungsgruppen bezüglich der Organisiertheit der Schüler ergab (Tabelle A.V.37), daß in der Kontrollgruppe I besonders viele Schüler (66 Prozent) organisiert waren, also signifikant mehr als in der Experimentalgruppe (48 Prozent), die auch bedeutend weniger an Politik sehr interessierte Schüler aufweist. Die Kontrollgruppen unterschieden sich voneinander nicht signifikant bezüglich des Merkmals Organisiertheit. Auch konnte kein Unterschied zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe II ermittelt werden.

Etwa 14 Prozent der Schüler wollten nach ihrer Aussage später eventuell in eine politische Partei eintreten (Tabelle V.22). Auch hier wurde deutlich, daß starkes politisches Interesse

Tabelle V.22: Vermutliche spätere Parteimitgliedschaft der Schüler

Beabsichtigte Parteimitgliedschaft	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Ja	15	12,1	12	13,3	20	15,6	47	13,7
Nein	107	86,3	72	80,0	103	80,5	282	82,5
Schon Mitglied	0	0,0	1	1,1	3	2,3	4	1,2
Keine Angaben	2	1,6	5	5,6	2	1,6	9	2,6
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

Tabelle V.23: Aktivität der Schüler in der Schülermitverwaltung (SMV)

Aktivität in der SMV	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Nein	94	75,8	53	58,9	94	73,4	241	70,5
Ja	30	24,2	35	38,9	34	26,6	99	28,9
Keine Angaben	0	0,0	2	2,2	0	0,0	2	0,6
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

(42 Prozent der Primaner) noch keineswegs zu einem parteilich gebundenen Engagement geführt hatte. Diesbezüglich zeigten sich auch keine Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen.

*Aktivität der Schüler in der SMV (Tabellen V.23 und A.V.38):* Ein Indiz – wenn auch von eingeschränkter Bedeutung – für das Engagement der Schüler, an der Lösung von Problemen der eigenen Gruppe mitzuarbeiten, stellt die Aktivität der Schüler in der SMV dar. Immerhin 29 Prozent der Schüler waren gerade oder in der vorangegangenen Zeit in der SMV tätig. Auch hier zeigte sich wie beim Merkmal Organisiertheit, daß die Kontrollgruppe I mit 39 Prozent bedeutend engagierter war als die beiden anderen Gruppen.

#### 4.5 Lieblingsfach der Schüler

Bei der Frage nach dem Lieblingsfach war keines der Schulfächer als Antwortmöglichkeit vorgegeben. Dadurch sollte eine mögliche Fehlerquelle ausgeschlossen werden: eine vorgegebene Reihenfolge der Antworten birgt die Gefahr falscher Antworten. Statt dessen sollte jeder Schüler seine drei favorisierten Fächer der Reihe nach vom liebsten zum weniger bevorzugten angeben. Unser Interesse galt allerdings nur der Gemeinschaftskunde. Nicht alle Schüler konnten drei Lieblingsfächer benennen.

Gemeinschaftskunde konnte bei jedem Schüler einen Rangplatz zwischen 1 und 3 erhalten, mußte aber nicht zu den drei Lieblingsfächern gehören, was in der Verrechnung mit einem Rangplatz  $> 3$  gekennzeichnet wurde.

Der Vergleich der Gruppen (Tabelle V.24) hinsichtlich der Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach verdeutlichte, daß kein Unterschied bei der Vergabe der Rangplätze 1 und 2 bestand, wohl aber bei Rangplatz 3. Diesen Platz nahm die Gemeinschaftskunde in der Experimentalgruppe noch etwas häufiger ein als in der Kontrollgruppe II. Bei 38 Prozent der Schüler gehörte Gemeinschaftskunde zu den drei beliebtesten Fächern.

Tabelle V.24: Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach der Schüler  
Angaben in Prozent der Schüler

Rangplatz	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II	Insgesamt
1	12,1	16,7	10,9	12,9
2	12,1	15,6	11,7	12,9
3	19,4	8,9	8,6	12,6

Zusammenfassung: *Beschreibung der Stichprobe*: Die Stichprobe bestand überwiegend aus Schülern im Alter zwischen 17 und 19 Jahren. Entsprechend der Berliner Bevölkerung gehörten 78 Prozent der evangelischen und 14 Prozent der katholischen Kirche an. Die Schüler kamen in der großen Mehrheit aus Mittelschichten-Elternhäusern (Väter 76 Prozent; Mütter 63 Prozent). Wenige Schülereltern zählten zur Unterschicht (Väter 16 Prozent; Mütter 33 Prozent). Rund 27 Prozent der Väter der Schüler und 4 Prozent der Mütter war ein Schichtaufstieg gelungen. Knaben und Mädchen unterschieden sich nicht gemäß dem Sozialstatus ihrer Eltern.

Insgesamt lebten 19 Prozent der Schüler nicht von Geburt an in Berlin, sondern waren später aus der Bundesrepublik Deutschland und der DDR zugezogen. Rund 10 Prozent waren noch nie im Ausland gewesen, und etwa 14 Prozent kannten sechs und mehr verschiedene Länder.

Die Schüler stuften ihr politisches Interesse hoch ein, insbesondere die Knaben, von denen 62 Prozent angaben, sehr an Politik interessiert zu sein, gegenüber 23 Prozent bei den Mädchen. Nur sehr wenige Schüler (Knaben 3 Prozent; Mädchen 7 Prozent) zeigten kein Interesse an Politik. Ganz ähnlich beurteilten die Schüler das politische Interesse ihrer Eltern. Obgleich ihnen große Aufgeschlossenheit zugebilligt wurde, führten nur 39 Prozent der Schüler mit den Eltern häufig politische Gespräche, denen allerdings auch ein relativ geringer Informationswert zugeschrieben wurde. Gesprächspartner waren überwiegend Freunde und Bekannte. In Diskussionen mit den Eltern über politische Fragen stimmten nur 9 Prozent der Schüler immer mit ihren Eltern überein, bei 6 Prozent bestanden grundsätzlich andere Auffassungen als bei den Eltern.

Über die Hälfte der Schüler war Mitglied in mindestens einem Verein (55 Prozent), meistens in Sportvereinen; eine Minderheit (7 Prozent der Organisierten) war Mitglied in politischen Organisationen. Knaben und Mädchen unterschieden sich weder nach dem Organisiertheitsgrad noch nach der Mitgliedschaft in politischen Organisationen, obwohl das politische Interesse der Mädchen im Durchschnitt wesentlich geringer war. Eine spätere Mitgliedschaft in einer politischen Partei erwogen 14 Prozent der Schüler. Insgesamt waren 29 Prozent der Schüler in der SMV aktiv tätig.

Die Gemeinschaftskunde nahm bei 13 Prozent der Schüler den ersten Rangplatz unter den Lieblingsfächern ein; ebenso viele Schüler gaben der Gemeinschaftskunde den zweiten und dritten Rangplatz.

*Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen*: Die Schüler der *Experimentalgruppe* kamen durchschnittlich aus höheren Sozialschichten als die der anderen Gruppen. Das politische Interesse der Schüler dieser Gruppe war insgesamt weniger intensiv im Vergleich zu den anderen Gruppen. Bedingt war dies durch den relativ hohen Anteil an Mädchen in dieser Gruppe. Die Schüler der *Experimentalgruppe* führten häufiger politische Gespräche mit ihren Eltern als die der anderen Gruppen.

Die Schüler der *Kontrollgruppe I* mit einem besonders geringen Anteil an Mädchen unterschieden sich auch dadurch von der *Experimentalgruppe*, daß in dieser Gruppe die Anzahl der Organisierten größer war und besonders viele Schüler an der SMV mitwirkten. Die Schüler der *Kontrollgruppe II* besuchten etwas häufiger politische Veranstaltungen als die der anderen Gruppen.

## 5. Nationalbewußtsein und Nationbezogenheit

### 5.1 Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins

Die Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins wurde in der zweiten und dritten Datenerhebung ermittelt. Nach dem 24stündigen Unterricht konnte man annehmen, daß die Schüler die Frage des Nationalbewußtseins auch für sich selbst reflektiert hatten. Insbesondere bei den

Gruppen, die Unterricht zum Thema Nationalismus erhalten hatten, wurde die Konstanz der Selbsteinschätzung überprüft.

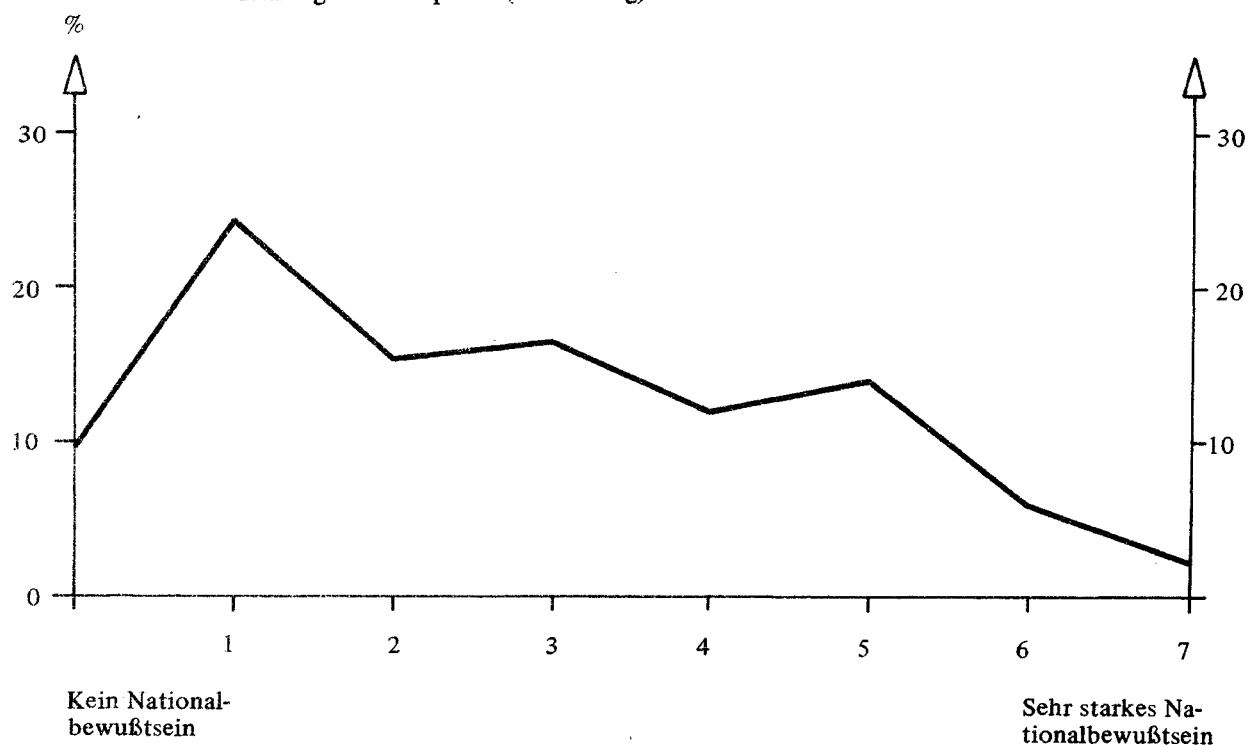
### 5.1.1 Zielsituation (2. Messung)

In der Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins durch die Schüler bestanden nach Beendi- gung des Unterrichtsexperimentes (2. Messung) keine statistisch bedeutsamen Unterschiede

Tabelle V.25: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Verteilung der Gesamtstichprobe (2. Messung)

Ausprägungsgrad des National- bewußtseins	Anzahl der Schüler	Prozent
0	31	9,7
1	77	24,4
2	47	15,3
3	49	16,5
4	36	11,9
5	43	14,0
6	19	5,9
7	8	2,3
Insgesamt	310	100,0

Abbildung V.7: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Verteilung der Stichprobe (2. Messung)



zwischen den Gruppen (Tabelle A.V.39 bis A.V.41). Entsprechend ihrer Eigenbeurteilung zeigten die Gruppen also einen gleich starken Ausprägungsgrad des Nationalbewußtseins. Auch zwischen Knaben und Mädchen konnten keine Unterschiede in der Selbsteinschätzung nachgewiesen werden (Tabelle A.V.42).

In der Selbstsicht hatte die Schülerstichprobe im Durchschnitt ein sehr schwaches Nationalbewußtsein ( $M = 2,7$ ). Die Verteilung der Werte zeigte (Tabelle V.25; Abbildung V.7), daß die meisten Schüler (24 Prozent) sich selbst mit einem Wert von 1 einstufen. 58 Prozent der Schüler hatten Ausprägungsgrade zwischen 2 und 5. Überhaupt kein Nationalbewußtsein meinten 10 Prozent der Schüler zu besitzen. Nur 2 Prozent hielten sich für sehr stark nationalbewußt.

### 5.1.2 Stabilitätsuntersuchung (2. und 3. Messung)

Ein Vergleich der Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins zwischen der 2. und 3. Messung ergab, daß die Selbsteinschätzung der Gruppen und Geschlechter sich während dieses Zeitraumes von einem halben Jahr nicht geändert hatte (Tabellen A.V.43 bis A.V.49). Die Eigenbeurteilung der Schüler erwies sich nach sechs Monaten als stabil.

Zusammenfassung: Weder die Gruppen noch die Geschlechter unterschieden sich in ihrer Selbstsicht hinsichtlich der Ausprägtheit ihres Nationalbewußtseins. Im Durchschnitt hatten die Schüler ein schwach ausgeprägtes Nationalbewußtsein. 10 Prozent der Schüler meinten, kein Nationalbewußtsein zu besitzen, nur 2 Prozent hielten sich für sehr stark nationalbewußt. Diese Selbsteinschätzung erwies sich als stabil über einen Zeitraum von einem halben Jahr.

## 5.2 Nationbezogenheit

Die multidimensionale Einstellungsskala stellte das Hauptuntersuchungsinstrument dar. Es wurde zu allen drei Erhebungszeitpunkten eingesetzt und nach dem beschriebenen Schlüssel (A.III.1.1.2.6) verrechnet.

Im folgenden werden die Nationbezogenheit der Primaner in der Ausgangssituation (1. Messung), die Unterrichtswirkung (Vergleich der Werte der 1. und 2. Messung) und die Stabilität der Einstellung (Vergleich der Werte der 2. und 3. Messung) beschrieben. Dazu haben wir Hypothesen aufgestellt (II.2), die nunmehr überprüft werden sollen.

### 5.2.1 Ausgangssituation (1. Messung)

Die Nationbezogenheit der Berliner Unterprimaner (1967) wurde durch das Durchschnittsprofil aller an der Untersuchung beteiligten Schüler und durch die Verteilung der Werte in den Dimensionen dargestellt (Tabelle V.26; Abbildung V.8 bis V.15).

Traditional-konservative Ausprägungsform der Nationbezogenheit (Hypothese II.2.1.1):

Die traditional-konservative Ausprägungsform der Nationbezogenheit wurde durch F3, traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit, in der multidimensionalen Einstellungsskala charakterisiert.

Die Verteilung der Werte der Schüler in dieser Dimension (Tabelle V.27; Abbildung V.9) kommt einer Normalverteilung nahe und erstreckt sich in dieser Dimension über das ganze Kontinuum, also von 0 bis zum maximal erreichbaren Wert. Dabei fällt der Durchschnittswert der Schüler fast mit dem Median<sup>5</sup> und der Hälfte des Maximalwertes zusammen, so daß man feststellen kann:

Tabelle V.26: Nationbezogenheit der Berliner Unterprimaner (1967) aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala  
Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe

Dimension der Einstellungsskala		M	s
F1	Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit	20,13	6,92
F2	Biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv	10,17	4,52
F3	Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	18,54	7,24
F4	Abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozial-darwinistisch	8,78	3,22
F5	Militanter Nationalismus, vorwärtsschauend	11,90	4,82
F6	Ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend	13,57	4,41
D7	Dogmatische Haltungen	7,15	3,64

Abbildung V.8: Nationbezogenheit der Schüler  
Multidimensionale Einstellungsskala  
Durchschnittsprofil der Schüler in der Ausgangssituation (1. Messung)  
und in jeweils einer Dimension maximal erreichbare Werte

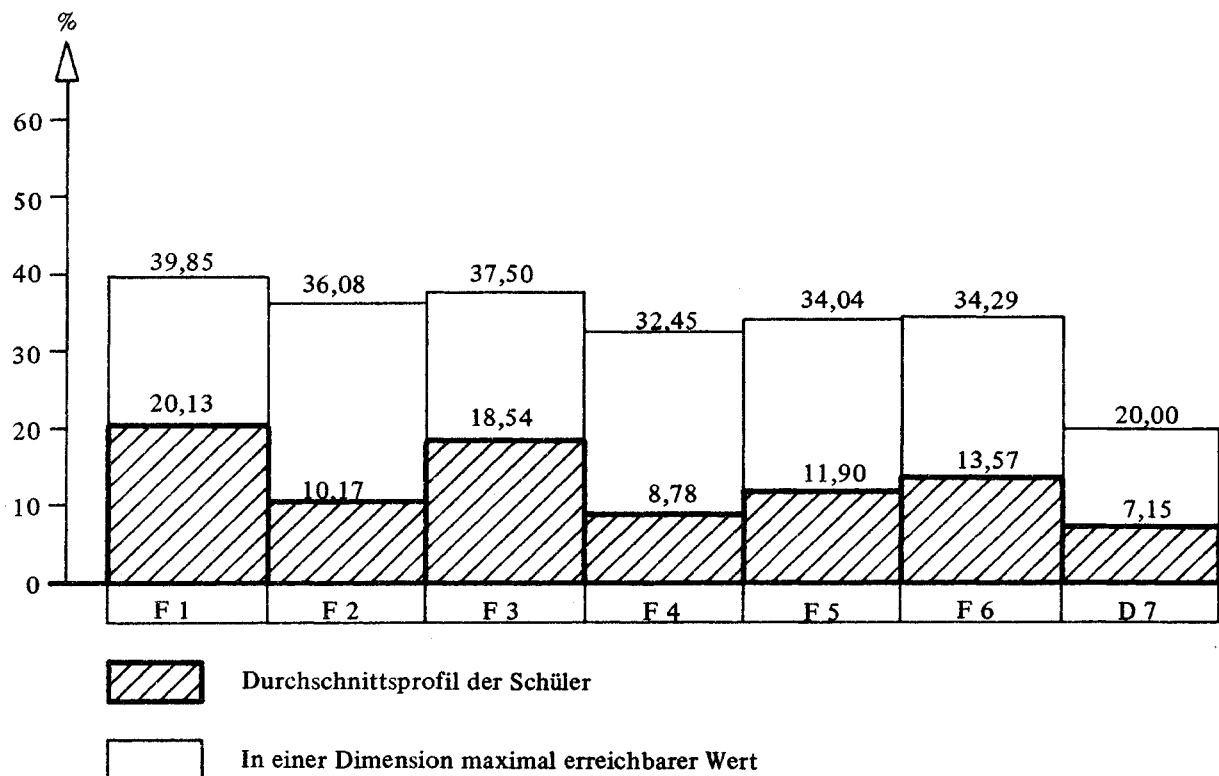




Abbildung V.9: Verteilung der Werte von F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit (Ausgangssituation)

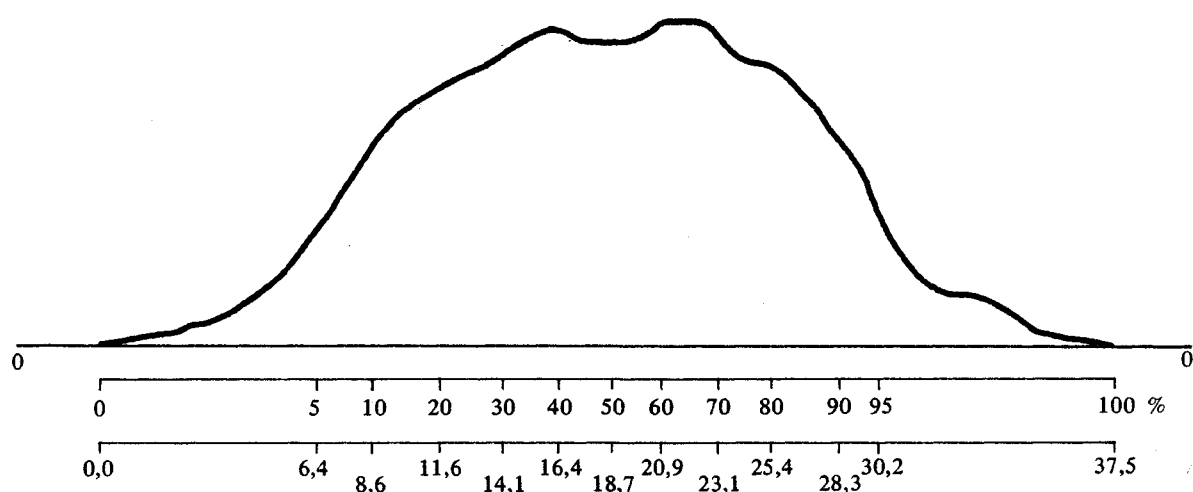


Tabelle V.27: Ausgewählte Werte von F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit

Untere 20 Prozent der Schüler	$\leq 1/3$ des Maximalwertes	$\leq 1/2$ des Maximalwertes	$\geq 2/3$ des Maximalwertes	Obere 20 Prozent der Schüler	Maximalwert der Schüler
0 bis 11,6	24 Prozent der Schüler	51 Prozent der Schüler	22 Prozent der Schüler	25,4 bis 37,5	37,50

Es gab ebenso viele Schüler mit sehr stark ausgeprägter, emotional getönter Nationbezogenheit wie Schüler, die diese Form der Nationbezogenheit nur sehr schwach ausgeprägt besaßen. Rund 22 Prozent der Schüler erreichten Werte, die gleich oder größer als zwei Drittel des Maximalwertes sind ( $\geq 25$ ); fast ebenso viele Schüler (24 Prozent) hatten Werte, die nicht größer als ein Drittel des Maximalwertes ( $\leq 12,5$ ) sind. Für die unteren 20 Prozent ergaben sich Werte, die zwischen 0 und 11,6, für die oberen 20 Prozent solche, die zwischen 25,4 und dem Maximalwert 37,5 liegen.

Aufgrund dieser Verteilung kann die in II.2.1.1 angesprochene Erwartung als bestätigt angesehen werden.

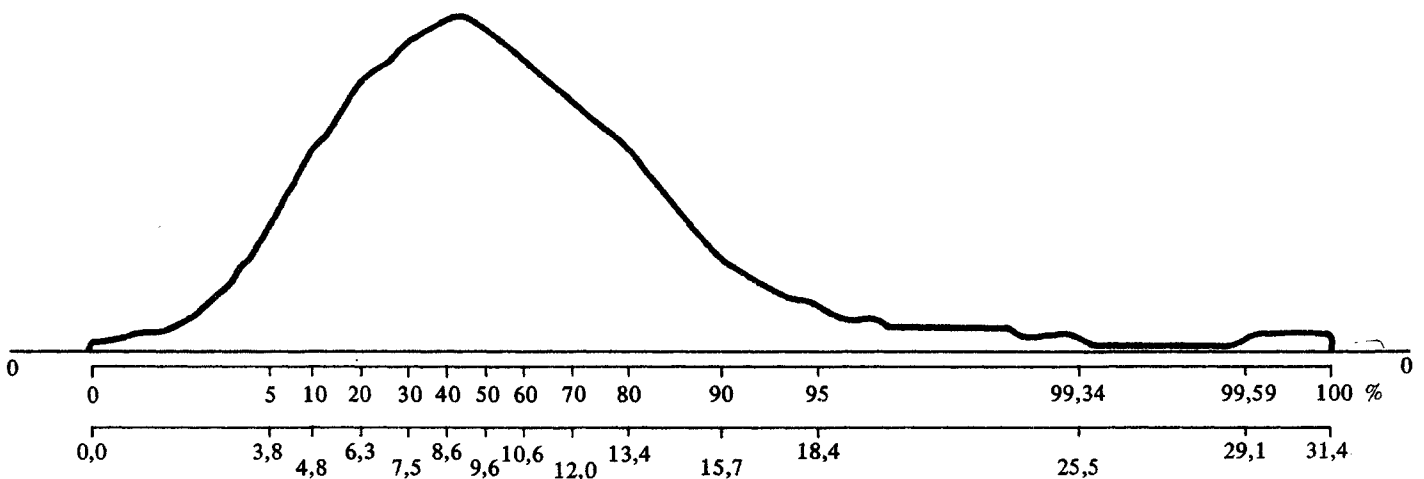
Antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit (Hypothese II.2.1.2):

Mit vier Dimensionen wurde die antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit inhaltlich erfaßt. Dabei wurde die inaktive und nicht militante Komponente dieser Nationbezogenheit durch zwei Dimensionen der Einstellungsskala charakterisiert: F2 enthält die mehr biologisch-deterministische, auf Isolierung gerichtete, F4 die mehr staatspolitisch orientierte Ausrichtung. Die aktive, stark militante Komponente, die sowohl biologisch-deterministische als auch staatspolitische Züge enthält, wurde in F5 bestätigt. Die mit dieser Form der Nationbezogenheit verbundenen dogmatischen Haltungen wurden mittels D7 gemessen. Also wird die antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit durch die Dimensionen F2, F4, F5 und D7 beschrieben.

Tabelle V.28: Ausgewählte Werte von F2, F4, F5 und D7

Dimension	Untere 20 Prozent der Schüler	$\leq 1/3$ des Maximalwertes	$\leq 1/2$ des Maximalwertes	$\geq 2/3$ des Maximalwertes	Obere 20 Prozent der Schüler	Maximalwert
F2	0 bis 6,3	71 Prozent der Schüler	95 Prozent der Schüler	1 Prozent der Schüler	13,4 bis 31,4	36,08
F4	0 bis 5,8	76 Prozent der Schüler	98 Prozent der Schüler	0,1 Prozent der Schüler	11,4 bis 22,7	32,45
F5	0 bis 7,4	52 Prozent der Schüler	85 Prozent der Schüler	3 Prozent der Schüler	15,9 bis 31,1	34,04
D7	0 bis 3,8	52 Prozent der Schüler	77 Prozent der Schüler	6 Prozent der Schüler	10,4 bis 19,0	20,00

Abbildung V.10: Verteilung der Werte von F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv (Ausgangssituation)

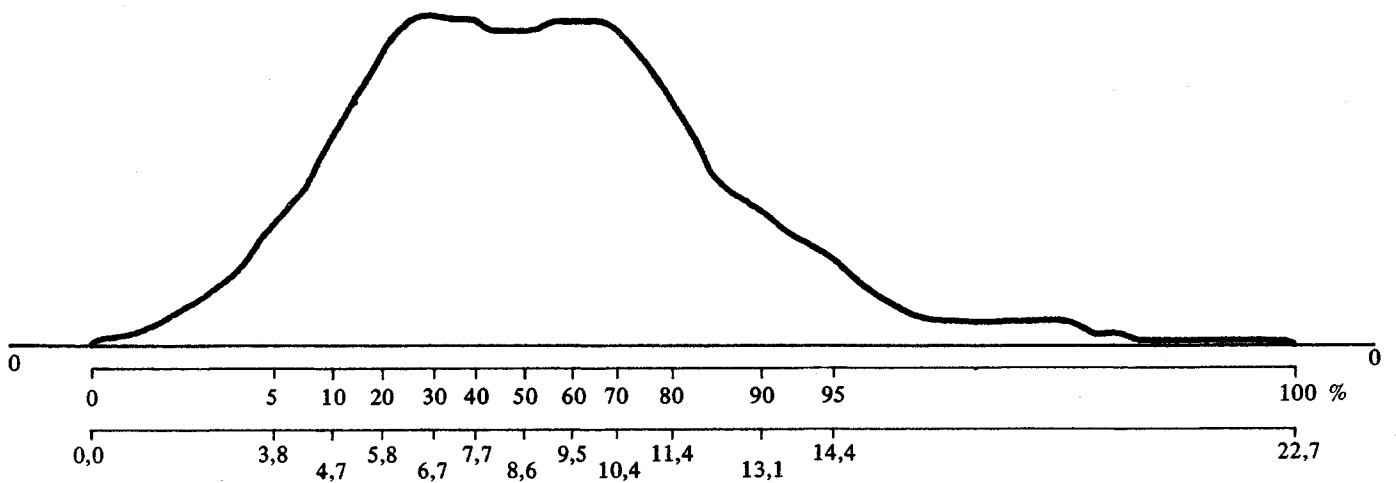


Eine biologisch-deterministische Form von Nationalismus (F2, Abbildung V.10) wiesen nur sehr wenige Schüler in starker Ausprägung auf. Die Verteilung der Werte zeigt, daß kein Schüler in dieser Dimension den Maximalwert erreichte. Der höchste Wert, der in dieser Dimension erzielt wurde, liegt bei 31,4 (Maximalwert: 36,08). Aus der Form der Verteilung (vgl. Tabelle V.28) ist weiterhin abzulesen, daß für nur 5 Prozent der Schüler Werte über der Hälfte des Maximalwertes ( $1/2 = 18,04$ ) errechnet wurden. Insgesamt haben 71 Prozent der Schüler Werte, die nicht größer als ein Drittel des Maximalwertes ( $1/3 = 12,03$ ) sind, nur 1 Prozent der Stichprobe kam auf Werte, die größer sind als zwei Drittel des Maximalwertes ( $2/3 = 24,06$ ). Für die unteren 20 Prozent der Schüler liegen Werte bis 6,3 vor, für die oberen 20 Prozent Werte zwischen 13,4 und 31,4.

Zu dieser Dimension läßt sich zusammenfassend sagen, daß die inaktive und nicht militante Komponente der Nationbezogenheit, die mehr biologisch-deterministischer Art und auf Isolierung gerichtet ist, bei den Schülern sehr schwach ausgeprägt war. Nur ein ganz kleiner Prozentsatz erreichte in dieser Dimension hohe Werte.

Die inaktive, nicht militante Form des Nationalismus in ihrem mehr staatspolitisch orientierten Aspekt wurde durch F4 repräsentiert (Abbildung V.11; Tabelle V.28). Diese Einstellungs-

Abbildung V.11: Verteilung der Werte von F4: Abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozialdarwinistisch (Ausgangssituation)

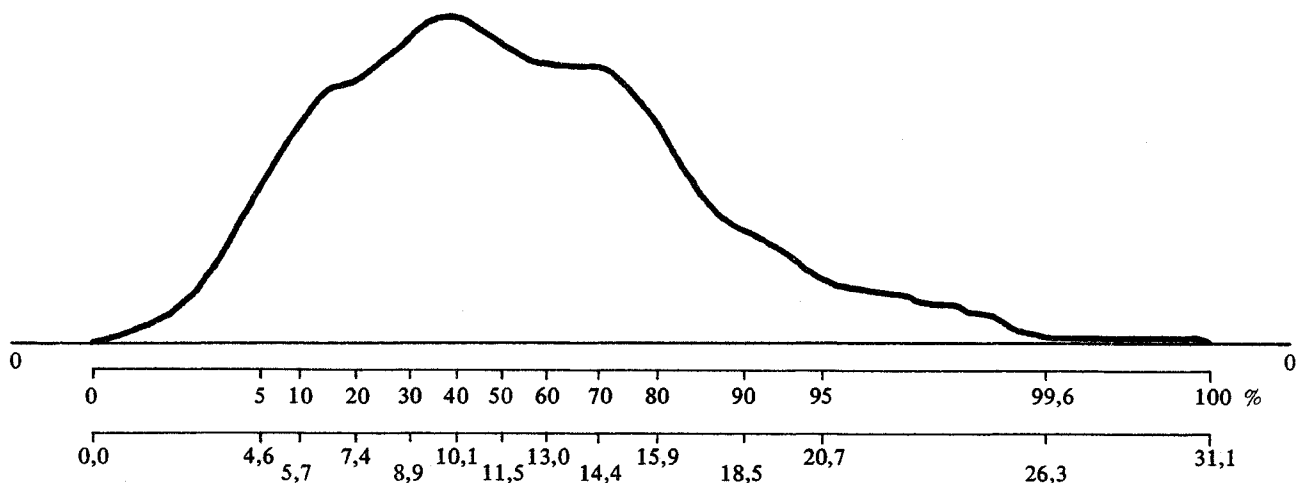


komponente war bei den Schülern noch weniger ausgeprägt als die eben skizzierte. Aus der Verteilung der Werte läßt sich ablesen, daß kein Schüler den Maximalwert (32,45) erreichte. Von den vorliegenden Werten beträgt der höchste 22,7. Allein 98 Prozent der Schüler kamen auf Werte, die höchstens der Hälfte des Maximalwertes ( $1/2 = 16,23$ ) entsprechen. Ferner wurden Werte, die nicht größer als ein Drittel des Maximalwertes sind ( $1/3 = 10,82$ ), für 76 Prozent der Schüler errechnet, nur 0,1 Prozent erzielten Werte, die über zwei Drittel des Maximalwertes ( $2/3 = 21,64$ ) liegen. Die unteren 20 Prozent der Schüler hatten Werte bis zu 5,8, die oberen 20 Prozent zwischen 11,4 und 22,7.

Zusammenfassend läßt sich zu diesem Teilaspekt der Erwartung II.2.1.2 sagen, daß die inaktive und nicht militante Komponente der Nationbezogenheit, die stark staatsbezogen ist, bei den Schülern noch weniger ausgeprägt war als die mehr biologisch-deterministische und auf Isolierung gerichtete Haltung.

Aufgrund der Ergebnisse zu F2 und F4 ist festzustellen, daß die inaktive, nicht militante Ausprägungsform der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit bei den Schülern nur sehr schwach vorhanden war.

Abbildung V.12: Verteilung der Werte von F5: Militanter Nationalismus, vorwärtsschauend (Ausgangssituation)



Die aktive, stark militante Komponente der Nationbezogenheit, die sowohl biologisch-deterministische als auch staatspolitische Züge enthält, wurde mit F5 dargestellt (Abbildung V.12; Tabelle V.28). Auch in dieser Dimension erreichte keiner der Schüler den Maximalwert (34,04). Dennoch hatten die Schüler hier durchschnittlich höhere Werte als in F2 und F4. Für 85 Prozent der Stichprobe wurden Werte erzielt, die höchstens bis zur Hälfte des Maximalwertes ( $1/2 = 17,02$ ) gehen. 52 Prozent der Schüler hatten Werte bis zu einem Drittel des Maximalwertes ( $1/3 = 11,35$ ). 3 Prozent der Schüler kamen auf Werte, die zwei Drittel des Maximalwertes übersteigen ( $2/3 = 22,70$ ). Für die unteren 20 Prozent der Schüler ergaben sich Werte bis zu 7,4, für die oberen 20 Prozent zwischen 15,9 und 31,1.

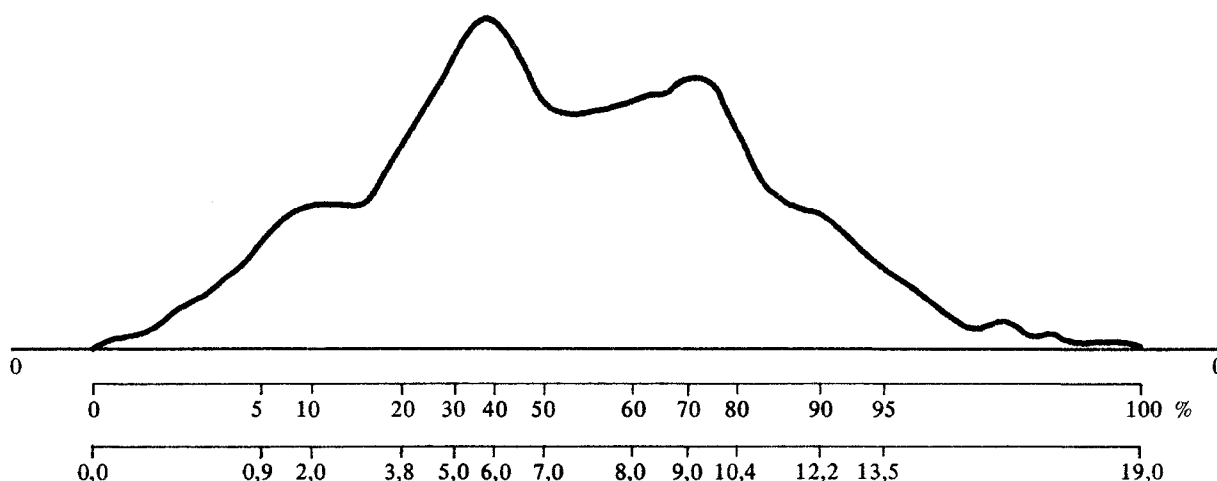
Zusammenfassend heißt dies, daß die aktive, stark militante Ausprägungsform der antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit bei den Schülern zwar stärker vorhanden war als die inaktive, nicht militante Komponente dieser Nationbezogenheit (F2 und F4), insgesamt aber bei den Primanern doch als schwach ausgeprägt zu bezeichnen ist.

Es wurde erwartet, daß diese Form der Nationbezogenheit stark dogmatische Züge trägt, dogmatische Haltungen wurden durch D7 gekennzeichnet.

Die Verteilung zeigt nun (Abbildung V.13; Tabelle V.28), daß die Werte fast über die ganze Breite des Kontinuums streuen. Diese Verteilung ist linksschief, das heißt, verhältnismäßig viele Schüler weisen relativ niedrige Werte in dieser Dimension auf. Insgesamt haben 77 Prozent der Schüler Werte, die nicht größer als die Hälfte des Maximalwertes ( $1/2 = 10,0$ ) sind. Werte, die bis zu einem Drittel des Maximalwertes reichen ( $1/3 = 6,7$ ), ergaben sich für 52 Prozent der Schüler; höhere Werte als zwei Drittel des Maximalwertes ( $2/3 = 13,3$ ) weisen rund 6 Prozent der Schüler auf. Die unteren 20 Prozent der Schüler erzielten Werte bis 3,8, die oberen 20 Prozent zwischen 10,4 und 19,0. Verglichen mit den Verteilungen von F2, F4 und F5 wird hier deutlich, daß Dogmatismus bei den Schülern ausgeprägter vorhanden war.

Zur antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistischen“ Form der Nationbezogenheit läßt sich vermerken, daß diese nur bei sehr wenigen Schülern (im Durchschnitt bei knapp 3 Prozent) stark ausgeprägt vorlag. Bei der detaillierten Betrachtung dieser insgesamt nur geringen Ausprägung wurde deutlich, daß die inaktive, nicht militante Komponente, verglichen mit der aktiven, militanten Seite, noch weniger stark vertreten war. Dogmatische Einstellungen erwiesen sich bei den Schülern als relativ stärkste Komponente.

Abbildung V.13: Verteilung der Werte von D7: Dogmatische Haltungen (Ausgangssituation)



### Weltbürgerlich orientierte Einstellung (Hypothese II.2.1.3):

Die weltbürgerlich orientierte Einstellung als Ausprägungsform des Nicht-Bezogenheits auf die Nation wurde durch F1 dargestellt, eine Dimension, die als nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit gekennzeichnet wurde.

Die Verteilung der Werte (Abbildung V.14; Tabelle V.29) ähnelt einer Normalverteilung, ist etwas breitipflig und symmetrisch.

Ähnlich wie bei F3 (vgl. Prüfung von Hypothese II.2.1.1) erstreckten sich die Werte der Schüler fast über das ganze mögliche Kontinuum (0 bis 39,1). Bis zur Hälfte des Maximalwertes ( $1/2 = 19,93$ ) verteilten sich 48 Prozent der Werte, bis zu einem Drittel des Maximalwertes ( $1/3 = 13,28$ ) lagen 19 Prozent, jenseits von zwei Dritteln des Maximalwertes ( $2/3 = 26,56$ ) etwa ebenso viele (20 Prozent) Schülerwerte.

Entgegen unserer Annahme erreichte hier eine erhebliche Anzahl der Schüler hohe Werte.

Abbildung V.14: Verteilung der Werte von F1: Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit (Ausgangssituation)

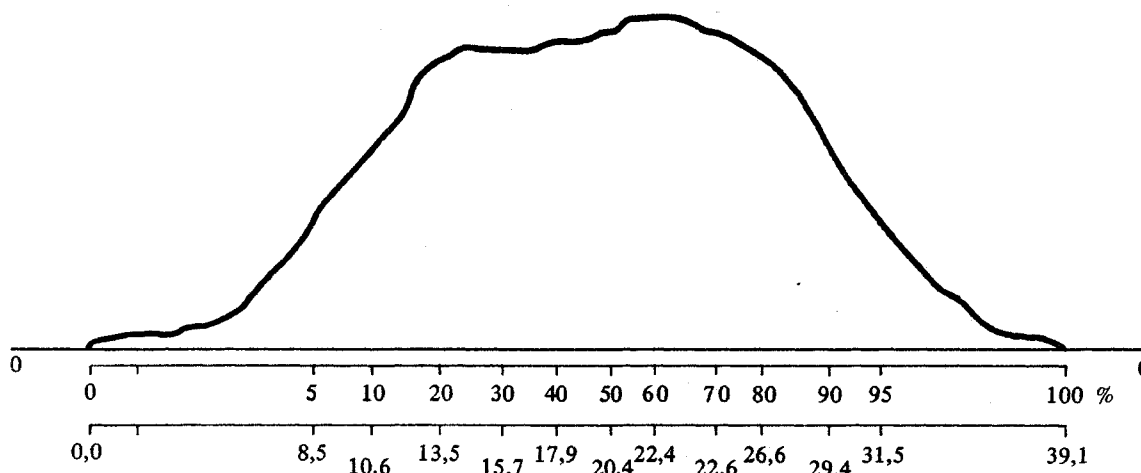


Tabelle V.29: Ausgewählte Werte von F1: Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit

Untere 20 Prozent der Schüler	$\leq 1/3$ des Maximalwertes	$\leq 1/2$ des Maximalwertes	$\geq 2/3$ des Maximalwertes	Obere 20 Prozent der Schüler	Maximalwert
0 bis 13,5	19 Prozent der Schüler	48 Prozent der Schüler	20 Prozent der Schüler	26,6 bis 39,1	39,85

### Ressentimentaler Nationalismus (Hypothese II.2.1.12):

Hinsichtlich des ressentimentalen Nationalismus als Form der Nationbezogenheit wurde im Unterrichtsprogramm keine Erwartung ausgesprochen. Er trat jedoch in der multidimensionalen Einstellungsskala als eine Dimension (F6) auf.

Die Verteilung der Werte (Abbildung V.15; Tabelle V.30) weist zwar eine Linksschiefe auf, macht aber auch sichtbar, daß etwa 3 Prozent der Schüler recht hohe Werte, nämlich von über zwei Dritteln des Maximalwertes ( $2/3 = 22,86$ ) erreichten. Ansonsten verteilen sich die Werte

Abbildung V.15: Verteilung der Werte von F6: Ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend (Ausgangssituation)

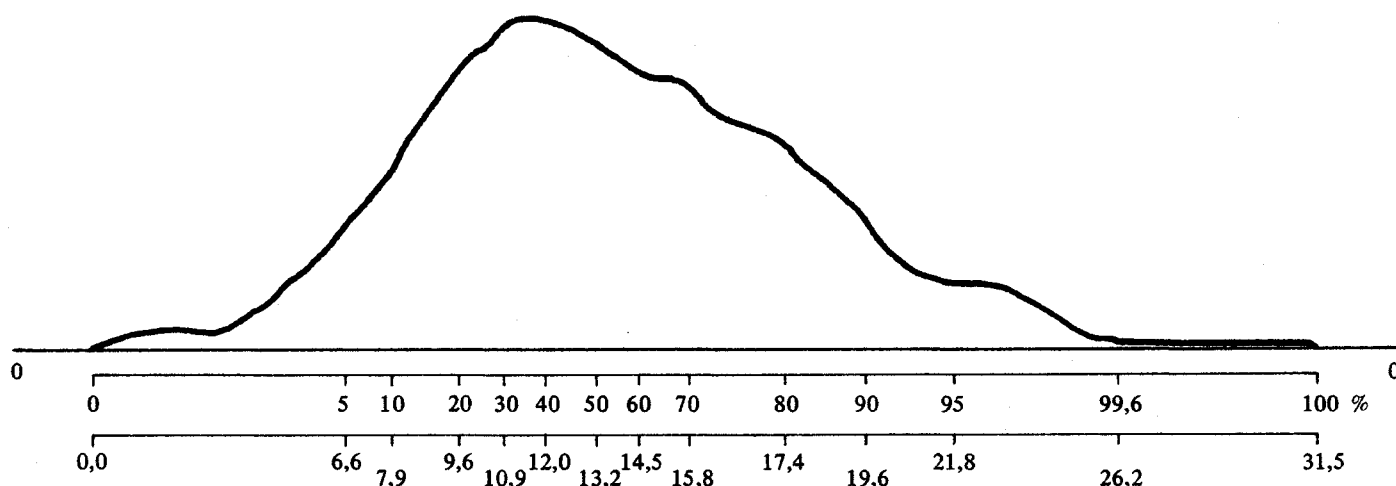


Tabelle V.30: Ausgewählte Werte von F6: Ressentimentaler Nationalismus

Untere 20 Prozent der Schüler	$\leq 1/3$ des Maximalwertes	$\leq 1/2$ des Maximalwertes	$\geq 2/3$ des Maximalwertes	Obere 20 Prozent der Schüler	Maximalwert
0 bis 9,6	35 Prozent der Schüler	79 Prozent der Schüler	3 Prozent der Schüler	17,4 bis 31,5	34,29

annähernd über die ganze Breite des möglichen Kontinuums. Bis zum halben Maximalwert ( $1/2 = 17,15$ ) kamen in dieser Dimension 79 Prozent der Schüler. 35 Prozent erreichten Werte bis zu einem Drittel des Maximalwertes ( $1/3 = 11,43$ ). Die unteren 20 Prozent erzielten Werte bis zu 9,6, die oberen 20 Prozent zwischen 17,4 und 31,5.

Insgesamt zeigt die Verteilung, daß diese Form der Nationbezogenheit, verglichen mit F3 und F1 (vgl. Prüfung von Hypothesen II.2.1.1 und II.2.1.3), zwar nur sehr wenig ausgeprägt war, der ressentimentale Nationalismus jedoch bei den Schülern etwas stärker hervortrat als die antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Nationbezogenheit.

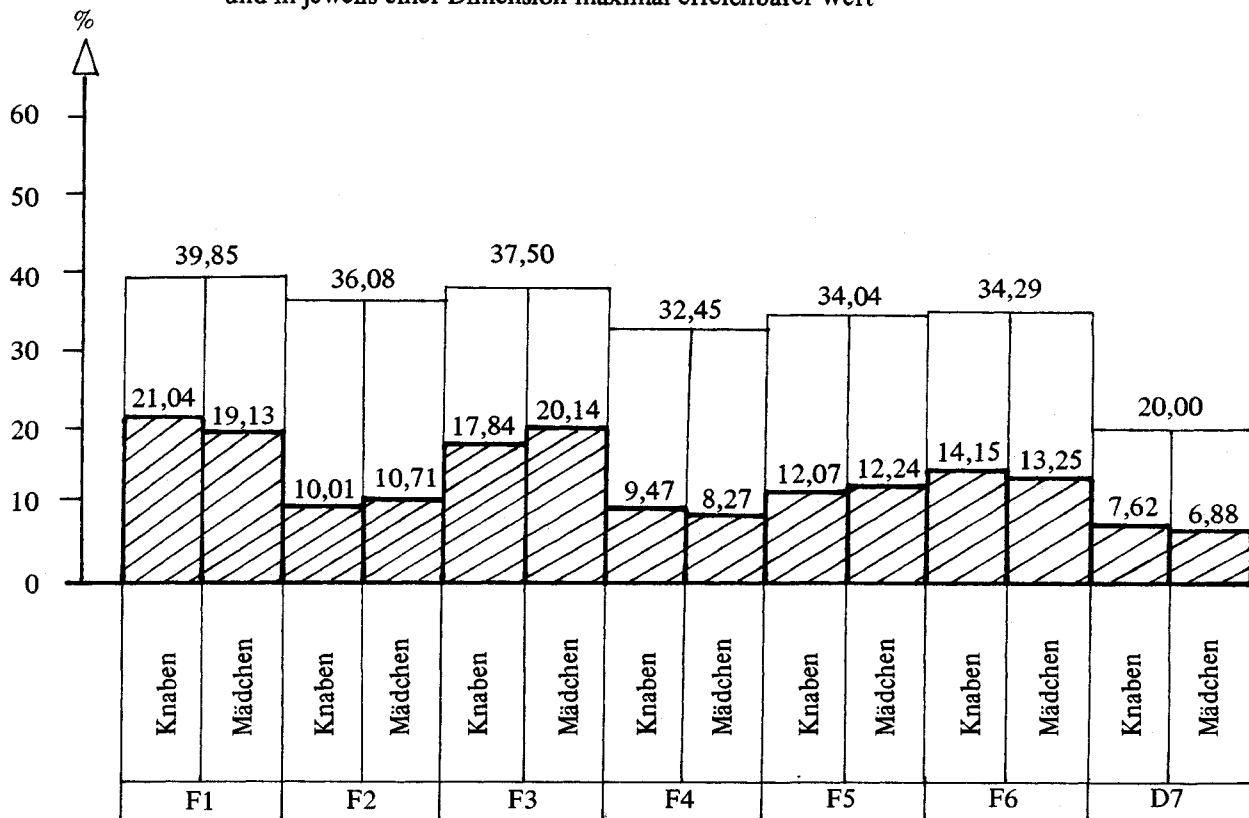
Fehlen von geschlechtsspezifischen Ausprägungsformen der Nationbezogenheit (Hypothese II.2.1.5):

Ein Vergleich der Nationbezogenheit von Knaben und Mädchen, wie sie durch die multidimensionale Skala insgesamt erfaßt wurde, zeigt, daß sich die Geschlechter in der Ausprägung ihrer Beziehung zur Nation unterschieden (Abbildung V.16; Tabellen V.31 und A.V.50). Die Betrachtung der Werte in den einzelnen Dimensionen ergab, daß größere Unterschiede bei F3, F1 und F4 vorlagen.

Hinsichtlich der Erwartungen zur Nationbezogenheit ließen sich folgende Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen feststellen:

Die traditional-konservative Form der Nationbezogenheit (II.2.1.1) war bei den Mädchen deutlich stärker nachzuweisen als bei den Knaben. Diese durch F3 gemessene Form war vornehmlich durch emotionale Elemente wie Vaterlandsliebe und Gefühle der Zusammengehörigkeit in einem Volk oder einer Nation gekennzeichnet worden.

Abbildung V.16: Nationbezogenheit der Knaben und Mädchen  
 Multidimensionale Einstellungsskala  
 Durchschnittsprofile der Knaben und Mädchen in der Ausgangssituation (1. Messung)  
 und in jeweils einer Dimension maximal erreichbarer Wert




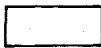
 Werte in der Ausgangssituation  
 In einer Dimension maximal erreichbarer Wert

Tabelle V.31: Nationbezogenheit der Knaben und Mädchen  
 Durchschnittswerte der einzelnen Dimensionen in der Ausgangssituation (1. Messung)

Dimension der Einstellungsskala	Knaben	Mädchen
F1 Nüchternes Weltbürgertum	21,04	19,13
F2 Biologisch-deterministischer Nationalismus	10,01	10,71
F3 Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	17,84	20,14
F4 Abstrakte Staatsbezogenheit	9,47	8,27
F5 Militanter Nationalismus	12,07	12,24
F6 Ressentimentaler Nationalismus	14,15	13,25
D7 Dogmatische Haltungen	7,62	6,88

Knaben und Mädchen unterschieden sich auch bezüglich ihrer weltbürgerlichen Einstellung (II.2.1.3), wie sie durch F1 charakterisiert wurde. Eine nüchterne Einstellung zur eigenen Nation war bei den Knaben im Durchschnitt stärker ausgeprägt als bei den Mädchen.

Nicht so eindeutig ließen sich bei der antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistischen“ Form der Nationbezogenheit (II.2.1.2) Einstellungsunterschiede bei Knaben und Mädchen ermitteln. In der mehr inaktiven und nicht militanten Komponente (F2 und F4) dieser Nationbezogenheit ergaben sich Abweichungen hinsichtlich der mehr staatsbezogenen Ausrichtung (F4), deren Ausprägtheit bei den Knaben stärker war, nicht aber in bezug auf den biologisch-deterministischen und auf Isolierung gerichteten Anteil (F2). Keine Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen zeigten sich in der aktiven, stark militanten Komponente (F5) und bei dogmatischen Haltungen (D7).

Auch für den ressentimentalen Nationalismus (F6; II.2.1.12) fanden sich keine Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen.

Weltbürgerliche Einstellung in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit der Schüler (Hypothese II.2.1.6):

Wir waren davon ausgegangen, daß Schüler der oberen Sozialschichten eine ausgeprägtere weltbürgerliche Haltung zeigen würden als Schüler der unteren Sozialschicht. Die weltbürgerliche Einstellung wurde also anhand von Extremgruppen in Abhängigkeit von der Sozialschicht untersucht: Als Schüler der oberen Sozialschichten zählten solche, deren Eltern der Oberschicht oder oberen Mittelschicht angehörten. Zu Schülern der Unterschicht rechneten diejenigen, deren Eltern zur Unterschicht zählten (vgl. III.3.1.1).

Die Überprüfung der Hypothese ergab, daß sich die Schüler der oberen Sozialschichten in ihrer weltbürgerlichen Einstellung nicht von den Schülern der Unterschicht unterschieden (Tabelle A.V.51).

Weltbürgerliche Einstellung in Abhängigkeit von der Mobilität der Schüler (Hypothese II.1.2.7):

Wir hatten angenommen, daß lokal sehr mobile Schüler, das heißt solche mit sechs und mehr Auslandsaufenthalten in verschiedenen Ländern, eine stärker weltbürgerlich ausgerichtete Einstellung zeigen würden als immobile Schüler, nämlich diejenigen ohne Auslandsaufenthalte, die darüber hinaus nur in Berlin gelebt hatten. Auch hier zeigte die Prüfung, daß sich sehr mobile und immobile Schüler in bezug auf ihre weltbürgerliche Einstellung nicht voneinander unterschieden (Tabelle A.V.52).

Nationbezogenheit in Abhängigkeit vom politischen Interesse (Hypothese II.2.1.8):

Unsere Annahme ging dahin, daß sich politisch sehr interessierte Schüler in ihrer Nationbezogenheit von politisch wenig oder gar nicht interessierten Schülern unterscheiden. Bei einem Vergleich unter diesem Gesichtspunkt ergab sich, daß sich die Schüler auch bei unterschiedlich geäußertem Interesse in ihrer Nationbezogenheit beziehungsweise in ihrer weltbürgerlichen Einstellung nicht voneinander unterschieden (Tabelle A.V.53).

Nationbezogenheit in Abhängigkeit von der Konfession (Hypothese II.2.1.9):

Bestätigt wurde die Hypothese, daß kein deutlicher Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer Konfession und der Nationbezogenheit beziehungsweise der weltbürgerlichen Einstellung besteht.

Die evangelischen Schüler wurden mit den katholischen anhand der sieben Dimensionen der Einstellungsskala verglichen. Dabei ergaben sich keine bedeutsamen Unterschiede. Auch der Vergleich der konfessionell gebundenen mit den konfessionslosen Schülern erbrachte, bezogen auf die Einstellung zur Nation beziehungsweise die weltbürgerliche Haltung, keine statistisch signifikanten Unterschiede (Tabelle A.V.54).

Ein Vergleich der Gruppen insgesamt hinsichtlich der Nationbezogenheit ergab keine Unterschiede (Tabelle A.V.55).



Zusammenfassung: Die Erwartung zur traditional-konservativen Nationbezogenheit kann als bestätigt angesehen werden. Ein beachtlicher Teil der Schüler besaß diese Form der Einstellung zur Nation in sehr starker Ausprägung.

Die antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Form der Nationbezogenheit war nur bei sehr wenigen Schülern stark ausgeprägt. Bei der überwiegenden Mehrheit der Schüler war eine nur schwach ausgeprägte Einstellung dieser Art anzutreffen. Die genaue Betrachtung ergab, daß die inaktive, nicht militante Komponente – verglichen mit der aktiven, militanten – noch weniger intensiv vorhanden war. Dogmatische Haltungen, die mit dieser Nationbezogenheit verbunden sind, waren zwar relativ am stärksten, aber nicht stark ausgeprägt. So wurde die Erwartung zur antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit nicht bestätigt.

Ebenfalls entgegen der Annahme zeigte eine erhebliche Anzahl von Schülern in der Ausgangssituation eine stark ausgeprägte weltbürgerliche Einstellung.

Nur eine unbedeutende Minderheit hing einem ressentimentalen Nationalismus an.

Ein Vergleich der Knaben und Mädchen hinsichtlich der Formen der Nationbezogenheit ergab, daß sich die Geschlechter im Gegensatz zu unserer Annahme unterschieden: Die Knaben waren stärker weltbürgerlich eingestellt; die Mädchen neigten stärker zur traditional-konservativen Haltung gegenüber der Nation. – Bei der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Form der Nationbezogenheit ergab sich nur in einer Komponente ein Unterschied: Die Knaben verfügten über eine ausgeprägter machtbetonte Staatsbezogenheit als die Mädchen.

Auch folgende Ergebnisse bestätigten die Annahmen nicht: Die Formen der Nationbezogenheit von Ober- und Unterschichtenkindern waren nicht verschieden. Häufige Auslandsaufenthalte hatten nicht zu einer stärkeren weltbürgerlichen Haltung geführt. Politisch sehr interessierte Schüler hoben sich in ihrer Nationbezogenheit nicht von politisch wenig oder gar nicht interessierten ab. – Ebenso wenig stellte die Konfessionszugehörigkeit ein Merkmal für verschiedene Ausprägungen von Nationbezogenheit dar, was jedoch der Erwartung entsprach. Die Gruppen unterschieden sich in der Ausgangssituation nicht hinsichtlich der Nationbezogenheit.

Nicht alle in diesem Abschnitt geprüften Annahmen waren Erwartungen, auf deren Basis das Unterrichtsprogramm konstruiert worden ist. Von den im Unterrichtsprogramm ausgesprochenen Erwartungen wurde lediglich die eine zur traditional-konservativen Nationbezogenheit bestätigt. Die Annahmen über die antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Nationbezogenheit und die weltbürgerliche Haltung konnten hingegen nicht bekräftigt werden.

Dieses Ergebnis wird bei der Diskussion der Unterrichtswirkungen zu berücksichtigen sein. Von der Prüfung der Ausgangslage her ist zu vermuten, daß die Lernziele des Unterrichtsprogramms nicht erreicht werden, da wegen der Fehleinschätzung der Schüler der didaktische Ansatz vielleicht nicht adäquat war.

### 5.2.2 Wirkung des Unterrichtsprogramms auf die Nationbezogenheit (Zielsituation)

Nachdem die Nationbezogenheit der Schüler in der Ausgangssituation ausführlich beschrieben worden ist, soll nunmehr untersucht werden, in welcher Weise das Unterrichtsprogramm und der „freie“ Unterricht zum Thema Nationalismus gewirkt haben. Dabei ist daran zu erinnern, daß die Erwartungen, anhand derer das Unterrichtsprogramm konstruiert wurde, nicht alle bestätigt werden konnten.

#### Kritische und weltoffene Nationbezogenheit (Hypothese II.2.2.1):

Als die Gruppen in der Ausgangssituation (1. Messung) auf die Nationbezogenheit hin verglichen worden waren, hatten sich keine Unterschiede ergeben. Nach Beendigung des Unterrichts zeigte sich nun bei einem groben Vergleich, der die Unterschiede noch nicht im einzel-

Tabelle V.32: Werte von F1 und F3 (1. und 2. Messung) in den Gruppen

Gruppe		Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	F1	20,83	23,50	+ 2,67
	F3	18,78	16,94	-1,84
Kontrollgruppe I	F1	19,95	20,65	+ 0,70
	F3	19,09	19,86	+ 0,77
Kontrollgruppe II	F1	19,92	21,41	+ 1,49
	F3	18,58	17,57	-1,01

nen untersuchte (Tabellen A.V.59 und V.32), daß die Experimentalgruppe, verglichen mit den Kontrollgruppen, eine stärker weltbürgerlich orientierte Einstellung erworben hatte und gleichzeitig ihre traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit weniger ausgeprägt war.

Daraus kann man also folgern, daß das Unterrichtsprogramm, sofern wir ausschließlich die Gruppen als Ganzes betrachten, hinsichtlich seines Hauptzieles (II.2.2.1) erfolgreich war. Die Analyse der Einstellungsänderungen in der Kontrollgruppe I erwies, daß die Schüler dieser Gruppe durch den „freien“ Unterricht zum Thema Nationalismus keine statistisch bedeutsame Stärkung ihrer weltbürgerlichen Haltung erreicht hatten. Bezüglich der traditional-konservativen Nationbezogenheit war festzustellen, daß diese bei den Schülern der Kontrollgruppe I stärker geworden war. Der Vergleich der Gruppen zeigte also, daß das Unterrichtsprogramm in der Experimentalgruppe eine Stärkung der weltbürgerlichen Haltung und eine Abschwächung der traditional-konservativen Nationbezogenheit hervorgerufen hatte, während der „freie“ Unterricht zum Thema Nationalismus, dessen Ziele nicht bekannt und die bei den einzelnen Lehrern vermutlich verschieden waren, keine bedeutsame Änderung der weltbürgerlichen Einstellung, sondern eine Stärkung der traditional-konservativen Nationbezogenheit bewirkte. Diese Grob-Analyse berücksichtigt noch nicht die Unterschiede in der möglicherweise verschiedenen Wirkung des Unterrichts auf Knaben und Mädchen und weist auch nur die sehr deutlichen Veränderungen aus.

Im folgenden wird nun untersucht, ob der Unterricht in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe I eine verschiedene Wirkung auf Knaben und Mädchen hatte und, wenn überhaupt, in welcher Weise sie auftrat. Die Durchschnittswerte der Gruppen sowie der Knaben und Mädchen in den Gruppen sind sowohl von der 1. als auch von der 2. Messung für alle Dimensionen in den Tabellen A.V.55 bis A.V.58 aufgeführt.

Die Detailanalyse begann mit einem Vergleich der Gruppen unter Berücksichtigung des Merkmals Geschlecht in allen Dimensionen der Einstellungsskala. Dabei stellte sich heraus, daß der Unterricht in der Experimentalgruppe und der in der Kontrollgruppe I bezüglich der weltbürgerlichen Haltung (F1) und der traditionsbestimmten, emotional getönten Nationbezogenheit (F3) eine verschiedene Wirkung auf Knaben und Mädchen ausübte (Tabelle A.V.60). Diese Unterschiede müssen nunmehr genauer analysiert werden.

Betrachten wir die Ausgangs- und Zielwerte sowie den erreichten Zuwachs (Tabelle V.33), sticht hervor, daß die Mädchen der Experimentalgruppe, bei denen sich schon zu Beginn des Experiments eine weltbürgerliche Haltung deutlicher als bei den Mädchen der Kontrollgruppen abzeichnete, nach Beendigung des Unterrichtsprogramms eine noch weit stärker ausgeprägte nüchterne weltbürgerliche Einstellung besaßen. Nun ist zu klären, ob der Zuwachs bei den Mädchen der Experimentalgruppe stärker war als bei den Knaben der gleichen Gruppe und den Mädchen der Kontrollgruppen.

Tabelle V.33: Werte von F1 und F3 (1. und 2. Messung) für Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppe	Dimension	Geschlecht	Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	F1	Knaben	20,50	22,52	+ 2,02
		Mädchen	21,16	24,47	+ 3,31
	F3	Knaben	18,68	17,39	-1,29
		Mädchen	18,88	16,49	-2,39
Kontrollgruppe I	F1	Knaben	20,79	20,59	-0,20
		Mädchen	18,53	20,75	+ 2,22
	F3	Knaben	18,05	19,58	+ 1,53
		Mädchen	20,85	20,34	-0,51
Kontrollgruppe II	F1	Knaben	21,82	23,62	+ 1,80
		Mädchen	17,68	18,79	+ 1,11
	F3	Knaben	16,79	15,24	-1,55
		Mädchen	20,69	20,32	-0,37

Die eingehende Analyse der Einstellungsänderung in der Dimension, mit der nüchternes Weltbürgertum erfaßt wurde (F1), ergab (Tabelle A.V.61) folgendes: Zwar wirkte das Unterrichtsprogramm bei Knaben und Mädchen in Richtung auf eine ausgeprägtere weltbürgerliche Haltung, aber nur bei den Mädchen ging die Änderung so weit, daß sie sich in statistisch signifikanter Weise von der Einstellung der Mädchen der Kontrollgruppe II und den Kontrollgruppen insgesamt nach Beendigung des Experiments abhob, allerdings nicht von der Einstellungsänderung bei den Mädchen der Kontrollgruppe I. Auch erreichte der Unterschied zu den Knaben der Experimentalgruppe nicht das erforderliche Signifikanzniveau.

Als Ergebnis ist festzuhalten, daß das Unterrichtsprogramm bei den Mädchen der Experimentalgruppe ihre nüchterne weltbürgerliche Haltung erheblich verstärkte. Die Stärkung der weltbürgerlichen Einstellung bei den Knaben ist nicht als Unterrichtseffekt aufzufassen, da sich auch bei den Knaben der Kontrollgruppe II eine Stärkung dieser Art nachweisen ließ und sich diese Gruppen statistisch nicht voneinander unterschieden.

Dagegen zeigte die Unterrichtswirkung in der Kontrollgruppe I ein anderes Bild (Tabellen V.33 und A.V.61). Hier hatten die Mädchen – ähnlich wie die Knaben der Experimentalgruppe – eine leichte, aber statistisch noch nicht bedeutsame Stärkung in ihrer weltbürgerlichen Haltung erfahren. Die Knaben hingegen hatten ihre Einstellung unverändert beibehalten, obgleich sowohl bei den Knaben der Kontrollgruppe II als auch der Experimentalgruppe sich die weltbürgerliche Haltung verstärkt hatte, wenn man die Messungen vor Beginn und nach Beendigung des festgesetzten Unterrichts vergleicht.

Die Wirkung des Unterrichts in der Kontrollgruppe I läßt sich so zusammenfassen: Während bei den Knaben die weltbürgerliche Einstellung durch den Unterricht keine weitere Ausprägung erfuhr, waren bei den Mädchen – über eine Stabilisierung dieser Haltung hinaus – Einstellungsänderungen festzustellen, die allerdings nicht statistisch signifikant waren.

Die Gruppenanalyse der traditional-konservativen Nationbezogenheit hatte eine Schwächung dieser Ausprägungsform in der Experimentalgruppe, jedoch eine Stärkung in der Kontroll-

gruppe I ausgewiesen. Betrachten wir zuerst die Einstellungsänderung in der Experimentalgruppe genauer, so zeigt sich (Tabelle V.33), daß wiederum die Mädchen der Experimentalgruppe am nachhaltigsten durch den Unterricht beeinflusst wurden. Es bleibt zu klären, ob sich ihre Einstellungsänderung statistisch signifikant von der der Knaben in der Experimentalgruppe und der der Mädchen in den Kontrollgruppen unterscheidet.

Bei der Analyse der Ausgangssituation wiesen die Mädchen insgesamt im Durchschnitt eine deutlich stärker ausgeprägte traditional-konservative Nationbezogenheit (F3) auf als die Knaben. Auch zeigten die Daten (Tabelle V.33), daß dies für die Mädchen der Experimentalgruppe nicht zutrifft. Sie unterschieden sich in dieser Dimension nicht von den Knaben ihrer Gruppe. Also bestand in der Experimentalgruppe für Knaben und Mädchen bezüglich der traditional-konservativen Form der Nationbezogenheit die gleiche Ausgangssituation. Das Unterrichtsprogramm beeinflusste Knaben und Mädchen in der vorhergesagten Richtung, das heißt, die traditionsbestimmte, emotional getönte Komponente ihrer Nationbezogenheit wurde abgeschwächt. Allerdings ergab sich aufgrund verschiedener Analysen (Tabellen A.V.61 bis A.V.68) folgendes Bild: Die Mädchen wurden durch das Unterrichtsprogramm stark beeinflusst. Sie unterschieden sich in der traditional-konservativen Nationbezogenheit signifikant von den Mädchen der Kontrollgruppe II. Für die Knaben gilt dies hingegen nicht.

Für die Experimentalgruppe läßt sich zusammenfassend sagen, daß das Unterrichtsprogramm die traditional-konservative Haltung der Mädchen in statistisch bedeutsamem Ausmaß milderte, während es die Knaben hierin nicht beeinflusste.

Ein ganz anderes Resultat erbrachte die Analyse der Unterrichtswirkung in der Kontrollgruppe I: Die Knaben dieser Gruppe erfuhren im Unterschied zu den Knaben und Mädchen der Experimentalgruppe und den Mädchen der eigenen Gruppe eine bemerkenswerte Stärkung ihrer traditional-konservativen Nationbezogenheit. Die Mädchen der Kontrollgruppe I wurden durch den Unterricht nicht in ihrer traditionsbestimmten, emotional getönten Nationbezogenheit beeinflusst.

Die Unterrichtswirkung in der Kontrollgruppe I läßt sich zusammenfassend so beschreiben: Der Unterricht bewirkte bei den Knaben eine beachtliche Stärkung der traditional-konservativen Nationbezogenheit, während er auf die Mädchen diesbezüglich keinen Einfluß ausübte.

Der Unterricht zum Thema Nationalismus hatte in der Experimentalgruppe, die nach dem Unterrichtsprogramm unterrichtet worden war, eine andere Wirkung als in der Kontrollgruppe I, in der der jeweilige Lehrer den Unterricht in seinen Zielen und in der Durchführung bestimmte.

Für die Experimentalgruppe kann nunmehr überprüft werden, ob das Unterrichtsprogramm bei den Schülern zu einer Einstellungsänderung beitrug, die als Stärkung einer kritischen und weltoffenen Nationbezogenheit zu werten ist (II.2.2.1). Die Analysen ergaben, daß dieses Hauptziel des Unterrichtsprogramms nur von den Mädchen der Experimentalgruppe erreicht wurde: Durch das Unterrichtsprogramm wurden sie in der Weise beeinflusst, daß sie ihre nüchterne weltbürgerliche Haltung (F1) verstärkten, während es gleichzeitig zum Abbau ihrer traditionsbestimmten, emotional getönten Nationbezogenheit kam. In dieser Hinsicht hatte das Unterrichtsprogramm auf die Knaben der Experimentalgruppe keine ausgeprägte Wirkung.

Wie schon dargelegt wurde, gab es für die Kontrollgruppe I keine festgelegten Unterrichtsziele. Diese wurden von dem jeweiligen Lehrer bestimmt. Deshalb kann die Unterrichtswirkung in dieser Gruppe nicht etwa an den Zielen des Unterrichts für die Experimentalgruppe gemessen werden. Die Beschreibung der Unterrichtswirkung in der Kontrollgruppe I dient der Absicht, die Wirkung des Unterrichtsprogramms mit der von traditionellem Unterricht zu vergleichen.

Für die Kontrollgruppe I kann festgestellt werden, daß der Unterricht keine Stärkung der kritischen und weltoffenen Nationbezogenheit erreichte. Möglicherweise war dies auch nicht angestrebt. In der Kontrollgruppe I wurden die Mädchen, im Unterschied zur Experimental-

Tabelle V.34: Werte von F5 (1. und 2. Messung) in den Gruppen

Gruppen	Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	12,29	10,63	-1,66
Kontrollgruppe I	12,08	11,62	-0,46
Kontrollgruppe II	12,02	11,00	-1,02

gruppe, in ihrer weltbürgerlichen Haltung sowie in ihrer traditional-konservativen Nationbezogenheit nicht beeinflußt. Bei den Knaben der Kontrollgruppe I erreichte der Unterricht eine Stabilisierung – keine Stärkung – der weltbürgerlichen Haltung sowie eine Stärkung der traditional-konservativen Nationbezogenheit.

Das Unterrichtsprogramm und der „freie“ Unterricht zum Thema Nationalismus hatten also eine unterschiedliche Wirkung auf die Gruppen sowie auf Knaben und Mädchen.

Antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit (Hypothese II.2.2.2):

Die antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistische“ Ausprägungsform der Nationbezogenheit wurde durch die Dimensionen F2, F4, F5 und D7 dargestellt (vgl. III.1.3, ad 2.1.2). Sie sollte abgebaut werden (II.2.2.2). F2 und F4, die die inaktive und nicht militante Komponente dieser Nationbezogenheit repräsentieren, wurden in ihren Werten weder durch den Unterricht in der Experimentalgruppe noch durch den Unterricht in der Kontrollgruppe I bedeutsam verändert. Der Unterricht zum Thema Nationalismus beeinflußte also in keiner Weise die inaktive, nicht militante Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit.

Die Analyse der Gruppen (F5; Tabelle V.34) brachte jedoch Veränderungen bezüglich der stark militanten Komponente dieser Form der Nationbezogenheit, die sowohl biologisch-deterministische als auch staatsorientierte Züge enthält.

Bei der Analyse der Einstellungsänderungen unter Berücksichtigung der Variablen Geschlechtszugehörigkeit zeigte sich auch (Tabelle V.35), daß die Mädchen der Experimental-

Tabelle V.35: Werte von F5 (1. und 2. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppen	Geschlecht	Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	Knaben	12,33	11,79	-0,54
	Mädchen	12,25	9,50	-2,75
Kontrollgruppe I	Knaben	11,98	11,56	-0,42
	Mädchen	12,27	11,72	-0,55
Kontrollgruppe II	Knaben	11,87	10,73	-1,14
	Mädchen	12,19	11,32	-0,87

gruppe, verglichen mit den Knaben der gleichen Gruppe sowie den Kontrollgruppen, ihre militant nationalistische Einstellung – die in keiner der Gruppen oder Geschlechter stark ausgeprägt war – noch wesentlich abgebaut hatten.

Dabei bleibt die Frage noch offen, ob diese Einstellungsänderung statistisch signifikant von der der Mädchen in der Kontrollgruppe II abweicht.

Die Detailanalyse der Veränderungen bei der militant nationalistischen Einstellung (F5) beweist (Tabelle A.V.69), daß wiederum die Mädchen der Experimentalgruppe durch das Unterrichtsprogramm besonders deutlich beeinflusst wurden. Ihre militant nationalistische Einstellung wurde sichtlich schwächer. Weder bei den Knaben der Experimentalgruppe noch bei den Mädchen und Knaben der Kontrollgruppe I läßt sich eine Veränderung dieser Art beobachten.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das Unterrichtsprogramm die militant nationalistische Haltung der Mädchen in der Experimentalgruppe, nicht aber die der Knaben, geschwächt hat. Der Unterricht in der Kontrollgruppe I hatte auf diese Einstellung keinerlei Wirkung.

Die Datenanalyse ergab weiterhin (Tabellen A.V.60 und A.V.62 bis A.V.68), daß die Ausprägung der dogmatischen Haltungen (D7) bei den Mädchen insgesamt geringer geworden war (Tabelle V.36). Dieser Befund wurde weder durch das Unterrichtsprogramm noch durch den „freien“ Unterricht zum Thema Nationalismus verursacht, da er bei den Mädchen in allen Untersuchungsgruppen auftrat. Dagegen veränderten die Knaben der Stichprobe ihre dogmatischen Haltungen nicht.

Tabelle V.36: Werte von D7 (1. und 2. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppen	Geschlecht	Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	Knaben	7,49	7,45	-0,04
	Mädchen	7,05	6,63	-0,42
Kontrollgruppe I	Knaben	7,73	7,61	-0,12
	Mädchen	5,99	4,84	-1,15
Kontrollgruppe II	Knaben	7,64	7,32	-0,32
	Mädchen	7,60	6,55	-1,05

Zusammenfassung: Die nicht militante, inaktive Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit wurde weder durch das Unterrichtsprogramm noch durch den „freien“ Unterricht verringert. Dabei muß daran erinnert werden, daß diese Komponente – entgegen der Erwartung – bei allen Schülern nur sehr schwach ausgeprägt war (vgl. V.5.2.1 und Prüfung von Hypothese II.2.1.2). Die militant nationalistische Komponente, die in der Ausgangssituation etwas stärker vorhanden war, wurde durch das Unterrichtsprogramm bei den Mädchen der Experimentalgruppe etwas abgebaut. Auf die Knaben hatte das Unterrichtsprogramm diesbezüglich keine Wirkung. Auch der Unterricht in der Kontrollgruppe I bewirkte keine Änderung in dieser Haltung. – Am relativ stärksten hatten sich in der Ausgangssituation die dogmatischen Haltungen der Schüler erwiesen. Der Unterricht zum Thema Nationalismus erbrachte in keiner der beiden Gruppen eine Änderung

dieser Einstellung. Allerdings wurde eine Verringerung der dogmatischen Haltungen bei den Mädchen aller Untersuchungsgruppen festgestellt, nicht hingegen bei den Knaben. Dieser Befund muß Ursachen haben, die unabhängig vom spezifischen Unterricht sind.

**Ressentimentaler Nationalismus (Hypothese II.2.1.12):**

Bei der Analyse des ressentimentalen Nationalismus (F6; Tabellen A.V.62 und A.V.64 bis A.V.67; Tabellen V.37 und V.38) wurden Einflüsse registriert, die in unterschiedlicher Richtung wirkten. Der Vergleich der Gruppen erwies, daß zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe II keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bestanden. Hingegen ergaben sich beachtliche Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I, welche sich ebenfalls statistisch bedeutsam von der Kontrollgruppe II abhoben.

Die Analyse der Einstellungsänderungen in Abhängigkeit vom Geschlecht erwies, daß die Unterschiede zwischen den Gruppen auf die Mädchen zurückzuführen waren. Die Mädchen der Kontrollgruppe I hatten durch den Unterricht eine offenkundige Festigung ihrer ressentimental nationalistischen Haltung erfahren.

Tabelle V.37: Werte von F6 (1. und 2. Messung) in den Gruppen

Gruppen	Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	14,29	13,04	-1,25
Kontrollgruppe I	13,54	13,84	+0,30
Kontrollgruppe II	13,61	12,90	-0,71

Tabelle V.38: Werte von F6 (1. und 2. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppen	Geschlecht	Ausgangssituation	Zielsituation	Zuwachs
Experimentalgruppe	Knaben	13,68	13,48	-0,20
	Mädchen	14,88	12,60	-2,28
Kontrollgruppe I	Knaben	14,39	14,04	-0,35
	Mädchen	12,11	13,50	+1,39
Kontrollgruppe II	Knaben	14,36	13,49	-0,87
	Mädchen	12,74	12,21	-0,53

In der Experimentalgruppe erfuhren die Mädchen zwar eine Schwächung dieser Nationbezogenheit, die sich aber nicht statistisch signifikant von den Veränderungen bei den Mädchen der Kontrollgruppe II unterschied. Die Knaben waren durch den Unterricht in ihrer ressentimental nationalistischen Einstellung zur Nation nicht beeinflusst worden.

**Zusammenfassung:** Das Unterrichtsprogramm bewirkte in der Experimentalgruppe keinen Abbau der ressentimental nationalistischen Haltung zur Nation. Es ist daran zu erinnern, daß zu dieser Form der Nationbezogenheit im Unterrichtsprogramm weder eine Erwartung noch Ziele ausgesprochen worden waren (vgl. III.1.3). Bei den Mädchen der Experimentalgruppe deutete sich ein Abbau lediglich als Tendenz an. Nur in der Kontrollgruppe I rief der Unterricht zum Thema Nationalismus eine beachtliche Stärkung des ressentimentalen Nationalismus bei den Mädchen hervor. Auf die Knaben hatte der Unterricht hierin keine Wirkung.

**Unterschiedliche Wirkung des Unterrichts auf Knaben und Mädchen (Hypothese II.2.2.4):** Wir waren davon ausgegangen, daß Mädchen in ihrer Einstellung zur Nation durch den Unterricht im Durchschnitt stärker beeinflusst würden als Knaben. Die Betrachtung der geprüften einstellungsverändernden Unterrichtswirkungen bei Knaben und Mädchen ergab nun folgendes Bild: Die Mädchen der Experimentalgruppe erfuhren durch den Unterricht eine deutliche Stärkung in der kritischen und weltoffenen Nationbezogenheit (II.2.2.1). Zudem bewirkte das Unterrichtsprogramm einen Abbau ihrer militant nationalistischen Komponente bei der antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalistischen“ Nationbezogenheit (II.2.2.2). Eine Schwächung des ressentimentalen Nationalismus deutete sich bei den Mädchen dieser Gruppe durch das Unterrichtsprogramm tendenziell an (II.2.2.3). Hingegen wurden die Mädchen der Kontrollgruppe I durch den Unterricht zum Thema Nationalismus in ihrer ressentimental nationalistischen Einstellung zur Nation bestärkt.

Demgegenüber blieben die Knaben der Experimentalgruppe in ihrer Nationbezogenheit durch das Unterrichtsprogramm unbeeinflusst. Bei den Knaben der Kontrollgruppe I zeigte sich durch die Unterrichtswirkung eine beachtliche Stärkung der traditional-konservativen Nationbezogenheit und eine Stabilisierung ihrer weltbürgerlichen Haltung.

Zusammenfassend läßt sich zur Analyse der Unterrichtswirkung feststellen, daß die Mädchen der Experimentalgruppe in ihrer Einstellung zur Nation durch den Unterricht stark beeinflusst wurden; die Knaben dieser Gruppe änderten ihre Einstellung nicht. Auch in der Kontrollgruppe I zeigten Mädchen und Knaben durch den Unterricht in ihrer Nationbezogenheit Einstellungsveränderungen, allerdings weniger intensiv und in unterschiedlicher Weise. – Insgesamt läßt sich sagen, daß die Einwirkungen durch den Unterricht bei den Mädchen der Experimentalgruppe deutlich stärker waren als bei den Knaben beider Gruppen.

**Zusammenfassung:** Der Unterricht zum Thema Nationalismus hatte in der Experimentalgruppe, die nach dem Unterrichtsprogramm unterrichtet worden war, und in der Kontrollgruppe I, die „freien“ Unterricht zum gleichen Thema erhalten hatte, eine unterschiedliche Wirkung auf die Einstellung der Schüler zur Nation.

*Experimentalgruppe:* Das Hauptziel des Unterrichtsprogramms, die Beeinflussung der Einstellung in Richtung auf eine kritische und weltoffene Nationbezogenheit, wurde von den Mädchen der Experimentalgruppe erreicht. Die antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „national-sozialistische“ Haltung zur Nation, die in der Ausgangssituation entgegen der Erwartung nur schwach ausgeprägt war, wurde bei den Mädchen bezüglich der relativ stärksten Komponente, nämlich dem militanten Nationalismus, durch den Unterricht geschwächt. Auf die Knaben der Experimentalgruppe hatte das Unterrichtsprogramm jedoch keine deutlich einstellungsverändernden Wirkungen.

*Kontrollgruppe I:* In der Kontrollgruppe I bewirkte der Unterricht, daß die Knaben einerseits die vorhandene traditional-konservative Nationbezogenheit verfestigten, andererseits ihre weltbürgerliche Haltung stabilisierten. Die Mädchen dieser Gruppe wurden in ihrem ressentimentalen Nationalismus bestärkt.



Tabelle V.39: Werte von F3 bei der Stabilitätsmessung (Vergleich der 2. und 3. Messung) von Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppen	Geschlecht	Zielsituation	Stabilitätsmessung	Zuwachs
Experimentalgruppe	Knaben	16,62	14,68	-1,94
	Mädchen	16,13	15,64	-0,49
Kontrollgruppe I	Knaben	17,77	16,68	-1,09
	Mädchen	20,74	19,04	-1,70
Kontrollgruppe II	Knaben	14,81	13,81	-1,00
	Mädchen	20,11	19,63	-0,48

### 5.2.3 Stabilitätsuntersuchung (2. und 3. Messung)

Ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichtsprogramms wurde nun erneut die Einstellung zur Nation untersucht, um zu überprüfen, ob der Unterricht relativ gefestigte Einstellungen erzeugt hatte.

Da es zwischen der zweiten und dritten Datenerhebung (Juli 1968) in Berlin zu politischen Demonstrationen gekommen war, die eine sehr starke Beachtung in der Bevölkerung fanden (Ohnesorg, Dutschke) und an denen sich vor allem Studenten und Schüler beteiligten, fand die Stabilitätsüberprüfung nicht unter Normalbedingungen statt. Der mögliche Einfluß dieser politisch besonders bewegten Zeit auf die Nationbezogenheit der Schüler ist nur schwer abzuschätzen. Jedenfalls aber muß diese besondere Situation bei der Beurteilung von Einstellungsänderungen berücksichtigt werden.

#### Kritische und weltoffene Nationbezogenheit (Stabilität von II.2.2.1):

Die Analyse ergab (Tabellen A.V.70 und A.V.71 sowie A.V.74 und A.V.75), daß sich die nüchterne weltbürgerliche Haltung (F1) bei keiner der Gruppen, auch nicht bei Knaben oder Mädchen, verändert hatte. Bezüglich der traditional-konservativen Einstellung zur Nation (F3) hatten die Mädchen ihre Einstellung unverändert beibehalten (Tabelle V.39), während die Knaben aller Gruppen eine weniger ausgeprägte Haltung dieser Art aufwiesen. Zwischen den Gruppen selbst zeigte sich kein Unterschied in der Einstellungsänderung.

Zusammenfassung: Hinsichtlich der kritischen und weltoffenen Nationbezogenheit blieben die Unterrichtseffekte stabil. Die Mädchen der Experimentalgruppe, die durch den Unterricht eine Verstärkung dieser Nationbezogenheit erfahren hatten, behielten diese bei. Bei den Knaben der Kontrollgruppe I, die durch den Unterricht ihre traditional-konservative Haltung zur Nation verstärkt hatten, wurde diese wie auch bei den Knaben der anderen Gruppen geschwächt. Doch ging diese Wirkung vermutlich auf außerschulische Einflüsse zurück, da sie in allen Gruppen auftrat.

Antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Nationbezogenheit (Stabilität von II.2.2.2):

Die vergleichende Stabilitätsprüfung für die antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Nationbezogenheit erbrachte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen (Tabellen A.V.70 und A.V.71 sowie A.V.74 und A.V.75), doch unterschieden sich Knaben und Mädchen insgesamt bei der biologisch-deterministischen Komponente (F2) dieser Nationbezogenheit. Die Werte von Knaben und Mädchen in den einzelnen Gruppen (Tabelle V.40) erwiesen, daß die Knaben der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe II, verglichen mit denen der Kontrollgruppe I und den Mädchen der eigenen Gruppen, diese Komponente etwas abgebaut hatten.

Tabelle V.40: Werte von F2 bei der Stabilitätsmessung (Vergleich der 2. und 3. Messung) von Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppen	Geschlecht	Zielsituation	Stabilitätsmessung	Zuwachs
Experimentalgruppe	Knaben	8,90	8,20	-0,70
	Mädchen	8,44	8,52	+0,08
Kontrollgruppe I	Knaben	7,80	7,82	+0,02
	Mädchen	8,67	8,14	-0,53
Kontrollgruppe II	Knaben	8,51	7,76	-0,75
	Mädchen	9,49	9,80	+0,31

Diese Schwächung zeigten auch die Mädchen der Kontrollgruppe I im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe II. Da der Unterricht keine Beeinflussung dieser Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit bewirkt hatte und die Einstellungsänderungen, die zwischen der 2. und 3. Messung stattfanden, bei einem Vergleich der Knaben der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe II sowie der Mädchen dieser Gruppen keine Abweichungen zeigten, kann diese Änderung nicht als Nacheffekt des Unterrichtsprogramms angesehen werden. Auch in der Kontrollgruppe I ergab sich bei den Mädchen, verglichen mit denen der Kontrollgruppe II, keine Änderung, so daß lediglich die Stabilität der Einstellung bei den Knaben der Kontrollgruppe I als ein Nacheffekt des Unterrichts angesehen werden könnte.

Schließlich traten noch Veränderungen hinsichtlich der dogmatischen Haltungen (D7; Tabelle V.41) auf. Die Knaben der Experimentalgruppe und die der Kontrollgruppe II unterschieden sich voneinander nicht, ebensowenig die Mädchen dieser Gruppen. Auch bei den Knaben der Kontrollgruppe I gab es keine von den anderen Knaben abweichenden Veränderungen. Allerdings unterschieden sich diese Knaben und Mädchen insofern, als bei den Knaben eine leichte Verstärkung und bei den Mädchen ein Abbau dogmatischer Haltungen sichtbar wurde, was aber, da hierin keine Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen, nicht als Nachwirkung des Unterrichtsprogramms angesehen werden kann. Lediglich die Mädchen der Kontrollgruppe I erfuhren, verglichen mit den Mädchen der anderen Gruppen, eine deutliche Stärkung ihrer dogmatischen Haltung, die möglicherweise als Nacheffekt des Unterrichts gewertet werden kann.

Tabelle V.41: Werte von D7 bei der Stabilitätsmessung (Vergleich der 2. und 3. Messung) bei Knaben und Mädchen in den Gruppen

Gruppen	Geschlecht	Zielsituation	Stabilitätsmessung	Zuwachs
Experimentalgruppe	Knaben	7,37	7,74	+ 0,37
	Mädchen	6,47	5,96	-0,51
Kontrollgruppe I	Knaben	7,61	8,03	+ 0,42
	Mädchen	4,94	6,29	+ 1,35
Kontrollgruppe II	Knaben	7,55	7,86	+ 0,31
	Mädchen	6,64	5,92	-0,72

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß sich die Unterrichtseffekte hinsichtlich der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit als stabil erwiesen. Lediglich für die Knaben der Kontrollgruppe I kann vermutet werden, daß der Unterricht insofern einen Nacheffekt hatte, als sie im Unterschied zu den Knaben der anderen Gruppen bezüglich der biologisch-deterministischen Komponente dieser Nationbezogenheit keine Einstellungsänderungen aufwiesen. Außerdem kann die deutliche Stärkung der dogmatischen Haltungen bei den Mädchen der Kontrollgruppe I eine Nachwirkung des Unterrichts sein.

Zusammenfassung: Die Prüfung der Stabilität der Nationbezogenheit ergab für Gruppen und Geschlechter unterschiedliche Resultate.

*Experimentalgruppe:* Die Mädchen der Experimentalgruppe hatten ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichtsprogramms ihre kritische und weltoffene Nationbezogenheit sowie die durch den Unterricht geschwächte militante Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit unverändert beibehalten.

*Kontrollgruppe I:* Bei den Knaben der Kontrollgruppe I war die durch den Unterricht bewirkte Verstärkung der traditional-konservativen Nationbezogenheit ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichts erheblich abgeschwächt worden. In ihrer weltbürgerlichen Haltung zeigten sie keine Veränderungen. Als Nacheffekte des Unterrichts können einerseits die Stabilisierung der biologisch-deterministischen Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit bei den Knaben, andererseits die Stärkung der dogmatischen Haltung bei den Mädchen angesehen werden.

Die Knaben aller Gruppen waren in ihrer traditional-konservativen Haltung zur Nation vermutlich aufgrund außerschulischer Faktoren schwächer geworden. Hingegen zeigten die Mädchen keine Einstellungsveränderungen dieser Art.

## **Anmerkungen**

- 1 Für die Kontrollgruppe I wurde diese Bedingung nicht angestrebt. Sie spiegelt die durchschnittlich übliche Unterrichtssituation.
- 2 Leider fehlen die Angaben von zwei der sieben Klassen.
- 3 Von einer Klasse der Kontrollgruppe I waren die Noten nicht verfügbar.
- 4 Diese Frage wurde von 216 der 342 Schüler beantwortet. Die Analyse hat deshalb nur beschränkte Aussagekraft.
- 5 Der Median ist der Wert, der bei den nach der Größe angeordneten Maßzahlen in der Mitte liegt, so daß er die gesamte Anzahl von Maßzahlen in zwei Hälften teilt.

## VI. Bewertung und Interpretation der Ergebnisse

### 1. Zur Gültigkeit der Einstellungsskala

Die Einstellungsskala zur Messung der Nationbezogenheit und das Unterrichtsprogramm sind unabhängig voneinander konstruiert worden. Dennoch lassen sich alle Skalendimensionen im Unterrichtsprogramm in den Voraussetzungen, Zielen und in den einzelnen Unterrichtseinheiten aufzeigen. Um dies mit einem Beispiel zu erläutern: Die antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Nationbezogenheit, die in der Ausgangssituation bei den Schülern erwartet wurde und abgebaut werden sollte, wurde zwar speziell in der fünften Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus, aber auch in fast allen anderen Unterrichtseinheiten behandelt.

Zu einer Dimension der Einstellungsskala war weder in den Voraussetzungen noch in den Zielen des Unterrichtsprogramms Stellung genommen worden, nämlich zum ressentimentalen Nationalismus. Diese Form der Nationbezogenheit schien den Programm-Konstrukteuren bei den Jugendlichen didaktisch relativ unbedeutend, so daß dazu keine Erwartung ausgesprochen wurde. Dennoch wurde in der siebten Unterrichtseinheit zum Rechtsradikalismus in der Bundesrepublik intensiv auf diesen Aspekt eingegangen. Das Unterrichtsprogramm verdeutlichte, daß diese Form der Nationbezogenheit der von der NPD bezogenen Einstellung zur Nation weitgehend entspricht. In der Diskussion über diese Unterrichtseinheit äußerten die Lehrer der Experimentalgruppe die Befürchtung, daß eine beachtliche Anzahl von Schülern anfällig für eine ressentimental nationalistische Haltung sei, sofern ihnen diese geschickt nahegebracht werde. Diese Lehrereindrücke bestätigten sich in der Experimentalgruppe nicht, wohl aber haben die Mädchen der Kontrollgruppe I durch den Unterricht eine Stärkung ihrer ressentimental nationalistischen Haltung erfahren.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Schüler und Programm-Konstrukteure ungefähr über das gleiche qualitative Spektrum hinsichtlich der Wahrnehmung von Formen der Nationbezogenheit verfügten. Die Programm-Konstrukteure haben teilweise einzelne Dimensionen zu didaktisch relevant gehaltenen Ausprägungsformen zusammengezogen. Die Ähnlichkeit der Sichtweise spricht für die Gültigkeit der Einstellungsskala als Instrument zur Erfassung der Nationbezogenheit.

### 2. Zu den Festsetzungen und der Dauer des Unterrichtsprogramms

Im Unterrichtsprogramm waren die Reihenfolge der Themen und die Aspekte, unter denen die Themen zu behandeln waren, festgelegt. Gemeinsam mit den Lehrern war auch vereinbart, welches Material im Unterricht und welches zu Hause erarbeitet werden sollte. Bei der Wahl der Unterrichtsmethoden und der Dauer für die Bearbeitung einer Frage innerhalb einer Unterrichtseinheit ließ das Programm den Lehrern etwas Spielraum. Dies schien erforderlich, um individuell auf die Klasse beziehungsweise einzelne Schüler eingehen zu können oder bestimmte Fragen der Schüler nicht abschneiden zu müssen. Dennoch waren die Lehrer der Meinung, daß der vorhandene Spielraum zu gering und das Unterrichtsprogramm insgesamt zu konzentriert war: Die einzelnen Fragen hätten zum Teil nicht gründlich genug behandelt werden können, auch sei die Zeit für notwendige Wiederholungen zu knapp bemessen gewesen. Die Kritik der Lehrer richtete sich nicht gegen das Ausmaß, in dem das Unterrichtsprogramm den didaktischen und methodischen Aufbau festlegte, sondern lediglich gegen die insgesamt zur Verfügung stehende Zeit.

Daraus kann nun abgeleitet werden, daß diese hier entwickelte Curriculumeinheit einerseits durch ihre detaillierte und gegliederte Aufbereitung eine sehr brauchbare Hilfe für den Lehrer darstellt, andererseits so flexibel anwendbar ist, daß sie es in hinreichendem Maße erlaubt, auf bestimmte Schüler oder Unterrichtssituationen einzugehen.

Da alle Lehrer der Auffassung waren, die bemessene Zeit sei zu kurz, ist entweder eine längere Dauer für die Durchführung des Programms oder die Streichung einiger Fragestellungen erforderlich. Eine Verlängerung der Dauer des Unterrichtsprogramms setzt Klarheit darüber voraus, welches Gewicht diesen Lernzielen im Gesamtcurriculum der Schüler zukommt, weil eine solche Verlängerung die Verkürzung anderer Teilcurricula bedingt. Wenn einzelne Fragestellungen gestrichen werden, stellt sich die Frage, auf welche dann verzichtet werden kann, ohne das Erreichen der Lernziele zu gefährden. Kann man auf einige Fragestellungen verzichten, sollten diese auf besondere Weise im Unterrichtsprogramm gekennzeichnet werden. Muß man das Programm kürzen, kann der einzelne Lehrer dies in einer Form tun, die dennoch das Erreichen der Lernziele erlaubt. Nun könnte sich herausstellen, daß man auf keinen Bestandteil des Unterrichtsprogramms verzichten kann, dann muß entschieden werden, welche Teilziele im Blick auf das Gesamtcurriculum der Schüler entbehrlich erscheinen. Dabei eröffnet sich vielleicht die Möglichkeit, bestimmte Teilziele in anderen Unterrichtseinheiten leichter zu verwirklichen.

Die hier angeschnittenen Fragen können nur durch eine Curriculumforschung und -entwicklung gelöst werden, die alternative Curricula empirisch überprüft.

### 3. Voraussetzungen des Unterrichtsprogramms

Bei der Entwicklung des Unterrichtsprogramms gingen wir von bestimmten Voraussetzungen hinsichtlich der Einstellung der Schüler zur Nation und hinsichtlich ihres Kenntnisstandes aus. Diese Annahmen wurden als erforderlich angesehen, um ein methodisch-didaktisch geeignetes Programm zur Erreichung der Lernziele zu entwickeln.

Eigentlich müssen diese Informationen über die Ausgangssituation schon vorliegen, wenn mit der Entwicklung einer Curriculumeinheit begonnen wird. Dies war in Anbetracht der für die Untersuchung zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich. Die empirische Ermittlung der Ausgangssituation hätte am Ende der 11. Klasse stattfinden müssen, da das Experiment am Ende der 12. Klasse geplant war. Dann hätte die Einstellungsskala noch früher – etwa zu Beginn der 11. Klasse – konstruiert werden müssen. Damit wird deutlich, daß diese Verfahrensweise die Gesamtdauer der Untersuchung beachtlich verlängert hätte. Die Ausgangssituation wurde deshalb von den Erfahrungen und Literaturstudien der Programm-Konstrukteure her bestimmt. Das Unterrichtsprogramm wurde also insoweit nicht auf empirisch gesicherten Voraussetzungen aufgebaut.

Im folgenden soll nun das Verhältnis von Voraussetzungen, Unterricht und Erfolg im Lichte der Untersuchungsergebnisse betrachtet werden.

In gewisser Weise beschreiben bereits die Lehrpläne die Voraussetzungen, die jeweils für den Eintritt in eine neue Klassenstufe gegeben sind. Zum Teil geben diese Pläne durch die Reihenfolge der zu behandelnden Fragestellungen die Bedingungen detailliert für die nächsthöhere Klassenstufe an. Dabei kommt es nur selten zu Aussagen darüber, ob die eine oder andere Voraussetzung für das Fortschreiten entbehrlich ist.

Die Voraussetzungen sind in den Lehrplänen nicht als solche ausgewiesen, sondern als Ziele der vorhergehenden Klassenstufe oder der vorher zu behandelnden Fragestellungen beschrieben. In der Regel werden die Voraussetzungen bestimmt

nach dem Wissensstand und den Fähigkeiten (durch die Annahme, daß die Lernziele der vorangegangenen Stufe erreicht sind);

nach Alter beziehungsweise Entwicklungsstand (durch die Beziehung der Lehrpläne auf spezifische Klassen- und damit Altersstufen);

nach der Leistungsfähigkeit (durch die Beziehung der Lehrpläne auf bestimmte Schularten) und schließlich

nach dem Interesse (durch die Spezifizierung hinsichtlich des gewählten Zweiges).

In den Lehrplänen werden Lernziele, die Einstellungen beinhalten, im Vergleich mit solchen, die Kenntnisse und Fähigkeiten betreffen, nur selten deutlich ausgewiesen. Meist sind sie aus

den übrigen Lernzielen abzuleiten. Da in den Lehrplänen die Lernziele und implizierten Voraussetzungen in überwiegendem Maße nur sehr allgemein formuliert sind, ist es Aufgabe des Lehrers, die konkreten Voraussetzungen in seiner Klasse zu ermitteln und sich darauf didaktisch und methodisch einzustellen.

Nun ging das Unterrichtsprogramm sowohl von den Zielen als auch von den Voraussetzungen der Lehrpläne für Berliner Gymnasien in Geschichte und Gemeinschaftskunde aus. Die Programm-Konstrukteure mußten die Lehrpläne hinsichtlich der Einstellungsziele konkretisieren und Vermutungen über die Ausgangslage hinsichtlich der Haltung zur Nation formulieren, um das Programm didaktisch und methodisch sinnvoll aufbauen zu können.

Also fiel den Programm-Konstrukteuren jene Aufgabe zu, die sonst dem einzelnen Lehrer obliegt. Die Wirksamkeit des Unterrichtsprogramms ist nicht nur nach tatsächlich erzielten Veränderungen zu beurteilen, vielmehr muß bei der Bewertung auch berücksichtigt werden, wie weit die Annahmen der Programm-Konstrukteure über die Ausgangslage bei den Schülern der Realität entsprachen.

Die Überprüfung der Ausgangssituation hatte ergeben, daß die Erwartungen zum Teil nicht zutrafen. Entgegen den Erwartungen war die antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistische“ Nationbezogenheit nur bei wenigen Schülern stark ausgeprägt, dagegen wies eine beachtliche Anzahl der Schüler eine ausgeprägte weltbürgerliche Einstellung auf. Überdies unterschieden sich die einzelnen Klassen in der Stärke der Ausprägungen erheblich.

Auch hinsichtlich des Kenntnisstandes zu Beginn des Experimentes, der anhand der Lernziele in den Lehrplänen für Geschichte und Gemeinschaftskunde vorausgesetzt wurde, die für den Abschluß der 11. Klasse gelten, zeigten sich zwischen den Klassen Unterschiede. Diese hatten Einfluß auf die Durchführung des Unterrichtsprogramms: Besonders die dritte Unterrichtseinheit, die die Besonderheit der deutschen nationalstaatlichen Geschichte behandelte, konnte nach Aussagen der Lehrer in den Klassen, in denen die thematische Erarbeitung der nationalen Bewegung in den Befreiungskriegen und das Scheitern der bürgerlich nationalen Revolution 1848/49 schon relativ lange zurücklag, nicht zufriedenstellend durchgeführt werden.

Die Prüfung der Voraussetzungen ergab also, daß der Unterricht hinsichtlich des Abbaus der antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistischen“ Einstellung zur Nation nur mehr wenig zu leisten hatte, da nur eine kleine Minderheit der Schüler ausgeprägte Haltungen dieser Art aufwies. Ebenso stellte sich die Aufgabe des Unterrichts, weltbürgerliche Haltungen zu stärken, nach der Prüfung der Ausgangslage weniger dringend als vermutet, da ein erheblicher Teil der Schüler schon eine stark ausgeprägte Einstellung dieser Art besaß. Es war zu erwarten, daß das Unterrichtsprogramm diese Haltungen nur wenig beeinflussen würde. Betrachtet man die Einstellungsziele isoliert, hätten möglicherweise einige Teile des Unterrichtsprogramms entfallen können, ohne das Erreichen dieser Ziele zu gefährden. Eine solche Betrachtungsweise läßt jedoch andere mit dem Programm verbundene Lernziele außer acht, die bestimmte Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten fordern, die hier nicht überprüft worden sind. — Da die Klassen über einen unterschiedlichen Kenntnisstand verfügten, spricht viel dafür, die Bearbeitungszeit für einzelne Themen noch flexibler zu gestalten, wenn die Unterrichtsziele erreicht werden sollen.

Nun sollen die Wirkungen des Unterrichtsprogramms und des „freien“ Unterrichts, ausgehend von den Ausprägungsformen der Nationbezogenheit, wie sie zu Beginn des Experiments tatsächlich vorhanden waren, interpretiert werden.

#### 4. Wirkungen des Unterrichts

Da das Unterrichtsprogramm ausdrücklich nach dem Berliner Lehrplan für Gemeinschaftskunde an Gymnasien ausgerichtet wurde, kann davon ausgegangen werden, daß auch in der Kontrollgruppe I der Unterricht entsprechend diesem Lehrplan erteilt wurde. Dennoch waren die Wirkungen des Unterrichts in den beiden Gruppen sehr unterschiedlich. Während das Unterrichtsprogramm auf die Knaben der Experimentalgruppe keine einstellungsverändern-

den Wirkungen hatte, wurden die Knaben der Kontrollgruppe I durch den Unterricht in der traditional-konservativen Nationbezogenheit bestärkt, ihre weltbürgerliche Haltung stabilisiert. Die Mädchen der Experimentalgruppe zeigten nach dem Unterricht eine bedeutend stärker ausgeprägte kritische und weltoffene Nationbezogenheit und eine Verringerung der militant nationalistischen Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit. Dagegen wurden die Mädchen der Kontrollgruppe I in ihrer ressentimental nationalistischen Haltung bestärkt. Diese Unterschiede können durch zwei verschiedene Ursachen erklärt werden:

In der Kontrollgruppe I faßten die Lehrer die Lernziele anders auf als sie im Unterrichtsprogramm definiert worden waren.

Trotz eines gleichen Verständnisses der Lernziele bei den Lehrern beider Gruppen erteilten die Lehrer in der Kontrollgruppe I einen anderen Unterricht.

Auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung kann nicht geklärt werden, welcher der möglichen Verursachungen zutrifft.

Auch bedarf das Ergebnis, daß in beiden Gruppen die Mädchen anders vom Unterricht beeinflußt wurden als die Knaben, einer näheren Untersuchung. Jedenfalls scheint sicher, daß der Sozialisationsprozeß hinsichtlich der politischen Haltung bei Knaben und Mädchen unterschiedlich verläuft. Dies kann mehrere Ursachen haben:

Die außerschulische geschlechtsspezifische Sozialisation wirkt sich dahingehend aus, daß die koedukative schulische Erziehung die Schüler geschlechtsspezifisch unterschiedlich beeinflußt.

Obwohl die schulische Erziehung koedukativ ist, findet – bewußt oder unbewußt – eine geschlechtsspezifische Differenzierung statt.

Schulische und außerschulische Sozialisation erfolgen geschlechtsspezifisch hinsichtlich des politischen Unterrichts.

Die Mädchen der Experimentalgruppe erwiesen sich im Gegensatz zu den Knaben als beeinflußbar. Dies kann durch die oben genannten allgemeinen Gründe für unterschiedliche Unterrichtswirkungen auf Knaben und Mädchen nicht spezifisch geklärt werden. Doch ist denkbar, daß die Beeinflußbarkeit der Mädchen daher rührt, daß ihr politisches Interesse geringer ist, sie sich deshalb außerhalb des Unterrichts mit politischen Fragen weniger beschäftigen und somit ihr Standpunkt weniger gefestigt ist. Dagegen kann jedoch geltend gemacht werden, daß die Mädchen in der Kontrollgruppe I durch den Unterricht nicht weitergehend als die Knaben beeinflußt wurden. Vermutlich waren die Einwirkungen auf diese Gruppe wegen des „freien“ Unterrichts auch insgesamt weniger gezielt, da Unterrichtsmethoden und -inhalte wahrscheinlich in den einzelnen Klassen ungleich waren. Eine Klärung dieses Phänomens bedarf eingehender Untersuchungen, in denen die wechselseitigen Ursachenzusammenhänge analysiert werden, also die gegenseitige Bedingtheit von Wirkungen des politischen Interesses, der Unterrichtsinhalte und -methoden sowie der geschlechtsspezifischen Sozialisation.

Die mangelnde Wirkung des Unterrichts auf die Knaben der Experimentalgruppe könnte darauf zurückgeführt werden, daß Knaben in diesem Alter wegen ihres relativ großen politischen Interesses schon recht feste Standpunkte gewonnen haben und deshalb durch die Schule kaum beeinflußt werden können. Gegen diese Hypothese spricht jedoch die Tatsache, daß die Knaben in der Kontrollgruppe I durch den Unterricht eine Einstellungsänderung erfuhren. Auch hier können nur weitere Untersuchungen der bereits erwähnten wechselseitigen Ursachenzusammenhänge Aufschluß geben. Die ausbleibende Unterrichtswirkung bei den Knaben der Experimentalgruppe kann jedoch auch dadurch erklärt werden, daß die gewählte Didaktik und Methodik ungeeignet waren, eine solche Wirkung hervorzurufen.

Dieses Ergebnis ist besonders bemerkenswert, da sowohl Knaben als auch Mädchen der Experimentalgruppe schon zu Beginn des Experiments eine stark ausgeprägte weltbürgerliche Haltung und nur eine schwach ausgeprägte antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistische“ Nationbezogenheit aufwiesen. Dennoch wurden die Mädchen in ihrer weltbürgerlichen Haltung bestärkt, die militant nationalistische Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-,nationalsozialistischen“ Einstellung zur Nation gemildert. Eindeutig hatte das



Unterrichtsprogramm eine sehr starke Wirkung auf die Mädchen. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß Cahnmann (1965) in einem Unterrichtsexperiment über Vorurteile gegenüber Rassen und Völkern festgestellt hat, daß die Unterrichtswirkung, die in einem Interessenzuwachs bestand, ebenfalls bei den Mädchen deutlich stärker als bei den Knaben war.

In der Kontrollgruppe I erfuhren die Mädchen eine Stärkung ihres ressentimentalen Nationalismus. Dieses Ergebnis entspricht sicherlich nicht den Intentionen des Berliner Lehrplans; es kann durch zwei verschiedene Umstände bedingt sein:

Die Lehrer erreichten durch ihre Darstellung des Nationalsozialismus das Gegenteil dessen, was sie anstrebten.

Der ressentimentale Nationalismus entsprach der Lehrerhaltung und wurde auf die Mädchen übertragen.

Auch die Stärkung der traditional-konservativen Nationbezogenheit bei den Knaben der Kontrollgruppe I dürfte kaum vom Lehrplan intendiert sein. Hierbei ist jedoch die Übertragung einer Lehrerhaltung auf die Schüler sehr wahrscheinlich, da sich diese Art der Nationbezogenheit kaum als Reaktion auf einen Unterricht mit anderer Zielrichtung entwickeln kann.

Die Stabilisierung der weltbürgerlichen Haltung bei den Knaben der Kontrollgruppe I ist ein durch den Lehrplan sanktioniertes Ergebnis. Wenn keine Verstärkung dieser Einstellung stattfand, so ist dies wohl unter anderem darauf zurückzuführen, daß diese bereits in der Ausgangssituation relativ stark vorhanden war.

Die Unterrichtswirkungen in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe I zeigen, daß man auch in einem späten schulischen Stadium in relativ kurzer Zeit Einstellungsänderungen erreichen kann. Jedoch wird auch offenbar, daß Unterricht Haltungen fördern kann, die weder von den Lehrplänen noch – jedenfalls steht dies zu vermuten – von den Lehrern beabsichtigt sind. Der Lehrer wählt seine Unterrichtsmethoden und den didaktischen Aufbau so, wie es seiner Auffassung nach die Unterrichtsziele erfordern. Ob er dieses Ziel erreicht, kann er gerade bei Einstellungen schwer überprüfen. Möglicherweise erzeugt er gerade solche Einstellungen, die er vermeiden will. Dieser Gefahr kann nur dadurch begegnet werden, daß dem Lehrer Curriculeinheiten zur Verfügung gestellt werden, die in ihrer Wirkung überprüft sind.

Die Notwendigkeit einer breiten Curriculumentwicklung wird an diesem Beispiel offenkundig. Auch wird einsichtig, daß bei der Entwicklung von Curricula die möglicherweise unterschiedliche Ansprechbarkeit von Knaben und Mädchen methodisch und didaktisch zu klären und zu berücksichtigen ist.

## 5. Stabilität der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins

Die bei den Mädchen der Experimentalgruppe bewirkten Einstellungsänderungen erwiesen sich als stabil. Dies spricht dafür, daß der Unterricht die Mädchen sehr intensiv beeinflußt hat. Das Unterrichtsprogramm hat sich also bei den Mädchen bewährt.

Bei den Knaben der Kontrollgruppe I hatte sich die traditional-konservative Haltung zur Nation zum Zeitpunkt der Nachuntersuchung abgeschwächt. Dies trifft jedoch für die Knaben aller Gruppen zu, so daß vermutlich außerschulische Einflüsse dafür verantwortlich gemacht werden müssen. Insbesondere kann vermutet werden, daß sich die beginnende Protestwelle von Studenten und Jugendlichen hier ausgewirkt hat. Das Aufbegehren der Jugendlichen war wahrscheinlich mit einer Loslösung vom Traditionalen verbunden. Die Tatsache, daß diese Bewegung bei den Mädchen in ihrer traditional-konservativen Einstellung zur Nation keine Spuren hinterließ, kann dadurch erklärt werden, daß die Mädchen wegen ihres geringeren politischen Interesses von der allgemeinen politischen Situation weniger oder kaum beeinflußt werden.

Bemerkenswert ist, daß der Unterricht in der Kontrollgruppe I offenbar Wirkungen zeitigte, die erst bei der Nachuntersuchung manifest wurden. Solche Nacheffekte des Unterrichts

zeigten sich bei den Mädchen in einer Stärkung der dogmatischen Haltungen und bei den Knaben in einer Stabilisierung der biologisch-deterministischen Komponente der antidemokratisch-kleinbürgerlich-, „nationalsozialistischen“ Nationbezogenheit. Man kann vermuten, daß der Unterricht in der Kontrollgruppe I eine Bereitschaft für diese Einstellungen erzeugt hat. Da in der damaligen politischen Situation Forderungen nach Ruhe und Ordnung im innenpolitischen Bereich laut wurden, ist die Mobilisierung der im Unterricht eingeleiteten Bereitschaft zu den beiden genannten Haltungen verständlich.

Im übrigen zeigten sich zwischen der 2. und 3. Messung keine Einstellungsveränderungen. Das heißt vor allem, daß die Mädchen der Kontrollgruppe I ihren verstärkten ressentimentalen Nationalismus, die Knaben ihre weltbürgerliche Haltung unverändert beibehielten.

Im Unterschied zur Nationbezogenheit, wie sie mit der Einstellungsskala gemessen wurde, erbrachte die Selbsteinschätzung der Schüler hinsichtlich ihres Nationalbewußtseins keine Veränderungen zwischen der 2. und 3. Messung. Möglicherweise waren die mit der Einstellungsskala ermittelten Änderungen durch eine Skala, die den Ausprägungsgrad von Nationalbewußtsein nur eindimensional erfaßte, nicht zum Ausdruck zu bringen. Vielleicht aber haben die Schüler ihre Einstellungsänderungen selbst nicht wahrgenommen.

Die Untersuchung ergab, daß die durch den Unterricht bewirkten Einstellungsänderungen, auch die, die durch den Lehrplan nicht sanktioniert und von den Lehrern vermutlich nicht intendiert waren, von großer Stabilität sind. Dieses Faktum unterstützt nochmals die Forderung, Curricula zu entwickeln und empirisch zu überprüfen. Die Stabilitätsuntersuchung zeigt, daß Unterricht von starkem und dauerndem Einfluß auf Einstellungen sein kann.

## 6. Nicht bestätigte Hypothesen zur Ausgangssituation

Die Hypothese, daß Knaben und Mädchen sich in bezug auf die Ausprägungsformen der Nationbezogenheit nicht unterscheiden (II.2.1.5), gründete sich auf amerikanische Untersuchungsergebnisse, in denen eine geschlechtsspezifische Einstellung zur Nation nicht festgestellt wurde. Knaben und Mädchen unterschieden sich in unserem Falle in ihrer Nationbezogenheit, die mit einem sehr differenzierten Untersuchungsinstrument erfaßt wurde. Dies spricht dafür, daß die Sozialisation hinsichtlich der Einstellung zur Nation bei uns – anders als in den Vereinigten Staaten – geschlechtsspezifisch verläuft.

Die Hypothese, daß die Schüler der oberen Sozialschichten weltbürgerlicher orientiert sind als die der unteren (II.2.1.6), konnte nicht bestätigt werden. Die sicherlich verschiedenen Lebensgewohnheiten dieser Sozialschichten bewirken offenbar keine Unterschiede in der weltbürgerlichen Haltung. Es kann sein, daß dieses Ergebnis speziell für Berlin zutrifft, denn diese Stadt ist traditionell weltoffen und befindet sich seit langem in einer besonderen politischen Situation. Ähnliche Gründe dürften dafür ausschlaggebend sein, daß sich sehr mobile Schüler, verglichen mit immobilien Schülern (II.2.1.7), in der weltbürgerlichen Haltung nicht unterscheiden. Die Tatsache, daß keine Unterschiede gefunden wurden, die den beiden Hypothesen entsprachen, kann jedoch auch darauf beruhen, daß das Gymnasium stark prägend wirkte oder die Auslese für den Eintritt in das Gymnasium oder den Verbleib eine gleichartige Population erzeugte.

Erstaunlich ist, daß politisch sehr interessierte Schüler sich von politisch wenig oder gar nicht interessierten in ihrer Nationbezogenheit nicht unterscheiden (II.2.1.8). Dieses Ergebnis verdeutlicht, daß die Verschiedenheit der Nationbezogenheit von Knaben und Mädchen nicht durch den unterschiedlichen Grad des politischen Interesses erklärt werden kann. Man kann aufgrund dieses Resultates vermuten, daß Einstellungen wie die zur Nation zu den Grundhaltungen gehören, die durch Interesse nicht oder nur unwesentlich beeinflußt werden.

## 7. Veränderung der dogmatischen Haltungen bei Mädchen

Die Mädchen aller Gruppen hatten von der 1. zur 2. Messung ihre dogmatischen Haltungen verringert. Da dieses Ergebnis nicht durch den jeweils spezifischen Unterricht in den Gruppen verursacht worden sein kann, müssen außerunterrichtliche Faktoren, die allerdings nicht ersichtlich sind, diese Wirkung hervorgerufen haben.

## 8. Zusammenfassung und Ausblick

Das Experiment hat ergeben, daß es möglich ist, auch noch bei Primanern durch Unterricht in relativ kurzer Zeit Einstellungen in voraussagbarer Weise zu beeinflussen und daß die so erzeugten Einstellungen stabil sein können. Auch hat sich gezeigt, daß trotz koedukativer schulischer Erziehung Knaben und Mädchen nicht nur verschiedene Haltungen aufweisen, sondern auch durch den Unterricht in verschiedener Weise beeinflusst werden. Der Unterricht zum Thema Nationalismus zeitigte in den Gruppen unterschiedliche Wirkungen. Dies kann auf eine unterschiedliche Interpretation der sehr offen formulierten Lehrpläne oder auf unterschiedliche inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts oder auch auf beides zurückzuführen sein. Jedenfalls zeigen die eindeutig unerwünschten Ergebnisse, wie notwendig es ist, Curricula zu entwickeln und eingehend zu überprüfen, ob sie dem Lehrer einen effizienteren Unterricht ermöglichen.

Bei der Prüfung der Ausgangssituation hinsichtlich der Nationbezogenheit haben sich die Vermutungen der Programm-Konstrukteure, die selbst mit einer Ausnahme alle Lehrer waren, nur zum Teil bestätigt. Möglicherweise war deshalb das Unterrichtsprogramm teilweise didaktisch nicht sinnvoll konzipiert. Zudem zeigt die Analyse der Klassen erhebliche Unterschiede zwischen diesen hinsichtlich der Nationbezogenheit und anderer Merkmale. Daraus folgt, daß man dem Lehrer ermöglichen muß, sich sowohl bei der Beurteilung des Kenntnis- und Leistungsstandes einer Klasse als auch bei der Bewertung von Einstellungen auf geeignete Ermittlungsverfahren zu stützen, damit er seinen Unterricht, ausgehend von überprüften Curricula, wirksam gestalten kann.

Wir sahen in der Untersuchung nicht nur die Aufgabe, ein Unterrichtsprogramm hinsichtlich seiner einstellungsverändernden Wirkungen zu evaluieren, sondern wollten auch zeigen, auf welche Weise bestimmte methodische Probleme gelöst werden können, um objektive Aussagen über Einstellungen und deren Veränderung zu ermöglichen. Die Probleme bei der Einstellungsmessung sind denen bei der Messung komplexer Qualifikationen, wie zum Beispiel Urteilsfähigkeit, Einsicht in die Struktur der Sprache, Fähigkeit zum Denken in Modellen usw., vergleichbar. Wir hoffen, mit der vorliegenden Untersuchung einen Beitrag zur Messung von Lernerfolgen und zur Evaluierung von Curriculumeinheiten geleistet zu haben.

Darüber hinaus läßt die Untersuchung erkennen, welche Schwierigkeiten bei schulnahen empirischen Arbeiten zu überwinden sind. Diese Arbeiten sind gegenwärtig besonders dadurch belastet, daß so wenig über pädagogisch relevante Schüler-, Lehrer- und Unterrichtsmerkmale für bestimmte Altersstufen und Schulfächer bekannt ist. Der große Aufwand, den solche Experimente erfordern, verringert sich, je mehr empirische Arbeiten durchgeführt werden, da damit immer mehr Untersuchungsverfahren und Auswertungstechniken entwickelt werden und vor allem Daten zur Verfügung stehen, die eine gezieltere Auswahl der relevanten Merkmale erlauben sowie in stärkerem Maße Rückschlüsse zulassen.

Hier konnte nur ein kleiner Beitrag zur Unterrichtsforschung geleistet werden. Es wird die Aufgabe weiterer Untersuchungen zur politischen Bildung sein, die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen politischem Interesse und politischer Aktivität, Geschlechtszugehörigkeit, inner- und außerschulischer Sozialisation und politischen Einstellungen sowie deren Änderungen zu analysieren.

## **2. Teil**

# **Unterrichtsprogramm**

## A. Voraussetzungen des Unterrichtsprogramms

### I. Zur gegenwärtigen Situation und zur Situierung des Themas im Unterricht

1. Den gegenwärtigen Nationalismus in der Bundesrepublik gibt es, grob differenziert, in zwei Ausprägungen: in der traditional-konservativen und der eindeutig antidemokratisch-kleinbürgerlich-„nationalsozialistischen“.

Für beide Formen können als Motive gelten:

a) Die Trennung Deutschlands und die Spaltung Berlins wird als tiefe Verletzung des nationalen Lebenszusammenhangs empfunden, die Vernarbung der Wunde wird als unmöglich oder als unerwünscht angesehen. Daraus entsteht eine Konzentration des politischen Bewußtseins auf die „nationale Frage“.

b) Der Aufweis der deutschen Schuld wird – nach Generationen und politischen Einstellungen in verschiedener Weise – als Sonder- und Dauerdiffamierung der Deutschen empfunden oder deklariert. Daraus entsteht oder wird erzeugt eine Rebellion des Selbstwertgefühls.

c) Die so stark erhoffte großräumige politische Integration ist gestoppt oder rückläufig. Die Folge ist eine Rückwendung auf die Nation, die mehr oder weniger isolationistische Züge hat und zu einer neuen Autonomisierung der Nation führen kann.

d) Der Rückblick auf und die ständige Rückverbindung zum Reich bis 1806 oder 1866 (das nie Nation im modernen Sinn war und die deutsche Geschichte an der Entwicklung zu demokratischen Formen gehindert hat), in anderer Weise zum „Reich“ von 1871 und 1918, verhindert die volle und aktive Hinwendung des Bewußtseins zu den jetzt und hier in der Bundesrepublik gebotenen Möglichkeiten einer demokratischen Ordnung als Voraussetzung menschenwürdiger, freiheitlicher Existenz unter den Bedingungen der staatlichen Teilung wie der Modernität.

2. Die traditional-konservative Haltung zur Nation, verständlich wohl am ehesten aus der Tradition einiger Gruppen des Widerstands, behindert zwar empfindlich eine weitere – gesellschaftliche wie politische – Demokratisierung in Deutschland, ist aber nicht schlechthin als undemokratisch zu kennzeichnen. Für die eindeutig antidemokratische Form des gegenwärtigen Nationalismus sind folgende Motive wichtig:

a) Die Nation wird traditional verstanden als ein über die Primärgruppen hinausweisendes Symbol seelischer Heimat, die Gemeinschaft und Gemeinwohl garantieren soll, ohne daß Aktivität gefordert ist. Damit verbindet sich die Neigung, die Ordnung der öffentlichen Dinge „starken Persönlichkeiten“ des eigenen Vertrauens zu überlassen und sich mit einer Großgruppe *irrational* zu identifizieren.

b) Andere politisch wirksame Integrationsfaktoren, wie Konfessionen, Landschaften, Stände, haben ihre psychische Bindekraft weithin eingebüßt. Irrational überhöhte Repräsentanz des Ganzen gibt es nicht mehr; sie wiederherstellen zu wollen, käme unter den deutschen – geschichtlichen, gesellschaftlichen, politisch-psychologischen – Bedingungen einer demokratischen Ordnung der Kapitulation der Demokratie gleich. Ein revolutionär errungenes demokratisches Bewußtsein ist nicht vorhanden oder doch nur in sehr kleinen Gruppen, jedenfalls nicht als Ertrag einigenden politischen Handelns der Nation.

c) Die ehemaligen Gesinnungsparteien haben sich in moderne, entideologisierte Zweckverbände verwandelt, die keine emotionalen Bedürfnisse mehr befriedigen.

d) Hinter dem kulminierenden nationalen Interesse wirkt die Vorstellung, Einheit und sozialer und politischer Friede seien ursprüngliche Vorgegebenheiten, „die Nation“ könne sie wieder garantieren; sie ist naiv und verhindert die wichtigste Voraussetzung einer Ordnung von politisch erwachsenen, freien Menschen: die Erkenntnis, daß soziale und andere Konflikte in allen Bereichen der Gesellschaft die normale Gegebenheit sind und für ihre Austragung und Abklärung jene Normen und Institutionen nötig sind, die eine demokratische Ordnung charakterisieren.

3. Nationalismus in Deutschland ist nicht ohne weiteres anderen – west- und osteuropäischen, gar afrikanischen und asiatischen – Nationalismen gleichzusetzen. Der kontinentale

revolutionäre Nationalismus im Gefolge der französischen Revolution ist im 19. Jahrhundert in Deutschland gescheitert; der Nationalismus von Bourgeoisie, Kleinbürgertum, Armee entwickelte danach die antiliberalen und antidemokratischen Ideen. Die Gefahr, daß Nationalismus in Deutschland freiheitswidrig und antidemokratisch wirkt, besteht weiterhin.

4. Eine Minderheit ist beunruhigt durch Tendenzen und eine Entwicklung, die gekennzeichnet sind oder die sie empfindet als antidemokratisch, die repräsentativen Ordnungselemente übersteigernd, formaldemokratisch, autoritär.

5. Sollten die verschiedenen deutschen Nationalismen stärker werden, könnte sich aus diesen Gegensätzen eine demokratisch irreparable Situation ergeben. Die Beschäftigung mit dem Nationalismus muß der Bildung eines Bewußtseins dienen, das eine solche Entwicklung verhindern könnte; sie hat eine politische Aufgabe und muß als solche begriffen und angenommen werden.

## II. Unterrichtsziele

Das Unterrichtsprogramm ist aus den in I. genannten Gründen darauf anzulegen, daß folgende Grundeinsichten und politische Handlungsmotivationen entstehen können beziehungsweise folgende Kenntnisse erworben werden:

1. Die Entwicklung der modernen Industriezivilisation macht gesellschaftliche und politische Demokratie unausweichlich, soll der Mensch nicht bloßes Objekt unkontrollierbarer technokratischer Manipulation werden. Kennzeichen dieser Zivilisation sind: gesellschaftliche Funktionsdifferenzierung, internationale Verflechtung, fortschreitende Rationalisierung, Großplanung, Planetarisierung.

2. Dieser Entwicklung gegenüber ist das landläufige Nationalgefühl ohnmächtig. Bindung an das Gemeinwesen, Loyalität zum Staat, neue Gesinnung der Solidarität ist Sache demokratischen Gemeinnsinns, rational bestimmter demokratischer Ordnung.

An dieser Stelle muß auch deutlich werden, was in der Bundesrepublik mit demokratischen Mitteln trotz allem, was gegen solche Feststellungen eingewendet werden kann, erreicht worden ist: die Maßnahmen zum gesellschaftlichen Ausgleich, die Eingliederung der Vertriebenen, weitgehende Freiheit von sozialer Existenzangst, Wachsamkeit gegen die Diffamierung von Minderheiten, Recht zu politischer Kritik und anderes mehr, zugleich die Unvollkommenheit und ständige Gefährdetheit des Erreichten.

3. Nationale und übernationale Aufgaben hängen heute aufs engste zusammen, die Rechtfertigung nationaler Politik ergibt sich aus dem Grad, in dem sie die internationalen und menschheitlichen Aufgaben erfüllt.

Wichtigstes Beispiel: der „Ernstfall“, der Krieg war als „Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln“ wichtigste Orientierungsidee nationaler Politik – heute verbietet sich diese Orientierung von selbst; gefordert ist die Konzentration aller Anstrengungen auf die Verwirklichung des Friedens.

Es ist nicht auszuschließen, daß den auf die Verwirklichung des Friedens gerichteten Nationalstaaten in einigen Regionen gelingt, was den großen Paktsystemen versagt bleiben könnte: ein Geflecht zweiseitiger Beziehungen aller mit allen, Kooperation der Staaten unabhängig von ihren gesellschaftlichen und politischen Systemen anstelle der Konfrontation der Pakte.

4. Die weltweiten übernationalen Einrichtungen wie UNO, UNESCO, immer gefährdet durch Nationalismen aller Art und die großen Spaltungen der modernen Welt, müssen als Austragsforen für Konflikte, als weltumspannende Hilfsorganisationen und als Vorläufer einer funktionierenden Weltfriedensorganisation verstanden und entwickelt werden (zum Beispiel Vorschlag, Berlin zum wissenschaftlichen Planungszentrum der Welt zu machen).

5. Sowohl die kulturellen Traditionen (Sprache, Religion; die Grundwerte, von denen die

politische Ordnung, das Rechtssystem geprägt werden) als auch die sozialen und politischen Traditionen bleiben offenkundig auch im Prozeß der Industrialisierung lebendig; Lebensstil und Lebensgewohnheiten verändern sich zwar, gleichen sich aber keineswegs bis zur Ununterscheidbarkeit einander an. Es bleiben sogar innerhalb gleicher Gesellschaften wesentliche regionale Unterschiede. Die Prognose, die Nationen würden in einer mehr oder weniger einheitlichen Weltgesellschaft aufgehen, findet in der sozialen Realität keine hinreichende Grundlage.

6. Nation und Nationalstaat als Organisationsform der Gesellschaft sind zwar nicht mehr das letzte und einzige Instrument und Ziel der politischen Ordnung; sie werden aber zweifellos ein wesentliches Element jeder politischen Ordnung bleiben. Realistische Politik muß also *auch* nationalbezogen sein.

Daher muß zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des traditionellen und des antidemokratischen Nationalismus die Erkenntnis von Bedürfnis und Notwendigkeit der – kritischen – Identifikation mit der eigenen Nation treten, auch müssen undifferenzierter Kosmopolitismus, erst recht naive Weltstaatshoffnungen als unpolitische Fluchhaltung oder doch als voreilige Vorwegnahme eines späteren und vermutlich nicht einfach kosmopolitischen Zustandes erkannt werden.

7. Um so wichtiger ist es, das nationale Bewußtsein zu kontrollieren, es entschlossen unter die Kritik universaler Normen und Ziele zu stellen, nach innen wie nach außen falsche Alternativen zu verhindern: Demokratie – Nationalgefühl, rational – irrational, Kritik – Begeisterung. Um so wichtiger ist es, Einsicht in soziopsychisch bedingte Mechanismen zu bewirken und Gruppenvorurteile als solche erkennen und kontrollieren zu lehren.

Die Glaubwürdigkeit des Unterrichts und die Überwindung des nationalistischen Bewußtseinspotentials hängen davon ab, daß die Punkte 5 und 6 so wenig unterschlagen werden wie die vorhergehenden und Punkt 7. Der Test für das Gelingen des Unterrichts ist nicht nur der, daß die Schüler nationalistische Tendenzen als solche erkennen können und über Argumente für ihre Ablehnung verfügen, sondern daß sie die demokratische Ordnung als Gewähr möglicher Freiheit, der Rechtsstaatlichkeit und der Vernunft, also als unideologische Ordnung verstehen; daß sie traditionalistischen wie totalitären Geist als Widersacher der Demokratie erkennen und also begreifen, daß die Ordnung der Demokratie nicht statisch ist, sondern auf Evolution angelegt, also der ständigen kritischen Begleitung, notfalls der kritischen Aktion, ja des Widerstands bedarf.

### III. Unterrichtsbedingungen

Darunter sollen einerseits die didaktischen, methodischen und organisatorischen Grundprinzipien für den zu planenden Unterricht verstanden werden, die sich aus I. (Situation) und II. (Ziele) ergeben, andererseits die durch die Anlage der geplanten Untersuchungen gesetzten Bedingungen.

#### A

1. Unmittelbare Indoktrination verbietet sich; sie weckt Verdacht und ist unwirksam, ist außerdem gegen das Selbstverständnis einer demokratischen Politischen Bildung. Dem widerspricht keineswegs I.5, 2. Satz, sofern der Unterricht folgende Grundsätze beachtet:

Er muß sich auf konkrete Sachverhalte beziehen, die der Schüler feststellen oder doch nachprüfen kann;

er muß rationale Erklärungen des Festgestellten suchen, zum Beispiel von Gruppenbeziehungen, von Integrationsfaktoren, die nationalistisch gesteigert und mißbraucht werden können usw.;

er muß von Problemen ausgehen, nicht so sehr von Ideen;

er muß die Schüler dazu anhalten, selbst zu sehen; Fragen selbst zu erkennen und zu stellen; Fakten mit den ihnen zu vermittelnden Methoden selbst zu analysieren und zu beurteilen; rational zu argumentieren, nachdem die zur Debatte stehenden Interessen und Anschauungen erkannt und gegebenenfalls anerkannt worden sind; Tabuierungen und Stereotypen (zum Beispiel von Volksgruppen) nicht stehenzulassen;

er darf aus Ähnlichkeiten nicht kurzschlüssig eine globale Gleichheit des Nationalismus-Phänomens gewinnen wollen, sondern muß die jeweils verschiedenen historischen, ökonomischen, ethnischen, sozialen und politischen Voraussetzungen analysieren, um so die unterschiedlichen Nationalismen (in Europa, Afrika, Asien) unterscheiden zu lehren.

Indoktrination oder der Eindruck von Indoktrination wird um so eher vermieden, je unbefangener an die jeweiligen Wirklichkeiten herangegangen wird und indem keine wesentlichen Aspekte unterschlagen werden.

2. Zwei Themen bieten sich unter anderem an, an denen die spezifisch deutsche Problematik besonders deutlich wird: der Nationalsozialismus und die „deutsche Frage“.

Der Nationalsozialismus sollte nicht ausgiebig und nur im Rückgriff behandelt werden, etwa um zu zeigen, wohin der imperialistische Nationalismus und die absolute, unkritische, von allen übergeordneten Verbindlichkeiten abgelöste Identifizierung führen müssen.

Die „deutsche Frage“, an der sich nationalistische Denkformen und an sich berechnete nationale Forderungen treffen und oft genug durchdringen, darf nicht apodiktisch, sondern muß problematisch behandelt werden. Irreale Vorstellungen müssen offen bezeichnet werden. Wille und Recht zu nationaler Einheit dürfen nicht bestritten werden; die Pflicht zur Freiheit und zu deren Sicherung ist jedoch klar voranzustellen. „Denn höher kann ein verantwortungsloser Einsatz nicht mehr werden, als auch noch diese Bundesrepublik zu riskieren. Sie bleibt, in allen ihren Schwächen und Wunden, die nunmehr letzte und zugleich hoffnungsvollste Möglichkeit einer menschenwürdigen politischen Existenz der Deutschen. Wenn sich ihre Substanz abermals in wirklichkeitsfeindlicher Mystik auflöste, hätten wir mehr als nur ein Traumreich verspielt.“ (Burghard Freudenfeld)

3. Die Ablehnung nationalistischer Anschauungsformen darf nicht dazu führen, im Unterricht die Problematik von zwischenstaatlichen Konflikten und nationaler Macht zu unterschlagen, auch nicht in ihren gegenwärtigen Konstellationen.

4. Da fast alle überkommenen Wortbildungen mit dem Stamm Nation heute mißverständlich sind, muß beim Gebrauch dieser Worte ständig auf ihre genaue Interpretation geachtet werden. In vielen Fällen könnte man sich mit dem Gebrauch der unbelasteten neutralen Vokabel „nationalitätsbezogen“ helfen. Davon zu unterscheiden sind die Bildungen mit dem Stamm Staat.

## B

1. Soll nicht ein wesentlicher Teil des Programms von Geschichte beansprucht werden, kommt für die Erarbeitung der notwendigen geschichtlichen Beiträge zum Verständnis eines Teilthemas nur die Methode des Rückgriffs an den jeweiligen Stellen des Unterrichts in Frage. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Schüler neuere und neueste Geschichte nur auf der Mittelstufe gehabt haben.

2. Aus allem bisher Gesagten ergibt sich, daß viele Texte und Dokumente zugrunde gelegt und verarbeitet werden müssen. Das kann nicht nur im Unterricht geschehen, häusliche Arbeit der Schüler ist dafür unentbehrlich. Das Programm basiert auf dem Zusammenspiel von Unterricht und häuslicher Arbeit. Damit genügend Material dieser Art bewältigt werden kann, muß es stark differenziert und auf viele einzelne und Gruppen von Schülern verteilt werden.

3. Soll diese aufgegliederte Arbeitsweise gelingen, muß den Schülern in einem ersten Unterrichtsgang der Gesamtplan des Unterrichts erläutert und muß ihnen vor allem die ihm zugrunde liegende Problematik in geeigneter Weise bewußt gemacht werden (Problemgespräch zum Beginn). Danach können (und müssen) die Schüler an der Aufteilung der Einzelaufgaben mitwirken.



## C

1. Das Unterrichtsprogramm soll auf maximal 24 Stunden beschränkt werden. Entsprechend dem Westberliner Lehrplan haben die Schüler der 12. Klasse der Gymnasien vier Wochenstunden Unterricht in Gemeinschaftskunde. Da Blockstunden im allgemeinen nicht üblich sind, ist zu prüfen, ob wenigstens zwei dieser Stunden für die sieben Klassen der Experimentalgruppe zu einer Doppelstunde zusammengelegt werden können.

2. Um die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, ist es erforderlich, den Unterricht in den sieben Klassen der Experimentalgruppe möglichst gleichförmig zu gestalten. Vorbedingung dafür ist, daß in allen Klassen der gleiche Stoff in der gleichen Reihenfolge und unter den gleichen Aspekten behandelt wird. Es muß auch festgelegt werden, welches Material im Unterricht und welches zu Hause erarbeitet wird. Für völlige Gleichheit des zugrunde liegenden Materials muß ebenfalls gesorgt werden.

In der Wahl der Unterrichtsmethoden muß und kann der Lehrer mehr Freiheit haben, obwohl auch sie möglichst genau bestimmt werden sollten. Zum Teil legen Zielsetzung und Stoffauswahl die Methode ohnehin fest oder doch nahe.

Das Unterrichtsprogramm ist aus diesem Grunde so aufgegliedert, daß jeweils zwei bis vier Stunden eine nach Stoff und Vorgehen festgelegte Einheit bilden. Innerhalb einer solchen Einheit bleibt dem Lehrer ein gewisser Spielraum, um den Unterricht auf seine und seiner Klasse Eigenart abzustimmen. Zugleich sind diese Variationsmöglichkeiten begrenzt genug, um die nötige Ähnlichkeit des Unterrichts in allen Klassen der Experimentalgruppe zu sichern.

## B. Unterrichtsprogramm

### Erste Unterrichtseinheit (zwei Stunden): Nationalstaat und Nationalismus heute

#### Ziel

In einem einführenden Gespräch sollen Standpunkte, Meinungen und Emotionen zu Wort kommen können. Die unvermeidliche Unsicherheit gegenüber einem so komplexen Problem darf und muß spürbar werden. Schließlich ist aber zu zeigen, daß eine systematische Sichtung der vorhandenen Allgemeinkenntnisse erste Klärungen verschaffen kann.

#### Verfahren

Durch Provokation eines unvorbereiteten Gesprächs in der Klasse sollen verschiedene, teilweise kontroverse Werthaltungen zum Vorschein gebracht werden (der Nationalstaat ist total überholt, dem Weltstaat gehört die Zukunft, wir Deutsche können es uns schon aus Selbstachtung nicht länger leisten, weniger nationalistisch zu sein als unsere Nachbarn usw.). In dieses Gespräch sollte der Lehrer nicht eingreifen, aber dafür sorgen, daß die „gemäßigte“ Position (kein „übertriebener“ Nationalismus, aber ein „gesundes“ Nationalgefühl) kritisch beleuchtet wird. Es muß deutlich werden, daß das „Gesunde“ ziemlich beliebig definiert werden kann (siehe auch „gesundes Volksempfinden“ in der NS-Justiz). Auf diese Weise sollte das Bedürfnis wach werden, durch Zusammentragen von Tatsachen (Bestandsaufnahme) eine festere Grundlage zu schaffen. Dabei könnten etwa folgende Fakten aufgeführt werden:

1. Die Zahl der UNO-Mitgliedstaaten (Nationen) hat sich seit 1945 von 51 auf 122 erhöht.

Seit 1960 sind 35 junge Nationalstaaten hinzugekommen, darunter allein 28 afrikanische (vgl. eine Afrika-Karte von 1900 mit einer von 1964, auch wegen der Grenzziehungen).

Deutlich wird dabei das Streben kolonialer und halbkolonialer Völker nach Unabhängigkeit, das heißt nach dem souveränen Staat, nach der Nation.

2. Nationalstaaten haben sich zu übernationalen Organisationen zusammengeschlossen, um ihre politischen und wirtschaftlichen Probleme gemeinsam zu lösen (Europarat, Montan-Union, EWG, COMECON usw.). Sie sind Sicherheitspakte eingegangen, deren Ziel die politische und militärische Sicherung der westlichen oder östlichen Position in den umstrittenen Einflußzonen ist (NATO, WEU, SEATO, Arabische Liga, Warschauer Pakt usw.). Ferner gibt es Zusammenschlüsse in der „Dritten Welt“ (Bandungstaaten, Afro-asiatische Konferenz).

3. Auch die Gründe für die vielfältigen internationalen Integrations- und Kooperationsbemühungen sind bekannt: Der moderne Staat kann sich nicht allein ernähren (Autarkie ist heute widersinnig).

Er kann sich nicht allein verteidigen.

Er kann die großen wissenschaftlichen Forschungsaufgaben nicht mehr allein übernehmen.

Er kann, auf sich gestellt, seine Wirtschaft nicht so weiterentwickeln, daß sie dem Weltmaßstab technischen Fortschritts genügt.

Er kann Entwicklungshilfe nur in Kooperation mit anderen Staaten leisten. Der Nationalstaat kann zur Friedenssicherung nur innerhalb übernationaler Ordnungen beitragen (vgl. hierzu Manfred Hättich: Nationalbewußtsein und Staatsbewußtsein in der pluralistischen Gesellschaft. 2. Aufl., Mainz: von Hase und Koehler 1966, S. 77 ff.: „Realitäten“).

#### Ergebnis

1. Nationalstaaten sind als zentrale Institutionen innerer und äußerer Politik nach wie vor anscheinend unentbehrlich. Auch in den Formen überstaatlicher Kooperation und Integration sind sie die handelnden und entscheidenden Subjekte.

2. Isolierte nationale Politik kann sich heute kein Staat mehr leisten. Deshalb ist Nationalismus als Richtschnur politischen Handelns heute sehr fragwürdig geworden.

Es muß bei den Lehrzielen deutlich werden:

1. Der nationale Staat ist ein institutionelles Gefüge mit ideologischen Komponenten. Die Institution des Nationalstaates ist nach wie vor unentbehrlich. Auch die internationale Kooperation ist eine Kooperation der Staaten.
2. In den Anfängen befinden sich die übernationalen Integrationsformen, die nationalstaatliche Souveränitätsrechte an sich ziehen (Montanbehörde, EWG-Kommission). Auch diesen Integrationsformen liegen ideologische Komponenten zugrunde (Europa, Panafrika, kommunistischer Internationalismus).

## **Zweite Unterrichtseinheit (vier Stunden): Der Nationalismus als allgemeine Erscheinung der neueren Geschichte**

### **Ziel**

Es ist unmöglich, in diesem Unterrichtsprogramm auch nur die wichtigsten nationalen Bewegungen der neueren und neuesten Geschichte im Zusammenhang darzustellen. An dieser Stelle kann nur der Nationalismus als Phänomen der neuesten Geschichte anhand typischer, geschichtlich folgenreicher Merkmale dargestellt und erarbeitet werden. Den Schülern soll die Geschichtlichkeit des Nationalstaates und der nationalen Motive sowohl in ihrer Zeitbedingtheit als auch in der auf das politische Gegenwartsverständnis zielenden Problematik bewußt werden.

### **Verfahren**

#### **1. Vorbemerkung:**

Für diese Unterrichtseinheit werden etwa vier Unterrichtsstunden benötigt. Da gerade hier in verschiedenen Klassen je nach der Gestaltung des vorausgegangenen Geschichtsunterrichts verschiedene Vorkenntnisse der Schüler vorauszusetzen sind, muß auch das Lehrverfahren auf die jeweiligen Bedingungen in der Klasse abgestimmt werden. Es bleibt also dem Lehrer überlassen zu entscheiden, welche der folgenden Einzelthemen durch Lehrervortrag, Schüler-vortrag oder Quellenarbeit in der Klasse zu behandeln sind. Die ausgewählten Texte werden zitiert nach der Sammlung von Hannah Vogt: Nationalismus gestern und heute – Texte und Dokumente. Opladen: Leske 1967.

#### **2. Themenauswahl:**

a) Die Nation wird in der Neuzeit zum Bezugspunkt der Loyalität (anstelle von Lehensherr, Kirche, christlichem Reich, Dynastie) und dadurch zur tragenden Mitte der politischen Ordnung. Ursprung und Definition dieses Begriffs, seine politische und gesellschaftliche Bedeutung und die gesellschaftlichen Kräfte, die sich im 18. Jahrhundert des Kampfbegriffes „Nation“ bedienen, lassen sich am besten an der Französischen Revolution darstellen.

b) Die Antrittsrede Thomas Jeffersons und seine Dankadresse an die Bürger Washingtons (Text Nr. 19 bei Vogt) sind klassische Belege des amerikanischen demokratischen Nationalbegriffes (vgl. dazu Golo Mann: Vom Geist Amerikas. Eine Einführung in amerikanisches Denken und Handeln im 20. Jahrhundert. Stuttgart: Kohlhammer 1955). Hier tritt auch der für andere Nationen typische Erwähltheitsglaube zutage, der besonderer Untersuchung wert ist.

c) Im Glauben an die Erwähltheit der eigenen Nation werden antike „Vorbilder“ imitiert, und zwar das altisraelitische, religiös-messianische Erwähltheitsbewußtsein („Volk Gottes“) und das auf kulturelle und zivilisatorische Reife gestützte Überlegenheitsgefühl der Griechen und Römer über alle anderen „Barbaren“.

Die Texte von Cecil Rhodes (Vogt, Text Nr. 45) und Guillaume Guizot (Text Nr. 29) sind Belege für diese absichtlichen Assonanzen.

d) Der pseudoreligiöse Bezug ist ein Zugang zum Verständnis jener Verselbständigung des Nationalen zum absoluten Höchstwert im „integralen“ Nationalismus und schließlich im Faschismus. Frühe Belege dafür liefern beispielsweise Maurice Barrès (Vogt, Text Nr. 48) oder Charles Maurras. Eine historisch-politische Darstellung sollte darauf hinweisen, daß hier der

Nationalismus von seinem demokratisch-revolutionären Ursprung abgelöst worden ist und in den Dienst einer antidemokratischen Machtideologie genommen wurde.

e) Die Anlehnung an ideologisch bestimmte Quellen sollte keineswegs dazu verführen, die Verbindungen zwischen ökonomischen, sozialen und anderen politischen Tatsachen und den nationalen „Sendungs- und Heilslehren“ zu übersehen. Das imperialistische Zeitalter bietet eine Fülle von Beispielen dafür.

f) Abschließend sollen die verbreitetsten nationalen Axiome (Sprache, Staatsgebiet als Urheimat, die schon in der Urgeschichte begründete Nationalgeschichte, der unwandelbare Nationalcharakter, die autarke kulturschöpferische Kraft des eigenen Volkes usw.) an bezeichnenden Beispielen historisch untersucht werden. Auch die Nationgründungen in den Entwicklungsländern sind anschauliche Beispiele für Vorgänge, die sich einst in Europa – wenn auch unter anderen Voraussetzungen – in vergleichbarer Weise abgespielt haben (vgl. dazu Vogt, a.a.O., S. 24–40).

#### Ergebnis

1. Die nationale Bewegung ist mit einer bestimmten, noch nicht ganz abgeschlossenen Epoche der neuesten Zeit verbunden.
2. Sie ist Ausdruck gesellschaftlich-politischer Veränderungen und zugleich Versuch, in diesen Veränderungen neue politische Ordnungen und Zielsetzungen zu stiften.
3. Der Bezug auf die Nation wird auch von Gegnern der neuen sozialen und politischen Rechtsvorstellungen benutzt. In diesem Prozeß verliert der Nationbegriff an politischer Rationalität und wird zur gefährlich-suggestiven, von jedem Machthaber mißbrauchbaren Formel.

#### Dritte Unterrichtseinheit (zwei Stunden): Die Besonderheit der deutschen nationalstaatlichen Geschichte

##### Ziel

Die Besonderheit des überlieferten nationalen Denkens und Fühlens in Deutschland hat ihre Gründe in der deutschen nationalstaatlichen Geschichte. Deshalb sind Rückgriffe auf Wendepunkte dieser Geschichte notwendig. An diesen Stellen sollen die politischen, sozialökonomischen und geistesgeschichtlichen Ursachen und Auswirkungen der Ereignisse erarbeitet werden. Es soll dadurch der immer noch verbreiteten irrational-fatalistischen Auffassung entgegengewirkt werden, ein besonderer deutscher Nationalcharakter habe den Verlauf der deutschen Geschichte determiniert.

##### Verfahren

Schülerreferate, die anhand üblicher Schulbücher und Quellensammlungen erstellt werden, schaffen die Grundlage für das Gespräch in der Klasse. Es sind drei Themen zu bearbeiten:

1. Die nationale Bewegung in den Befreiungskriegen
2. Das Scheitern der bürgerlich-nationalen Revolution 1848/49
3. Grundlagen und Auswirkungen der Reichsgründung Bismarcks 1871

Das Unterrichtsgespräch sollte das problematische Verhältnis von Nationalgedanken und Demokratie in der deutschen Geschichte (auch in seinen Auswirkungen auf die Vorgänge 1918 und nach 1945) in den Mittelpunkt stellen. Der Vergleich mit der Geschichte Frankreichs oder der USA kann dafür aufschlußreich sein.

##### Ergebnis

Die aus der Aufklärung stammende naturrechtlich-humanistisch geprägte demokratische Nationalbewegung hatte zwar zu Anfang des 19. Jahrhunderts Anhänger im Bildungsbürgertum (Studenten, Literaten, Professoren usw.), konnte sich aber wegen der ökonomisch und politisch begründeten, ungünstigen Struktur des deutschen Bürgertums nicht durchsetzen. Die herrschenden konservativen Gruppen (Adel, Militär, später auch Großbürgertum) übernahmen

das nationale Einigungsprogramm mit antirevolutionärer Zielsetzung, also zur Erhaltung des politisch-sozialen Status quo. Diesem Ziel entsprach einerseits die romantische Verklärung dieses Status, andererseits die „realistische“ Verherrlichung offener wirtschaftlich-militärischer Machtentfaltung. Die Reichsverfassung 1871 enthält zwar schmale Zugeständnisse an das liberale Bürgertum, das Establishment dieses Reiches verstand es aber, sich selbst als Garant des Nationalen darzustellen und jede demokratische oder sozialistische Bewegung als Vaterlandsverrat zu brandmarken.

Während die westlichen Nationen ein demokratisches Selbstverständnis entwickelten, geht im Kaiserreich die demokratisch-nationale Bewegung unter; das neue Nationalbewußtsein hat eine antidemokratische Grundrichtung, aus der sich das Spannungsverhältnis zwischen Nationalbewußtsein und Demokratie ergibt; an ihm krankte die Weimarer Republik von Anfang an; es hat den nationalsozialistischen Erfolg begünstigt und wirkt noch in den nationalistischen Strömungen der BRD nach.

#### **Vierte Unterrichtseinheit (vier Stunden): Der Nationalsozialismus**

##### **Vorbemerkung**

Der Nationalsozialismus ist in allen Schulen bereits behandelt worden; eine weitere ausführliche Behandlung erübrigt sich also in den meisten Fällen. Wohl aber ist es im Zusammenhang dieses Unterrichtsprogramms nötig, das Bekannte zusammenzufassen und es zu einigen Einsichten weiterzuführen.

##### **Ziel**

Der Nationalsozialismus ist lange Zeit entweder unhistorisch als entsetzlicher, letztlich unbegreiflicher Unglücksfall der deutschen Geschichte behandelt oder – nicht weniger unhistorisch – auf eine konstruierte Determinantenreihe von Gestalten, Motiven und Ereignissen der deutschen Geschichte zurückgeführt worden (womit nur die nationalsozialistische Selbstdarstellung aufgenommen und negativ gewendet wurde); oder man versuchte ihn aus seinen ideologischen Elementen zu erklären.

Demgegenüber ist klarzumachen,

daß der Nationalsozialismus nicht imstande und willens war, an die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Aufgaben rational heranzugehen und sie unter rationaler Kontrolle zu bewältigen;

daß in seiner Ideologie verschiedenartige Elemente (Vulgärdarwinismus, Rassismus, aber auch solche alldeutsch-nationalistischer, konservativer und national-liberaler Herkunft) miteinander verschmolzen und zu einer totalen „völkischen Weltanschauung“ gesteigert worden sind, die jede Verbindung mit der großen europäischen Überlieferung und mit den gültigen moralischen Normen zerstört hat;

daß er sich selbst, nachdem er sein Regime durchgesetzt hatte, aus der Gemeinschaft der europäischen Staaten ausschloß, weswegen er den Krieg auch dann nicht abubrechen vermochte, als er längst verloren war – mit all den Folgen, die sich daraus ergaben und die zum politischen Aufgabenhorizont von heute gehören.

##### **Verfahren**

Auszugehen ist von

den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen (Weltwirtschaftskrise – die aber nicht nur Deutschland getroffen hat –, Arbeitslosigkeit, von Hitler propagandistisch so ausgenützt, daß große Teile der Betroffenen rationaler Argumentation nicht mehr zugänglich waren);

der politischen Schwäche der Weimarer Republik (zum Beispiel den antidemokratischen Gruppen – unter anderem Reichswehr, ministerielle Bürokratie, Schwerindustrie, Großgrundbesitz – und Parteien; Versagen der demokratischen Parteien im Reichstag; falsche Vorstel-

lungen von demokratischer Ordnung, die den Feinden der Demokratie gleiche Chancen einräumten);

den durch die industrielle Revolution erzwungenen sozialen Umschichtungen und dem dafür unangemessenen Bewußtsein vor allem der mittleren Schichten (Nationalismus als Antwort auf sozialen und wirtschaftlichen Abstieg; Antisemitismus als Projektionsphänomen: der Jude ist schuld, das simple Modell von kulturschöpferischen und „parasitären“ Rassen; globale Erweiterung und Fixierung des Freund-Feind-Denkens: seiner Rasse kann man nicht entweichen);

dem durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg erschütterten Nationalgefühl der Deutschen, das den Gedanken der rassischen Elite (Gleichsetzung von arisch – nordisch – germanisch – deutsch) zu einem Teil bereitwillig aufnahm und sich den politischen Bemühungen der demokratischen Regierung verschloß (auch Politik der Alliierten, die dann Hitler bewilligten, was sie demokratischen Regierungen lange versagt hatten).

Deutlich werden muß, daß – bei gleitenden Übergängen vom Nationalismus über die völkische Ideologie (Volkstum – „Rassekern“) zum Rassismus (von Lagarde, Treitschke, Stoecker, Langbehn zu H. St. Chamberlain und A. Rosenberg) – es der alte preußisch-deutsche Nationalismus war, der das deutsche Bürgertum zu einem großen Teil unfähig machte, im Nationalsozialismus anderes zu sehen als eine zeitgemäße Neuauflage des ihm traditionellen Nationalismus, die Ungeheuerlichkeit von Hitlers Denken zu durchschauen und die Folgen dieses Systems und seiner Politik rechtzeitig zu erkennen.

Den Schülern werden folgende Quellensammlungen zur Verfügung stehen: Walter Hofer: Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945. Frankfurt a.M.: Fischer 1957; Harry Pross: Die Zerstörung der deutschen Politik. Dokumente 1871–1933. Frankfurt a.M.: Fischer 1959; Alan Bullock: Hitler. Eine Studie über Tyrannei. Düsseldorf: Droste 1953. Da den Schülern vieles bekannt sein wird, sind sie gegen Indoktrination besonders empfindlich. Der Lehrer ist also auf ihre Mitarbeit angewiesen.

Dabei muß für die Vorgänge in den letzten Jahren der Weimarer Republik und der „legalen Revolution“ auf das Geschichtsbuch verwiesen werden. Die in den folgenden Hinweisen genannte Literatur und die daran zu leistende Arbeit muß an einzelne und Gruppen verteilt werden, die darüber zu berichten haben. Die ausführliche gemeinsame Besprechung hat vor allem die Erkenntnis der vorgenannten Punkte zu sichern.

Die folgenden *Vorschläge für die Schülerarbeit* können unberücksichtigt bleiben, wenn von früheren Klassen her genügend Kenntnisse erwartet werden können:

a) Analyse des Zeremoniells des Tages von Potsdam und der Verwendung der nationalen Symbole, ferner Interpretation folgender Hitler-Sätze: „In einer einzigartigen Erhebung hat das Volk in wenigen Wochen die nationale Ehre wiederhergestellt, und dank Ihrem Verstehen, Herr Generalfeldmarschall, die Vermählung vollzogen zwischen den Symbolen der alten Größe und der jungen Kraft . . . Wir erheben uns vor Ihnen, Herr Generalfeldmarschall. Heute läßt Sie die Vorsehung Schirmherr sein über die neue Erhebung unseres Volkes.“ (Bullock, a.a.O., S. 266).

Es muß erörtert werden, ob und wie weit das Geschichtsbild, das dem Potsdam-Akt zugrunde liegt, der Wahrheit entspricht, warum Hitler an Traditionen anknüpft, eine Kontinuität behauptet usw.

b) Hitlers „Lebensraum“-Politik nach „Mein Kampf“ (Hofer, a.a.O., S. 175) und nach der „Hossbach-Niederschrift“ (ebenda, S. 193 ff.).

Ist die nationalistisch-imperialistische Politik im traditionellen Sinne nur „übertrieben“? Oder liegt hier eine neue Denkweise und eine neue Art von „Außenpolitik“ vor?

c) Man muß die Rassentheorie heranziehen, die Hitler in „Mein Kampf“ lehrt (Hofer, S. 31 f.) und die in Partei-Schulungsschriften durch bildhafte Vergleiche (der von Bakterien unterwanderte Zellenstaat des menschlichen Körpers) deutlich gemacht wird. Hier heißt es: „Bei derartigen . . . Vorgängen können humanitäre Grundsätze überhaupt nicht herangezogen werden, ebensowenig wie bei einer Desinfektion eines Körpers oder eines verseuchten Raumes. Es muß hier ein vollständig neues Denken Platz greifen. Nur ein solches Denken kann wirklich zu

der letzten Entscheidung führen, die in unserer Zeit fallen muß, um die große schöpferische Rasse in ihrem Bestand und in ihrer großen Aufgabe in der Welt zu sichern.“ (ebenda, S. 279 f.)

Das „neue Denken“ ist an der Sprache aufzuzeigen (zum Beispiel Volkskörper, Volksschädling, Schmarotzer, Spaltpilze, Parasiten, Entartung, Zersetzung, Fäulniserscheinung, Weltpest, Vampyr, Dämon, Sohn des Chaos; Umvolkung, Aufnordung, Verpolung, Eindeutschungsfähigkeit, Erhaltung der Bluts substanz usw.). Vgl. auch Vogt, „Generalplan Ost“, Text Nr. 63.

#### Einsichten

Der Nationalismus kann Verbindungen mit den verschiedenartigsten Ideenkomplexen eingehen und seine Wirkung aus ganz verschiedenen traditionellen und sozialen Bewußtseinsbeständen beziehen. Biologisierung und Dämonisierung gesellschaftlich-politischer Kategorien, das Freund-Feind-Verhältnis auf dem Niveau der Schädlingsbekämpfung, daraus folgend Versklavung und Vernichtung sind für den Nationalsozialismus kennzeichnend. Die Mobilisierung der Vielen geschah unter dem Vorwand des Nationalismus, vor allem im Krieg: angeblich als Notwehr der bedrohten Nation.

### Fünfte Unterrichtseinheit (vier Stunden): Der Nationalismus soziologisch betrachtet

#### Vorbemerkung

Daß hier nicht die kurzgefaßten Ergebnisse einer modernen Wissenschaft in den Unterricht eingebracht werden sollen, ist selbstverständlich. Es handelt sich nur um die Einführung in eine meist unvertraute Sehweise; sie wirkt auf eine heilsame Weise ernüchternd und macht Zusammenhänge deutlich, die der Historiker oft übersieht. Dem Lehrer wird dabei notwendigerweise ein größerer Eigenbeitrag zufallen als bei anderen Themen. Doch kann er dabei auf vorhandene Kenntnisse der Schüler zurückgreifen und die Schüler durch Fragen und Beispiele beteiligen; außerdem kann für bestimmte Fragenbereiche mit Texten gearbeitet werden (Vorschläge unten). Schließlich darf er des besonderen Interesses der Schüler an dieser modernen Fragestellung sicher sein.

#### Fragestellungen

„Immer wieder finden wir uns bei dem Begriff Nation auf die Beziehung zur politischen Macht hingewiesen, und offenbar ist also national – wenn überhaupt etwas Einheitliches – dann eine spezifische Art von Pathos, welches sich in einer durch Sprach-, Konfessions-, Sitten- oder Schicksalsgemeinschaft verbundenen Menschengruppe mit dem Gedanken einer ihr eigenen, schon bestehenden oder von ihr ersehnten politischen Machtgebildeorganisation verbindet, und zwar je mehr der Nachdruck auf Macht gelegt wird, desto spezifischer.“ (Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft. Teil I, Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1964, S. 244 f.)

1. Welche Schichten erzeugen und tragen nationale Ideologien? Bürgerliche Intelligenz, Intellektuelle überhaupt; in Deutschland vor allem Professoren, Lehrer, Literaten.

2. Welche Faktoren begründen nationale Gemeinsamkeitsgefühle oder werden dafür besonders häufig angeführt (Sprache, Abstammung, Homogenität der dem nationalen Kollektiv Zugehörigen, Gebietseinheit, Tradition und anderes)? Sie sind zum Teil Fiktionen (zum Beispiel Abstammung), zum Teil sind sie *nach* der staatlichen Einheit entstanden und als deren Folge. Das gilt sogar für die Sprache; die Sprachsoziologie weist nach, daß der Geltungsbereich der Sprache weitgehend identisch ist mit politischem Herrschaftsbereich.

Die „organische“ Theorie vom Entstehen von Nationen, die der (deutsche) Nationalismus vertritt, ist generell nicht haltbar. Auffälligstes Beispiel gegen sie: der preußische Nationalismus.

„Nation ist eine Funktion des Staates“ (Theodor Geiger), ohne Herrschaft entstehen keine Nationen. Allerdings können sich Nationen in verschiedene staatliche Gebilde aufspalten.

### 3. Wozu dienen und was bewirken nationbezogene Denkweisen?

a) Erzeugung von Binnenloyalität (gegenüber den Gruppenmitgliedern und der Gruppenführung);

b) Integration der „Gruppe“ beziehungsweise der Gesamtgesellschaft; Überwindung oder Überdeckung von Stammes-, Klassen-, Konfessions-, Regionalunterschieden und entsprechender Interessen.

Sprache ist ein wichtiges Integrationsmittel, im Zeitalter der Massenkommunikationsmittel in besonderem Maß (Beispiel: Indien und Israel versuchen ihre Integrationschwierigkeiten durch eine „künstliche“ Nationalsprache – Hindi, Hebräisch – zu lösen);

c) Legitimation der Herrschaft innerhalb der Gruppe: diese drei Funktionen (Erzeugung von Loyalität, Integration, Legitimation) sind politische Notwendigkeiten; Nationalgefühl und Nationalbewußtsein vermögen sie auch heute noch zu erfüllen;

d) das Nationalgefühl, vor allem seine gesteigerte Form – der Nationalismus – ist latent oder manifest aggressiv, das heißt gegen diejenigen gerichtet, die nicht zum Kollektiv gehören oder gerechnet werden. Nationalgefühl entsteht oft erst durch das Vorhandensein oder den Aufbau eines wirklichen oder fiktiven Feindes (zum Beispiel Ägypten – Israel).

In dieser stets mobilisierbaren Aggressionsbereitschaft liegt die Gefährlichkeit nationaler Größe.

### 4. Welche sozialpsychologischen Vorgänge und Haltungen sind für den Nationalismus bedeutsam?

a) Vorurteile (vgl. Anlage 1);

b) Frage des Nationalcharakters (vgl. Anlage 2);

c) besondere Anfälligkeit der „authoritarian personality“, des autoritären Charakters, für nationalistische Ideologien;

d) einzelne und Gruppen, denen die Anpassung an industrielle Arbeitsprozesse, Sozialmechanismen und Umschichtungen schwerfällt, scheinen für Ideologien jeder Art, vor allem die nationalistische, besonders anfällig. Das Selbstwertgefühl wird durch Identifizierung mit dem mächtigen Kollektiv gestützt und gesteigert; im Nationalismus wird es möglich, das eigene Unlust- und Ohnmachtsgefühl gegenüber bestehenden Ordnungen nachträglich zu rationalisieren beziehungsweise – von seiten der Herrschenden – es zu überspielen.

### Textarbeit

1. Die Funktion der Vorurteile innerhalb einer Gruppe. Peter Heintz: „Soziale Vorurteile“. In: Ralf Zoll und Hans-Jörg Binder: Die soziale Gruppe. Grundformen menschlichen Zusammenlebens. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1966, S. 79 f. (vgl. Anlage 1).

Es geht in diesem Text um den Zusammenhang von positivem Vorurteil gegenüber der ingroup (Nation, Vaterland) und dem negativen gegenüber der outgroup, das heißt, das eine ist nicht ohne das andere. Daß zur Gruppensolidarität der Feind, auch der Sündenbock gehört, läßt sich an den Phänomenen des Fremdenhasses, des Antisemitismus, des Antikommunismus (McCarthy-Ära), der Rassenfeindschaft, der Apartheid-Politik und anderem zeigen. Auch die Anhänger der weißen Suprematie in den Südstaaten und die Terroristen der Ku-Klux-Klan-Bewegung kämpfen unter der Flagge des Nationalismus. McCarthy nannte seine Aktion den „Amerikanismus mit aufgekrepelten Ärmeln“ (vgl. das „Deutschtum“ des Turnvaters Jahn).

2. Wie Nationen einander sehen. Peter Robert Hofstätter: Gruppendynamik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1957, S. 103 ff. (vgl. Anlage 2).

Der Tabelle über Selbst- und Fremdbeurteilung ist nichts hinzuzufügen. Es wäre gut, die ausführlichere Tabelle von Sodhi und Bergius (bei Zoll und Binder, a.a.O., S. 84 ff.) hinzunehmen (Hausaufgabe), weil sie die Urteilsklischees enthält, die Chinesen, Juden und Russen betreffen. Die Frage, was inzwischen gründlich widerlegt sei, entsteht hier von selbst.



## Einsichten

Nationale Vorurteile werden erlernt, sie werden oft zäh festgehalten, aber sie können abgebaut werden. Je unsicherer das Selbstgefühl, um so stärker die Neigung zur Überkompensation: das gilt auch für soziale Gruppen. Aus dem Gefühl der Unterlegenheit, Bedrohtheit, Minderwertigkeit entsteht das Bedürfnis zu exzessivem Nationalismus.

In den jungen Staaten der nachkolonialen Revolution antwortet der Nationalismus auf die verhaßte koloniale Rangordnung der Vergangenheit; man muß ihn unterscheiden von den Nationalismen der alten Welt. (Vgl. hierzu Eugen Lemberg: Nationalismus. Bd. 2: Soziologie und politische Pädagogik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1964 (rowohlts deutsche enzyklopädie, Bd. 199), S. 73 ff.: „Das Überlegenheitsbewußtsein der Gruppe“.

## Anlage 1 (Heintz, a.a.O., S. 79 f.)

### Die Funktion der Vorurteile innerhalb einer Gruppe

Im folgenden wollen wir versuchen, den Begriff des Vorurteils nach einigen wenigen Richtungen hin zu präzisieren, um von vornherein gewissen Mißverständnissen entgegenzutreten.

Das Vorurteil . . . bezieht sich auf das Verhältnis von Mitgliedern einer bestimmten ingroup zu einer oder mehreren von den dieser Gruppe entsprechenden outgroups. Unter ingroup versteht man dabei eine Gruppe, zu welcher der einzelne in einer so nahen Beziehung steht, daß er sie als „wir“ oder „uns“ bezeichnet, wogegen er sich auf die outgroup gesamthaft als „sie“ bezieht. So wird dann auch die ingroup durch das Vorhandensein von „Wirgefühlen“ gekennzeichnet. Das Ingroup-outgroup-Verhältnis stellt also ein soziales Bezugssystem gegenüber gesellschaftlichen Gruppen oder Kategorien dar.

Wenn man das Vorurteil in diesem Sinne auffaßt, dann bedeutet dies, daß es sich nicht nur auf eine einzige oder eine bestimmte Auswahl von sozialen Gruppen oder Kategorien bezieht, welchen der einzelne nicht angehört, sondern auch auf die eigene Gruppe oder Kategorie, von der aus die anderen gesehen und beurteilt werden. Das heißt mit anderen Worten, daß der Bezugsrahmen eines Vorurteils mit dem diesen entsprechenden Ingroup-outgroup-Verhältnis identisch ist. Das erscheint nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, daß der prestigemäßigen Herabsetzung der Gruppe A, gegen die sich das Vorurteil richtet und welcher der einzelne nicht angehört, umgekehrt eine prestigemäßige Heraufsetzung der Gruppe B entspricht, als deren Mitglied sich der betreffende einzelne fühlt. Das heißt: Je weniger die anderen wert sind, um so mehr sind wir selbst – in unseren eigenen Augen – wert.

Der Blickpunkt liegt also immer an einer bestimmten ingroup, zum Beispiel der eigenen Familie, zu der ja auch notwendigerweise irgendwelche outgroups gehören. Diesen Zusammenhang drückt A. N. J. den Hollander für den Sonderfall des nationalen Vorurteils folgendermaßen aus: „Der nationale Stolz wäre undenkbar, wenn es nur eine einzige Nation gäbe. Der Begriff selbst wäre eine Unmöglichkeit. Man kann sich keine ‚Flagge der Menschheit‘ vorstellen.“ (Zoll und Binder, a.a.O., S. 80)

Der Chauvinist ist zum Beispiel jemand, der das eigene Vaterland allen anderen Ländern bedingungslos vorzieht und es unter allen Umständen verteidigt. Man kann also zunächst von einem positiven Vorurteil des Chauvinisten gegenüber seinem eigenen Vaterland sprechen. Dieses positive Vorurteil ist aber gleichbedeutend oder fast gleichbedeutend mit einem negativen Vorurteil gegenüber dem gesamten Ausland oder gegenüber jedem einzelnen fremden Land. Wir können demnach sagen, daß der prestigemäßigen Heraufsetzung der ingroup eine prestigemäßige Herabsetzung der outgroups entspricht. Der Gegenstand des negativen Vorurteils ist in diesem Falle sehr allgemein, das heißt wenig spezifisch, ganz anders als etwa beim Antisemiten, der seinen Haßgefühlen eine begrenzte Gruppe von Personen zum Opfer bietet. In beiden Fällen besteht aber eine Entsprechung zwischen positivem und negativem Vorurteil, eine Entsprechung, die sich aus dem Ingroup-outgroup-Verhältnis ergibt.

Eigenschaft	Autostereotyp (Selbstbeurteilung)			Deutsches Heterostereotyp (Fremdbeurteilung)		
	Deutschland (DD)	Holland (HH)	USA (AA)	USA (DA)	Rußland (DR)	Frankreich (DF)
1 Sehr arbeitsam	90	62	68	19	12	4
2 Intelligent	64	49	72	34	4	22
3 Praktisch veranlagt	53	36	53	45	8	5
4 Eitel	15	14	22	15	3	20
5 Großzügig	11	23	76	46	2	5
6 Grausam	1	0	2	2	48	10
7 Rückständig	2	1	2	1	41	10
8 Tapfer	63	37	66	6	11	7
9 Selbstbeherrscht	12	36	37	11	3	5
10 Herrschsüchtig	10	5	9	10	12	12
11 Fortschrittlich	39	43	70	58	2	7
12 Friedlich	37	68	82	23	5	12

Die Tabelle gibt die Prozentsätze wieder, mit denen deutsche Befragte dem deutschen Volk die aufgezählten zwölf Eigenschaften zugeschrieben: Spalte DD, wobei der erste Buchstabe jeweils das Befragungsland und der zweite das von den Befragten beurteilte Land bezeichnet. DD steht somit für das deutsche Autostereotyp, HH und AA bezeichnen das holländische beziehungsweise amerikanische Autostereotyp. Die Spalten DA und DR zeigen die Prozentzahlen, mit denen deutsche Befragte die einzelnen Eigenschaften dem amerikanischen beziehungsweise dem russischen Volke zugeschrieben, sie geben somit die deutschen Heterostereotypen für diese beiden Völker wieder.

### Sechste Unterrichtseinheit (vier Stunden): Die Nation und die veränderte Welt

#### Vorbemerkung

Das Thema ist weitläufig, seine Problematik kann hier nur in Umrissen aufgezeigt werden. Aber sie ist wichtig, weil wir für das Auftauchen des Rechtsradikalismus in der BRD Maßstäbe gewinnen wollen.

Die Entwicklung der beiden letzten Jahrzehnte hat die Realitäten Nation und Nationalismus unter neue Bedingungen gestellt. Es geht also vorerst darum, ihre Tendenzen auf eine vereinfachte Weise sichtbar zu machen. Dabei wird die Frage des deutschen Nationalismus, dessen Rolle in der Vergangenheit uns aus guten Gründen ausführlich beschäftigt hat, was seine Zukunft angeht, wahrscheinlich und mit Recht an Gewicht verlieren. Das geschieht zum Beispiel, wenn der Nationalstaat (auch die BRD als staatlich geteilte Nation) mit den Aufgaben einer revolutionär umgestalteten Industriegesellschaft und seiner Rolle innerhalb der sich neu gruppierenden Staatengesellschaft der Welt konfrontiert wird (vgl. die Skizze Carl Friedrich von Weizsäckers: Feindliche Bipolarität → Multipolarität → kooperative Bipolarität. Wer sich mit seiner Nation noch in irgendeiner Weise identifiziert, kann die ihr neu gestellten Aufgaben nicht abweisen. Ob man dazu ein verlorengegangenes und nun wiederzuentdeckendes Nationalgefühl fordern muß – diese Frage mag zuerst einmal offenbleiben.

## Der Rahmen

Es sind vier umwälzende Prozesse, die die Welt in jüngster Zeit verändert haben: die militärische Revolution, die technische (oder zweite industrielle) Revolution, die Agrarrevolution und die politische Revolution (in den bisherigen Kolonialländern).

### 1. Die Frage nach der Gesellschaft, in der wir leben:

Methodisch kann induktiv oder deduktiv vorgegangen werden (anhand des Kapitels „Pluralistische Gesellschaft“ bei Hättich).

Wenn wir die Wiedervereinigung an die Bedingung der freiheitlich-demokratischen Ordnung knüpfen, so bedeutet das, daß in der Rangliste der Werte die politische Freiheit über der nationalstaatlichen Einheit steht. Zu fragen ist, *wofür* wir uns da entschieden haben, *was* wir verteidigen wollen: Die offene, dynamische, die pluralistische Gesellschaft, in der der Schichtenbau durchlässig, die Mobilität fast unbegrenzt ist, in der es eine Vielzahl von Gruppierungen gibt samt den Konflikten, die daraus entstehen, und ein Nebeneinander von Weltanschauungen, in der der einzelne das Mitglied verschiedener Gruppen ist, die ihn aber nur partiell integrieren. Er befindet sich in zahlreichen Abhängigkeiten, die nicht einstimmig sind, und ist mit seiner Entscheidung für sie, aber auch mit der wachsenden Freizeit, in eine größere Freiheit entlassen, als es sie in statischen Gesellschaften je gegeben hat. – Man kann das Gesellschaftsbild des totalitären Staates, aber auch das der halbfeudalen wilhelminischen Epoche zum Vergleich heranziehen.

Für jede Nation besteht die harte Notwendigkeit, an den Fortschritten der technischen, militärischen und agrarischen Entwicklung teilzunehmen.

„Die Wissenschaft von heute ist die Technik von morgen, und die Technik von heute ist das Brot von morgen.“ (von Weizsäcker) Es wäre zu zeigen, was das im weitesten Sinne politisch bedeutet (Kulturpolitik, Wirtschaftspolitik, internationale Politik).

### 2. Die Frage nach der gegenwärtigen Weltsituation:

Geoffrey Barraclough nennt die fundamentale Wandlung der sechziger Jahre das „Auftauchen einer neuen Welt“. Seine sehr dichte Darstellung (sechs Seiten) kann dem Unterricht zugrunde gelegt werden, man muß sie dann – fragend, erläuternd, belegend und Schüleraufgaben verteilend – analysieren. (Geoffrey Barraclough: Tendenzen der Geschichte im 20. Jahrhundert. München: Beck 1967, S. 35 ff.)

Es geht um den Kennedy-Kurs, um die Bewegungen im Weltkommunismus, um den Aufstand gegen den Westen (Entkolonisierung), um den Bruch zwischen Peking und Moskau und Chinas Aufstieg zur dritten Weltmacht, um die Koexistenz zwischen West und Ost, um neue regionale Gruppierungen; es geht um eine Welt, in der Kommunismus und Kapitalismus als alternative Systeme erscheinen und in der die alles überragenden Probleme die Armut, die Rückständigkeit und die Übervölkerung sind, in der die Werte der nationalistischen und imperialistischen Epoche Europas zerbröckeln, in der sowohl „Klasse“ wie „Vaterland“ ihre magische Kraft verloren haben und in der Europa an den Rand der Weltereignisse gerückt ist.

Diese Umwälzungen muß man begriffen haben, denn sie sind die Voraussetzungen für alle künftigen Entscheidungen.

### 3. Die Frage nach den Aufgaben einer hochentwickelten Industrienation in einer so beschaffenen Welt:

Daß die Aufgaben auf dem Gebiet der wissenschaftlichen und technischen Probleme, der Entwicklungsförderung, der Kooperation, der Friedenssicherung, der regionalen Verträge liegen und die Bereitschaft voraussetzen, supranationale Bindungen einzugehen, müßte jetzt überzeugend sein.

(Hinweis auf das Grundgesetz, Art. 24 Abs. 1: Der Bund kann durch Gesetz Hoheitsrechte auf zwischenstaatliche Einrichtungen übertragen. Art. 24 Abs. 2: Der Bund kann sich zur Wahrung des Friedens einem System gegenseitiger kollektiver Sicherheit einordnen; er wird hierbei in die Beschränkungen seiner Hoheitsrechte einwilligen, die eine friedliche und dauerhafte Ordnung in Europa und zwischen den Völkern der Welt herbeiführen und sichern.)

## Siebte Unterrichtseinheit (zwei Stunden): Rechtsradikalismus in der BRD

### Ziel

Für die Interpretation rechtsradikaler Aussagen liegen jetzt die Kriterien bereit. Deshalb müssen die Schüler möglichst selbständig mit den folgenden Texten umgehen. Sie sind dem Bericht des Bundesinnenministeriums entnommen und in der Parlamentsbeilage (B 24/67, 14. Juni 1967) veröffentlicht.

### Verfahren

Die folgenden Texte können einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen als Aufgaben unvorbereitet gestellt werden. Sie sind jeweils sowohl zu interpretieren als auch kritisch zu werten. Der Einblick in die Ganzschriften, denen die Texte entnommen sind, sollte – soweit sie beschafft werden können – den Schülern ermöglicht werden. Die vorbereiteten Stellungnahmen werden der Klasse vorgetragen und zur Diskussion gestellt. Der Lehrer sollte in das Gespräch inhaltlich nur dort eingreifen, wo sich eine allzu oberflächliche Argumentation breitzumachen droht. Weiteres Material aus aktuellen rechtsradikalen Veröffentlichungen heranzuziehen, bleibt ihm selbstverständlich unbenommen.

1. „Heimatfestes Menschentum, Bauerntum, Mittelstand, Dorf, Kleinstadt, Kulturlandschaft in Fluren, Wäldern und Siedlungen begründen das Recht auf Heimat und die Dauer der Kultur.“ (Parteiamtliches „Politisches Lexikon“ der NPD, Stichwort „Konservativismus“)
2. „Nur konsequenter Nationalismus, der die nationale Gliederung der Menschen erhält und vervollkommnet, . . . kann die Menschheit noch von diesem Abgrund des Wahnsinns zurückreißen. Die traditionellen politischen Parteien sind durchweg Handlanger des Internationalismus und daher nicht imstande, diesen Wandel herbeizuführen.“ (Deutsche Nachrichten)
3. „Der Nationalismus erfordert die leidenschaftliche und ‚totale‘ Hingabe des ganzen Menschen, des Menschen, der in der Nation die höchstmögliche und daher vollkommene Form menschlicher Gemeinschaftsbildung erblickt.“ (Deutsche Nachrichten)
4. „Wir Deutsche haben nicht die mindeste Verpflichtung, Geld nach Afrika zu geben. Wir haben nicht Jahrhunderte lang – wie die Engländer und Franzosen – Neger und Inder ausgebeutet.“ (NPD)
5. „Es darf keine modernen Arbeitsnomaden geben.“ (aus einem Manifest der NPD)
6. „Im Jahre 2000 werden wir auf einer Stufe mit den unterentwickelten Ländern stehen und im Fernsehen beobachten dürfen, wie andere Völker ihre Gegenwart und die Zukunft gemeistert haben.“ (NPD-Wahlpropaganda)
7. Volkstum = „Artkraft des als biologischer Organismus verstandenen Volkes“, Staat = „die zum Handeln herausgetretene Ganzheitskraft von Volk und Volkstum“ (aus dem Grundsatzreferat des Parteiideologen der NPD, Anrich, vom 17. Juni 1966).
8. „Der deutsche NS – 1920 bis 1945 – stellte den Versuch dar, die vier Grundelemente menschlichen Lebens, nämlich das biologische Element der Arterhaltung, das ökonomische der Artversorgung, das politische zur Regelung des Zusammenlebens und das religiöse zur letzten Sinnbedeutung des Lebens, miteinander in Einklang zu bringen . . .“ (So wurde der marxistische Klassenkampf tatsächlich überwunden.) „Andererseits führte – vor allem nach Hitlers Regierungsübernahme am 30. Januar 1933 – vielfache menschliche Unzulänglichkeit in der Parteiführung und ein Mangel an Maß zu verhängnisvollen Überspitzungen sowohl in der Vorstellung als auch bei der Verwirklichung vom Führerstaat, vom Führungsanspruch der ‚deutschen Rasse‘ und vom Vorrecht der Gemeinschaft gegenüber dem berechtigten und notwendigen Freiheitsbedürfnis des einzelnen.“ (Parteiamtliches „Politisches Lexikon“ der NPD, Stichwort „Nationalsozialismus“)
9. „Eine weitere Verschärfung (der Judenfrage) brachte die unbegründete Kriegstreiberei der Vereinigten Staaten, die man weitgehend auf den Einfluß jüdischer Berater Roosevelts zurückführte. Ein Befehl zur planmäßigen Ausrottung der jüdischen Bevölkerung ist bisher an Hand von Dokumenten nicht nachgewiesen.  
Ist also die behauptete Bedeutung des Ausdrucks ‚Endlösung‘ nicht beweisbar, so kann ande-

rerseits nicht widerlegt werden, daß im 2. Weltkrieg und im Rahmen kriegsbedingter Aktionen Juden zu Hunderttausenden (verhältnismäßig glaubwürdige Angaben schwanken zwischen 350.000 und 1 Million) von Deutschen oder in deutschen Diensten stehenden Spezialeinheiten ohne Wissen der deutschen Öffentlichkeit getötet worden sind. Diese Untaten sind von der allgemeinen Barbarisierung der Kriegsmethoden seit 1939 nicht zu trennen.“ (Parteiamtliches „Politisches Lexikon“ der NPD, Stichwort „Endlösung“)

10. In ihrer Deutschland-Politik fordert die NPD ein Reich „in den Grenzen von 1937 unter Einschluß des Sudetenlandes, Westpreußens und Danzigs“ (Deutsche Nachrichten). Sie erblickt im Verzicht auf ehemalige deutsche Siedlungsgebiete „einen theoretischen oder versuchten Landesverrat“ (Deutsche Nachrichten).

Ergebnis

Was wird an diesen Texten deutlich?

Zum Beispiel das Folgende: Veraltete Leitbilder sind mit politischen Ansprüchen unklar vermengt (Recht auf Heimat); der Nationalismus verbindet sich mit dem antidemokratischen, dem Antiparteienaffekt; in pessimistischen Prognosen äußert sich ein allgemeines, ressentimentgeladenes Unbehagen an der politischen Gegenwart; das Rassenkollektiv taucht als „Artkraft“ des biologischen Volksorganismus wieder auf (und erlaubt die Ausschließung von Fremdkörpern. Sind es nur die „Arbeitsnomaden“?); der Nationalismus wird zu seiner und der eigenen Rechtfertigung von den Hitlerschen „Überspitzungen“ vorsichtig und vieldeutig abgelöst und verharmlost, bei dem Massenmord an Juden gelingt das nur mit handfesten Lügen; die sogenannte Deutschlandpolitik ist illusionär oder Propagandatricks usw.

Praktikabel ist gar nichts, nicht das „atomare Europa“, nicht der Slogan „Deutschland den Deutschen“, nicht die Forderung nach den Grenzen von 1937: „auf friedlichem Wege“, aber aus „eigener Willenskraft“ (NPD-Manifest). Das Programm ist rein negativ. Es will davon überzeugen, daß Regierung, Parlament, Parteien abgewirtschaftet haben. Der Radikalismus lebt hier aus der Negation; er schirmt sie aber ab mit dem Komplex „Volk, Nation, Vaterland“.

#### **Achte Unterrichtseinheit (zwei Stunden): Abschließendes Gespräch**

Man kann dieses Gespräch vorbereiten durch die Lektüre von drei bedeutenden Texten. Es ist gedacht an Abschnitte aus den Reden von Nehru (1939), de Gaulle (1943) und Kennedy (1961) (siehe Vogt, Text Nr. 67, 62, 75). Alle drei beantworten die Herausforderung durch eine besondere, geschichtlich entscheidende Situation mit einem Appell an die Nation. Dabei wird nicht die Nation zum Problem, sondern die Aufgabe, deren Lösung unabweisbar ist und die die Welt von ihr erwartet: das Nationale überschreitet sich selber. Nehru: „Das wachsende Interesse, das Indien an den Problemen der Welt nimmt, ist ein Maßstab für das Anwachsen der nationalen Bewegung.“

Zum deutschen Nationalgefühl wurden zwei Texte sehr verschiedenen Inhalts gewählt: Eugen Gerstenmaier: Das Vaterland als Aufgabe (Vogt, Text Nr. 78) und Hättich, a.a.O., S. 104 ff.

Schließlich können für die Gesprächsführung Gesichtspunkte eine Rolle spielen, die in I. (Zur gegenwärtigen Situation) und II. (Unterrichtsziele) aufgeführt sind.

Es könnte die Probe auf den Unterricht sein, welcher Argumente sich die Schüler bemächtigen werden, um den Forderungen (oder Wünschen) des einen Verfassers zuzustimmen und die des anderen abzulehnen. Das Gespräch muß in aller Offenheit geführt werden.

## Literatur

### A. Werke, die jedem Schüler zur Verfügung standen:

BULLOCK, Alan: Hitler. Eine Studie über Tyrannei. Düsseldorf: Droste 1953.

FOCHLER-HAUKE, Gustav: Der Fischer Weltalmanach 1967. Frankfurt a.M.: Fischer 1967.

HÄTTICH, Manfred: Nationalbewußtsein und Staatsbewußtsein in der pluralistischen Gesellschaft. 2. Aufl., Mainz: von Hase und Koehler 1966.

HOFER, Walther: Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933–1945. Frankfurt a.M.: Fischer 1957.

PROSS, Harry: Die Zerstörung der deutschen Politik. Dokumente 1871–1933. Frankfurt a.M.: Fischer 1959.

VOGT, Hannah: Nationalismus gestern und heute. Opladen: Leske 1967.

ZOLL, Ralf, und BINDER, Hans-Jörg: Die soziale Gruppe. Grundformen menschlichen Zusammenlebens. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1966.

### B. Werke, die zur weiteren Orientierung für Lehrer und Schüler dienten:

BESSEL-LORCK, Lorenz, SIPPEL, Heinrich, und GÖTZ, Wolfgang: National oder radikal? Der Radikalismus in der Bundesrepublik Deutschland. Mainz: von Hase und Koehler 1966.

BESSON, Waldemar: Von Roosevelt bis Kennedy. Grundzüge der amerikanischen Außenpolitik 1933–1963. Frankfurt a.M.: Fischer 1964.

FETSCHER, Iring, GREBING, Helga, u.a.: Rechtsradikalismus. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt 1967.

HOFSTÄTTER, Peter Robert: Gruppendynamik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1957.

LEMBERG, Eugen: Nationalismus. Bd. 2: Soziologie und politische Pädagogik. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1964 (rowohlts deutsche enzyklopädie, Bd. 199).

NOLTE, Ernst: „Der Nationalismus“. In: Der Faschismus in seiner Epoche. München: Piper 1963.

RICHERT, Fritz: „Keine Nation zwischen Rhein und Elbe“. In: Der Monat, Bd. 19 (1969), H. 226. S. 15 ff.

SCHMIDTCHEN, Gerhard: Die befragte Nation. Frankfurt a.M.: Fischer 1965.

SONTHEIMER, Kurt, STAMMLER, Eberhard, und HEIGERT, Hans: Sehnsucht nach der Nation. München: Juventa 1966.

## C. Spezifikationen und Ergänzungen zum Unterrichtsprogramm

### Allgemeines

Die für die Durchführung des Programms nötigen Texte werden zur Verfügung gestellt.

Die Reihenfolge sowohl der Unterrichtseinheiten als auch der Punkte innerhalb der Unterrichtseinheiten ist verbindlich. Die angegebenen Texte sollen von den Schülern vorher zu Hause gelesen werden. Dabei ist darauf zu achten, daß längere Texte rechtzeitig zum Lesen aufgegeben werden.

Um die Gleichförmigkeit zu sichern, ist die Formulierung des Unterrichtsprogramms stark von den Unterrichtsinhalten her bestimmt. Die Unterrichtsmethode wird durch die angegebenen Texte nahegelegt. Die zu den einzelnen Unterrichtseinheiten genannten inhaltlichen Gesichtspunkte sind Interpretationsgesichtspunkte für die angegebenen Materialien, nicht etwa Inhalt einer von der Arbeit mit den Texten unabhängigen systematischen Stoffdarbietung.

### Erste Unterrichtseinheit

Die Klasse soll ganz unvorbereitet in die erste Stunde gehen. Lediglich der Lehrer ist darauf vorbereitet, anhand der angegebenen Beispiele etwa nötige Diskussionsanstöße zu geben. Das Ziel dieser Unterrichtseinheit ist nicht die Vermittlung von Faktenwissen; die Fakten sollen nur als Argumente in der Diskussion dienen. Es muß deutlich werden, weshalb eine längere Beschäftigung mit diesem Thema nötig ist. Fragen sollen aufgeworfen, nicht beantwortet werden.

### Zweite Unterrichtseinheit

Wegen der zu erwartenden unterschiedlichen Ausgangsbasis der Klassen in Geschichte konnten die Themen (Ziffer 2) detailliert erst im Gespräch mit den einzelnen beteiligten Lehrern festgelegt werden. Die dort genannten Themen und ihre Reihenfolge wurden als verbindlich anerkannt.

Dabei gilt:

ad a): Es soll kein historischer Überblick gegeben werden. Es ist davon auszugehen, daß der Begriff Nation in der Französischen Revolution zum Kampfbegriff wurde und daß sich daran ablesen läßt, wie sehr der Begriff und seine Verwendung historisch bestimmt sind. Der Begriff Nation muß anhand der genannten Beispiele historisch relativiert werden.

ad b): Der Jefferson-Text sollte als typisch für eine bestimmte amerikanische Denkweise interpretiert werden. Golo Manns Schrift, „Vom Geist Amerikas“, ist zur Vorbereitung des Lehrers gedacht.

ad c): Beide hier genannten Texte sollen behandelt werden, wobei der Akzent auf den Text von Rhodes gelegt werden soll.

ad d): Die Behandlung des Maurras-Textes entfällt.

ad e): Als Beispiel soll der Boxeraufstand und die Reaktionen der verschiedenen europäischen Nationen darauf dienen. Illustrative Texte, wie zum Beispiel die „Hunnenrede“ Wilhelms II., sind im Geschichtsbuch zu finden, doch müssen sie nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen.

ad f): Beispiele sind in der Einleitung von Hannah Vogt zu ihrer Textauswahl (a.a.O., S. 24 ff.) angegeben. Es ist wichtig, diese Beispiele unter historischem Aspekt zu untersuchen.

### Dritte Unterrichtseinheit

Für das Verfahren wurde aufgrund des Vorbereitungsstandes der beteiligten Klassen folgendes beschlossen:

Thema der Einheit ist Ziffer 3: „Grundlagen und Auswirkungen der Reichsgründung Bismarcks 1871.“

Als Text wird der Bericht des Kronprinzen über die Kaiserproklamation zugrunde gelegt. Es ist erwogen worden, diesem Text einen Auszug aus den Lebenserinnerungen von Bebel gegenüberzustellen. Eine Prüfung der Memoiren hat jedoch ergeben, daß kein Text als Gegenüber-

stellung zu dem Bericht des Kronprinzen geeignet ist. Die Textbehandlung soll deshalb auf diesen Bericht beschränkt werden.

Da die Erörterung der Problematik der Reichsgründung eine gewisse Kenntnis der nationalen Bewegung in den Befreiungskriegen und der bürgerlich-nationalen Revolution von 1848/49 und ihres Scheiterns voraussetzt, wird diese Grundlage vor Beginn des Unterrichtsprogramms gelegt. Damit entfällt die Notwendigkeit, einleitend bestimmte Fakten von den Schülern erarbeiten zu lassen.

#### Vierte Unterrichtseinheit

Aufgrund der Angaben über den Kenntnisstand der beteiligten Klassen wurde folgendes beschlossen:

Die Grundlage für den Unterricht bilden die unter den Punkten a) bis c) angegebenen Texte.

Die Vorüberlegungen (Abschnitt „Verfahren“) bieten dafür die notwendigen Interpretationsgesichtspunkte. Sie sind nicht als von der Textinterpretation zu trennende Informationen gedacht. Der Nationalsozialismus soll nicht als Gesamtphänomen behandelt werden, sondern nur die hier genannten unter dem Gesichtspunkt Nationalismus wichtigen Aspekte.

#### Fünfte Unterrichtseinheit

In dieser Unterrichtseinheit können die notwendigen Einsichten nicht in gleicher Weise an Texten gewonnen werden wie in den vorhergehenden. Der Lehrervortrag ist hier von größerer Bedeutung. Nach der Interpretation der Tabelle über Selbst- und Fremdbeurteilung (Anlage 2) soll als Hausaufgabe die umfangreichere und weitere Gesichtspunkte einbeziehende Tabelle bei Zoll und Binder (a.a.O., S. 84 ff.) zur Interpretation gegeben werden.

#### Sechste Unterrichtseinheit

Die Erfahrungen des einzelnen sollen anhand des Kapitels „Pluralistische Gesellschaft“ bei Hättich geklärt werden. Als Grundlage für die in Ziffer 2 gestellte Frage nach der gegenwärtigen Weltsituation ist der Text von Barraclough vorgesehen.

#### Siebte Unterrichtseinheit

Die Parlamentsbeilage (B 24/67 vom 14. Juni 1967) soll jedem Schüler zur Verfügung stehen. Die daraus angegebenen Textstellen müssen im Unterricht ausgewertet werden. Die Lektüre des Kontextes, in dem sie stehen, eröffnet weitere Möglichkeiten für die Schülerarbeit.

#### Achte Unterrichtseinheit

Die Lektüre der Texte von Nehru, de Gaulle und Kennedy ist, da sie umfangreich sind, schon einige Stunden vorher als Hausaufgabe zu stellen.

Vor ihrem Hintergrund sind die Texte von Hättich und Gerstenmaier im Unterricht zu diskutieren.

Es ist nicht die Aufgabe dieser Unterrichtseinheit, die Texte in ihren historischen Zusammenhang einzuordnen, sondern sie sollen als Gesprächsbasis für die abschließende Diskussion dienen.

Es ist wichtig, am Schluß des Unterrichtsprogramms keine Harmonisierung der vorgebrachten Auffassungen anzustreben, sondern die Auffassungen lediglich auf ihre Begründungen hin zu überprüfen.



# **3. Teil**

## **Anhang**

### A.II.3 Stichprobe

Die Stichprobenziehung erfolgte aufgrund der Unterlagen des Senators für Schulwesen im Februar 1967. Die Population der Westberliner Unterprimen ohne die Institutionen des Zweiten Bildungsweges umfaßte 169 Klassen mit insgesamt 3.029 Schülern (1.763 Knaben, 1.266 Mädchen)<sup>1</sup>. Die Klassenfrequenzen variierten von 11 bis 30 mit einer durchschnittlichen Frequenz von etwa 17 Schülern. Für die Hauptuntersuchung gingen wir davon aus, daß im Durchschnitt nur jeweils 14 Schüler pro Klasse bei allen drei Datenerhebungen anwesend seien und daß sich die Überprüfung des Unterrichtsprogramms also auf etwa 100 Schüler in sieben Klassen stützen würde. Diese Anzahl von Klassen und Schülern je Gruppe der Hauptuntersuchung war mindestens nötig, um zur Testung der einzelnen Hypothesen genügend große Gruppen erwarten zu können. Der Untersuchungsplan, der aufwendige Datenerhebungen verlangte, teilweise von den Lehrern auch eine sehr intensive Mitarbeit forderte und in den üblichen Schulbetrieb eingriff, ließ keinen größeren Untersuchungsumfang zu.

Ausgehend von etwa 400 Schülern<sup>2</sup> für die Mitwirkung an der Konstruktion der Einstellungsskala zur Messung der Nationbezogenheit und jeweils sieben Klassen für die drei Gruppen des Hauptexperiments, waren 45 Klassen nach dem Zufall aus der Population zu bestimmen.

Mit allen Lehrern, die die gezogenen Klassen im Fach Gemeinschaftskunde unterrichteten, sowie mit den Direktoren wurde zur Festlegung der Teilnahmebedingungen (II.3) in der Zeit vom 29. Mai bis zum 16. Juni 1967 Kontakt aufgenommen. Daraufhin ergab sich – bei Berücksichtigung der noch kurz vor Untersuchungsbeginn notwendig gewordenen Änderungen – die in Kapitel II.3 dargestellte Stichprobenaufteilung (Tabelle II.1).

Die 45 Klassen gehörten 35 Höheren Schulen in allen zwölf Berliner Stadtbezirken an. Aufgeteilt nach Stadtbezirken gliederten sich die Gruppen folgendermaßen:

Skalenkonstruktion:	23 Klassen in 7 Bezirken
Experimentalgruppe:	7 Klassen in 6 Bezirken
Kontrollgruppe I:	6 Klassen in 4 Bezirken
Kontrollgruppe II:	9 Klassen in 7 Bezirken

Bei allen Gruppen kam es bezüglich der Stadtbezirke zu Überlappungen.

#### Anmerkungen

1 Dies sind die korrigierten Angaben mit Stichtag vom 15. Mai 1967, also für den Zeitpunkt der Untersuchung.

2 Zur Bestimmung dieser Zahl siehe A.III.1.1.2.2 und A.III.1.1.2.3.

### A.III.      **Untersuchungsinstrumente**

In diesem Kapitel werden lediglich ergänzende, methodische und statistische Ausführungen gemacht, auf die im Hauptkapitel aus Gründen der allgemeinen Verständlichkeit verzichtet wurde.

#### A.III.1      **Verfahren zur Messung der Nationbezogenheit und des Nationalbewußtseins**

##### A.III.1.1    **Multidimensionale Einstellungsskala**

###### A.III.1.1.1 **Allgemeine Vorbemerkungen**

Die multidimensionalen Skalierungsverfahren haben gegenüber den eindimensionalen Konstruktionsmethoden, von wenigen Ausnahmen abgesehen, erst seit dem Ende der fünfziger Jahre an Bedeutung gewonnen, obgleich Ansätze zu dieser Art der Skalierung schon in den dreißiger Jahren gegeben waren (Richardson 1938). Zuerst und am häufigsten wurden multidimensionale Skalierungsverfahren in der Psychophysik angewendet, wo man vor allem die psychologischen Dimensionen nach Helligkeit, Farbqualität und Farbsättigung variierender Farbreize<sup>1</sup>, auch Formelemente<sup>2</sup>, darüber hinaus Geschmacks-, Geruchs- und Gehörwahrnehmungen<sup>3</sup> untersuchte. In den letzten Jahren wurden einige Untersuchungen durchgeführt, die im Bereich der Ausdrucksforschung und der Kunst sehr komplexe Wahrnehmungsstrukturen analysierten. Erforscht wurden unter anderem die Wahrnehmungsstrukturen von Gesichtsausdrücken<sup>4</sup>, von Bildern<sup>5</sup>, Musikstücken<sup>6</sup> und Persönlichkeitsvariablen<sup>7</sup>. Auch im Bereich der Einstellungsforschung liegen einige Arbeiten vor, in denen zum Beispiel Aussagen über Krieg, Kommunismus, Bewaffnung<sup>8</sup> oder über politische Führer<sup>9</sup> mit Hilfe multidimensionaler Skalierungsverfahren analysiert wurden. Neuerdings gibt es Ansätze, diese Methode im Bereich der Arbeitsanalyse nutzbar zu machen<sup>10</sup>.

Das Ziel aller dieser Untersuchungen war die Ermittlung von psychologischen Dimensionen der Wahrnehmung oder die Beurteilung von Reizmaterial. Die multidimensionalen Skalierungsverfahren waren dabei nicht mit dem Ziel eingesetzt worden, Untersuchungsinstrumente zu konstruieren. In der Erprobung dieser Verfahren als Testkonstruktion für den Bereich der Sozialwissenschaften stehen wir deshalb noch am Anfang.

Es ist nicht Aufgabe dieser Arbeit, die verschiedenen Skalierungsmethoden darzustellen<sup>11</sup>. Es soll lediglich die ihnen gemeinsame Grundkonzeption skizziert werden.

Die Verfahren basieren auf dem Konzept der psychologischen Distanz<sup>12</sup>. Psychologische Distanzen werden analog physikalischen Distanzen im Raum dargestellt. Sie repräsentieren Ähnlichkeitsbeurteilungen von Merkmalen. Kurze Distanzen werden üblicherweise<sup>13</sup> definiert als große Ähnlichkeit, lange als große Unähnlichkeit. Die multidimensionalen Skalierungsverfahren gehen von Ähnlichkeitsurteilen über Merkmale, also psychologischen Distanzen aus<sup>14</sup>. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Verfahren durch die Methode, wie sie die psychologischen Distanzen ermitteln, im Raum darstellen und die Dimensionalität dieses Raumes bestimmen. Die Dimensionalität des Raumes, in dem die Merkmale dargestellt sind, wird nicht von vornherein festgelegt<sup>15</sup>. Im allgemeinen wird bei den multidimensionalen Skalierungsverfahren die minimale Dimensionalität bestimmt, durch die eine Anzahl auf Ähnlichkeit beurteilter Merkmale repräsentiert werden kann<sup>16</sup>. Die Werte der einzelnen Projektionen der Merkmale auf die Dimensionen stellen die Skalenwerte dar.

Die Auswahl des Skalierungsverfahrens für unsere Aufgabenstellung erfolgte vor allem nach dem Kriterium der Ökonomie:

Eine relativ große Anzahl von Items (siebzig Aussagen) sollte von nicht mehr als fünfhundert Schülern in einer Schulstunde ausreichend häufig hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit beurteilt werden.

Die Methode der sukzessiven Kategorien (Torgerson 1965, 5. Aufl., S. 262; Sixtl 1967,

S. 332, 353) schien uns unter diesen Bedingungen das am besten geeignete Distanzmodell zu sein. Sie wird auch aus Gründen der Ökonomie am häufigsten verwendet. Bei dieser Methode werden alle

$$\frac{n(n-1)}{2}$$

Item-Paare gebildet, die von den Schülern aufgrund eines vorgegebenen Kategoriensystems hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit beurteilt werden.

Die auf ihre Ähnlichkeit beurteilten Items sollen auf möglichst einfache Weise, zum Beispiel in einem Euklidischen Raum, dargestellt werden. Die Verrechnungstechniken sollen nicht zu aufwendig sein. Zudem darf die Arbeit nicht übermäßig durch schwierige Programmierarbeiten, die sich aus der Skalierungsmethode, aber auch der zur Verfügung stehenden Speicherkapazität der Datenverarbeitungsmaschinen ergeben, belastet werden. Unter diesen Gesichtspunkten war die Skalierung nach Torgerson (1965, 5. Aufl., S. 254–259) das am besten geeignete Verfahren.

Eine mathematische Voraussetzung für die Skalierung nach dieser Methode, die auf dem Euklidischen Raummodell basiert, besteht darin, daß die Ähnlichkeitsurteile als Distanzen einer Skala mit absolutem Nullpunkt dargestellt werden können. Die nach der Methode der sukzessiven Kategorien indirekt gewonnenen Distanzen haben aber nur einen willkürlichen Nullpunkt. Der absolute Nullpunkt wird durch Addition einer Konstante festgelegt. Der Wert der additiven Konstante errechnet sich als derjenige, der es ermöglicht, alle Items in einem Euklidischen Raum mit minimaler Dimensionalität darzustellen.

Die Berechnung der additiven Konstante erfolgte nach einem sehr ökonomischen, von Lürer und Fillbrandt (1969) entwickelten Verfahren. In diesem Verfahren wird die additive Konstante so gewählt, daß Distanzen (Ähnlichkeitsurteile) in einem Euklidischen Raum dargestellt werden können.

#### A.III.1.1.2 Durchführung der Skalierung

##### A.III.1.1.2.1 Item-Auswahl und Beurteilungsskala

Aus der Literatur, das heißt aus Büchern, Zeitschriften, Zeitungen, empirischen Untersuchungen usw., wurden Aussagen mit dem Ziel gesammelt, alle relevanten Aspekte der Nationbezogenheit auf möglichst verschiedenartige Meinungen hin zu repräsentieren. Diese so ermittelten 180 Aussagen wurden – auf Karten gedruckt – jeweils in anderer Zufallsreihenfolge Experten<sup>17</sup> unabhängig voneinander zur Begutachtung nach folgenden Kriterien vorgelegt:

Für eine Aussage zur Nationbezogenheit irrelevante Items sollten aussortiert werden, desgleichen unverständliche oder mißverständliche Items. Die Experten sollten die vorgelegten Aussagen nach hypothetisierten Dimensionen der Nationbezogenheit klassifizieren und gar nicht oder nicht ausreichend repräsentierte Dimensionen vermerken und eventuell sie repräsentierende Items notieren.

Es wurden sehr strenge Maßstäbe angelegt, da die 180 Aussagen aus verrechnungstechnischen Gründen<sup>18</sup> auf maximal siebzig reduziert werden mußten. Die Experten wählten zwischen vier und sieben Dimensionen wie Weltbürgertum, emotional getönte Nationbezogenheit, aggressiv getönter Nationalismus, nüchterne soziologisch und politologisch orientierte Haltung zur Nation, ethnozentrische Haltung . . . , auf die hin sie unter Eliminierung der irrelevanten, unverständlichen und mißverständlichen Items die Aussagen – vorgelegte und neu formulierte – bezogen. Nur die von den Experten übereinstimmend als relevant, klar und eindeutig formuliert beurteilten Items wurden für die Skalenkonstruktion zurückbehalten. Von diesen wurden lediglich einige Items aus überrepräsentiert erscheinenden Dimensionen ausgeschieden und unterrepräsentiert wirkende Dimensionen durch wenige neue Items aufgefüllt. Die verbleibenden siebzig Aussagen wurden dann im Hinblick auf die in der Testkonstruktion für

Aufgaben beziehungsweise Items üblichen Formulierungskriterien (Edwards 1957, S. 13 f.; Lienert 1967, 2. Aufl., S. 62–65) kontrolliert.

#### A.III.1.1.2.2 Ähnlichkeitsbeurteilung der Items

Die siebzig überprüften und zum Teil veränderten Aussagen wurden durchnumeriert und in Paarkombinationen auf Kärtchen gedruckt. Sie bildeten

$$\frac{n(n-1)}{2} = \frac{70 \cdot 69}{2} = 2.415 \text{ verschiedene Paare}$$

Die Paare wurden jeweils so angeordnet, daß das Item mit der niedrigeren Kenn-Nummer oberhalb desjenigen mit der höheren Kenn-Nummer stand. Die Item-Nummern bezeichneten, zu einer vierstelligen Zahl zusammengestellt, die Paarkombination.

Beispiel: 2122  
Wir können wenig von anderen Nationen lernen.  
Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen.

Die 2.415 verschiedenen Aussagen-Paare wurden in jeweils neu nach dem Zufall zusammengestellten Kombinationen von 120 Paaren den Schülern zur Beurteilung auf Ähnlichkeit vorgelegt. In einer Voruntersuchung hatte sich gezeigt, daß die Schüler in vierzig Minuten – eine Schulstunde und zehn Minuten Pause standen zur Verfügung – 120 Item-Paare hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit auf einer zehnstufigen Skala einschätzen konnten<sup>19</sup>.

Die zehnstufige Skala<sup>20</sup> erhielt an den Enden folgende Ankerpunkte (anchors)<sup>21</sup>:

0: sehr verschieden,

9: sehr ähnlich<sup>22</sup>.

Diese Verankerung ist das Gegenteil der üblichen (Sixtl 1967, S. 289; Torgerson 1965, 5. Aufl., S. 250)<sup>23</sup>. Es hatte sich nämlich in einer Voruntersuchung gezeigt, daß die große Mehrheit der Schüler mit „0“ am wenigsten Gemeinsames und zunehmend in Richtung „9“ mehr Gemeinsamkeit beziehungsweise höhere Grade von Ähnlichkeit assoziierten. So konnten wir davon ausgehen, daß diese Ankerung die Aufgabe erleichtern und ihre Durchführung beschleunigen würde. Zusätzliche Ankerpunkte bildeten die zwei in der Anweisung genannten Beispiele. Die Aufforderung an die Schüler, sich zu Beginn der Aufgabe erst einen Überblick über die Item-Paare zu verschaffen, sollte verhindern, daß sich die anfänglichen Beurteilungen auf einen anderen Maßstab gründeten als die später nach Bekanntheit aller Items vorgenommenen Beurteilungen.

Im folgenden ist der Anweisungs- und Antwortbogen abgedruckt.

Das Institut für Bildungsforschung bittet Sie um Mitarbeit an einer Untersuchung über politische Bildung, die an einigen Schulen West-Berlins durchgeführt wird.

Ihre Aufgabe ist folgende:

Sie haben vor sich 120 Karten. Auf jeder Karte stehen zwei Aussagen, die die Meinung von jeweils zwei Leuten wiedergeben. Bitte beurteilen Sie den Grad der Übereinstimmung dieser Meinungen. Ihnen steht dafür eine Skala von Abstufungen zur Verfügung, die von 0 bis 9 reicht. 0 soll bedeuten, daß die Aussagen sehr verschieden sind, und 9, daß sie sehr ähnlich sind.

Bitte sehen Sie zuerst schnell alle Kärtchen durch, um einen Überblick zu gewinnen, und beurteilen Sie dann jedes Paar von Meinungen. Arbeiten Sie, ohne lange zu überlegen. Die Untersuchung ist so angelegt, daß Sie pro Minute etwa vier Vergleiche vornehmen müssen.

Bitte schreiben Sie die Karten-Nummer jeweils an den linken Rand des beiliegenden Antwortbogens und tragen Sie Ihre Beurteilung daneben durch Ankreuzen eines Skalen-Wertes (0 bis 9) ein.

**Beispiel 1:** 97124  
**Europa ist unser Vaterland**  
**Es geht heute um die Überwindung des Nationalismus und der Vaterländer**

**Beispiel 2:** 2100  
**Jede Nation kämpft um ihre Grenzen**  
**Deutschland sollte seine militärische Macht zugunsten einer Weltregierung aufgeben**

**Karten-Nummer**

<u>97124</u>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<u>2100</u>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9



### A.III.1.1.2.3 Stichprobe und Datenerhebung

Jeder Schüler beurteilte 120 der insgesamt 2.415 verschiedenen Item-Paare. Da jedes Item-Paar etwa 19mal beurteilt werden sollte, mußte die Stichprobe unter Berücksichtigung einiger Ausfälle etwa 400 Schüler umfassen. Bei einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von 17 Schülern mußten deshalb 23 Klassen für die Mitwirkung bei der Skalenkonstruktion bestimmt werden. In der folgenden Tabelle ist sowohl die Anzahl der Schüler aufgeführt, die für die Skalenkonstruktion durch die Stichprobenziehung bestimmt worden waren, als auch die Anzahl der tatsächlich an der Erhebung beteiligten Schüler.

Tabelle A.III.1: Stichproben der Skalenkonstruktion

	Anzahl der Klassen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Knaben	Anzahl der Mädchen	Durchschnittliche Klassenfrequenz
Durch Stichprobenziehung bestimmt	23	421	231	190	18,3
Tatsächlich an der Erhebung beteiligt	23	381	210	171	16,6

Jedes Item-Paar wurde 19mal, und zwar im Durchschnitt gleich häufig von Knaben und Mädchen, beurteilt. Der Anteil von Knaben und Mädchen stimmte nicht ganz mit dem in der Population überein<sup>24</sup> (Tabelle A.III.2). Da aber keine Unterschiede in der Beurteilung der Item-Paare durch Knaben und Mädchen gefunden wurden (A.III.1.1.2.4), beschränkt dieser Umstand die Aussagefähigkeit der Skala nicht.

Tabelle A.III.2: Anteil von Knaben und Mädchen

	Anteil der Knaben	Anteil der Mädchen
Population	58,2	41,8
Tatsächlich an der Erhebung beteiligte Stichprobe	55,1	44,9

Gleichzeitig mit der Datenerhebung bei den Schülern wurden die Lehrer, die ihnen Gemeinschaftskundeunterricht erteilten, gebeten, dieselbe Aufgabe durchzuführen. Bei großer Beteiligung sollten die Lehrerurteile grob mit den Schülerurteilen verglichen werden. Da jedoch nur 7 der 23 Lehrer bereit waren, die Ähnlichkeitsbeurteilungen vorzunehmen, mußte auf diesen Vergleich verzichtet werden.

Die Datenerhebung fand in der Zeit vom 19. Juni 1967 bis zum 13. Juli 1967 statt.



#### A.III.1.1.2.4 Verrechnung der Erhebungsdaten

In einem ersten Verrechnungsschritt wurden die Durchschnitte (Mediane) und Streuungen der Ähnlichkeitsurteile getrennt für Knaben und Mädchen errechnet, um zu ermitteln, ob möglicherweise große Unterschiede eine für die Geschlechter getrennte Skalierung erforderlich machten. Jedoch stimmten die Werte fast immer überein, so daß auch von Signifikanzprüfungen abgesehen werden konnte<sup>25</sup>. Die Verrechnung der Daten erfolgte nach der bei Torgerson (1965, 5. Aufl., Kapitel 11) angegebenen Methode<sup>26</sup>. Die additive Konstante wurde nach einer von Lürer und Fillbrandt (1967, veröffentlicht 1969)<sup>27</sup> entwickelten Methode berechnet. Sie hat einen Wert von 5,55. Die Analyse der Daten wurde mit Teilmatrizen (30 · 30) wie auch mit der Gesamtmatrix (70 · 70) durchgeführt, wobei die Faktorenanalysen nach der Zentroidmethode<sup>28</sup> und mit dem Hauptachsenverfahren<sup>29</sup> gerechnet wurden. Die Matrix der Zentroidanalyse war nach Extraktion des siebten Faktors leer, aufgrund von Tucker's Phi (Fruchter 1954, S. 77–79)<sup>30</sup> ergaben sich fünf bedeutsame Faktoren. Die Analyse nach dem Hauptachsenverfahren erbrachte sechs Faktoren. Die Rotation der Faktorenstruktur mit sieben, sechs und fünf Faktoren nach Varimax<sup>31</sup> zeigte eine große Stabilität der Faktorenstruktur, lediglich die Rotation mit vier Faktoren ergab erhebliche Abweichungen. Einen nicht eindeutig interpretierbaren Faktor enthielt die Analyse mit sieben Faktoren, der uns auch wegen der mit den verschiedenen Methoden errechneten Anzahl der Faktoren ein sogenannter Fehlerfaktor zu sein schien. Da die Analyse mit sechs Faktoren das Material optimal zu differenzieren scheint, wählten wir diese Analyse, deren Faktorenzahl dem Ergebnis des Hauptachsenverfahrens entsprach und die Mitte zwischen der Anzahl der Faktoren aufgrund von Tucker's Phi und der vollständigen Zentroidanalyse darstellte, als Grundstruktur für die Einstellungsskala.

#### A.III.1.1.2.5 Darstellung der Faktoren

Die sechs Faktoren stellen sich mit den nach der Größe der Ladungszahlen angeordneten Items wie folgt dar, wobei die Item-Numerierung der der endgültigen Einstellungsskala entspricht. Der Varianzanteil (PCV) des einzelnen Faktors – bezogen auf alle sechs Faktoren – ist jeweils angegeben. Die prozentualen Varianzanteile der Faktoren 1 bis 6 addieren sich zu 100.

Im Anschluß an die Darstellung der Faktoren folgt der Fragebogen in der Form, wie er den Schülern zu allen drei Erhebungszeitpunkten vorgegeben wurde.

Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit

F 1 (6) PCV 24.07

Item-Nr.		Ladung
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	+7.3
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	+ 7.2
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	+ 7.0
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ 6.3
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	+ 6.1

Item-Nr.		Ladung
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	+ 6.0
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	+ 5.6
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	+ 5.6
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	+ 5.1
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	+ 4.0
69	Wir müssen Weltbürger werden	+ 3.8
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	+ 3.3
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	+ 3.0
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	+ 2.7
66	Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker	+ 1.6
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	+ 1.6
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	+ 1.3
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	+ 1.1
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	+ 1.1
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	+ 1.0
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	+ 1.0
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	+ .9
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	+ .9
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	+ .7
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	+ .5
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	+ .4
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	+ .4

Item-Nr.		Ladung
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	+ .2
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- .0
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	- .1
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	- .3
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	- .6
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	- .7
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	- .7
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	- .9
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	- .9
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	- 1.1
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	- 1.2
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	- 1.2
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	- 1.3
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- 1.3
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	- 1.4
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	- 1.4
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	- 1.6
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	- 1.6
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	- 1.7
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	- 1.8
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 1.8

Item-Nr.		Ladung
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	- 1.9
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	- 1.9
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	- 1.9
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	- 2.0
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	- 2.1
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	- 2.4
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	- 2.4
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	- 2.4
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	- 2.6
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	- 2.7
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	- 2.8
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	- 2.8
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	- 3.0
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	- 3.2
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	- 3.3
57	Achte jedermans Vaterland, aber das deinige liebe	- 3.4
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	- 3.6
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	- 3.6
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	- 3.7
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	- 4.0

Item-Nr.		Ladung
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	- 4.1
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	- 4.4

Biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv  
F 2 (6) PCV 16.25

Item-Nr.		Ladung
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	+ 7.3
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	+ 6.0
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	+ 5.3
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 5.1
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	+ 4.6
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	+ 4.1
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	+ 3.6
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	+ 3.2
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	+ 3.1
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	+ 2.8
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	+ 2.6
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	+ 2.5
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	+ 2.0
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	+ 1.9
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 1.7
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	+ 1.5
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	+ 1.4

Item-Nr.		Ladung
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	+ 1.2
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	+ 1.1
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	+ 1.0
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	+ .9
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	+ .8
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	+ .7
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungs-fähig	+ .6
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	+ .5
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	+ .5
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ .4
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	+ .4
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ .3
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	+ .1
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	- .2
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	- .3
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	- .3
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	- .4
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	- .4
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	- .5
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	- .5

Item-Nr.		Ladung
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	– .6
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	– .6
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	– .7
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	– .8
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	– .8
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	– .8
66	Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker	– .9
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	– 1.0
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	– 1.0
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	– 1.1
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	– 1.1
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	– 1.1
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	– 1.2
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	– 1.3
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	– 1.5
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	– 1.6
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	– 1.6
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	– 1.6
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	– 1.8
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	– 1.8

Item-Nr.		Ladung
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	- 2.0
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	- 2.0
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	- 2.1
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- 2.1
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- 2.2
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	- 2.4
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- 2.7
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 2.8
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	- 3.6
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	- 3.9
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	- 4.1
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	- 5.8
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 5.9

Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit  
F 3 (6) PCV 24.63

Item-Nr.		Ladung
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	+ 4.9
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	+ 4.7
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	+ 4.2
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	+ 4.2
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	+ 3.9



Item-Nr.		Ladung
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	+ 3.9
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	+ 3.8
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	+ 3.6
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	+ 3.4
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	+ 3.4
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	+ 2.9
72	Deutschlands Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	+ 2.9
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	+ 2.7
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	+ 2.7
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	+ 2.6
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	+ 2.5
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ 2.5
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	+ 2.4
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 2.3
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	+ 2.3
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	+ 2.2
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	+ 2.2
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	+ 2.2
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	+ 2.0
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	+ 1.6

Item-Nr.		Ladung
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	+ 1.4
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	+ 1.4
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	+ 1.4
75	Jedes Volks drängt nach einem eigenen Staat	+ 1.3
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	+ 1.2
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	+ 1.1
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	+ 1.0
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	+ .8
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	+ .6
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	+ .2
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	+ .2
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	+ .2
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	- .1
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	- .1
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark sein	- .1
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	- .1
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	- .2
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	- .2
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	- .4
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	- .4
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	- .4

Item-Nr.		Ladung
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	– .5
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	– .9
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	– 1.1
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	– 1.1
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	– 1.4
66	Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker	– 1.5
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	– 1.5
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	– 1.5
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	– 2.7
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	– 2.9
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	– 3.2
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	– 3.3
69	Wir müssen Weltbürger werden	– 3.3
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	– 3.6
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	– 3.7
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	– 4.2
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	– 4.9
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	– 5.1
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	– 5.5
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	– 6.1
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	– 6.4
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	– 6.7
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	– 6.9

Item-Nr.		Ladung
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	- 7.1

Abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozialdarwinistisch  
F 4 (6) PCV 12.19

Item-Nr.		Ladung
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	+ 7.1
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	+ 6.5
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	+ 5.8
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	+ 4.6
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 3.1
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	+ 2.9
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 2.4
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	+ 2.1
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ 2.0
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	+ 2.0
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	+ 1.9
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	+ 1.7
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	+ 1.5
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	+ 1.3
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	+ 1.3
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	+ 1.2
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	+ 1.1
69	Wir müssen Weltbürger werden	+ 1.1

Item-Nr.		Ladung
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	+ 1.0
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	+ 1.0
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	+ .9
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	+ .7
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	+ .6
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	+ .5
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	+ .5
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	+ .5
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	+ .4
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	+ .3
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	+ .3
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	+ .2
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	+ .2
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	+ .1
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	+ .1
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	- .0
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	- .1
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	- .3
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	- .3
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	- .4
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	- .5
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	- .6

Item-Nr.		Ladung
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- .7
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	- .7
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	- .7
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	- .7
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	- 1.0
66	Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker	- 1.0
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	- 1.1
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	- 1.1
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	- 1.1
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- 1.2
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	- 1.2
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	- 1.3
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	- 1.3
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	- 1.5
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	- 1.5
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	- 1.8
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	- 1.9
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	- 1.9
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	- 2.0

Item-Nr.		Ladung
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	- 2.0
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	- 2.1
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	- 2.3
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	- 2.4
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	- 2.5
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	- 2.5
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	- 2.6
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	- 2.8
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	- 3.5
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	- 3.8
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	- 4.4

Militanter Nationalismus, vorwärtsschauend F 5 (6) PCV 12.91

Item-Nr.		Ladung
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	+ 6.2
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	+ 5.4
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ 5.1
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	+ 3.5
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 3.4
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	+ 3.0

Item-Nr.		Ladung
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	+ 2.9
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	+ 2.7
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	+ 2.3
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	+ 2.2
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	+ 2.0
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	+ 1.9
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	+ 1.8
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	+ 1.8
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 1.5
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	+ 1.4
66	Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker	+ 1.3
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	+ 1.3
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	+ 1.1
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	+ 1.1
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	+ .9
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	+ .6
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	+ .6
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	+ .6
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	+ .5
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	+ .5
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	+ .5



Item-Nr.		Ladung
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	+ .4
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	+ .4
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	+ .3
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	+ .3
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	+ .2
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	+ .2
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	+ .1
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	- .0
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	- .0
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	- .1
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	- .1
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	- .2
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	- .2
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	- .2
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	- .3
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	- .4
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	- .5
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	- .5
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	- .6
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	- .6
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	- .7

Item-Nr.		Ladung
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	- .8
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	- 1.0
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	- 1.1
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	- 1.2
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	- 1.3
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	- 1.5
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	- 1.6
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	- 1.7
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	- 1.8
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	- 1.9
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- 2.1
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	- 2.1
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	- 2.4
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 2.5
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	- 2.5
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	- 2.6
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 3.0
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- 3.7
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	- 4.0
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	- 4.2
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	- 4.3
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- 6.2

Ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend  
F 6 (6) PCV 9.95

Item-Nr.		Ladung
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	+ 6.3
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	+ 5.7
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	+ 4.4
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	+ 4.1
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	+ 3.9
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	+ 2.9
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	+ 2.1
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	+ 1.8
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	+ 1.6
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	+ 1.5
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	+ 1.5
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	+ 1.3
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	+ 1.3
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	+ 1.3
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	+ 1.2
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	+ 1.1
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	+ 1.1
66	Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker	+ .9
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	+ .8

Item-Nr.		Ladung
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	+ .7
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	+ .7
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	+ .5
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	+ .4
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	+ .4
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	+ .4
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	+ .4
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	+ .3
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	+ .3
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	+ .3
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	+ .2
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	+ .2
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	+ .2
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	+ .0
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	- .0
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	- .1
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	- .1
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	- .1
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	- .2
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	- .2

Item-Nr.		Ladung
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	- .2
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	- .4
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	- .4
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchtere Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	- .4
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	- .4
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	- .5
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	- .5
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	- .7
37	Deutschland soll nicht militärisch, sondern geistig stark werden	- .8
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	- .9
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	- 1.0
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	- 1.0
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	- 1.1
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	- 1.2
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	- 1.3
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	- 1.3
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	- 1.4
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	- 1.4
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	- 1.5
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	- 1.8
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	- 1.8

Item-Nr.		Ladung
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	- 2.0
69	Wir müssen Weltbürger werden	- 2.4
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	- 2.7
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	- 2.7
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	- 2.8
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	- 2.8
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	- 2.9
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	- 3.4
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	- 3.5
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	- 3.7

Aus verrechnungsökonomischen Gründen wurden nur die für den jeweiligen Faktor sehr bedeutsamen Items, also die Aussagen mit großen Ladungswerten – absolut genommen – in die Verrechnung der anzuwendenden Skala einbezogen. Eine Schwierigkeit bestand in der Bestimmung der Grenzen, bis zu denen die Items eines jeden Faktors noch sehr bedeutsam für seine Kennzeichnung sind. Es gibt nämlich noch keine statistischen Verfahren, mit deren Hilfe eine solche Grenzziehung möglich wäre. Die Aufgabe wird hierbei noch dadurch erschwert, daß die Ladungen nicht als Skalarprodukte normierter Vektoren vorliegen, sondern lediglich auf Skalarprodukten nicht normierter Vektoren basieren. Die Festlegung erfolgte deshalb nach folgenden Gesichtspunkten:

Das wichtigste Kriterium war die noch eindeutige Interpretierbarkeit des Faktors im genannten Sinne; das heißt, unterhalb dieser Grenze durften nicht mehr für die Interpretation des jeweiligen Faktors wesentlichere Aussagen sein. Konkurrierend, aber mit weniger Gewicht, wurde die Grenze nach der Gleichmäßigkeit der Anzahl von Items mit positiven und negativen Ladungswerten für jeden einzelnen Faktor betrachtet. Die Grenze sollte für alle Faktoren gleich sein.

Nach dem Abwägen dieser Kriterien wurden Aussagen, deren absoluter Ladungswert kleiner als 2.0 war, ausgeschieden. Die verbleibenden Items bilden den Auswertungsschlüssel für die sechs Faktoren der multidimensionalen Einstellungsskala.

Durch die Kürzung der Dimensionen verringerte sich die Anzahl der Items in den einzelnen Dimensionen von jeweils 70 auf 17 bis 40. Nun betrug die Gesamtzahl der zu verrechnenden Items pro Person statt  $6 \cdot 70 = 480$  Items nur 161 Items. Diese Verkürzung der einzelnen Dimensionen der multidimensionalen Skala brachte also wesentliche Erleichterungen bei der Verlochung der Daten und auch bei deren Verrechnung. Durch die Verkürzung der Dimensionen entfiel nur ein einziges der 70 Items (Nr. 66) in allen Dimensionen wegen eines kleineren Gewichts als  $|\pm 2.0|$ . Die Verteilung der Häufigkeiten, mit der die einzelnen Items in die endgültige Skala eingingen, zeigt Tabelle A.III.3. Die Verteilung ist annähernd normal.

Ein einziges Item (Nr. 69, „Wir müssen Weltbürger werden“) ist in fünf der sechs Dimensionen bedeutsam. Je nach Dimension geht es – wie auch die anderen Items – mit unterschiedlichem Gewicht und in positiver oder negativer Bedeutung in die Verrechnung ein. Mit anderen Worten, dieses Item zeigt in besonders ausgeprägter Weise seine unterschiedliche Bedeutung, die es je nach Kontext hat.

Tabelle A.III.3: Häufigkeit, mit der die einzelnen Items der multidimensionalen Skala (ohne Skala „Dogmatische Haltungen“) verrechnet werden

Häufigkeit	0	1	2	3	4	5
Item-Nr.	66	12	1	2	8	69
		14	4	3	17	
		21	5	9	32	
		26	6	10	34	
		29	7	13	38	
		39	11	30	44	
		42	18	36	52	
		45	20	50	70	
		53	22	54	72	
		60	23	55	75	
		61	24	56		
		65	25	59		
		67	27	68		
		73	33	71		
		80	35	78		
			37			
			40			
			43			
			46			
			47			
			48			
			49			
			57			
			58			
			62			
			63			
			76			
			77			
Häufigkeit der Item-Verrechnung	1	15	28	15	10	1

Tabelle A.III.4: Häufigkeit, mit der die einzelnen Items in positivem oder negativem Sinne bewertet werden  
Multidimensionale Einstellungsskala

Item-Nr.	Dogmatische Haltungen	F1		F2		F3		F4		F5		F6		Summe	
		r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f
1			x				x							2	-
2			x		x		x							2	1
3			x		x		x							1	2
4			x						x					2	-
5					x		x							-	2
6					x				x					2	-
7					x		x							1	1
8			x		x		x				x			1	3
9							x		x				x	1	2
10					x				x				x	3	-
11											x		x	2	-
12							x							1	-
13					x		x				x			-	3
14			x											1	-
15	x													1	
16	x													1	
17					x		x				x		x	1	3
18			x										x	1	1
19	x													1	
20							x		x					-	2
21									x					1	-
22							x		x					2	-
23			x								x			1	1
24			x				x							1	1
25			x								x			1	1
26											x			1	-
27			x		x									1	1
28	x													1	
29											x			-	1
30									x		x		x	3	-
31	x													1	
32							x		x		x		x	2	2
33					x		x							2	-
34			x		x		x				x			1	3
35			x						x					1	1
36			x				x						x	3	-
37					x						x			-	2
38			x		x		x				x			1	3
39							x							-	1
40			x		x									2	-
41	x													1	
42					x									1	-



Tabelle A.III.4 (Fortsetzung)

Item-Nr.	Dogmatische Haltungen	F1		F2		F3		F4		F5		F6		Summe	
		r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f	r	f
43		x				x								1	1
44			x			x		x		x				2	2
45						x								-	1
46				x				x						2	-
47						x				x				-	2
48		x				x								1	1
49		x				x								1	1
50		x				x		x						1	2
51	x													1	
52		x				x		x		x				2	2
53												x		-	1
54		x		x								x		1	2
55		x				x		x						1	2
56		x		x		x								1	2
57		x				x								1	1
58		x								x				1	1
59				x				x		x				2	1
60				x										1	-
61						x								-	1
62						x						x		2	-
63				x						x				-	2
64	x													1	
65								x						1	-
66														-	-
67						x								-	1
68				x		x						x		1	2
69		x		x		x				x		x		1	4
70						x		x		x		x		4	-
71		x				x						x		1	2
72		x				x		x		x				1	3
73		x												1	-
74	x													1	
75		x		x				x				x		1	3
76		x				x								1	1
77								x		x				1	1
78				x		x		x						2	1
79	x													1	
80												x		1	-
Insgesamt	10	<u>14 19</u>		<u>13 13</u>		<u>24 16</u>		<u>10 12</u>		<u>11 12</u>		<u>7 10</u>			
		33		26		40		22		23		17			

Eine weitere Aufstellung zeigt (Tabelle A.III.4), wie häufig und in welchen Dimensionen die einzelnen Items im positiven oder im negativen Sinne, also bei Zustimmung oder bei Ablehnung, bedeutsam sind. Anders als bei vielen der üblichen Skalen, wie zum Beispiel auch bei der Skala zur Messung dogmatischer Haltungen von Brengelmann und Brengelmann (1960 a, b), die hier zum Teil übernommen wurde (III.1.1; A.III.1.1.2.6), kann also nicht allein durch Zustimmung ein hoher Punktwert erreicht werden. Die Durchsichtigkeit ist in der multidimensionalen Skala wegen der Konstruktionstechnik und der vielen Items sehr gering.

Die Verkürzung der Dimensionen bewirkt eine Verringerung der theoretisch maximal jeweils erreichbaren Punktzahl um 24 bis 42 Punkte (Tabelle A.III.5). Sieht man von F3 ab, bei dem besonders wenig Punkte verlorengehen, so beträgt der Verlust pro Dimension bei allen anderen etwa gleich viel, nämlich durchschnittlich vierzig Punkte.

Tabelle A.III.5: Erreichbare Punktwerte bei vollständigen und gekürzten Dimensionen

	Bei Verrechnung von jeweils 70 Items pro Dimension theoretisch maximal mögliche Punktzahl	Theoretisch mögliche maximale Punktzahl bei gekürzter Dimension	Anzahl der verbleibenden Items	Anzahl der Punkte, um die gekürzt wurde
F 1	171,0	131,5	33	39,5
F 2	134,4	93,8	26	40,6
F 3	174,0	150,0	40	24,0
F 4	113,6	71,4	22	42,2
F 5	115,8	78,3	23	37,5
F 6	98,3	58,3	17	40,0

Familienname: .....

Vorname: .....

Schule: ..... Klasse: .....

Dieser Fragebogen will Meinungen und Vorstellungen zu politischen Themen erfassen.

Lesen Sie die folgenden achtzig Sätze bitte genau durch und *unterstreichen* Sie „richtig“, wenn diese Feststellung nach Ihrer Meinung zutrifft; *unterstreichen* Sie „falsch“ wenn diese Feststellung nicht zutrifft. Beantworten Sie jeden Satz so schnell wie möglich; unterstreichen Sie die Antwort, die Ihnen zuerst in den Sinn kommt. Lassen Sie bitte keinen Satz aus.

- |  |                |
|--|----------------|
| 1. Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert                                 | richtig falsch |
| 2. Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl   | richtig falsch |
| 3. Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung  | richtig falsch |
| 4. Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland   | richtig falsch |
| 5. Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen             | richtig falsch |
| 6. Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind  | richtig falsch |
| 7. Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker   | richtig falsch |
| 8. Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken  | richtig falsch |
| 9. Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit   | richtig falsch |
| 10. Wir müssen anderen Nationen mißtrauen  | richtig falsch |
| 11. Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen                           | richtig falsch |
| 12. Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert                     | richtig falsch |
| 13. Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt   | richtig falsch |
| 14. Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt | richtig falsch |
| 15. Manchmal muß man Gewalt anwenden, um ein Ideal, an das man restlos glaubt, zu fördern                                      | richtig falsch |
| 16. Die Gegenwart ist so voll von Unglück, daß man das Gute nur von der Zukunft erhoffen kann                                  | richtig falsch |
| 17. Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit   | richtig falsch |
| 18. Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen   | richtig falsch |
| 19. Ein Mann, der hauptsächlich nur an sein eigenes Glück denkt, hat keinen Anspruch auf Beachtung                             | richtig falsch |
| 20. Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus  | richtig falsch |
| 21. Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen                             | richtig falsch |
| 22. Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden  | richtig falsch |

- |   |                |
|---|----------------|
| 23. Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus  | richtig falsch |
| 24. Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme                                 | richtig falsch |
| 25. Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten   | richtig falsch |
| 26. Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert     | richtig falsch |
| 27. Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut  | richtig falsch |
| 28. Um das Glück der Menschheit für die Zukunft zu sichern, ist es manchmal notwendig, Ungerechtigkeiten in der Gegenwart zu ertragen | richtig falsch |
| 29. Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff   | richtig falsch |
| 30. Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können   | richtig falsch |
| 31. Das schlimmste Verbrechen, das jemand begehen kann, ist, seine Gesinnungsgenossen öffentlich anzugreifen                          | richtig falsch |
| 32. Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist   | richtig falsch |
| 33. Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden   | richtig falsch |
| 34. An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten                       | richtig falsch |
| 35. Es gibt heute zwei deutsche Völker  | richtig falsch |
| 36. Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen  | richtig falsch |
| 37. Deutschland sollte nicht militärisch, sondern geistig stark werden  | richtig falsch |
| 38. Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden   | richtig falsch |
| 39. Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv   | richtig falsch |
| 40. Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus   | richtig falsch |
| 41. Ein Mensch ist erst dann wirklich bedeutend, wenn er sich einer idealen Sache widmet  | richtig falsch |
| 42. Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter  | richtig falsch |
| 43. Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden  | richtig falsch |

- |   |                |
|---|----------------|
| 44. Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern                 | richtig falsch |
| 45. Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung  | richtig falsch |
| 46. Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen   | richtig falsch |
| 47. Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich  | richtig falsch |
| 48. Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins              | richtig falsch |
| 49. Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen  | richtig falsch |
| 50. Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen                                      | richtig falsch |
| 51. Zu viele Leute sind Nieten, und unser gegenwärtiges Gesellschaftssystem ist verantwortlich dafür      | richtig falsch |
| 52. Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen                       | richtig falsch |
| 53. Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind  | richtig falsch |
| 54. Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen   | richtig falsch |
| 55. Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt       | richtig falsch |
| 56. Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden                      | richtig falsch |
| 57. Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe  | richtig falsch |
| 58. Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken   | richtig falsch |
| 59. Wir können wenig von anderen Nationen lernen  | richtig falsch |
| 60. Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig                                    | richtig falsch |
| 61. Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden  | richtig falsch |
| 62. Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben | richtig falsch |
| 63. Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten                                      | richtig falsch |
| 64. Wenn ich zwischen Glück und Größe zu wählen hätte, würde ich die Größe vorziehen                      | richtig falsch |
| 65. Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten                                   | richtig falsch |
| 66. Die Deutschen sind sehr unbegabte Politiker   | richtig falsch |

- |   |                |
|---|----------------|
| 67. National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation   | richtig falsch |
| 68. Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig  | richtig falsch |
| 69. Wir müssen Weltbürger werden  | richtig falsch |
| 70. Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird                                 | richtig falsch |
| 71. Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend   | richtig falsch |
| 72. Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen                            | richtig falsch |
| 73. So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht   | richtig falsch |
| 74. Die meisten Menschen, mit denen man wichtige soziale und moralische Probleme bespricht, verstehen wirklich nichts davon | richtig falsch |
| 75. Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat  | richtig falsch |
| 76. Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig  | richtig falsch |
| 77. Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen                                 | richtig falsch |
| 78. Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht                                      | richtig falsch |
| 79. Es ist natürlich, daß man Schuldgefühle hat   | richtig falsch |
| 80. Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird                         | richtig falsch |

### A.III.1.1.2.6 Auswertungsschlüssel für die Einstellungsskala

Der individuelle Punktwert je Dimension ist der Mittelwert der Itembewertungen. Dazu sind die maximal erreichbaren Punktwerte für jede Dimension angegeben.

Zu den sechs Dimensionen der multidimensionalen Einstellungsskala wurde noch eine hinzugefügt, die dogmatische Haltungen erfassen soll. Sie stammt von Brengelmann und Brengelmann (1960 a, b). Diese Skala enthält insgesamt 14 Items, von denen aus technischen Gründen<sup>32</sup> nur zehn übernommen werden konnten. Die vier ausgeschlossenen Items<sup>33</sup> sind in ihrer Formulierung sehr durchsichtig für Primaner und würden vermutlich falschen Beantwortungen (fakability) Vorschub leisten. Zwei der Aussagen<sup>34</sup> wurden ausgeschlossen, da sie sich in der Skalenkonstruktion als nicht linear bezüglich ihrer Beantwortungen erwiesen (Brengelmann und Brengelmann 1960 a, S. 455, 1960 b, S. 296). In Abänderung von der Originalskala wurden die Antwortkategorien und die Anweisung der multidimensionalen Einstellungsskala<sup>35</sup> angepaßt. Dadurch wurde auch der Auswertungsschlüssel<sup>36</sup> geändert. Aus diesen Gründen verbieten sich Vergleiche zwischen den mit der Originalskala gewonnenen Ergebnissen und denen aus diesem Experiment.

Die Autoren konstruierten die Einstellungsskala so, daß der Skalenwert für dogmatische Haltungen einer Person direkt proportional mit der Anzahl der Zustimmungen zu Aussagen wächst.

#### Dimension F1: Nüchternes Weltbürgertum, distanziert von der Nationbezogenheit

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	–	2.4
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	–	2.8
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	7.2	–
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	5.6	–
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	5.1	–
14	Der Begriff Vaterland bedeutet nichts mehr für die Jugend, weil es für sie kein Vaterland mehr gibt, das Deutschland heißt	7.3	–
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	6.1	–
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	–	4.0
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	–	2.1
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	–	3.6
	Übertrag	31.3	14.9



Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	31.3	14.9
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	—	3.6
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	4.0	—
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	6.0	—
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	6.3	—
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	3.3	—
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	3.0	—
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	2.7	—
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	—	2.8
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	—	3.7
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	—	2.4
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	—	3.3
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	—	2.6
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	—	2.0
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	—	3.2
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	5.6	—
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	—	3.4
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	—	4.1
69	Wir müssen Weltbürger werden	3.8	—
	Übertrag	66.0	46.0

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	66.0	46.0
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	–	4.4
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	–	2.7
73	So etwas wie einen Volkscharakter gibt es nicht	7.0	–
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	–	3.0
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	–	2.4
(Skala besteht aus 33 Items)		73.0	58.5

Maximale Punktzahl  $131.5 \cdot 10 : 33 = 39.85$

#### Dimension F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus, isolationistisch, inaktiv

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	–	2.4
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	–	2.0
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	–	2.0
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	3.2	–
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	3.6	–
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	–	3.9
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	5.1	–
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	–	2.1
	Übertrag	11.9	12.4

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	11.9	12.4
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	–	2.8
27	Die Wesensart eines Volkes ist unveränderliches Erbgut	3.1	–
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	4.1	–
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	–	2.7
37	Deutschland sollte nicht militärisch, sondern geistig stark werden	–	2.2
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	–	4.1
40	Die Begeisterung vieler Deutscher für andere Länder ist intellektueller Snobismus	2.0	–
42	Der Nationalismus ist bestimmt durch den jeweiligen Volkscharakter	2.5	–
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	4.6	–
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	7.3	–
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	–	2.1
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	5.3	–
60	Ein kultureller Austausch mit feindlichen Nationen nützt uns wenig	6.0	–
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	–	5.8
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	–	3.6
69	Wir müssen Weltbürger werden	–	5.9
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	2.8	–
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	2.6	–
(Skala besteht aus 26 Items)		52.2	41.6

Maximale Punktzahl  $93.8 \cdot 10 : 26 = 36.08$

Dimension F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
1	Einem geachteten, bedeutenden und starken Volke anzugehören, ist erhebend und wünschenswert	3.9	–
2	Wir haben kein nationales Minderwertigkeitsgefühl	2.2	–
3	Für mich hat der Begriff Vaterland keine große Bedeutung	–	2.7
5	Die Erziehung zum Nationalbewußtsein kann bei uns Deutschen zu leicht zur nationalen Selbstüberschätzung führen	–	5.5
7	Das deutsche Volk ist antisemitischer als andere Völker	–	5.1
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	–	2.9
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	2.0	–
12	Eine Verurteilung des Nationalismus ist gefährlich, weil sie für den Staat notwendige Kräfte ignoriert	2.7	–
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	–	3.3
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	3.8	–
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	–	4.2
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	2.5	–
24	Ich würde das Vaterland niemals verlassen, weil ich mit seiner Regierungsform nicht übereinstimme	2.3	–
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	3.4	–
33	Das deutsche Volkstum sollte mehr gepflegt werden	4.2	–
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	–	3.6
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	2.5	–
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	–	3.7
	Übertrag	29.5	31.0

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	29.5	31.0
39	Menschen, die national denken und fühlen, sind auch aggressiv	–	6.9
43	Das Nationalbewußtsein der Deutschen sollte unterdrückt werden	–	6.4
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	3.4	–
45	Der deutsche Nationalismus gefährdet die europäische Ordnung	–	7.1
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	–	6.7
48	Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört notwendig die Ausbildung eines Nationalbewußtseins	3.6	–
49	Die Jugend muß die Werte der deutschen Nation kennenlernen	4.9	–
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	3.9	–
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	2.2	–
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	2.9	–
56	Auf die bindende Kraft eines nationalen Selbstbewußtseins kann verzichtet werden	–	3.2
57	Achte jedermanns Vaterland, aber das deinige liebe	2.4	–
61	Nationalismus ist immer mit Intoleranz verbunden	–	6.1
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	2.7	–
67	National gesinnte Menschen überschätzen die eigene Nation	–	4.9
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	2.6	–
69	Wir müssen Weltbürger werden	–	3.3
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	2.3	–
	Übertrag	60.4	75.6

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	60.4	75.6
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	2.2	–
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	2.9	–
76	Nur ein Staat, dessen Bürger Nationalbewußtsein haben, ist entwicklungsfähig	4.7	–
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	4.2	–
(Skala besteht aus 40 Items)		74.4	75.6

Maximale Punktzahl  $150.0 \cdot 10 : 40 = 37.50$

Dimension F4: Abstrakte Staatsbezogenheit mit betontem Macht- und Führungsanspruch, stark sozialdarwinistisch

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
4	Wo es mir gutgeht, ist mein Vaterland	2.1	–
6	Es gibt Rassen, die nicht entwicklungsfähig sind	6.5	–
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	–	4.4
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	2.4	–
20	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum schließen sich gegenseitig aus	–	2.6
21	Im Interesse aller Nationen ist es am besten, wenn die starken Nationen die Führung übernehmen	4.6	–
22	Europa sollte unter Deutschlands Führung vereinigt werden	7.1	–
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	2.0	–
	Übertrag	24.7	7.0

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	24.7	7.0
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	–	2.5
35	Es gibt heute zwei deutsche Völker	–	2.4
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	–	2.1
46	Man kann nicht allen Völkern die gleichen Rechte zubilligen	5.8	–
50	Es ist eine sittliche Pflicht, für die eigene Nation einzustehen	–	2.8
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	–	2.0
55	Ich halte den für einen schlechten Deutschen, der sich nicht für die Wiedervereinigung einsetzt	–	2.5
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	2.0	–
65	Die Völker Europas sind nicht stark genug, sich selbst zu behaupten	2.9	–
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	3.1	–
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	–	3.5
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	–	3.8
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	–	2.0
78	Es ist Zeit, daß wir Deutsche uns wieder darauf besinnen, was eine Nation ausmacht	–	2.3
(Skala besteht aus 22 Items)		38.5	32.9

Maximale Punktzahl  $71.4 \cdot 10 : 22 = 32.45$

Dimension F5: Militanter Nationalismus, vorwärtsschauend

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
8	Politisch kann man heute nicht mehr in Nationen denken	–	2.6
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	2.3	–
13	Keiner kennt seine eigene Kultur, der <i>nur</i> seine eigene Kultur kennt	–	3.7
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	–	3.0
23	Die Deutschen neigen von Natur aus zum Nationalismus	3.0	–
25	Wir werden niemals auf völkerrechtlich unanfechtbar deutsches Land verzichten	5.4	–
26	Die Ablehnung des nationalen Denkens in der Weimarer Republik hat den Nationalsozialismus in Deutschland am meisten gefördert	2.2	–
29	Vaterland ist primär ein gesellschaftlicher, nicht ein geographischer Begriff	–	4.0
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	5.1	–
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	2.7	–
34	An die Stelle der Vaterlandsliebe sollte eine nüchterne Haltung zu den gesellschaftlichen Interessen treten	–	2.1
37	Deutschland sollte nicht militärisch, sondern geistig stark werden	–	6.2
38	Der Nationalismus kann dadurch überwunden werden, daß wir zu Europäern werden	–	2.5
44	Wenn erforderlich, sollte jeder Bürger bereit sein, das Leben für sein Land zu opfern	2.9	–
47	Eine nationalistische Gesinnung ist gefährlich	–	2.1
52	Jeder fähige Mann sollte bereit sein, sein Land auch militärisch zu verteidigen	3.5	–
58	Ein Nationalgefühl läßt sich nicht unterdrücken	2.0	–
59	Wir können wenig von anderen Nationen lernen	–	2.4
	Übertrag	29.1	28.6



Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	29.1	28.6
63	Deutschland sollte in Frieden auf eine Weltregierung hinarbeiten	–	4.3
69	Wir müssen Weltbürger werden	–	2.5
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	3.4	–
72	Deutschlands guten Namen in der Welt wiederherzustellen, ist eine Pflicht für alle Deutschen	–	4.2
77	Jede Nation hat das Recht, sich bis zu den natürlichen Grenzen ihres Landes auszudehnen	6.2	–
(Skala besteht aus 23 Items)		38.7	39.6

Maximale Punktzahl  $78.3 \cdot 10 : 38 = 34.04$

#### Dimension F6: Ressentimentaler Nationalismus, rückwärtsblickend

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
9	Jede Nation hat einen Anspruch auf staatliche Selbständigkeit	–	2.7
10	Wir müssen anderen Nationen mißtrauen	4.1	–
11	Die Siegermächte haben kein Recht, Deutschland wegen Verbrechen an der Menschlichkeit anzuklagen	2.9	–
17	Indem man für seine Nation arbeitet, arbeitet man für die Menschheit	–	3.4
18	Jeder hat das Recht, sich von der Nation abzutrennen	–	3.5
30	Deutschland hätte den Zweiten Weltkrieg gewinnen können	4.4	–
32	Es bedrückt mich, daß Deutschland zweigeteilt ist	–	2.9
36	Den Deutschen ist ein natürliches Vaterlandsgefühl abhanden gekommen	2.1	–
	Übertrag	13.5	12.5

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
	Übertrag	13.5	12.5
53	Rassen sind gleich in dem Sinne, daß sie gleichberechtigt sind	–	3.7
54	Verschiedene Rassen sollten sich nicht vermischen	–	2.0
62	Es ärgert mich, wenn Deutsche dem deutschen Volk die Schuld für das Geschehen von 1933 bis 1945 geben	5.7	–
68	Nationalbewußtsein und Weltbürgertum ergänzen sich gegenseitig	–	2.7
69	Wir müssen Weltbürger werden	–	2.4
70	Die Regierung Adolf <i>Hitler</i> war nicht so schlecht, wie sie heute dargestellt wird	3.9	–
71	Der Begriff Vaterland hat auch heute noch eine große Bedeutung für die Jugend	–	2.8
75	Jedes Volk drängt nach einem eigenen Staat	–	2.8
80	Es ärgert mich, wenn das deutsche Volk im Ausland als grausam und verbrecherisch angesehen wird	6.3	–
(Skala besteht aus 17 Items)		29.4	28.9

Maximale Punktzahl  $58.3 \cdot 10 : 17 = 34.29$

#### Dimension F7: Dogmatische Haltungen

Item-Nr.	Item-Text	Verrechnung	
		richtig	falsch
15	Manchmal muß man Gewalt anwenden, um ein Ideal, an das man restlos glaubt, zu fördern	2.0	–
16	Die Gegenwart ist so voll von Unglück, daß man das Gute nur von der Zukunft erhoffen kann	2.0	–
19	Ein Mann, der hauptsächlich nur an sein eigenes Glück denkt, hat keinen Anspruch auf Beachtung	2.0	–
	Übertrag	6.0	



A.III.3.1 Schülerfragebogen

Fragebogen – S

1. Name der Schule: .....

Klasse: .....

2. Familienname: .....

Vorname: .....

3. Geschlecht:  männlich

weiblich

4. Geburtsjahr: .....

5. Konfession:  evangelisch

katholisch

andere

keine

6. Wohnort (Nummer des Postbezirks):  
.....

7. Seit wann leben Sie in Berlin?  
.....

8. Wo haben Sie in Deutschland außer in Berlin gelebt?  
.....  
.....  
.....  
.....

9. Auslandsaufenthalte:  
Land: ..... Dauer: .....  
.....  
.....  
.....  
.....

10. Stellung des Vaters im Beruf (falls Rentner, Pensionär oder verstorben, die letzte Stellung angeben):

- Arbeiter
- Facharbeiter
- Werkmeister
- Beamter im höheren Dienst oder hoher leitender Angestellter im öffentlichen Dienst
- Beamter im gehobenen Dienst oder leitender Angestellter im öffentlichen Dienst
- Beamter im mittleren oder einfachen Dienst oder Angestellter im öffentlichen Dienst ohne leitende Funktion
- hoher leitender Angestellter
- sonstiger leitender Angestellter
- Angestellter ohne leitende Funktion
- freier Beruf (zum Beispiel Arzt, Rechtsanwalt, Architekt, Künstler, Schriftsteller)
- selbständiger Gewerbetreibender mit bis drei familienfremden Beschäftigten
- selbständiger Gewerbetreibender mit mehr als drei familienfremden Beschäftigten

11. Beruf des Vaters (bitte genaue Berufsbezeichnung angeben; falls Rentner, Pensionär oder verstorben, letzte Berufsbezeichnung angeben):

.....

12. Stellung der Mutter im Beruf (falls Rentnerin, Pensionärin oder verstorben, die letzte Stellung angeben):

- Hausfrau
- Arbeiterin
- Facharbeiterin
- Beamtin im höheren Dienst oder leitende Angestellte im öffentlichen Dienst
- Beamtin im gehobenen Dienst oder leitende Angestellte im öffentlichen Dienst
- Beamtin im mittleren oder einfachen Dienst oder Angestellte im öffentlichen Dienst ohne leitende Funktion
- hohe leitende Angestellte
- sonstige leitende Angestellte
- Angestellte ohne leitende Funktion
- freier Beruf (zum Beispiel Ärztin, Rechtsanwältin, Architektin, Künstlerin, Schriftstellerin)
- selbständige Gewerbetreibende mit bis drei familienfremden Beschäftigten
- selbständige Gewerbetreibende mit mehr als drei familienfremden Beschäftigten

13. Beruf der Mutter (bitte genaue Berufsbezeichnung angeben; falls Rentnerin, Pensionärin oder verstorben, letzte Berufsbezeichnung angeben):

.....

14. Schulbildung des Vaters:

- Volksschule
- mittlere Reife
- Abitur

15. Berufsausbildung des Vaters:

- Lehre
- Fachschule
- nicht abgeschlossenes Hochschulstudium
- abgeschlossenes Hochschulstudium

16. Schulbildung der Mutter:

- Volksschule
- mittlere Reife
- Abitur

17. Berufsausbildung der Mutter:

- Lehre
- Fachschule
- nicht abgeschlossenes Hochschulstudium
- abgeschlossenes Hochschulstudium

18. Eigener Berufswunsch:

.....

19. Sind Sie Mitglied eines Vereins?

- nein
- ja

Wenn ja:

Welcher Art von Vereinigung gehören Sie an?

- Sportverein
- Musikvereinigung
- kirchliche Organisation
- unabhängige Schülergemeinschaft
- politische Partei oder politische Jugendorganisation
- internationale Vereinigung
- Vertriebenen-Organisation
- sonstige

20. Interessieren Sie sich für Politik?

- bin sehr interessiert
- bin ein wenig interessiert
- bin nicht interessiert

21. Auf welche Weise orientieren Sie sich über das, was in der Politik vorgeht?

- Zeitungen
- politische Zeitschriften
- Fernsehen
- Rundfunk
- Bücher
- Gespräche
- politische Veranstaltungen
- Vorträge

22. Besuchen Sie politische Veranstaltungen beziehungsweise Vorträge über politische Themen?

- häufig
- gelegentlich
- nie

23. Lesen Sie regelmäßig eine Tageszeitung?

- nein
- ja

24. Unterhalten Sie sich über Politik?

- häufig
- gelegentlich
- selten
- nie

25. Mit wem sprechen Sie über Politik?

- |  |                                  |
|--|----------------------------------|
| <input type="radio"/> mit dem Vater              | <input type="radio"/> vorwiegend |
| <input type="radio"/> mit der Mutter             | <input type="radio"/> vorwiegend |
| <input type="radio"/> mit beiden Eltern          | <input type="radio"/> vorwiegend |
| <input type="radio"/> mit Freunden und Bekannten | <input type="radio"/> vorwiegend |
| <input type="radio"/> ich spreche nicht darüber  |                                  |

26. Ist Ihr Vater an politischen Fragen interessiert?

- ja sehr
- ein wenig
- gar nicht

27. Ist Ihre Mutter an politischen Fragen interessiert?

- ja sehr
- ein wenig
- gar nicht

28. Sind Sie mit Ihrem Vater über politische Dinge gleicher Meinung?

- fast immer
- häufig
- selten
- nie

29. Sind Sie mit Ihrer Mutter über politische Dinge gleicher Meinung?

- fast immer
- häufig
- selten
- nie

30. Werden Sie vermutlich in eine politische Partei eintreten?

- ja
- nein
- bin Mitglied

31. Waren oder sind Sie aktiv in der SMV?

- nein
- ja

32. Welches sind Ihre Lieblingsfächer?

1. ....
2. ....
3. ....

A.III.3.2 Lehrerfragebogen

Fragebogen – L

1. Geschlecht:             männlich  
                               weiblich

2. Geburtsjahr: .....

3. Konfession:             evangelisch  
                               katholisch  
                               andere  
                               keine

4. Studienfächer:        1. ....  
                                  2. ....  
                                  3. ....

Zusatzausbildung: .....

5. Welches Fach unterrichten Sie hauptsächlich?  
.....

6. Seit wann leben Sie in Berlin?  
.....

7. Wo haben Sie in Deutschland außer in Berlin gelebt?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8. Auslandsaufenthalte:  
Land: ..... Dauer: .....  
.....  
.....  
.....  
.....



9. Sind Sie Mitglied eines Vereins?

- ja
- nein

Wenn ja:

Welcher Art von Vereinigung gehören Sie an?

- Berufsverband
- politische Organisation
- kirchliche Organisation
- internationale Vereinigung
- Vertriebenen-Organisation
- Sportverein
- sonstige

10. Wie lange unterrichten Sie schon in der an der Untersuchung beteiligten Klasse?

.....

11. Welche Fächer unterrichten Sie in der Klasse?

.....  
.....  
.....

12. Sind Sie Klassenleiter der betreffenden Klasse?

- ja
- nein

13. In welcher der beiden Gruppen nehmen Sie an der Untersuchung teil?

- Gruppe, die das *Unterrichtsprogramm* durchführt
- Gruppe, die *frei* zum Thema Nationalismus unterrichtet

## Anmerkungen

- 1 Richardson (1938), Torgerson (1951), Helm (1959, 1960), Indow und Kanazawa (1960), Indow und Uchizono (1960), Ekman u.a. (1961), Helm und Tucker (1962) und Helm (1964).
- 2 Attneave (1950), Small (1962) und Künnapas (1966).
- 3 Korboot und Keats (1959) sowie Ekman (1963).
- 4 Abelson und Sermat (1962).
- 5 Skager u.a. (1966).
- 6 Kuno und Suga (1966).
- 7 Hofer (1969).
- 8 Abelson (1954/55).
- 9 Tucker und Messick (1963) und Ahrens (1967).
- 10 Brown (1967) und Smith und Siegel (1967).
- 11 Diese sind in folgenden Veröffentlichungen, die allerdings noch nicht den neuen Ansatz von Kruskal (1964) enthalten, zusammengefaßt dargestellt: Torgerson (1965, 5. Aufl.), Kapitel 11, Gulliksen und Messick (1960), Kapitel 3, und Sixtl (1967), Kapitel 6.
- 12 Zum Beispiel ist der Begriff der sozialen Distanz ein entsprechender seit langem gebräuchlicher Terminus in der Sozialpsychologie, vgl. Bogardus (1925). Aus Lewins Feld-Theorie (1936) ist der Begriff der psychologischen Distanz vertraut.
- 13 Anders zum Beispiel bei Ekman und auch Künnapas u.a. – in Sixtl (1967), S. 289. Sie verankern die Skala in entgegengesetzter Weise.
- 14 Dabei wird im allgemeinen vorausgesetzt, daß die Ähnlichkeitsbeziehungen, die verschiedene Individuen wahrnehmen, vergleichbar sind. Es wird angenommen, daß der Mittelwert die Verteilung der individuellen Ähnlichkeitsurteile hinreichend repräsentiert, daß also die Wahrnehmungsstrukturen nicht zwischen den Individuen variieren. Diese Voraussetzung ist nicht ohne weiteres berechtigt. Verfahren zur Überprüfung der Varietät individueller Wahrnehmungsstrukturen bei der multidimensionalen Skalierung gibt Sixtl (1967), S. 354–372, an.
- 15 Die Methode von Attneave (1950) kann allerdings nur dann sinnvoll angewendet werden, wenn die Dimensionalität der Merkmale bekannt ist.
- 16 Aufgrund der geringen Erfahrung kann man vorläufig noch nicht hinreichend beurteilen, für welche Fragestellungen solche Ähnlichkeitsmodelle angemessen sind – vgl. Sixtl (1967), S. 348–353.
- 17 Die Experten waren drei Historiker und ein Politologe mit Erfahrungen in empirischen Untersuchungen.
- 18 Eine größere Anzahl von Items hätte wegen der sich ergebenden Größe der Daten-Matrix die Speicherkapazität der Datenverarbeitungsanlage überschritten.
- 19 Die hohe Zahl von Beurteilungen pro Zeiteinheit ist deshalb möglich, weil die Item-Paare aus insgesamt sieben verschiedenen Aussagen zusammengestellt worden waren, also häufig Item-Wiederholungen lediglich in anderen Paarkombinationen vorkommen. Die Bekanntheit verkürzt die Lese- und Beurteilungsdauer.
- 20 Die gerade Anzahl von Stufen sollte dem Fehler der zentralen Tendenz – vgl. Guilford (1954), S. 278, und Hasemann (1964), S. 826 f. – entgegenwirken.
- 21 Die Probleme der Skalenbreite und ihrer Verankerung sowie der mehrstufigen Antworttypen sind noch kaum untersucht. Die wenigen Veröffentlichungen zu diesem Thema kommen zu widersprechenden Ergebnissen – vgl. Harnischfeger (1963). Es zeigte sich, daß die Anzahl der Skalenstufen und die Art und Anzahl der Ankerpunkte interagieren und ihre optimale Bestimmung von den zu untersuchenden Merkmalen und den Beurteilern abhängig ist – vgl. Bendig (1953), ders. (1954 a), S. 38–43, ders. (1954 b), S. 167–170, ders. (1955) sowie Rotter und Rotter (1966). Dennoch werden Beurteilungsskalen häufig mit relativ gutem Erfolg verwendet – vgl. Guilford (1954, 2. Aufl.), Kapitel 11.

- 22 Es gibt keine Untersuchungen zur Ankerung im Bereich der multidimensionalen Skalierung und zur Skalenbreite. Üblich sind sechs- bis zehnstufige Skalen und Anker wie identical – extremely different (Attneave 1950), maximum agreement – extreme disagreement (Messick 1954). In einer Untersuchung zur Skalierung nach Thurstone verglich Carlson (1956) – zitiert nach Edwards (1957), S. 105 – drei Formen der Ankerung:
1. positiv – negativ,
  2. positiv – am wenigsten positiv,
  3. negativ – am wenigsten negativ.
- Carlson erhielt eine Korrelation von über .90, das heißt, alle Ankerungen lieferten das gleiche Ergebnis und stellen vermutlich ein einziges Kontinuum dar.
- 23 Eine Ausnahme bilden Ekman und Künnapas u.a., die „0“ als maximale Unähnlichkeit und „100“ als Identität ankern – in Sixtl (1967), S. 289.
- 24 Die Stichprobe ist keine echte Zufallsstichprobe (vgl. II.3).
- 25 Von den jeweils 2.415 Medianen könnten schon zufällig 24 signifikant ( $p < .01$ ) verschieden sein.
- 26 Programm von Fillbrandt und Dörner (Stat 48, 1967).
- 27 Programm von Lürer und Fillbrandt (1967).
- 28 Programm von Fillbrandt (Stat 32, 1967).
- 29 Programm von Müller (Stat 17).
- 30 Programm von Fillbrandt (Stat 32, 1967).
- 31 Programm von Müller (Stat 17).
- 32 Die gesamte Einstellungsskala wäre zu lang geworden, und zwar sowohl im Hinblick auf die verfügbare Bearbeitungszeit der Schüler als auch auf einige Aufgaben der Datenanalyse.
- 33 Nr. 6, 12, 13 und 14 der Originalskala.
- 34 Nr. 12 und 13 der Originalskala.
- 35 Brengelmann und Brengelmann (1960 b), S. 304 und 308, (1960 a), S. 468. Die Autoren verwenden zusätzlich eine mittlere Antwortkategorie, die, sofern sie gewählt wird, mit einem Punkt in die Auswertung eingeht.
- 36 Siehe Anmerkung 35.

## A.V. Ergebnisse der Untersuchung

Für die Vergleiche der einzelnen Untersuchungsergebnisse wurden verschiedene Analysemethoden verwendet, die hier für den mit statistischen Analysemethoden vertrauten Leser erläutert werden.

Der  $\chi^2$ -Test diente zur Signifikanzprüfung von Häufigkeiten nicht kontinuierlicher Variablen, wie sie vor allem im Schülerfragebogen (V.4), aber auch bei der Unterrichtsbeobachtung (V.2) gegeben waren. – Diese Analysen wurden teils im Institut für Bildungsforschung, teils mit einem Programm von Weber (Stat 20) im Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität, Kiel, gerechnet.

Einzelvergleiche kontinuierlicher Variablen zwischen verschiedenen Gruppen und Klassen wurden mit dem *t-Test* für unabhängige Stichproben mit vorgeschaltetem F-Test beziehungsweise mit dem *Wilcoxon-White-Test* für unabhängige Stichproben vorgenommen, wenn der *t-Test* aufgrund des vorgeschalteten F-Tests nicht angewendet werden konnte. Diese Signifikanztests wurden bei der Unterrichtsbeobachtung (V.2), bei den Vergleichen von Schulerfolg und Intelligenz (V.3) sowie bei den Vergleichen einiger Variablen im soziographischen Fragebogen (V.4), der Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins (V.5.1) und der Nationbezogenheit (V.5.2) angewendet. Im Schülerfragebogen (V.4) verglichen wir die Gruppen und Klassen bezüglich der Schichtzugehörigkeit mit dem *t-Test*. Seine Anwendung schien gerechtfertigt, weil das hier zugrunde gelegte Schichtenmodell die Sozialschicht grundsätzlich als eine kontinuierliche Variable auffaßt (vgl. III.3.1.1). Selbstverständlich wurden die Durchschnittswerte, die wir für den Vergleich mit dem *t-Test* bildeten, nicht interpretiert. Sie dienten lediglich zum Vergleich und wurden der Einfachheit halber anstelle der vollständigen Verteilungen angegeben.

Die Rechnungen erfolgten mit Programmen von Weber (*t-Test* für unabhängige Stichproben; Stat 19) sowie Dörner und Hommers (F-Test, *Wilcoxon-White-Test*; 1968) im Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität, Kiel. Zur Messung des Zusammenhanges einiger Merkmale diente der *Kontingenzkoeffizient* (V.3.1.1).

Diese Werte wurden teils im Institut für Bildungsforschung, teils mit einem Programm von Dörner (Stat 30) im Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität, Kiel, gerechnet. Gruppenvergleiche bei kontinuierlichen Variablen wurden außerdem mit Varianzanalysen durchgeführt.

Mit *univariaten Varianzanalysen* wurden Gruppenvergleiche hinsichtlich Schulerfolg und Intelligenz (V.3) sowie Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins (V.5.1) durchgeführt. – Diese Analysen nahmen wir im Institut für Bildungsforschung vor.

Überdies wurden für Vergleiche der Nationbezogenheit (V.5.2) und für Vergleiche der Sichtweise des Nationalbewußtseins *multivariate Varianz- und Kovarianzanalysen* gerechnet. Dies erwies sich als notwendig, da für den Vergleich von Profilen, wie sie aufgrund der multidimensionalen Einstellungsskala vorlagen, keine anderen adäquaten Methoden vorhanden waren. Die Verfahren zum Vergleich von Test- und Skalenprofilen, die man bislang verwendet hatte, gaben entweder nur einen Gesamtwert als Maß der Ähnlichkeit an (Osgood und Suci 1953; Hofstätter 1959, 2. Aufl.), oder sie verglichen nur die Profilgestalt ohne Berücksichtigung der Profilhöhe (Gengerelli und Butler 1955).

Ein Ansatz, bei dem sowohl Profilgestalt als auch Profilhöhe verglichen werden, stammt von Kristof (1958). Allerdings setzt dieses Verfahren voraus, daß die Zuverlässigkeit der Testskalen bekannt ist und diese für die zu vergleichenden Gruppen numerisch exakt gilt. Einen weiteren Ansatz zur Verallgemeinerung der Varianzanalyse entwickelte Lienert (1963). Aber auch diese Methode gibt eine Reihe schwer erfüllbarer Voraussetzungen auf. Die einzelnen Skalen müssen gemeinsam standardisiert sein; zudem müssen sie normal verteilt sein und Varianzhomogenität aufweisen; schließlich müssen sie gleiche Zuverlässigkeits- und Gültigkeitskoeffizienten haben. Diese Bedingungen sind bei den vorliegenden Untersuchungsinstrumenten nur teilweise erfüllt. Deshalb entschieden wir uns, die Vergleiche mit multivariaten Varianzanalysen durchzuführen.

Die multivariate Varianzanalyse ist eine Verallgemeinerung der univariaten, die – bezogen auf die unabhängige Variable – auch schon multivariat sein kann, da mehrere Effekte in ihrer Beziehung zur abhängigen Variablen untersucht werden können. Diese Art der Varianzanalyse ist insofern eine Verallgemeinerung, als sowohl mehrere unabhängige und abhängige Variablen gleichzeitig verglichen werden können. Dabei ist die Bezeichnung abhängige und unabhängige Variable bei dieser Analysemethode eigentlich überflüssig, wird aber beibehalten, um die Richtung der Analyse anzudeuten. Eine allgemeine Einführung in die multivariate Varianzanalyse gibt Jones (1966); daraus soll hier zum besseren Verständnis der Vergleich zwischen uni- und multivariaten Varianzanalysen gebracht werden:

Man betrachte ein t-dimensionales Varianzanalyse-Design mit q abhängigen Variablen, das heißt q Meßwerten von jeder Person; a sei die Anzahl der verschiedenen Behandlungs-

Tabelle X (adaptiert nach Jones): Matrix der mittleren Produkte einer zweiweg-multivariaten Varianzanalyse

Quelle	FG	Summe der Produkte	Mittleres Produkt
A	a - 1	$S_A = bm \sum_{i=1}^a \underline{X}_i \dots \underline{X}'_i \dots - abm \underline{X} \dots \underline{X}' \dots$	$M_A = S_A / (a - 1)$
B	b - 1	$S_B = am \sum_{j=1}^b \underline{X}_{\cdot j} \dots \underline{X}'_{\cdot j} \dots - abm \underline{X} \dots \underline{X}' \dots$	$M_B = S_B / (b - 1)$
A • B	(a - 1)(b - 1)	$S_{AB} = S_C - S_A - S_B$	$M_{AB} = S_{AB} / (a - 1)(b - 1)$
Zwischen den Zellen	ab - 1	$S_C = m_i \sum_{i=1}^a \sum_{j=1}^b \underline{X}_{ij} \dots \underline{X}'_{ij} \dots - abm \underline{X} \dots \underline{X}' \dots$	
Innerhalb der Zellen	ab(m - 1)	$S_e = S_T - S_C$	$M_e = S_e / ab(m - 1)$
Insgesamt	abm - 1	$S_T = \sum_{i=1}^a \sum_{j=1}^b \sum_{\alpha=1}^m \underline{X}_{ij\alpha} \dots \underline{X}'_{ij\alpha} \dots$	

methoden bezüglich einer Dimension; b sei die Anzahl der Behandlungsmethoden in einer zweiten Dimension usw.

Angenommen, die Klassifikationen sind vollständig auf alle Möglichkeiten hin vorgenommen, und nimmt man weiterhin an, die Summe der Personen ist gleich der Summe der Zahlen über alle Zellen, dann ist dieses Design ein q-variates faktorielles Design mit t Klassifikationsmöglichkeiten. Ist  $q = 1$ , so haben wir die übliche univariate Varianzanalyse. Ist  $t = 1$  und  $q = 1$ , so haben wir ein univariates One-way-Varianzanalyse-Design.

Betrachten wir den Fall einer multivariaten Varianzanalyse mit zwei Klassifikationsmöglichkeiten ( $t = 2; q > 1$ ):

Der Vektor der Mittelwerte der Beobachtungen für jede Zelle ist in diesem Fall in Tabelle X (adaptiert nach Jones, 1966) dargestellt. Jeder Zellenwert kann repräsentiert werden durch

Tabelle Y (adaptiert nach Jones): Mittlere Vektoren für eine zweifach-multivariate Varianzanalyse

	1	2	j	b	Mittelwerte der Zeilen
1	$\underline{X}_{11.}$	$\underline{X}_{12.}$	$\underline{X}_{1j.}$	$\underline{X}_{1b.}$	$\underline{X}_{1..}$
2	$\underline{X}_{21.}$	$\underline{X}_{22.}$	$\underline{X}_{2j.}$	$\underline{X}_{2b.}$	$\underline{X}_{2..}$
	.	.	.	.	.
	.	.	.	.	.
	.	.	.	.	.
i	$\underline{X}_{i1.}$	$\underline{X}_{i2.}$	$\underline{X}_{ij.}$	$\underline{X}_{ib.}$	$\underline{X}_{i..}$
	.	.	.	.	.
	.	.	.	.	.
	.	.	.	.	.
a	$\underline{X}_{a1.}$	$\underline{X}_{a2.}$	$\underline{X}_{aj.}$	$\underline{X}_{ab.}$	$\underline{X}_{a..}$
Mittelwerte der Spalten	$\underline{X}_{.1.}$	$\underline{X}_{.2.}$	$\underline{X}_{.j.}$	$\underline{X}_{.b.}$	$\underline{X}_{...}$

Jede Zeile stellt einen Mittelwertvektor dar

$$\underline{X}_{ij.} = \sum_{\alpha=1}^{m_{ij}} X_{ij\alpha} / m_{ij}.$$

Wir nehmen an

$$E(\underline{X}_{ij\alpha}) = \mu + \beta_1 + \gamma_j + \gamma_{ij}.$$

(Alle unterstrichenen Vektoren stellen Vektoren vom Range  $q \cdot 1$  dar.)

einen  $q$ -Spalten-Vektor, das Mittel von  $m_j$ ; Beobachtungsvektoren, einen für jede Person. Im univariaten Fall stellen die Zellenwerte Mittelwerte dar.

Unter der Annahme, daß jede Zelle die Anzahl ( $m$ ) Beobachtungen enthält, stellen sich die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse wie folgt dar (Tabelle Y, adaptiert nach Jones, 1966). Man sieht, daß die Berechnung und Analyse der Summe der Produkte insgesamt analog ist den Quadratsummen in der univariaten Varianzanalyse. Analog jeder  $q \cdot q$ -Produkt-Summen-Matrix in der multivariaten Varianzanalyse ist die Quadratsumme in der univariaten Varianzanalyse. Die Analogie geht noch weiter: Für jede Quelle der Variation in multivariaten Varianzanalysen gibt es eine mittlere Produkt-Matrix, was einem mittleren Quadrat in univariaten Varianzanalysen entspricht. Alle Produktsummen-Matrizen und Matrizen von mittleren Produkten sind symmetrisch.

Zur Prüfung der Signifikanz bei multivariaten Varianzanalysen sind mehrere Kriterien entwickelt worden (Wilks: maximum likelihood criterion; Hotelling, Pillai: trace criterion; Roy: largest root criterion).

Wir führten die Analyse der Daten mit zwei verschiedenen Programmen durch, die hier kurz charakterisiert werden:

H1H2-Programm von Cooley und Lohnes (1962):

Dieses Programm wurde von Dörner (1968) für die Rechenanalyse des Rechenzentrums der Christian-Albrechts-Universität, Kiel, adaptiert, wo eine Reihe von Analysen durchgeführt wurden.

Das Programm kontrolliert die Homogenität der Streuungen verschiedener Gruppen (H1) und die der Mittelwerte von Gruppen (H2). Die Prüfung der Nullhypothese erfolgt mit Wilks' maximum likelihood criterion ( $\lambda$ ).

MANOVA von Clyde, Cramer und Sherin (1965):

Dieses Programm ist im Deutschen Rechenzentrum, Darmstadt, adaptiert worden, mit ihm wurden uni- und multivariate Varianz- und Covarianzanalysen sowie Regressionsanalysen gerechnet. Es erlaubt Analysen aufgrund verschiedener contrasts. Spezielle Kontraste (special contrasts) wurden für die Analyse von Unterschieden zwischen einzelnen Gruppen verwendet. Die angegebenen Mittelwerte sind nicht adjustiert und entsprechen also nicht den Werten, die in die Signifikanztestung eingegangen sind.

Zum Verständnis der Tabellen A.V.59 bis A.V.69 sowie A.V.74 und A.V.75 ist anzumerken, daß diese nur die Analysen enthalten, die sich im statistischen Sinne als signifikant erwiesen haben. Dabei ist zu beachten, daß innerhalb einer Analyse immer nur der letzte signifikante multivariate F-Wert eindeutige Unterschiede angibt, da in diesen nicht mehr die durch andere Variablen verursachte Wirkung eingeht. So wird zum Beispiel aus Tabelle A.V.60 deutlich, daß die Gruppen sich als signifikant verschieden erweisen, wenn die Variable Geschlecht und die Wechselwirkung zwischen Gruppen und Geschlecht unberücksichtigt bleiben. Werden die Gruppeneffekte eliminiert, zeigen sich immer noch Unterschiede in der Wirkung auf die Geschlechter; und schließlich ergibt sich, daß eine Wechselwirkung zwischen den Variablen Gruppe und Geschlecht vorliegt. Wo Analysen der Kovarianz vorgenommen wurden, sind in den Tabellen die abhängigen Variablen mit den Covariablen identisch.

Zur Prüfung der allgemeinen Signifikanz wird Wilks' maximum likelihood criterion ( $\lambda$ ) verwendet. F-Tests werden mit dem von Rao entwickelten Schätzverfahren durchgeführt. Die Prüfungen mit dem F-Test sind ebenso wie die mit dem t-Test statistisch nicht unabhängig voneinander.

Alle Analysen, die die Nationbezogenheit betreffen, sind anfänglich mit dem H1H2-Programm von Cooley und Lohnes (1962) im Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität, Kiel, durchgeführt worden. Die Hauptanalysen sind späterhin auch mit dem MANOVA-Programm von Clyde, Cramer und Sherin (1965) im Deutschen Rechenzentrum, Darmstadt, gerechnet worden, da MANOVA erheblich detailliertere Analysen möglich macht. Für die Fälle, in denen mit H1H2 und mit MANOVA gerechnet wurde, werden nur die Ergebnisse berichtet, die sich aufgrund von MANOVA ergaben. Die mit den verschiedenen Analysemethoden gewonnenen Resultate widersprechen sich in keinem Fall.

Für alle Signifikanzprüfungen in dieser Untersuchung gilt, daß nur dann von statistisch bedeutsamen Unterschieden gesprochen wird, wenn  $p < .05$ . Es werden lediglich drei Signifikanzniveaus angegeben:

$p < .05$

$p < .01$

$p < .001$

#### A.V.2.1 Unterrichtsbeobachtung

##### A.V.2.1.1 Stundenverteilung und Zeitdauer

Tabelle A.V.1: Vergleich der Stundenverteilung

Schulstunde	Klasse Nr.				
	1	10	16	20	24
Ungünstig (1. und 6.)	5	1	5	1	10
Wenig günstig (4. und 5.)	7	9	6	14	3
Sehr günstig (2. und 3.)	11	14	13	9	11

$\chi^2 = 22,21$       FG = 8       $p < .01$

##### A.V.2.1.2 Aktivität der Klassen

Tabelle A.V.2: Vergleich der Mittelwerte der sehr aktiven Beteiligung auf Signifikanz ( $p <$ )

Klassen	1	10	11	15	16	20	24
1		–	–	.001	–	.01	.01
10			–	.01	–	–	.01
11				.001	–	.05	.001
15					.001	.001	–
16						–	.01
20							.001
24							



Tabelle A.V.3: Vergleich der Mittelwerte der nicht aktiven Beteiligung auf Signifikanz ( $p <$ )

Klassen	1	10	11	15	16	20	24
1		.001	.05	.001	.001	.001	-
10			-	.05	-	.01	-
11				.05	-	.01	-
15					-	-	.05
16						-	-
20							.05
24							

### A.V.3 Schulerfolg und Intelligenz

#### A.V.3.1 Schulerfolg

Tabelle A.V.4: Vergleich der Schulnoten zwischen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I sowie zwischen Knaben und Mädchen dieser Gruppen

Gruppen	n	t	p <
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe I	208	0,991	n.s.
Knaben – Mädchen dieser Gruppen	208	3,522	.001

Tabelle A.V.5: Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde  
Vergleich der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe I  
(Varianzanalyse)

Gruppe	Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde					insgesamt
	1	2	3	4	5	
Experimentalgruppe	0	26	63	42	3	134
Kontrollgruppe I	3	26	30	42	4	105
Insgesamt	3	52	93	84	7	239

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	0,00	0,00
Innerhalb der Gruppen	237	169,31	0,71
Insgesamt	238	169,31	

F = 0,000      n.s.

Tabelle A.V.6: Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde  
Vergleich der Knaben und Mädchen (Varianzanalyse)

Geschlecht	Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde					insgesamt
	1	2	3	4	5	
Knaben	3	27	47	45	6	128
Mädchen	0	25	46	39	1	111
Insgesamt	3	52	93	84	7	239

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	0,12	0,12
Innerhalb der Gruppen	238	169,19	0,71
Insgesamt	239	169,31	

F = 0,001      n.s.

### A.V.3.1.1 Zusammenhang zwischen Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde und Gemeinschaftskunde als Lieblingsfach

Tabelle A.V.7: Zusammenhang von Zeugnisnote in Gemeinschaftskunde und Rangplatz, den das Fach unter den Lieblingsfächern einnimmt

Gruppe/Geschlecht	$\chi^2$	FG	p <	CC
Experimentalgruppe und Kontrollgruppe I	45,13	12	.01	.44
Experimentalgruppe	27,60	12	.01	.43
Kontrollgruppe I	22,42	12	.05	.50
Mädchen	25,23	12	.05	.47
Knaben	27,04	12	.01	.47

### A.V.3.2 Intelligenz

Tabelle A.V.8: Vergleich der durchschnittlichen Testleistung von Knaben und Mädchen

Gruppe	Durchschnittlich gelöste Aufgaben	Anzahl der Schüler	Davon Knaben (in Prozent)	Davon Mädchen (in Prozent)
Experimentalgruppe	6,3	114	47,4	52,6
Kontrollgruppe I	7,6	87	63,2	36,8
Kontrollgruppe II	6,6	123	55,3	44,7

t = 3,522      FG = 208      p = .001

Tabelle A.V.9: Vergleich der Mädchen der drei Gruppen (Varianzanalyse)

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	2	70,80	35,40
Innerhalb der Gruppen	144	722,32	5,02
Insgesamt	146	793,12	

F = 7,06      p < .005

Tabelle A.V.10: Vergleich der Mädchen der Experimentalgruppe mit denen der Kontrollgruppe I (Varianzanalyse)

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	67,30	67,30
Innerhalb der Gruppen	90	492,61	5,47
Insgesamt	91	559,91	

F = 12,30                      p < .001

Tabelle A.V.11: Vergleich der Mädchen der Experimentalgruppe mit denen der Kontrollgruppe II (Varianzanalyse)

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	2,69	2,69
Innerhalb der Gruppen	113	512,44	4,53
Insgesamt	114	515,13	

F = 0,59                      n.s.

Tabelle A.V.12: Vergleich der Mädchen der Kontrollgruppe I mit denen der Kontrollgruppe II (Varianzanalyse)

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	44,90	44,90
Innerhalb der Gruppen	85	439,58	5,17
Insgesamt	86	484,48	

F = 8,68                      p < .001

### A.V.3.2.1 Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulerfolg

Tabelle A.V.13: Korrelation zwischen Schulerfolg und „Intelligenz“-Messung

Gruppe/Geschlecht	N	r	p
Experimentalgruppe	114	-.11 <sup>a</sup>	n.s.
Experimental- und Kontrollgruppe I	168	-.13 <sup>a</sup>	n.s.
Knaben	87	-.26 <sup>a</sup>	< .05
Mädchen	81	-.08 <sup>a</sup>	n.s.

<sup>a</sup> Das negative Vorzeichen ist dadurch bedingt, daß Schulnoten entgegen der Intelligenz-Messung mit abnehmender Zahlengröße bessere Leistungen kennzeichnen.

### A.V.4 Soziographischer Schülerfragebogen

#### A.V.4.1 Fragen zur Person

Tabelle A.V.14: Anzahl der Schüler, die den Fragebogen beantwortet haben, aufgeteilt nach Gruppen und Geschlecht

Gruppe	Männlich	Weiblich	Insgesamt
Experimentalgruppe	57	67	124
Kontrollgruppe I	57	33	90
Kontrollgruppe II	68	60	128
Insgesamt	182	160	342

Tabelle A.V.15: Konfession der Schüler in den Untersuchungsgruppen (Frage Nr. 5)

Konfession	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Evangelisch	93	75,0	73	81,1	100	78,1	266	77,8
Katholisch	22	17,7	11	12,2	14	10,9	47	13,7
Andere	4	3,2	1	1,1	2	1,6	7	2,0
Keine	5	4,1	5	5,6	12	9,4	22	6,5
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

#### A.V.4.2 Schichtzugehörigkeit

Tabelle A.V.16: Schichtzugehörigkeit der Väter – Gruppenvergleich

Gruppe	Mittelwert	s	N
Experimentalgruppe	3,0**	1,1	111
Kontrollgruppe I	3,4	1,0	85
Kontrollgruppe II	3,5	1,3	110

\*\* p < .01

Tabelle A.V.17: Schichtzugehörigkeit der Mütter -- Gruppenvergleich

Gruppe	Mittelwert	s	N
Experimentalgruppe	3,8**	0,9	113
Kontrollgruppe I	4,1	0,8	80
Kontrollgruppe II	4,3	0,8	111

\*\* p < .01

Tabelle A.V.18: Schichtzugehörigkeit des Vaters – Vergleich der Knaben und Mädchen

Geschlecht	Mittelwert	s	N
Knaben	3,4	1,1	164
Mädchen	3,1	1,2	142

t = 1,784

FG = 303

n.s.

**Tabelle A.V.19: Schichtzugehörigkeit der Mutter – Vergleich der Knaben und Mädchen**

Geschlecht	Mittelwert	s	N
Knaben	4,1	0,9	162
Mädchen	4,0	0,8	142

t = 1,335                      FG = 303                      n.s.

**Tabelle A.V.20: Schichtaufstieg der Väter der Schüler**

Aufstieg	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Kein Aufstieg	75	60,5	69	76,7	93	72,7	237	69,3
Aufstieg um 1	39	31,5	17	18,9	30	23,4	86	25,1
Aufstieg um 2	2	1,6	1	1,1	0	0,0	3	0,9
Aufstieg um 3	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,3
Aufstieg um 4	1	0,8	0	0,0	1	0,8	2	0,6
Keine Angaben	6	4,8	3	3,3	4	3,1	13	3,8
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 10,24$                       FG = 12                      n.s.

**Tabelle A.V.21: Schichtaufstieg der Mütter der Schüler**

Aufstieg	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Kein Aufstieg	114	92,0	80	88,9	120	93,7	314	91,8
Aufstieg um 1	7	5,6	2	2,2	6	4,7	15	4,4
Aufstieg um 2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Aufstieg um 3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Aufstieg um 4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Keine Angaben	3	2,4	8	8,9	2	1,6	13	3,8
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 1,28$                       FG = 2                      n.s.

### A.V.4.3 Örtliche Mobilität der Schüler

Tabelle A.V.22: Anzahl der Schüler, die nicht von Geburt an in Berlin leben\*

Zugezogen aus	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
DDR	8	6,5	2	2,2	10	7,8	20	5,8
BRD	17	13,7	11	12,2	16	12,5	44	12,9
Insgesamt	25	20,2	13	14,4	26	20,3	64	18,7

\* Ausländer wurden von der Untersuchung ausgenommen.

Tabelle A.V.23: Auslandsaufenthalte der Schüler (Frage Nr. 9)

Anzahl der Länder	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
1	16	12,9	14	15,6	22	17,2	52	15,2
2	18	14,5	12	13,3	18	14,1	48	14,0
3	28	22,6	10	11,1	28	21,9	66	19,3
4	19	15,4	11	12,2	14	10,9	44	12,9
5	16	12,9	18	20,0	17	13,3	51	14,9
6	6	4,8	5	5,6	1	0,8	12	3,5
7	6	4,8	5	5,6	1	0,8	12	3,5
8	2	1,6	1	1,1	2	1,5	5	1,5
9	3	2,4	4	4,4	1	0,8	8	2,3
10	1	0,8	2	2,2	2	1,5	5	1,5
11	1	0,8	1	1,1	0	0,0	2	0,6
12	0	0,0	1	1,1	1	0,8	2	0,6
13	0	0,0	0	0,0	1	0,8	1	0,3
Kein Land	8	6,5	6	6,7	20	15,6	34	9,9
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0



Tabelle A.V.24: Dauer der Auslandsaufenthalte bei den Schülern (Frage Nr. 9)

Dauer	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Bis 3 Wochen	15	12,1	10	11,1	12	9,4	37	10,8
Bis 6 Wochen	19	15,3	17	18,9	15	11,7	51	14,9
Bis 3 Monate	26	21,0	16	17,8	38	29,7	80	23,4
Bis 6 Monate	25	20,2	19	21,1	22	17,2	66	19,3
Bis 1 Jahr	23	18,5	13	14,4	10	7,8	46	13,5
Mehr als 1 Jahr	5	4,0	4	4,4	5	3,9	14	4,1
Kein Auslandsaufenthalt	8	6,5	6	6,7	20	15,6	34	9,9
Keine Angabe	3	2,4	5	5,6	6	4,7	14	4,1
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

Diese Variable verläuft proportional der Anzahl der Auslandsaufenthalte. Die Dauer wurde erfragt, um mögliche lange Aufenthalte in einem Land gebührend berücksichtigen zu können. Die Analyse ergab, daß sich nur eine zu geringe Anzahl der Schüler durchgehend längere Zeit in einem fremden Land aufgehalten hatte, so daß sie in der Analyse nicht weiter berücksichtigt wurde.

#### A.V.4.4 Interesse an Politik, Diskussion und Orientierung über politische Fragen, Organisiertheit, Aktivität in der SMV

##### A.V.4.4.1 Interesse an Politik

Tabelle A.V.25: Politisches Interesse der Schüler in Prozent

Politisches Interesse	Knaben (in Prozent)	Mädchen (in Prozent)	Insgesamt (in Prozent)
Bin sehr interessiert	62,0	22,8	42,4
Bin ein wenig interessiert	35,0	68,4	51,7
Bin nicht interessiert	3,0	7,0	5,0
Keine Angabe	0,0	1,8	0,9
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

$\chi^2 = 50,89$

FG = 2

$p < .001$

Tabelle A.V.26: Politisches Interesse der koedukativ und nicht-koedukativ erzogenen Mädchen in Prozent

Politisches Interesse	Nicht-Koedukativ (2 Klassen)*	Koedukativ
Bin sehr interessiert	31,1	14,5
Bin ein wenig interessiert	56,3	80,5
Bin nicht interessiert	9,5	4,5
Keine Angabe	3,1	0,5
Insgesamt	100,0	100,0

$\chi^2 = 6,40$                       FG = 2                      p < .05

\* Klassen Nr. 14 und 22.

Tabelle A.V.27: Interesse der Schüler für Politik (Frage Nr. 20)  
Vergleich der Gruppen

Politisches Interesse	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Bin sehr interessiert	42	33,9	43	47,8	60	46,9	145	42,4
Bin ein wenig interessiert	72	58,1	47	52,2	58	45,3	177	51,7
Bin nicht interessiert	8	6,4	0	0,0	9	7,0	17	5,0
Keine Angabe	2	1,6	0	0,0	1	0,8	3	0,9
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 12,92$                       FG = 6                      p < .05

#### A.V.4.4.2 Diskussion und Orientierung über politische Fragen

Tabelle A.V.28: Orientierung der Schüler über Politik (Frage Nr. 21)

Orientierungsquellen	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Zeitungen	106	22,0	81	21,2	116	21,6	303	21,6
Politische Zeitschriften	43	8,9	31	8,1	54	10,1	128	9,1
Fernsehen	93	19,3	69	18,1	97	18,1	259	18,5
Rundfunk	78	16,3	68	17,8	83	15,5	229	16,4
Bücher	42	8,7	37	9,7	50	9,3	129	9,2
Gespräche	68	14,2	53	13,9	76	14,1	197	14,1
Politische Veranstaltungen	25	5,2	18	4,7	27	5,0	70	5,0
Vorträge	26	5,4	25	6,5	34	6,3	85	6,1
Insgesamt	481	100,0	382	100,0	537	100,0	1.400	100,0

$\chi^2 = 2,94$

FG = 14

n.s.

Tabelle A.V.29: Besuch von Veranstaltungen mit politischen Themen (Frage Nr. 22)  
Vergleich der Gruppen

Gruppen	$\chi^2$	FG	p <
Alle Gruppen	29,30	4	.01
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe I	11,34	2	.01
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe II	7,20	2	.05
Kontrollgruppe I – Kontrollgruppe II	10,79	2	.01

Tabelle A.V.30: Regelmäßiges Lesen einer Tageszeitung (Frage Nr. 23)

	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Nein	39	31,5	24	26,7	31	24,2	94	27,5
Ja	84	67,7	66	73,3	96	75,0	246	71,9
Ohne Angabe	1	0,8	0	0,0	1	0,8	2	0,6
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 1,72$       FG = 2      n.s.

Tabelle A.V.31: Häufigkeit, mit der die Schüler politische Gespräche führen (Frage Nr. 24)

	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Häufig	43	34,7	39	43,3	52	40,6	134	39,2
Gelegentlich	59	47,6	39	43,3	58	45,3	156	45,6
Selten	20	16,1	12	13,4	18	14,1	50	14,6
Nie	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,3
Keine Angabe	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,3
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 3,40$       FG = 6      n.s.

Tabelle A.V.32: Personen, mit denen die Schüler über Politik sprechen (Frage Nr. 25)

Gesprächspartner	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II	Insgesamt
Mit dem Vater	39	26	43	108
Mit der Mutter	23	14	24	61
Mit beiden Eltern	51	36	41	128
Mit Freunden und Bekannten	105	76	107	288
Ich spreche nicht darüber	1	1	3	5
Insgesamt	219	153	218	590

$\chi^2 = 3,30$       FG = 6      n.s.

Tabelle A.V.33: Personen, mit denen die Schüler vorwiegend über Politik sprechen (Frage Nr. 25)

Gesprächspartner	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Mit dem Vater	12	15,6	6	9,3	16	21,3	34	15,8
Mit der Mutter	2	2,6	1	1,6	3	4,0	6	2,8
Mit beiden Eltern	14	18,2	3	4,7	6	8,0	23	10,6
Mit Freunden und Bekannten	49	63,6	54	84,4	50	66,7	153	70,8
Insgesamt	77	100,0	64	100,0	75	100,0	216	100,0

$\chi^2 = 13,03$       FG = 6       $p < .05$

Vergleich Experimentalgruppe – Kontrollgruppe I:

$\chi^2 = 8,57$       FG = 3       $p < .05$

Tabelle A.V.34: Interesse des Vaters an politischen Fragen aus der Sicht der Kinder

Grad des Interesses	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Ja sehr	77	62,1	48	53,3	59	46,0	184	53,8
Ein wenig	35	28,2	32	35,6	56	43,8	123	36,0
Gar nicht	3	2,4	3	3,3	2	1,6	8	2,3
Ohne Angabe	9	7,3	7	7,8	11	8,6	27	7,9
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 7,93$       FG = 4      n.s.

Tabelle A.V.35: Interesse der Mutter an politischen Fragen aus der Sicht der Kinder

Grad des Interesses	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Ja sehr	26	21,0	18	20,0	21	16,5	65	19,0
Ein wenig	87	70,1	57	63,3	79	61,8	223	65,2
Gar nicht	11	8,9	13	14,5	24	18,6	48	14,0
Ohne Angabe	0	0,0	2	2,2	4	3,1	6	1,8
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

$\chi^2 = 5,82$       FG = 4      n.s.

**Tabelle A.V.36: Einigkeit der Schüler mit dem Vater beziehungsweise der Mutter in politischen Fragen**

Vergleich der Elternteile	$\chi^2$	FG	p <
Vater, Mutter (alle Gruppen)	3,55	3	n.s.
Der Gruppen untereinander (Vater)	8,25	6	n.s.
Der Gruppen untereinander (Mutter)	1,67	6	n.s.

#### A.V.4.4.3 Organisiertheit, Aktivität in der SMV

**Tabelle A.V.37: Organisiertheit der Schüler (Frage Nr. 19)**

Organisiertheit	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Insgesamt	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
Mitglied in Verein(en)	60	48,4	59	65,6	69	53,9	188	55,0
Nicht organisiert	64	51,6	31	34,4	59	46,1	154	45,0
Insgesamt	124	100,0	90	100,0	128	100,0	342	100,0

Vergleich der Gruppen	$\chi^2$	FG	p <
Alle Gruppen	6,30	2	.05
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe I	6,23	1	.05
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe II	0,77	1	n.s.
Kontrollgruppe I – Kontrollgruppe II	2,96	1	n.s.

**Tabelle A.V.38: Aktivität der Schüler in der SMV**

Vergleich der Gruppen	$\chi^2$	FG	p <
Alle Gruppen	6,70	2	.05
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe I	5,88	1	.05
Experimentalgruppe – Kontrollgruppe II	0,19	1	n.s.
Kontrollgruppe I – Kontrollgruppe II	4,19	1	.05

### A.V.5.1 Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins

In den Vergleich zum Zeitpunkt 2 wurden alle Schüler einbezogen, die am zweiten Erhebungszeitpunkt gültige Antworten gegeben hatten (Tabelle A.V.39).

Die Untersuchung der Stabilität der Selbsteinschätzung, das heißt, der Vergleich der Schätzwerte der zweiten und dritten Erhebung konnte nur mit den Schülern durchgeführt werden, die an beiden Erhebungszeitpunkten gültige Antworten gegeben hatten. Diese Stichprobe ist nicht identisch mit der Stichprobe, die für den Vergleich der Werte nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt herangezogen wurde. Um zu prüfen, ob sich die Stichproben in ihren Durchschnittswerten der Selbsteinschätzung nach Beendigung des Unterrichts (2. Messung) unterschieden, wurden auch mit der für die Ermittlung der Stabilität reduzierten Stichprobe Varianzanalysen für den Zeitpunkt 2 gerechnet. Dabei zeigte sich kein Unterschied zwischen den Stichproben.

Tabelle A.V.39: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen  
sowie der Knaben und Mädchen (2. Messung)

Gruppe	N	M	s
Experimentalgruppe	114	2,68	1,92
Kontrollgruppe I	86	2,88	1,89
Kontrollgruppe II	110	2,61	1,87
Knaben	170	2,69	2,10
Mädchen	140	2,74	1,61

Tabelle A.V.40: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Verteilung der Werte der einzelnen Gruppen sowie der Knaben und Mädchen von  
der 2. Erhebung\*

Ausprägungsgrad	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II	Knaben	Mädchen
0	10	7	11	19	9
1	32	10	29	46	25
2	14	12	15	21	20
3	12	14	18	15	29
4	5	8	12	11	14
5	20	7	9	17	19
6	5	6	4	11	4
7	0	0	3	3	0
Insgesamt	98	64	101	143	120

\* Hier sind nur die Schüler erfaßt, die sowohl bei der 2. als auch bei der 3. Erhebung gültige Antworten gegeben haben.

**Tabelle A.V.41: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Gruppen von der 2. Erhebung**

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	2	4,37	2,19
Innerhalb der Gruppen	260	876,08	3,37
Insgesamt	262	880,45	
<hr/>			
F = 0,649	n.s.		

**Tabelle A.V.42: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Knaben und Mädchen von der 2. Erhebung**

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	5,28	5,28
Innerhalb der Gruppen	261	875,17	3,35
Insgesamt	262	880,45	
<hr/>			
F = 1,574	n.s.		

**Tabelle A.V.43: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen  
sowie der Knaben und Mädchen (3. Messung)**

Gruppe	N	M	s
Experimentalgruppe	98	2,2	1,7
Kontrollgruppe I	64	2,6	1,8
Kontrollgruppe II	101	2,4	1,8
Knaben	143	2,3	1,8
Mädchen	120	2,5	1,6



Tabelle A.V.44: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Verteilung der Werte der einzelnen Gruppen sowie der Knaben und Mädchen von der 3. Erhebung\*

Ausprägungsgrad	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II		Knaben		Mädchen	
	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent	absolut	Prozent
0	13	13,27	10	15,62	15	14,85	26	18,18	12	10,00
1	31	31,63	10	15,62	26	25,74	37	25,88	30	25,00
2	20	20,41	11	17,19	19	18,81	25	17,48	25	20,83
3	11	11,23	12	18,75	13	12,87	16	11,19	20	16,67
4	10	10,20	10	15,62	11	10,89	17	11,89	14	11,67
5	10	10,20	8	12,50	10	9,90	13	9,09	15	12,50
6	3	3,06	3	4,70	7	6,94	9	6,29	4	3,33
7	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Insgesamt	98	100,00	64	100,00	101	100,00	143	100,00	120	100,00

\* Hier sind nur die Schüler erfaßt, die sowohl bei der 2. als auch bei der 3. Erhebung gültige Antworten gegeben haben.

Tabelle A.V.45: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Mädchen von der 2. und 3. Erhebung

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	4,27	4,27
Innerhalb der Gruppen	238	645,72	2,71
Insgesamt	239	649,99	

F = 1,573                      n.s.

Tabelle A.V.46: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Knaben von der 2. und 3. Erhebung

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	2,55	2,55
Innerhalb der Gruppen	284	1.034,18	3,64
Insgesamt	285	1.036,73	

F = 0,700                      n.s.

Tabelle A.V.47: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Experimentalgruppe von der  
2. und 3. Erhebung

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	5,90	5,90
Innerhalb der Gruppen	194	607,88	3,13
Insgesamt	195	613,78	

F = 1,882                      n.s.

**Tabelle A.V.48: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Kontrollgruppe I von der  
2. und 3. Erhebung**

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	1,32	1,32
Innerhalb der Gruppen	126	401,80	3,19
Insgesamt	127	403,12	

F = 0,414                      n.s.

**Tabelle A.V.49: Selbsteinschätzung des Nationalbewußtseins  
Vergleich der Werte der Kontrollgruppe II von der  
2. und 3. Erhebung**

Quelle der Variation	FG	Quadratsumme	Mittleres Quadrat
Zwischen den Gruppen	1	0,71	0,71
Innerhalb der Gruppen	200	666,67	3,33
Insgesamt	201	667,38	

F = 0,214                      n.s.

## A.V.5.2 Nationbezogenheit

Tabelle A.V.50: Vergleich der Mittelwerte von Knaben und Mädchen in den Dimensionen der Nationbezogenheit

Dimension der Einstellungsskala		Knaben	Mädchen
F1	Nüchternes Weltbürgertum	21,04	19,13
F2	Biologisch-deterministischer Nationalismus	10,01	10,71
F3	Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	17,84	20,14
F4	Abstrakte Staatsbezogenheit	9,47	8,27
F5	Militanter Nationalismus	12,07	12,24
F6	Ressentimentaler Nationalismus	14,15	13,25
D7	Dogmatische Haltungen	7,62	6,88

$$H2 = \lambda = 0,933 \quad F_{313}^7 = 3,199 \quad p < .01$$

Tabelle A.V.51: Weltbürgerliche Einstellung von Schülern der oberen Schichten und der Unterschicht  
Mittelwerte und Standardabweichungen

Schicht	N	M	s
Schüler der oberen Schichten	13	19,17	0,61
Schüler der Unterschicht	31	19,07	0,59

$$t = 0,053 \quad FG = 42 \quad n.s.$$

Tabelle A.V.52: Weltbürgerliche Einstellung von örtlich sehr mobilen und immobilen Schülern

Mobilität	N	M	s
Sehr mobile Schüler	42	19,57	0,72
Immobilie Schüler	32	20,42	0,70

$$t = 0,512 \quad FG = 72 \quad n.s.$$

Tabelle A.V.53: Nationbezogenheit in Abhängigkeit vom Grad des politischen Interesses der Schüler  
Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala (1. Messung)

Dimensionen der Einstellungsskala	Grad des politischen Interesses	
	politisch sehr interessiert	politisch wenig oder gar nicht interessiert
N	136	181
F1		
M	19,98	20,33
s	6,64	7,30
F2		
M	10,41	9,84
s	4,39	4,69
F3		
M	18,80	18,19
s	6,82	7,77
F4		
M	8,67	8,92
s	3,45	2,87
F5		
M	12,04	11,70
s	4,72	4,96
F6		
M	13,88	13,14
s	4,35	4,47
D7		
M	7,13	7,19
s	3,61	3,70

Vergleich der Mittelwerte:  $H_2 = \lambda = 0,985$      $F_{313}^7 = 0,695$     n.s.

**Tabelle A.V.54: Nationbezogenheit in Abhängigkeit von der Konfession**  
**Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala**  
**(1. Messung)**

Dimensionen der Einstellungsskala	Zugehörigkeit zu (k)einer Konfession			
	katholisch	evangelisch	konfessionslos	konfessionell gebunden
N	44	249	20	299
F1				
M	17,90	20,39	21,57	20,03
s	6,79	6,73	8,66	6,80
F2				
M	11,38	9,90	10,46	10,15
s	5,05	4,26	5,75	4,44
F3				
M	20,71	18,32	16,96	18,65
s	7,50	7,06	7,61	7,21
F4				
M	8,68	8,72	9,51	8,73
s	3,76	3,11	3,13	3,22
F5				
M	13,24	11,71	11,14	11,95
s	4,63	4,72	5,88	4,75
F6				
M	14,56	13,48	12,59	13,63
s	4,93	4,28	5,07	4,37
D7				
M	7,91	6,95	7,30	7,14
s	3,81	3,54	4,51	3,58

Vergleich der Mittelwerte: 1. katholisch – evangelisch:

2. konfessionslos – konfessionell gebunden:

Tabelle A.V.55: Nationbezogenheit der Schüler zu Beginn des Unterrichtsexperiments  
Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (1. Messung)

Dimensionen der Einstellungsskala	Gruppe		
	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II
N	109	78	109
F1			
M	20,83	19,95	19,92
s	7,05	6,52	7,34
F2			
M	10,81	9,91	10,25
s	4,38	4,99	4,50
F3			
M	18,78	19,09	18,58
s	7,12	7,31	7,60
F4			
M	8,95	9,24	8,62
s	3,05	3,47	3,10
F5			
M	12,29	12,08	12,02
s	4,89	4,64	4,89
F6			
M	14,29	13,54	13,61
s	4,36	4,67	4,45
D7			
M	7,27	7,09	7,62
s	3,63	3,73	3,71

Vergleich der Mittelwerte:  $H_2 = \lambda = 0,943$   $F_{629}^{14} = 1,321$  n.s.

Tabelle A.V.56: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multi-dimensionalen Einstellungsskala zu Beginn des Unterrichtsexperiments (1. Messung)

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
N	54	55	49	29	59	50
F1						
M	20,50	21,16	20,79	18,53	21,82	17,68
s	7,53	6,60	6,60	6,24	7,35	6,73
F2						
M	10,41	11,20	9,68	10,31	9,94	10,63
s	4,64	4,12	5,38	4,29	5,25	3,42
F3						
M	18,68	18,88	18,05	20,85	16,79	20,69
s	7,97	6,26	8,12	5,35	7,76	6,91
F4						
M	9,17	8,74	9,55	8,70	9,68	7,36
s	2,85	3,24	3,50	3,43	3,05	2,68
F5						
M	12,33	12,25	11,98	12,27	11,87	12,19
s	5,19	4,62	4,62	4,75	5,09	4,69
F6						
M	13,68	14,88	14,39	12,11	14,36	12,74
s	3,96	4,68	4,58	4,55	4,93	3,68
D7						
M	7,49	7,05	7,73	5,99	7,64	7,60
s	3,86	3,42	3,96	3,06	3,75	3,70



**Tabelle A.V.57: Nationbezogenheit der Schüler unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments  
Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (2. Messung)**

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II
N	109	78	109
F1			
M	23,50	20,65	21,41
s	7,20	7,10	7,62
F2			
M	9,00	8,82	9,06
s	3,96	4,45	4,42
F3			
M	16,94	19,86	17,57
s	7,65	7,56	7,80
F4			
M	9,61	9,65	8,77
s	3,24	3,56	3,65
F5			
M	10,63	11,62	11,00
s	4,33	3,87	4,82
F6			
M	13,04	13,84	12,90
s	3,88	4,29	4,39
D7			
M	7,04	6,58	6,97
s	3,67	3,77	3,70

Tabelle A.V.58: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala nach Beendigung des Unterrichtsexperiments (2. Messung)

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
N	54	55	49	29	59	50
F1						
M	22,52	24,47	20,59	20,75	23,62	18,79
s	7,31	7,03	7,43	6,65	6,76	7,80
F2						
M	9,26	8,74	8,99	8,54	8,83	9,33
s	4,28	3,64	4,87	3,68	4,84	3,89
F3						
M	17,39	16,49	19,58	20,34	15,24	20,32
s	8,00	7,33	8,22	6,40	8,33	6,13
F4						
M	9,71	9,52	10,25	8,65	9,55	7,85
s	3,45	3,05	3,71	3,10	3,82	3,22
F5						
M	11,79	9,50	11,56	11,72	10,73	11,32
s	4,73	3,59	3,88	3,92	4,88	4,79
F6						
M	13,48	12,60	14,04	13,50	13,49	12,21
s	4,19	3,53	4,00	4,79	4,22	4,52
D7						
M	7,45	6,63	7,61	4,84	7,32	6,55
s	3,63	3,69	3,93	2,77	3,35	4,07

Tabelle A.V.59: Vergleich der Gruppen bezüglich der durch den Unterricht bewirkten Veränderung in der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Gruppen		14; 560			2,469**
		6; 280,5			1,132
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	2; 286	131,39	5,291**	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	2; 286	1,82	0,185	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	2; 286	156,77	5,719**	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	2; 286	11,03	1,275	
	F5: Militanter Nationalismus	2; 286	24,92	2,532	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	2; 286	26,08	2,101	
D7: Dogmatische Haltungen	2; 286	2,72	0,279		

\*\* p < .01

Tabelle A.V.60: Allgemeiner Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Gruppen		14; 554			2,574***
		6; 277,5			1,127
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	2; 283	135,06	5,536**	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	2; 283	1,86	0,189	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	2; 283	158,17	5,846**	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	2; 283	10,99	1,267	
	F5: Militanter Nationalismus	2; 283	27,09	2,868	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	2; 283	27,36	2,214	
D7: Dogmatische Haltungen	2; 283	2,79	0,295		
Geschlecht		7; 277			2,656**
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	11,57	0,474	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	25,75	2,620	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	3,73	0,138	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	10,35	1,193	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	42,62	4,514*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	15,24	1,233	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	88,76	9,394**	
Gruppen • Geschlecht		14; 554			2,107**
		6; 277,5			2,184*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	2; 283	91,66	3,757*	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	2; 283	1,93	0,196	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	2; 283	90,32	3,338*	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	2; 283	4,77	0,550	
	F5: Militanter Nationalismus	2; 283	47,90	5,073**	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	2; 283	17,83	1,443	
D7: Dogmatische Haltungen	2; 283	11,78	1,247		

\* p < .05    \*\* p < .01    \*\*\* p < .001

Tabelle A.V.61: Multivariate Einstellungsskala: F1: Nüchternes Weltbürgertum  
Analyse der durch Unterricht bedingten Einstellungsänderung bezogen auf F1  
Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	FG	Mittleres Quadrat (Quadratsumme)	F
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	6,08	0,234
Knaben der Experimentalgruppe – Knaben der Kontrollgruppe II	1	125,03	4,816*
Mädchen der Experimentalgruppe – Kontrollgruppen I und II	1	245,72	9,465**
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe I	1	29,62	1,141
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Experimentalgruppe	1	41,02	1,580
Knaben der Experimentalgruppe – Knaben der Kontrollgruppe II	1	123,14	4,743*
Mädchen der Experimentalgruppe – Kontrollgruppen I und II	1	72,13	2,778
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe I	1	3,26	0,126
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Experimentalgruppe	1	2,01	0,077
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	242,45	9,339**
Mädchen der Experimentalgruppe – Kontrollgruppen I und II	1	196,08	7,553**
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe I	1	3,59	0,138
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Experimentalgruppe	1	1,68	0,065
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	242,45	9,339**
Knaben der Experimentalgruppe – Knaben der Kontrollgruppe II	1	0,39	0,015
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe I	1	106,26	4,093*
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Experimentalgruppe	1	60,29	2,322
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	29,03	1,118
Knaben der Experimentalgruppe – Knaben der Kontrollgruppe II	1	2,85	0,110
Mädchen der Experimentalgruppe – Kontrollgruppen I und II	1	248,46	9,570**
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Experimentalgruppe	1	141,96	5,468*
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	6,23	0,240
Knaben der Experimentalgruppe – Knaben der Kontrollgruppe II	1	8,08	0,311
Mädchen der Experimentalgruppe – Kontrollgruppen I und II	1	235,23	9,061**
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe I	1	57,60	2,219

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

Tabelle A.V.62: Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der durch Unterricht bewirkten Veränderung der Nationbezogenheit in 5 der 7 Dimensionen der Einstellungsskala ohne Berücksichtigung der Wechselwirkungen  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Geschlecht		5; 281			2,460*
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 285	27,07	2,613	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 285	1,38	0,049	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 285	4,25	0,484	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 285	18,82	1,505	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 285	93,15	9,769**	
Kontrollgruppe I– Kontrollgruppe II		5; 281			5,156***
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 285	0,19	0,019	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 285	310,82	11,060***	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 285	4,50	0,513	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 285	53,25	4,260*	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 285	4,72	0,494	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II		5; 281			0,827

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Tabelle A.V.63: Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der durch Unterricht bedingten Veränderung in der Nationbezogenheit in 5 der 7 Dimensionen der Einstellungsskala  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Geschlecht		5; 281			2,460*
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 285	27,07	2,613	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 285	1,38	0,049	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 285	4,25	0,484	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 285	18,82	1,505	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 285	93,15	9,769**	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II		5; 281			2,431*
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 285	4,71	0,454	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 285	172,79	6,148**	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 285	5,21	0,594	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 285	28,33	2,266	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 285	9,30	0,975	
Kontrollgruppe I– Kontrollgruppe II		5; 281			3,558**
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 285	2,55	0,246	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 285	171,98	6,120**	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 285	12,55	1,431	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 285	30,12	2,410	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 285	0,79	0,083	
(Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II) • Geschlecht		5; 281			1,610
(Kontrollgruppe I– Kontrollgruppe II) • Geschlecht		5; 281			1,860

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

Tabelle A.V.64: Vergleich der Experimentalgruppe mit den Kontrollgruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Covarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Geschlecht		7; 277			2,340*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	23,06	0,916	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	22,45	2,172	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	0,05	0,002	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	6,79	0,788	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	47,70	4,716*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	16,48	1,334	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	88,51	9,236**	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II		7; 277			0,994
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe I		7; 277			4,582***
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	249,69	9,917**	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	0,25	0,025	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	314,13	11,264***	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	0,58	0,068	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	51,70	5,112*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	61,95	5,013*	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	9,64	1,006	

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$



Tabelle A.V.65: Vergleich einzelner Gruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe I		7; 277			4,114***
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	142,82	5,673*	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	0,05	0,004	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	291,42	10,449***	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	7,53	0,873	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	43,10	4,262*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	60,16	4,869*	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	1,75	0,182	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II		7; 277			
Geschlecht		7; 277			
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	10,35	0,411	1,477
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	21,93	2,121	2,342*
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	2,60	0,093	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	6,14	0,712	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	37,77	3,734	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	10,43	0,844	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	93,34	9,740**	
(Experimentalgruppe– Kontrollgruppe I) • Geschlecht		7; 277			2,001
(Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II) • Geschlecht		7; 277			1,975

\* p < .05    \*\* p < .01    \*\*\* p < .001

Tabelle A.V.66: Vergleich der Experimentalgruppe mit den Kontrollgruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Geschlecht		7; 277			2,340*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	23,06	0,916	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	22,45	2,172	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	0,05	0,002	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	6,79	0,788	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	47,70	4,716*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	16,48	1,334	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	88,51	9,236**	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe I		7; 277			4,116***
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	132,91	5,279*	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	0,48	0,046	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	293,67	10,530***	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	6,23	0,722	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	34,86	3,446	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	54,57	4,416*	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	5,17	0,540	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II		7; 277			1,479
(Experimentalgruppe– Kontrollgruppe I) • Geschlecht		7; 277			2,001
(Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II) • Geschlecht		7; 277			1,975

\* p < .05    \*\* p < .01    \*\*\* p < .001

Tabelle A.V.67: Vergleich einzelner Gruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe II		7; 277			0,994
Geschlecht		7; 277			2,340*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	23,55	0,935	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	22,67	2,193	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	0,04	0,001	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	6,61	0,766	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	47,84	4,730*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	16,42	1,329	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	88,34	9,218**	
Experimentalgruppe– Kontrollgruppe I		7; 277			4,582***
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	249,69	9,917**	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	0,25	0,025	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	314,13	11,264***	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	0,58	0,068	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	51,70	5,112*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	61,95	5,013*	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	9,64	1,006	

\*  $P < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

Tabelle A.V.68: Vergleich einzelner Gruppen unter Berücksichtigung des Anteils an Knaben und Mädchen bezüglich der durch Unterricht bewirkten Änderung der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Experimentalgruppe – (Kontrollgruppe I und Kontrollgruppe II)		7; 277			3,050**
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	269,19	10,692***	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	5,04	0,487	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	159,70	5,726*	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	2,18	0,253	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	49,23	4,867*	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	38,67	3,130	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	5,60	0,584	
Kontrollgruppe I– Kontrollgruppe II		7; 277			2,536*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	24,96	0,992	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	1,95	0,188	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	161,45	5,789*	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	14,83	1,720	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	14,25	1,409	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	30,55	2,472	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	0,07	0,007	
Geschlecht		7; 277			2,342*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	10,35	0,411	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	21,93	2,121	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	2,60	0,093	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	6,14	0,712	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	37,77	3,734	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	10,43	0,844	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	93,34	9,740**	

Tabelle A.V.68 (Fortsetzung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
[Experimentalgruppe– (Kontrollgruppe I und Kontrollgruppe II)]• Geschlecht		7; 277			2,152*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 283	54,43	2,162	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 283	0,25	0,025	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 283	70,87	2,541	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 283	9,32	1,081	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 283	89,52	8,850**	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 283	18,60	1,505	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 283	9,60	1,002	
(Kontrollgruppe I– Kontrollgruppe II)• Geschlecht		7; 277			1,821

\* p &lt; .05

\*\* p &lt; .01

\*\*\* p &lt; .001

Tabelle A.V.69: Multivariate Einstellungsskala: F5: Militanter Nationalismus  
 Analyse der durch Unterricht bedingten Einstellungsänderung bezogen auf F5  
 Varianz- und Kovarianzanalysen (1. und 2. Messung)

Quelle der Variation	FG	Mittleres Quadrat (Quadratsumme)	F
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	17,02	1,606
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	150,71	14,221***
Knaben der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	7,87	0,742
Mädchen der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	7,38	0,697
Knaben der Kontrollgruppe II – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	4,09	0,386
Knaben der Kontrollgruppe II – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	0,82	0,077
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	16,22	1,530
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	165,94	15,658***
Knaben der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	1,80	0,170
Mädchen der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	2,34	0,221
Mädchen der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	13,20	1,246
Knaben der Kontrollgruppe II – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	0,10	0,009
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	23,46	2,214
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	146,85	13,857***
Knaben der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	3,48	0,329
Knaben der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	25,49	2,405
Mädchen der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	19,56	1,846
Knaben der Kontrollgruppe II – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	1,32	0,125
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	50,85	4,799*
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	89,87	8,480**
Mädchen der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	166,22	15,685**
Knaben der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	5,57	0,525
Mädchen der Kontrollgruppe I – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	4,42	0,417
Knaben der Kontrollgruppe II – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	9,60	0,906
Knaben der Experimentalgruppe – Mädchen der Kontrollgruppe II	1	1,31	0,123

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$     \*\*\*  $p < .001$

**Tabelle A.V.70: Nationbezogenheit der Schüler unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments**  
**Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (2. Messung angepaßt an die 3. Messung)**

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II
N	99	67	106
F1			
M	24,21	21,60	21,91
s	7,05	6,73	7,51
F2			
M	8,67	8,14	8,95
s	3,84	3,90	4,39
F3			
M	16,40	18,92	17,21
s	7,67	7,67	7,60
F4			
M	9,86	9,51	8,87
s	3,27	3,14	3,39
F5			
M	10,46	11,27	10,76
s	4,37	3,54	4,67
F6			
M	13,35	13,56	12,85
s	3,87	4,39	4,42
D7			
M	6,91	6,57	7,14
s	3,58	3,51	3,66

Tabelle A.V.71: Nationbezogenheit der Schüler ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichtsexperiments  
Mittelwerte und Standardabweichungen der 7 Dimensionen der Einstellungsskala für die 3 Gruppen (3. Messung)

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe	Kontrollgruppe I	Kontrollgruppe II
N	99	67	106
F1			
M	24,93	23,27	22,44
s	6,53	7,31	7,93
F2			
M	8,36	7,95	8,68
s	4,39	3,90	4,27
F3			
M	15,17	17,59	16,44
s	7,51	7,61	8,17
F4			
M	9,91	9,92	8,54
s	3,27	4,35	3,13
F5			
M	10,35	10,58	10,33
s	4,04	4,25	4,35
F6			
M	12,51	13,70	12,27
s	3,72	3,90	4,14
D7			
M	6,84	7,35	6,98
s	3,80	3,77	4,03



**Tabelle A.V.72: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtsexperiments (2. Messung angepaßt an die 3. Messung)**

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
N	49	50	41	26	58	48
F1						
M	23,39	25,02	22,42	20,30	24,05	19,32
s	7,01	7,06	6,57	6,89	6,69	7,69
F2						
M	8,90	8,44	7,81	8,67	8,51	9,49
s	4,05	3,65	4,02	3,72	4,59	4,12
F3						
M	16,62	16,13	17,77	20,74	14,81	20,11
s	7,86	7,54	8,19	6,49	8,30	5,47
F4						
M	9,85	9,87	10,02	8,71	9,37	8,27
s	3,48	3,07	2,99	3,25	3,41	3,30
F5						
M	11,70	9,25	10,92	11,82	10,43	11,14
s	4,65	3,75	3,42	3,72	4,69	4,67
F6						
M	13,58	13,12	13,62	13,46	13,17	12,47
s	4,05	3,72	4,39	4,47	4,16	4,74
D7						
M	7,36	6,47	7,61	4,94	7,55	6,64
s	3,71	3,42	3,58	2,75	3,39	3,94

Tabelle A.V.73: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gruppen aufgrund der Messung mit der multidimensionalen Einstellungsskala ein halbes Jahr nach Beendigung des Unterrichtsexperiments (3. Messung)

Dimensionen der Einstellungsskala	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe I		Kontrollgruppe II	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
N	49	50	41	26	58	48
F1						
M	24,80	25,06	23,65	22,67	24,29	20,19
s	6,63	6,50	6,74	8,25	7,50	7,92
F2						
M	8,20	8,52	7,83	8,14	7,76	9,80
s	3,93	4,83	3,96	3,88	4,49	3,74
F3						
M	14,68	15,64	16,68	19,04	13,81	19,63
s	8,03	7,01	7,84	7,13	8,75	6,13
F4						
M	9,71	10,10	9,92	9,91	9,15	7,80
s	3,17	3,39	4,51	4,16	3,06	3,09
F5						
M	11,20	9,52	10,20	11,18	9,74	11,04
s	4,46	3,43	4,35	4,08	4,28	4,37
F6						
M	12,79	12,23	13,98	13,26	12,28	12,26
s	4,06	3,37	3,80	4,09	4,09	4,23
D7						
M	7,74	5,96	8,03	6,29	7,86	5,92
s	3,85	3,58	3,87	3,42	4,10	3,71

Tabelle A.V.74: Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der Stabilität der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (2. und 3. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Geschlecht		7; 253			2,170*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 259	4,94	0,246	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 259	38,24	4,027*	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 259	89,43	4,454*	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit		2,94	0,341	
	F5: Militanter Nationalismus		5,40	0,261	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus		0,98	0,096	
	D7: Dogmatische Haltungen		38,69	4,155*	
Gruppen		14; 506			1,605
		6; 253			0,959

\*  $p < .05$

Tabelle A.V.75: Vergleich der Gruppen und Geschlechter bezüglich der Stabilität der Nationbezogenheit  
Multivariate und univariate Varianz- und Kovarianzanalysen (2. und 3. Messung)

Quelle der Variation	Abhängige Variable	FG	Mittleres Quadrat	Univariates F	Multivariates F
Gruppen		14; 506			1,667
		6; 253,5			1,068
Geschlecht		7; 253			2,050*
	F1: Nüchternes Weltbürgertum	1; 259	4,34	0,217	
	F2: Biologisch-deterministischer Nationalismus	1; 259	35,18	3,705	
	F3: Traditionsbestimmte, emotional getönte Nationbezogenheit	1; 259	92,12	4,588*	
	F4: Abstrakte Staatsbezogenheit	1; 259	3,71	0,431	
	F5: Militanter Nationalismus	1; 259	4,35	0,500	
	F6: Ressentimentaler Nationalismus	1; 259	0,29	0,028	
	D7: Dogmatische Haltungen	1; 259	33,53	3,601	
Gruppen • Geschlecht		14; 506			1,037
		6; 253,5			0,498

\* p < .05

## **4. Teil**

# **Literaturverzeichnis**

- ABELSON, Robert P.: „A Technique and Model for Multidimensional Attitude Scaling“. In: *Public Opinion Quarterly*, Bd. 18 (1954/55), S. 405–418.
- ABELSON, Robert P., und SERMAT, Vello: „Multidimensional Scaling of Facial Expressions“. In: *Journal of Experimental Psychology*, Bd. 63 (1962), S. 546–554.
- AHRENS, Hans Joachim: „Zur Systematik der Urteilsbildung bei der Beurteilung westdeutscher Politiker“. In: *Archiv für die gesamte Psychologie*, Bd. 119 (1967), S. 57–89.
- ALLPORT, Gordon W.: „Attitudes“. In: MURCHISON, C. C. (Hrsg.): *A Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press 1935.
- AMIDON, Edmund, und SIMON, Anita: „Teacher-Pupil Interaction“. In: *Review of Educational Research*, Bd. 35 (1965), S. 130–139.
- AMTHAUER, Rudolf: *Intelligenz-Struktur-Test. I-S-T. 2. Aufl.*, Göttingen: Hogrefe 1955.
- ASCHNER, Mary, und McCUE, Jane: „The Analysis of Verbal Interaction in the Classroom“. In: BELLACK, A. A. (Hrsg.): *Theory and Research in Teaching*. New York: Teachers College, Columbia University 1963.
- ATTNEAVE, Fred: „Dimensions of Similarity“. In: *American Journal of Psychology*, Bd. 63 (1950), S. 516–556.
- BECKER, Egon, HERKOMMER, Sebastian, und BERGMANN, Joachim: *Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil I: Eine soziologische Analyse des Sozialkunde-Unterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen*. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung 1966.
- BECKER, Egon, HERKOMMER, Sebastian, und BERGMANN, Joachim: *Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen*. Schwalbach b. Frankfurt a.M.: Wochenschau 1967.
- BELLACK, Arno A., KLIEBARD, Herbert M., HYMAN, Ronald T., und SMITH, Frank L.: *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University 1966.
- BENDIG, Albert William: „The Reliability of Self Rating Scales“. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 37 (1953), S. 38–40.
- BENDIG, Albert William: „Reliability and the Number of Rating Scale Categories“. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 38 (1954 a), S. 38–43.
- BENDIG, Albert William: „Reliability of Short Rating Scales and the Heterogeneity of the Rated Stimuli“. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 38 (1954 b), S. 167–170.
- BENDIG, Albert William: „Rater Reliability and the Heterogeneity of the Scale Anchors“. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 39 (1955), S. 37–39.
- BIENKO, Gertrud: „So steht es immer noch im Geschichtsbuch“. In: *Schule und Nation*, Bd. 14 (1968), H. 3, S. 12–21.
- BOGARDUS, Emory Stephen: „Measuring Social Distance“. In: *Journal of Applied Sociology*, Bd. 9 (1925), S. 299–308.

BOLTE, Karl Martin: „Einige Anmerkungen zur Problematik der Analyse von ‚Schichtungen‘ in sozialen Systemen“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 13 (1961), Sonderheft 5, S. 29–53.

BRENGELMANN, Johannes C., und BRENGELMANN, Leo: „Deutsche Validierung von Fragebogen dogmatischer und intoleranter Haltungen“. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. 7 (1960 a), S. 451–471.

BRENGELMANN, Johannes C., und BRENGELMANN, Leo: „Deutsche Validierung von Fragebogen der Extraversion neurotischer Tendenz und Rigidität“. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. 7 (1960 b), S. 291–331.

BROWN, Kenneth R.: „Job Analysis by Multidimensional Scaling“. In: Journal of Applied Psychology, Bd. 51 (1967), S. 469–475.

CAMPBELL, Donald T., und STANLEY, Julian C.: „Experimental and Quasiexperimental Designs for Research on Teaching“. In: GAGE, N. L. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally 1963.

CAHNMANN, Werner J.: Völker und Rassen im Urteil der Jugend. Ergebnisse einer Untersuchung an Münchener Schulen. München: Olzog (Pädagogisch-politische Bücherei, Bd. 2).

COCHRAN, William G.: Sampling Techniques. 2. Aufl., New York: Wiley 1963.

EASTON, David, und HESS, Robert D.: „Youth and the Political System“. In: LIPSET, S. M., und LÖWENTHAL, L. (Hrsg.): Culture and Social Character. New York: The Free Press of Glencoe 1961.

EDWARDS, Allen L.: Techniques of Attitude Scale Construction. New York: Appleton-Century-Crofts 1957.

EKMAN, Gösta: „A Direct Method for Multidimensional Ratio Scaling Methods“. In: Psychometrika, Bd. 28 (1963), S. 3–41.

EKMAN, Gösta, GOUDE, Gunnar, und WOERN, Yvonne: „Subjective Similarity in Two Perceptual Continua“. In: Journal of Experimental Psychology, Bd. 61 (1961), S. 222–227.

ELLWEIN, Thomas: Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewußtsein? München: Isar 1955.

EHRMANN, Henry W.: Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge. Weinheim und Berlin: Beltz 1966 (Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums Berlin).

EMNID: Jugend, Bildung und Freizeit. Hamburg: Jugendwerk der Deutschen Shell 1966 (unveröffentlichter Bericht).

FETSCHER, Iring, GREBING, Helga u.a.: Rechtsradikalismus. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt 1967.

FISCHER, Kurt Gerhard: „Empirische Forschungen zur Politischen Bildung“. In: neue politische literatur, Bd. 12 (1967), H. 3, S. 363–366.

FISHBEIN, Martin (Hrsg.): Readings in Attitude Theory and Measurement. New York: Wiley 1967.

- FRIEDEBURG, Ludwig von, und HÜBNER, Peter: Das Geschichtsbild der Jugend. München: Juventa 1964.
- FRUCHTER, Benjamin: Introduction to Factor Analysis. Princeton: Van Nostrand 1954.
- GAGE, Nathaniel L. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally 1963.
- GAGEL, Walter: „Politisches Bewußtsein bei Schülern und Lehrern“. In: Gegenwartskunde, Bd. 16 (1967), S. 219–225.
- GAGEL, Walter: „Literatur zu Ziel und Wirkung der politischen Bildung“. In: Gegenwartskunde, Bd. 17 (1968), S. 171–175.
- GENGERELLI, Joseph A., und BUTLER, Bruce V.: „A Method for Comparing the Profiles of Several Population Samples“. In: Journal of Psychology, Bd. 40 (1955), S. 247–268.
- GETZELS, Jacob W., und JACKSON, Philip Wesley: „The Teacher's Personality and Characteristics“. In: GAGE, N. L. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. 2. Aufl., Chicago: Rand McNally 1965.
- GOLDSCHMIDT, Dietrich, und HOSSBACH, Friedrich W.: „Ausgewählte Themen der Gemeinschaftskunde an höheren Schulen im Urteil ehemaliger Schüler. Ergebnis einer Umfrage unter Studierenden der Pädagogischen Hochschule Berlin“. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Bd. 9 (1964), S. 242–260.
- GRAUMANN, Carl Friedrich, und KRUSE, Lenelis (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 7: Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe 1969.
- GREEN, Bert F.: „Attitude Measurement“. In: LINDZEY, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology. Bd. 1, Cambridge, Mass.: Addison-Wesley 1954.
- GREENSTEIN, Fred J.: Children and Politics. New Haven und London: Yale University Press 1965.
- GUILFORD, Joy Paul: Psychometric Methods. 2. Aufl., New York: McGraw-Hill 1954.
- GULLIKSEN, Harold, und MESSICK, Samuel J. (Hrsg.): Psychological Scaling: Theory and Application. New York: Wiley 1960.
- GUTTMAN, Louis: „The Cornell Technique for Scale and Intensity Analysis“. In: Educational and Psychological Measurements, Bd. 7 (1947), S. 247–279.
- HABERMAS, Jürgen, FRIEDEBURG, Ludwig von, OEHLER, Christoph, und WELTZ, Friedrich: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1961.
- HAMM-BRÜCHER, Hildegard: Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft. München: Piper 1968.
- HANSEN, Morris H., MURWITZ, William N., und MADOW, William G.: Sample Survey and Theory. 5. Aufl., New York: Wiley 1964.



HARNISCHFEGER, Annegret: Binäre und mehrstufige Antworttypen. Hamburg 1963 (unveröffentlichtes Manuskript).

HARNISCHFEGER, Annegret: „Politische Sozialisation“. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Bd. 21 (1970), S. 80–90.

HARNISCHFEGER, Annegret, und STEGELMANN, Werner: „Neuere Untersuchungen zur politischen Bildung“. In: Neue Sammlung, Bd. 7 (1967), S. 589–597.

HASEMANN, Klaus: „Verhaltensbeobachtung“. In: HESS, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 6, Göttingen: Hogrefe 1964.

HEINEL, Jürgen: Die deutsche Sozialpolitik des 19. Jahrhunderts im Spiegel der Schulgeschichtsbücher. Braunschweig: Limbach 1962 (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 6).

HELM, Carl E.: A Multidimensional Ratio Scaling Analysis of Color Relations. Princeton: Educational Testing Service 1959.

HELM, Carl E.: A Successive Intervals Analysis of Color Differences. Princeton: Educational Testing Service 1960.

HELM, Carl E.: „Multidimensional Ratio Scaling Analysis of Perceived Color Relations“. In: Journal of Optical Society of America, Bd. 54 (1964), S. 256–262.

HELM, Carl E., und TUCKER, Ledyard R.: „Individual Differences in the Structure of Color Perception“. In: American Journal of Psychology, Bd. 75 (1962), S. 437–444.

HERKOMMER, Sebastian: Situation und Wirksamkeit politischer Bildung an Volksschulen. Frankfurt a.M.: Phil. Diss. 1966.

HESS, Robert, D., und TORNEY, Judith V.: The Development of Political Attitudes in Children. Chicago: Aldine 1967.

HEYNS, Roger W., und LIPPITT, Ronald: „Systematic Observation Techniques“. In: LINDZEY, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley 1954.

HILLIGEN, Wolfgang: Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Frankfurt a.M.: Bollwerk 1955.

HILLIGEN, Wolfgang: „Beobachtungen zum Erziehungs- und Unterrichtsstil in der Sozialkunde“. In: Rundgespräch über Wirklichkeit und Wandel der Schule und die Erziehungsaufgaben unserer Zeit, Bd. 2 (1968), S. 92–107.

HOFER, Manfred: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim: Beltz 1969.

HOFSTÄTTER, Peter R.: Sozialpsychologie. Berlin: De Gruyter 1956.

HOFSTÄTTER, Peter R.: Einführung in die Sozialpsychologie. 2. Aufl., Stuttgart: Kröner 1959.

- HOMANS, George Caspar: Theorie der sozialen Gruppe. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1960.
- HORN, Wolfgang: Leistungsprüfungssystem. L-P-S. Göttingen: Hogrefe 1962.
- HYMAN, Herbert H.: Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior. New York: The Free Press 1969.
- INDOW, Tarow, und KANAZAWA, Kei: „Multidimensional Mapping of Munsell Colors Varying in Hue, Chroma and Value“. In: Journal of Experimental Psychology, Bd. 59 (1960), S. 330–336.
- INDOW, Tarow, und UCHIZONO, Tsukiko: „Multidimensional Mapping of Munsell Colors Varying in Hue and Chroma“. In: Journal of Experimental Psychology, Bd. 59 (1960), S. 321–329.
- INFRATEST: Jugend und Politik. Teil I: Schüler. Teil II: Studenten. München 1962 (unveröffentlichtes Manuskript).
- INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFT: Berliner Jugend 1962. Bad Godesberg 1962 (unveröffentlichtes Manuskript).
- INSTITUT FÜR SOZIALFORSCHUNG: Kritische Analyse von Schulbüchern zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer und ihrer Positionen in internationalen Beziehungen. Frankfurt a.M. 1970 (unveröffentlichtes Manuskript).
- JAIDE, Walter: Eine neue Generation? Eine Untersuchung über Werthaltungen und Leitbilder der Jugendlichen. München: Juventa 1961.
- JAIDE, Walter: Das Verhältnis der Jugend zur Politik. Empirische Untersuchung zur politischen Anteilnahme und Meinungsbildung junger Menschen der Geburtsjahrgänge 1940–1946. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1963 (2. Aufl. 1964).
- JAIDE, Walter: Die jungen Staatsbürger. München: Juventa 1965 (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, Bd. 8).
- JEFFREYS, Harold: Theory of Probability. 3. Aufl., London: Oxford University Press 1961 (1. Aufl. 1939).
- JONES, Lyle V.: „Analysis of Variance in its Multivariate Developments“. In: CATTEL, R. B. (Hrsg.): Handbook of Multivariate Experimental Psychology. Chicago: Rand McNally 1966.
- KISH, Leslie: Survey Sampling. New York: Wiley 1965.
- KNOLL, Joachim H.: Gemeinschaftskunde. Methoden, Ansichten, Erfahrungen. Heidelberg: Quelle und Meyer 1965.
- KOHN, Hans: Die Idee des Nationalismus. (Originaltitel: The Idea of Nationalism. A Study in its Origins and Background). Frankfurt a.M.: Fischer 1962.
- KORBOOT, P. J., und KEATS, John A.: „A Multidimensional Scaling of Sounds“. In: Australian Journal of Psychology, Bd. 11 (1959), S. 62–69.

KRISTOF, Walter: „Statistische Prüfverfahren zur Beurteilung von Testprofilen“. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. 5 (1958), S. 520–533.

KÜNNAPAS, Teodor: „Visual Perception of Capital Letters: Multidimensional Ratio Scaling and Multidimensional Similarity“. In: The Scandinavian Journal of Psychology, Bd. 7 (1966), S. 189–196.

KUNO, Ulara, und SUGA, Yayoi: „Multidimensional Mapping of Piano Pieces“. In: Japanese Psychological Research, Bd. 8 (1966), S. 119–124.

KRUSKAL, J. B.: „Multidimensional Scaling by Optimizing Goodness of Fit to a Nonmetric Hypothesis“. In: Psychometrika, Bd. 29 (1964), S. 1–27.

„Lehrplan für Gemeinschaftskunde im 12. und 13. Schuljahr des Landes Nordrhein-Westfalen von 1963“. In: Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (1964), S. 61–74.

„Lehrplan für landwirtschaftliche Berufsschulen in Baden-Württemberg vom 18. April 1966“. In: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Bd. 15 (1966), S. 363–385.

LEMBERG, Eugen: Nationalismus. Bd. 1: Psychologie und Geschichte. Bd. 2: Soziologie und politische Pädagogik. Reinbek: Rowohlt 1964 (rowohlts deutsche enzyklopädie, Bde. 197, 198, 199).

LENNÉ, Helge: Jugend zwischen Tradition und Demokratie. Berlin: Duncker und Humblot 1967.

LEWIN, Kurt: Principals of Topological Psychology. New York: McGraw-Hill 1936.

LIENERT, Gustav Adolf: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz 1961 (2. Aufl. 1967).

LIENERT, Gustav Adolf: „Eine varianzanalytische Methode zum Nachweis der Gruppenspezifität von Testprofilen“. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Bd. 10 (1963), S. 333–345.

LIENERT, Gustav Adolf: Denk-Sport-Test. Göttingen: Hogrefe 1964.

LIKERT, Rensis: „A Technique for the Measurement of Attitudes“. In: Archives de Psychologie (1932), H. 140, S. 52 ff.

LÜER, Gerd, und FILLBRANDT, Hartmut: „Ein Verfahren zur Bestimmung der additiven Konstanten in der multidimensionalen Skalierung“. In: Archiv für die gesamte Psychologie, Bd. 121 (1969), S. 202–204.

MACCOBY, Eleanor E., MATTHEWS, Richard E., und MORTON, Alton S.: „Youth and Political Change“. In: EULAU, H. u.a. (Hrsg.): Political Behavior: A Reader in Theory and Research. Glencoe: The Free Press 1956.

MEDLEY, Donald M., und MITZEL, Harold E.: „A Technique for Measuring Classroom Behavior“. In: Journal of Educational Psychology, Bd. 49 (1958), S. 86–92.

MEDLEY, Donald M., und MITZEL, Harold E.: „Measuring Classroom Behavior by Systematic Observation“. In: GAGE, N. L. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally 1963.

MESSERSCHMID, Felix: „Die Nation in der politischen Bildung“. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Bd. 17 (1966), S. 649–665.

MESSICK, Samuel J.: *The Perception of Attitude Relationships: A Multidimensional Scaling Approach to the Structuring of Social Attitudes*. Princeton: Educational Testing Service 1954.

MICKEL, Wolfgang: *Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965. Analyse und Dokumentation*. Stuttgart: Klett 1967.

MISCHEL, Walter: *Personality and Assessment*. New York: Wiley 1968.

MOORE, Harriett, und KLEINING, Gerhard: „Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd. 12 (1960), S. 86–119.

MOULIN, Leo, und AERTS, Luc: „Les classes moyennes, essai de bibliographie critique d’une définition“. In: *Revue d’Histoire Economique et Sociale*, Bd. 32 (1954), S. 293–309.

MÜLLER, Hermann: *Rassen und Völker im Denken der Jugend*. Stuttgart: Klett 1967.

NITZSCHKE, Volker: *Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil II: Schulbuch-Analyse*. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung 1966.

OEHLER, Christoph: *Das politische Bewußtsein des Studierenden und die Chancen politischer Bildung*. Frankfurt a.M.: Phil. Diss. 1960.

„Politische Bildung und Erziehung an der Berliner Schule. Vorläufige Richtlinien vom 14. April 1960“. In: *Dienstblatt des Senats von Berlin*, Teil III, 33 (1960), S. 64–78.

RAASCH, Rudolf: *Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein*. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1964.

REMMERS, Hermann Henry: „Rating Methods in Research on Teaching“. In: GAGE, N. L. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally 1963.

RICHARDSON, Marion W.: „Multidimensional Psychophysics“. In: *Psychological Bulletin*, Bd. 35 (1938), S. 659–660 (Abstract).

„Richtlinien für Gegenwartskunde an den Realschulen des Landes Schleswig-Holstein. Entwurf vom Oktober 1967“. In: *Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (1967)*, S. 189–192.

ROBINSON, Saul B., und SCHATZKER, Chaim: *Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern*. Braunschweig: Limbach 1963 (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 7).

RÖHRIG, Paul: *Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe*. Stuttgart: Klett 1964.

ROSENTHAL, Robert: *Experimenter Effects in Behavioral Research*. New York: Appleton-Century-Crofts 1966.

ROSENTHAL, Robert, KOHN, Paul, GREENFIELD, Patricia M., und CAROTA, Noel: „Data-Desirability, Experimental Expectancy and the Results of Psychological Research“. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Bd. 3 (1966), S. 20–27.

ROTTER, George S., und ROTTER, Naomi G.: „The Influence of Anchors in the Choice of Political Candidates“. In: *Journal of Social Psychology*, Bd. 70 (1966), S. 275–280.

RYANS, David G.: „Assessment of Teacher Behavior and Instruction“. In: *Review of Educational Research*, Bd. 33 (1963), S. 415–441.

RYANS, David G.: *Characteristics of Teachers*. 3. Aufl., Washington, D.C.: American Council on Education 1965.

SCHEUCH, Erwin K., und DAHEIM, Hansjürgen: „Sozialprestige und soziale Schichtung“. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd. 13 (1961), Sonderheft 5, S. 65–103.

SCHMIDT, Hans Dieter: „Ein Fragebogen nationaler-nationalistischer Einstellungen“. In: *diagnostica*, Bd. 16 (1970), S. 16–29.

SCHMIEDERER, Rolf: „Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus. Zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik“. In: *Das Argument*, Bd. 11 (1969), S. 431–465.

SCHUON, Karl Theodor, und WIEDNER, Hanne: „Politisch-soziologische Analyse historischer Kausalität und politische Bildung der BRD, Teil I“. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Bd. 13 (1968), S. 1288–1299.

SCHUON, Karl Theodor, und WIEDNER, Hanne: „Politisch-soziologische Analyse historischer Kausalität und politische Bildung in der BRD, Teil II“. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Bd. 14 (1969), S. 399–412.

SENATOR FÜR SCHULWESEN, Berlin: „Ausführungsvorschriften zur Gemeinschaftskunde“. In: *Dienstblatt des Berliner Senats, Teil III*. Berlin 1968, S. 14–18.

SENATOR FÜR VOLKSBILDUNG, Abteilung II, Berlin: „Berliner Lehrplan für Geschichte 7. bis 10. Klasse. Oberschule Wissenschaftlicher Zweig. Entwurf“. In: *Berliner Bildungsplan von 1954*. Berlin 1954 (vervielfältigtes Manuskript).

SHAW, Marvin E., und WRIGHT, Jack M.: *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill 1967.

SIXTL, Friedrich: *Meßmethoden der Psychologie*. Weinheim: Beltz 1967.

SKAGER, Rodney W., SCHULTZ, Charles B., und KLEIN, Stephen P.: „The Multidimensional Scaling of a Set of Artistic Drawings, Perceived Structure and Scale Correlates“. In: *Multivariate Behavioral Research*, Bd. 1 (1966), S. 425–436.

SMALL, Victor Hepburn: „Jugded Similarity of Visual Forms as Functions of Selected Stimulus Dimensions“. In: *Dissertation Abstracts*, Bd. 22 (1961), S. 2481 f.

SMITH, Robert J., und SIEGEL, Arthur J.: „A Multidimensional Scaling Analysis of the Job of Civil Defense Director“. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 51 (1967), S. 476–480.

SONTHEIMER, Kurt, STAMMLER, Eberhard, und HEIGERT, Hans: *Sehnsucht nach der Nation. Drei Plädoyers*. München: Juventa 1966.

Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln 1961 (Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 13).

STEUDEL, Ursula, und WRANGELL, Peter von: *Untersuchung von Kenntnissen und Stellungnahmen Westberliner Jugendlicher zur deutschen Geschichte zwischen 1918 und 1945*. Berlin: Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin 1960 (unveröffentlichtes Manuskript).

STROM, Robert D. (Hrsg.): *The Inner-City Classroom: Teacher Behaviors*. Columbia, O.: Merrill 1966.

TAUSCH, Reinhard, und TAUSCH, Anne-Marie: *Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht*. 2. Aufl., Göttingen: Hogrefe 1965.

TESCHNER, Manfred: *Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt 1968.

THURSTONE, Louis Leon, und CHAVE, Ernest John: *The Measurement of Attitude*. Chicago: University of Chicago Press 1929.

TORGERSON, Warren S.: *A Theoretical and Empirical Investigation of Multidimensional Scaling*. Princeton: Ph.D. Thesis 1951.

TORGERSON, Warren S.: „Multidimensional Scaling I: Theory and Method“. In: *Psychometrika*, Bd. 17 (1952), S. 401–419.

TORGERSON, Warren S.: *Theory and Methods of Scaling*. 5. Aufl., New York: Wiley 1965.

TUCKER, Ledyard R., und MESSICK, Samuel J.: „An Individual Difference Model for Multidimensional Scaling“. In: *Psychometrika*, Bd. 28 (1963), S. 333–367.

„Vorläufige Richtlinien für den Unterricht im Fach Gemeinschaftskunde der Klassen 12 und 13 der Oberschule Wissenschaftlichen Zweiges von 1963“. In: *Laufende Mitteilungen zum Stand der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland* (1964), S. 6–43.

WARNER, Lloyd, MEEKER, Marchia, und EELLS, Kenneth: *Social Class in America*. New York: Harper and Row 1960 (1. Aufl., Chicago: Science Research Association 1949).

WEYMAR, Ernst: *Die Neuere Geschichte in den Schulbüchern europäischer Länder*. Braunschweig: Limbach 1956 (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Bd. 1).

WYLIE, Ruth: *The Self Concept. A Critical Survey of Pertinent Research Literature*. Lincoln: University Nebraska Press 1967.

## Verwendete Rechenprogramme, die nicht im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung geschrieben wurden

Mit einer Ausnahme stammen alle Programme aus dem Psychologischen Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel; mit ihnen wurden im Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität die Analysen durchgeführt. Lediglich die Analysen mit MANOVA erfolgten im Deutschen Rechenzentrum, Darmstadt.

Name des Programms sowie Autor und Kennzeichnung des Programms

*Bestimmung der Additiven Konstante:* Lüer, Gerd, und Fillbrandt, Hartmut. Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1967, veröffentlicht 1969).

$\chi^2$ -Test: Weber, Ernst (Stat 20). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1964).

*F-Test:* Hommers, Wilfried. Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1967).

*Faktorenanalyse: Hauptachsenverfahren (principal component) mit Varimax-Rotation:* Müller, Dieter (Stat 17). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1965).

*Kontingenzkoeffizient:* Dörner, Dietrich (Stat 30). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1965).

*Multidimensionale Skalierung nach Torgerson (5. Aufl., 1965):* Fillbrandt, Hartmut, und Dörner, Dietrich (Stat 48). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1967).

*Multivariate Analysis of Variance MANOVA:* Clyde, D. J., Cramer, E. M., und Sherin, R. J. In: Dixon, W. J. (Hrsg.): BMD Biomedical Computer Programs. Health Sciences Computing Facility. Los Angeles: University of California 1965.

*Multivariate Analysis of Variance and Covariance (H1H2):* Cooley, William W., und Lohnes, Paul R.: Multivariate Procedures for the Behavioral Sciences. New York: Wiley 1962. Für das Rechenzentrum der Christian-Albrechts-Universität adaptiert von Dörner, Dietrich (1968).

*Produkt-Moment-Korrelation:* Dörner, Dietrich (Stat 3). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1964).

*t-Test für unabhängige Stichproben:* Weber, Ernst (Stat 19). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1964).

*Wilcoxon-White-Test für unabhängige Stichproben:* Dörner, Dietrich. Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1964).

*Zentroid-Faktorenanalyse mit Tucker's Phi:* Fillbrandt, Hartmut (Stat 32). Psychologisches Institut der Christian-Albrechts-Universität, Kiel (1967).

**In der Reihe STUDIEN UND BERICHT  
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung  
sind bisher erschienen**

- |     |   |    |  |
|-----|---|----|--|
| 1   | Marianne von Rundstedt<br>Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.<br>108 S. Erschienen 1965. DM 5,–   | 13 | Klaus Huhse<br>Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.<br>235 S. Erschienen 1968. DM 10,–   |
| 2   | Fritz Joachim Weiß<br>Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.<br>108 S. Erschienen 1965. DM 5,–  | 14 | Willi Voelmy<br>Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.<br>141 S. Erschienen 1968. DM 10,–  |
| 3   | Lothar Krappmann (vergriffen)<br>Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen. Wintersemester 1964/65. Erschienen 1966.  | 15 | Hedwig Rudolph<br>Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.<br>155 S. Erschienen 1969. DM 10,–  |
| 4   | Klaus Herzog (vergriffen)<br>Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau. Ministry of Education, London. – Kostenstudie. Erschienen 1965.  | 16 | Franz Scherer (vergriffen)<br>Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.<br>Erschienen 1969.  |
| 5   | Marianne von Rundstedt<br>Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.<br>115 S. Erschienen 1966. DM 5,–  | 17 | Klaus Hüfner<br>Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.<br>207 S. Erschienen 1969. DM 10,–   |
| 6   | Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein (vergriffen)<br>Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.<br>Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt. Erschienen 1966. | 18 | Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp)<br>Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Erschienen 1970.   |
| 7   | Wolfgang Lempert (vergriffen)<br>Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.<br>Eine statistische Untersuchung. Erschienen 1966.  | 19 | Wolfgang Berger<br>Zur Theorie der Bildungsnachfrage. Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.<br>162 S. Erschienen 1969. DM 10,–   |
| 8   | Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)<br>Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordamerika. Eine Übersicht.<br>Eingeleitet von Wolfgang Lempert. Erschienen 1966.  | 20 | Adolf Kell<br>Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).<br>616 S. Erschienen 1970. DM 20,–  |
| 9 A | Klaus Hüfner<br>Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. Hochschulökonomie und Bildungsplanung. Erste Auflage 159 S. Erschienen 1967. Zweite erweiterte Auflage 199 S. Erschienen 1968. DM 10,–   | 21 | Frank Händle<br>Management in Forschung und Entwicklung. Bibliographische Materialien mit einer Einführung.<br>167 S. Erschienen 1971. DM 10,–   |
| 9 B | Susanne Kleemann<br>Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.<br>178 S. Erschienen 1969. DM 10,–   | 22 | Peter Müller (vergriffen)<br>Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).<br>Erschienen 1971.  |
| 10  | Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)<br>Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems. – Wirtschaftlichkeit im Schulbau.<br>316 S. Erschienen 1968. DM 10,–  | 23 | Wolfgang Armbruster<br>Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse.<br>210 S. Erschienen 1971. DM 10,–   |
| 11  | Werner Kalb (vergriffen)<br>Stiftungen und Bildungswesen in den USA.<br>Erschienen 1968.  | 24 | Hartmut J. Zeiher<br>Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II). Deutschunterricht.<br>261 S. Erschienen 1972. DM 10,–   |
| 12  | Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann<br>Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I). Eine empirische Untersuchung.<br>360 S. Erschienen 1968. DM 10,–  | 25 | Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer<br>Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie.<br>184 S. Erschienen 1972. DM 10,– |
|     |   | 26 | Annegret Harnischfeger<br>Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht. Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit.<br>268 S. Erschienen 1972. DM 10,–   |



## **Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHTE**

### **OECD-Seminarbericht**

Internationales Seminar über Bildungsplanung.  
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.  
Referate und Diskussionen.  
342 S. Erschienen 1967. DM 10,-

### **In der Buchreihe TEXTE UND DOKUMENTE ZUR BILDUNGSFORSCHUNG**

(Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu beziehen)

#### **Günter Palm**

Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.  
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1962.  
183 S. Erschienen 1966. Kartonierte DM 26,-, Linson DM 32,-

#### **Torsten Husén und Gunnar Boalt**

Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.  
254 S. Erschienen 1968. Kartonierte DM 24,50, Linson DM 26,50

#### **James B. Conant**

Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.  
130 S. Erschienen 1968. Kartonierte DM 16,80, Linson DM 19,80

#### **Henry Chauncey und John E. Dobbin**

Der Test im modernen Bildungswesen.  
176 S. Erschienen 1968. Kartonierte DM 14,80, Linson DM 16,50

#### **Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg**

Student im Studium.  
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.  
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.  
464 S. Erschienen 1969. Kartonierte DM 12,-, Linson DM 19,50

#### **Ulrich K. Preuß**

Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen.  
229 S. Erschienen 1969. Kartonierte DM 19,50, Linson DM 24,50

#### **Ingo Richter**

Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.  
Analyse und Entscheidungssammlung.  
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50

#### **Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)**

Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.  
Economics of Education in Transition.  
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.  
275 S. Erschienen 1969. Kartonierte DM 17,50

#### **Helge Lenné†**

Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.  
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.  
446 S. Erschienen 1969. Linson DM 35,-

#### **Wolfgang Dietrich Winterhager**

Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.  
162 S. Erschienen 1969. Kartonierte DM 18,-

#### **Philip H. Coombs**

Die Weltbildungskrise.  
248 S. Erschienen 1969. Kartonierte DM 29,-

#### **Klaus Hüfner (Hrsg.)**

Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.  
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.  
356 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 24,50

#### **Jens Naumann (Hrsg.)**

Forschungsökonomie und Forschungspolitik.  
Ausgewählte amerikanische Beiträge.  
482 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 37,-

#### **Matthias Wentzel**

Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.  
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.  
229 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 26,-

#### **Dieter Berstecher**

Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.  
Das Beispiel der Bildungsforschung.  
123 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 17,80

#### **Bernhard Dieckmann**

Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.  
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.  
188 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 21,80

#### **Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich Winterhager**

Politologen im Beruf.  
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im Beschäftigungssystem.  
250 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 16,40

#### **Saul B. Robinsohn u.a.**

Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.  
Ein interkultureller Vergleich.  
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.  
602 S. insgesamt. Erschienen 1970. Linson DM 46,50  
(Einzelausgaben der Länderberichte:  
Caspar Kuhlmann: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966.  
Kartonierte DM 16,40;  
Klaus-Dieter Mende: Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1965.  
Kartonierte DM 15,40;  
Detlef Glowka: Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion 1958–1968.  
Kartonierte DM 17,40)

#### **Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)**

Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.  
Ausgewählte Beiträge.  
364 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 32,-

#### **Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron**

Die Illusion der Chancengleichheit.  
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.  
302 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 38,50

#### **Lothar Krappmann**

Soziologische Dimensionen der Identität.  
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.  
231 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 26,50

#### **Wolfgang Karcher**

Studenten an privaten Hochschulen.  
Zum Verfassungsrecht der USA.  
204 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 29,-

#### **Marianne von Rundstedt**

Studentenförderung.  
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und Wales und in den Niederlanden.  
189 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 29,-