

Harald PATZOLT:

Ideologische Kompetenz bei Jugendlichen
Forschungsbericht der Forschungsgruppe "Entwicklung und
Erziehung Jugendlicher", AdW der DDR, Institut für Pädagogische
Psychologie, Mai 1989 (redaktionell gekürzte Fassung)

1. Zur Relevanz der Thematik

Politik ist heute für die ganze Menschheit eine (über-) lebenswichtige Angelegenheit. Ohne massenhaftes politisches Engagement sind die globalen Probleme nicht mehr zu bewältigen. Daher gewinnt die Frage nach dessen Entwicklungsbedingungen auch für die Psychologie eine neue Dimension. Wir sind alle von Politik betroffen und partizipieren in irgendeiner Weise an ihr - und sei es auch mit politischer Immobilität, mit Nichthandeln (GALKIN 1986, S. 68 f). Unsere Frage ist also nicht einfach die nach politischem Verhalten schlechthin, sondern auch die nach der Möglichkeit progressiven politischen Verhaltens. Es interessiert uns nicht nur das politische Mit-Machen in seinen Graduierungen zwischen Aktivisten und Mitläufer unter den gegebenen politischen Systembedingungen. Vielmehr gilt es, nach der Möglichkeit individueller Selbstbestimmung zu politischem Verhalten zu fragen, nach der Möglichkeit eines Verhaltens, welches im Interesse progressiver Gesellschafts- und Individualentwicklung die Grundlagen gegebener politischer Systeme angreift und überwindet.

Wenn es richtig ist, daß offenes politisches Verhalten (Handeln) und geschlossenes (Immobilität, Nichthandeln) für jede Gesellschaft von existenzieller Bedeutung sind, dann entsteht die Frage, wie gesellschaftliche Regulation und gesellschaftliche Zwänge in psychische Regulation und psychische Selbstzwänge transformiert werden. Und es folgt die Frage, worin die Möglichkeit der Wahl politischer Alternativen begründet ist.

Ein wichtiges vermittelndes Element scheint uns die Menge der sozialen Verhaltensmuster zu sein, die sich im konkreten politischen Handeln bzw. Nichthandeln des einzelnen realisieren. Diese Verhaltensmuster - wir können sie uns vorstellen als symbolische Repräsentationen sozialer Verhältnisse - werden in der Gesellschaft beständig reproduziert. Das Individuum erwirbt sie ontogenetisch in der politischen Sozialisation. Diese Verhaltensmuster, ihre Genese und Möglichkeiten ihrer Veränderung zu beschreiben, erschien uns als Ausgangspunkt trächtiger als die psychologische Analyse einzelner politischer Handlungen bzw. Handlungsklassen. Im letztgenannten Falle besteht immer die Gefahr, daß die soziale Determination psychischer Prozesse und individuellen Erlebens und Verhaltens in Gestalt einer endlichen Menge sozialer Konditionen verkürzt vorgestellt wird.

2. Theoretische Ausgangspunkte und Problemstellung

MOSER (1989) hat den Vorschlag gemacht, wissenschaftliche Arbeiten, die intuitiv politisch gemeinte Problemstellungen mit in der Psychologie gängigen Methoden angehen, als 'politotrope Psychologie' zu bezeichnen. Politische Psychologie (PP) müsse dagegen seiner Meinung nach ihre wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Grundpositionen reflektieren und explizieren und könne deshalb Analyse-Ebenen verschiedenen disziplinä-

ren, theoretischen und methodologischen Ursprungs aufeinander zu beziehen. Wir werden dieser Forderung nachzukommen versuchen.

PP hat den analytischen Auftrag, die psychische Regulation des Erlebens von Politik und das politische Verhalten zu untersuchen. Sie greift gewöhnlich an denjenigen Erlebens- und Verhaltensweisen an, die unmittelbar politischen Charakters sind, etwa politischen Einstellungen, Partizipation, Wählerverhalten. Politik hat indes als Teil der Geschichte einen Wandlungsprozeß durchlaufen, dem die psychologische Untersuchung individueller Politikfähigkeit muß diesem historischen Wandel Rechnung tragen muß. Fast alles menschliche Verhalten kann politische Bedeutung gewinnen. Das reflektiert sich auch in der subjektiven Bedeutsamkeit individuellen Verhaltens. Unter bestimmten Umständen kann so nahezu das gesamte alltägliche Verhalten eines Menschen für diesen selbst politisch bedeutsam werden. Wir erinnern an die Selbstdarstellungen politischer Repräsentanten verschiedenster politischer Systeme oder an die Schilderungen des Alltags politischer Gefangener, für die physisches Überleben, Körperpflege, Gymnastik usw. zur symbolischen und realen politischen Tat wurden.

Ihr Zugang hat folglich für PP mindestens zwei Probleme: Erstens ist die Bestimmung dessen, was "politisch" ist, der psychologischen Analyse stets vorausgesetzt. Diese, wie auch die damit verbundene Frage nach der Zuordnung von beobachteten Verhaltensweisen zu den im Modell fixierten Klassen, ist primär keine einzelwissenschaftliche, psychologische Frage. Ihre Beantwortung fällt in den Bereich metapsychologischer Voraussetzungen der PP und muß von anderen Sozialwissenschaften geleistet werden.

Zweitens liegt im Begriff des politischen Verhaltens eine gewisse Unschärfe. Nicht alles beobachtbare politische Verhalten ist historisch sinnvoll oder (philosophisch gesprochen) vernünftig. Haben sich bestimmte Formen und Inhalte von Politik historisch überlebt, sind politische Institutionen und entsprechende Verhaltensweisen anachronistisch und funktionslos geworden, dann verlieren sie ihren bestimmenden Einfluß auf den Gang der Geschichte und werden von neuen abgelöst. Sie verlieren dann auch berechtigterweise das wissenschaftliche Interesse der PP, soweit sich diese nicht wertneutral als bloße Beobachterin einer aktualistisch aufgefaßten schlechten politischen Wirklichkeit versteht. Die Konsequenz für die PP ist, daß sie nach progressiven politischen Verhaltensweisen zu fragen hat. Sie muß sich für Verhaltensweisen interessieren, die erst ansatzweise vorhanden sind, noch unentwickelt oder auch bereits in entwickelter Form - aber relativ selten zu beobachten.

Für PP-Forschung, die sich speziell mit Entwicklungsproblemen Jugendlicher befaßt, ist dieser Aspekt des "entwicklungsträchtigen Falls" (MASCHEWSKI 1979, S. 151) besonders interessant. Wir gehen davon aus, daß alle ontogenetische Entwicklung der individuellen Politikfähigkeit am Verhalten der Kinder und Jugendlichen ansetzt. Es ist daher nicht beliebig, welches Verhalten (oder welche Tätigkeit) als Gegenstand einer psychologischen Untersuchung individueller Politikfähigkeit gewählt wird. Und es ist eben nicht von vornherein als gesichert anzusehen, daß sich diese Politikfähigkeit gerade und vornehmlich in gegebenen (gewissermaßen repräsentativen) politischen Verhaltensweisen der Jugendlichen entwickelt, wie sie von den politischen Kinder- und Jugendorganisationen gepflegt werden.

Eine weitere Schwierigkeit, die psychischen Grundlagen individueller Politikfähigkeit zu entdecken, liegt in der Arbeits- und Funktionsteilung im politischen Bereich selbst

begründet. Für ein gegebenes System politischer Verhältnisse ist nicht vorauszusetzen, daß z.B. jeder Funktionär einer politischen Organisation im umfassenden Sinne politikfähig ist. Er braucht nur einen kleinen Teil politischer Verhaltensweisen zu beherrschen, muß nur über sehr spezielles politisches Wissen verfügen, usw.. Auf dem Wege der Beobachtung und Beschreibung aller vorfindlichen politischen Verhaltensweisen kommt man also nicht an die wesentlichen Merkmale von Politikfähigkeit heran.

Für uns hat das zur Konsequenz, daß die allgemeinen Bestimmungen politischen Verhaltens zunächst nicht unmittelbar auf das politische Verhalten des Individuums zu beziehen sind, sondern auf das Verhalten aller politischen Subjekte - auch der überindividuell - von einzelnen über Organisationen bis zum Staat und der politischen Gesellschaft.

Politisches Verhalten, soweit es politische Verhältnisse schafft und sich innerhalb derselben (auf dem Niveau von Organisationen, Institutionen) realisiert, findet im Überbau der Gesellschaft statt. Es wird durch die Basis, die materiellen Verhältnisse primär determiniert und unterliegt einer sekundären Determination im Überbau selbst. Ihren Sinn findet Politik darin, daß die verschiedenen gesellschaftlichen Subjekte diesen Verhaltensbereich nutzen, um ihren im Basisbereich der Gesellschaft liegenden materiellen Interessen Geltung zu verschaffen. Politisches Verhalten bezieht sich also immer primär auf anderes Verhalten, welches sich im Basisbereich der Gesellschaft vollzieht, auf die materiellen Verhältnisse daselbst mit den darin fixierten Interdependenzen des Verhaltens der verschiedenen gesellschaftlichen Subjekte. Es hat die Funktion, Verhältnisse im Basisbereich, etwa ökonomische, zu regulieren, zu erhalten und zu verändern. SEGERT (1990) stellt drei Aspekte politischen Verhaltens heraus:

1. Politik ist die Sphäre, in der sich die Menschen ihrer Interessen bewußt werden, eine Interessengemeinschaft herstellen. Dazu gehört auch, daß sie die Interessenlage anderer sozialer Subjekte erfassen und die sich ergebenden Interdependenzen auch in der eigenen Interessenlage definieren.
2. Politik ist die Sphäre, in der sich kollektive Subjekte kooperativen Handelns zum Zwecke der Durchsetzung gemeinsamer Interessen formieren.
3. Politik ist die Sphäre, in der die grundlegenden sozialen Konflikte der Gesellschaft zu Bewußtsein kommen und ausgefochten werden.

Wir haben nun Verhaltensmuster entdeckt, die auf ganz analoge Strukturierungen hindeuten. In verschiedenen alltäglichen Verhaltensbereichen der Kinder und Jugendlichen entstehen in der Interaktion der Individuen in ihren sozialen Bezugsgruppen Quasi-Überbaustrukturen mit spezifischen Verhaltensweisen, lassen sich z.T. stabile kulturelle Verhaltensmuster für diese Verhalten entdecken.

Ein erstes Indiz für solche eigentümlichen Verhaltensweisen ist, daß "über" die alltäglichen für den Verhaltensraum charakteristischen Verhaltensweisen kommuniziert wird. Diese zunächst spontanen Kommunikationssequenzen sind eine erste Form. Die dabei aufgebaute kommunikativ-soziale Struktur zerfällt rasch wieder. Eine zweite Form ist erkennbar, wenn diese instabilen Muster so häufig zu beobachten sind, daß eine gewisse Erfahrung der Gruppenmitglieder angenommen werden kann. Eine dritte Form läßt sich nachweisen, wenn diese Verhaltensmuster in organisierter, institutionalisierter Form geregelt werden. Dann haben wir es mit einem wirklichen Quasi-Überbau innerhalb einer sozialen Gruppe zu tun, woraus sich spezielle Anforderungen an deren Mitglieder ergeben.

Die erste Form liegt beispielsweise vor, wenn die Familie sich am Beginn des Wochenendes kurz darüber verständigt, was jedes Familienmitglied vor hat. Wenn es üblich wird, daß sie sich bei verschiedenen Gelegenheiten über die Alltagsverläufe des Familienlebens verständigt, liegt die zweite Form vor. Die dritte Form ist gegeben, wenn etwa jeden Sonntagabend beim Frühstück eine Art "Familienrat" tagt, der die bevorstehende Phase des Familienlebens abspricht.

Die hier angesprochenen Verhaltensweisen wurden bislang in ihrer Eigenart und aus tätigkeitsorientierter psychologischer Sicht kaum thematisiert. Sie verdienen aber unsere besondere Aufmerksamkeit:

1. Sie sind universell verbreitet. Wir beobachten sie in verschiedenen alltäglichen Verhaltensräumen, in verschiedenen sozialen Gruppen, bei Individuen unterschiedlichsten Alters und in verschiedenen Situationen.

2. Sie selbst, bzw. die sozialen Strukturen, die über sie gebildet werden, weisen dieselben drei Merkmale auf, die oben als Charakteristika des Verhaltens politischer Subjekte fixiert worden waren: Bewußtwerdung der Interessen, Organisation von Subjekten kooperativen Handelns und Bewältigung der sozialen Konflikte.

Weil individuelle Politikfähigkeit und die Fähigkeit zur Realisation o.a. Verhalten in diesen drei wesentlichen Merkmalen identisch sind, gewinnen diese Verhaltensweisen für uns ihre Bedeutung. Wir haben einen Gedanken LENINs aufgegriffen und diese Verhaltensweisen und die entsprechenden Verhaltensmuster mit dem Terminus "Ideologisches Verhalten" belegt. Der Untersuchung LENINs (1963) liegt der Gedanke zugrunde, daß ideologisches Verhalten, damit es überhaupt stattfindet, seiner Antizipation bedarf. Die ideologischen Verhältnisse (juristische, politische, moralische, ästhetische, religiös-weltanschauliche) müssen vor ihrer Entstehung erst durch den Kopf - im Gegensatz zu den materiellen Verhältnissen. Die Fähigkeit, die zur Bewältigung praktischer Probleme alltäglichen Verhaltens notwendigen ideologischen Verhältnisse / Verhaltensweisen zu antizipieren, nennen wir "Ideologische Kompetenz". Davon abgesetzt kann die Fähigkeit betrachtet werden, diese Verhaltensweisen zu realisieren ("Performanz").

Die Fragestellung der Untersuchung lautete also: Gibt es eine Möglichkeit, mit psychologischen Mitteln ideologische Kompetenz bei Jugendlichen einer bestimmten Altersstufe festzustellen und zu beschreiben?

3. Voruntersuchung

Die Aufgabe der Voruntersuchung war eine doppelte: Einmal wollten wir erkunden, ob SchülerInnen der 7. und 8. Klassen Erfahrungen mit derartigen Formen der Bewältigung alltäglicher Probleme haben, und welche. Zum anderen ging es darum, aus dem Erfahrungsbereich dieser Altersgruppe Material für die inhaltliche, formale und sprachliche Gestaltung derjenigen fiktiven Situationen zu gewinnen, die den Items für den Fragebogen der anschließenden Untersuchung zugrunde liegen sollten. Diese Fragen waren zusammengefaßt durch ein Modell, welches in der Voruntersuchung daraufhin geprüft wurde, ob es unter kontrollierten Bedingungen die Reproduktion ideologischer Kompetenz ermöglicht.

Halbstrukturierte Interviews wurden mit zwölf zufällig bestimmten SchülerInnen der 7. und 8. Klassen durchgeführt und handschriftlich sowie per Tonband protokolliert. Die Fragen der Interviewer bezogen sich auf vier Verhaltensräume und die entsprechenden

sozialen Bezugsgruppen: (1) Familie, (2) peer group, (3) Pionier- bzw. FDJ-Gruppe und (4) Schulklasse. Gefragt wurde nach den Erfahrungen der Jugendlichen mit Konflikten in diesen Verhaltensräumen. Dabei beschränkten wir uns auf drei Konflikttypen: (a) Konflikte zwischen anderen Mitgliedern der eigenen Bezugsgruppe, (b) zwischen Bezugsgruppe und Umwelt, (c) zwischen einem Mitglied und der Umwelt der Gruppe. Wir interessierten uns also nur für Konflikte, die den einzelnen wohl als Mitglied der jeweiligen sozialen Gruppe betreffen, in denen er selbst aber nicht unmittelbar und als einzelner Konfliktpartei ist. An eine statistische Auswertung der Interviews war von vornherein nicht gedacht. Die Antworttrends haben vielmehr Hinweischarakter.

Wir wollten (1) wissen, ob auf dieser Altersstufe Erfahrungen mit diesen Arten von Konflikten vorliegen und ob die Pbn im Falle fehlender eigener Erfahrungen diese Konflikte als mögliche Konflikte anderer erkennen konnten. Die Antworten ergaben, daß Konflikte anderer Mitglieder der eigenen Bezugsgruppe miteinander durchgehend in den eigenen Erfahrungsbereich gehören. Nur ein Teil der Befragten hatte Erfahrungen mit Konflikten eines anderen Mitglieds der eigenen Bezugsgruppe mit der Umwelt. Am geringsten waren die Aussagen zu Konflikten der eigenen sozialen Bezugsgruppe mit der Umwelt. Alle Pbn hatten darüber hinaus Kenntnis von derartigen Konflikten aus dem Bekanntenkreis und Massenmedien und konnten sich solche Konflikte vorstellen.

Wir wollten (2) wissen, in welchen konkreten Situationen des Alltagsgeschehens diese Konflikte auftreten und welche sozialen Verhaltensmuster der Lösung sozialer Konflikte realisiert werden. Die Antworten ließen erkennen, daß ein Teil der Pbn in seiner Reaktion auf derartige Konflikte über die Verhaltensräume und Konflikttypen sehr konsistent, ein größerer Teil eher inkonsistent war. Die Verhaltensmuster, so schien es, sind nicht nur sehr vielfältig, sie weisen auch einen unterschiedlichen Grad der Generalisierung auf.

Uns interessierte (3) die Frage, wie die Konflikte erlebt werden. Es ergab sich ein sehr differenziertes Bild. Einige Pbn schilderten verschiedene Verhaltensräume als sehr konfliktbeladen und belastend, der größere Teil schilderte sie als nahezu konfliktfrei, ja unproblematisch. Daß bei diesen Antworten immer schon subjektive Verarbeitungsformen einer konfliktären Umwelt voraussetzen sind, wurde in allen Antworten deutlich. Einige Pbn deuteten mit ihren Antworten ein Bewußtsein konfliktärer sozialer Beziehungen und differenzierten Umgang mit Konflikten an, der sich vor allem in der Familie praktizierten Verhaltensmustern verpflichtet zeigte.

Innerhalb dieser Antworten waren deutlich alle drei Formen ideologischen Verhaltens, wie wir sie in der Einleitung geschildert haben, festzustellen. Dabei ergab sich, was die Häufigkeit der Nennung der einzelnen Formen betrifft, derselbe Trend, den wir aus unseren Alltagserfahrungen angenommen hatten: Die spontane Interaktion zur Bewältigung von Konflikten fand sich am häufigsten. Die zweite Form, die des regelhaften Auftretens solcher Strukturen, war im Erfahrungsbereich der meisten Pbn. Die dritte Form, in der diese Verhaltensweisen in kulturellen Verhaltensweisen der Bezugsgruppe und institutionalisierten Formen realisiert werden, war nur ausnahmsweise nachzuweisen.

4. Hauptuntersuchung: Konfliktwahrnehmung und Ideologische Kompetenz

Aufgrund der in der Einleitung festgestellten Funktionen ideologischen Verhaltens und der in der Voruntersuchung bestätigten Annahme, daß sich ideologische Kompe-

tenz vor allem in Konfliktsituationen nachweisen läßt, entschlossen wird uns, solche Konfliktsituationen unseren Pbn in der Untersuchung anzubieten. Dabei konstruierten wir die Situation derart, daß (a) der Modellakteur (hinfort "MA" genannt) im Konflikt nicht unmittelbar Partei, (b) der Konflikt kein erst- oder einmaliger sowie (c) aktuell ist, und daß (d) die Situation für MA Konsequenzen hat, daß MA sich also irgendwie verhalten muß, ein aktueller wie perspektivischer Handlungsbedarf besteht.

Die konstruierten Situationen sind in den Verhaltensräumen (a) der Familie (b) der peer-group im Freizeitbereich (c) der Pionier- bzw. FDJ-Gruppe und (d) der Schulklasse angesiedelt. Sie modellieren drei Konflikttypen:

Typ I. Zwei Individuen aus MAs Bezugsgruppe haben ein Problem / Konflikt miteinander (Intragruppen-Konflikt).

Typ II. Die Gruppe hat ein Problem / Konflikt mit der Umwelt. Umwelt ist hierbei personal - eine andere Gruppe, Personen, Organisationen usw. (Intergruppen-Konflikt).

Typ III. Ein Individuum aus MAs Gruppe hat ein Problem mit der Umwelt (wiederum personal verstanden). Dieser Typ basiert auf der Zugehörigkeit der Personen zu verschiedenen Gruppen.

Die Konflikttypen sind abstrakte Grundkonstellationen mit minimaler Teilnehmerzahl, aus denen sich unter Einbeziehung weiterer Bedingungen eine Vielfalt konkreter Konflikte rekonstruieren läßt. In solchen sozialen Situationen gibt es keine a priori "richtigen" Antworten der Beteiligten, wohl aber Muster möglicher Reaktionen. Für unsere Konflikttypen sind es folgende:

1. Gruppe von Reaktionen:

Diese umfaßt die passivste Hinnahme der Konfliktkonstellation - der Parteien und ihrer Standpunkte, der Bedeutung bzw. Bedeutungslosigkeit und Tolerierbarkeit des bzw. Unlust an der Konfliktsituation.

Untergruppe (a): MA schlägt sich in der Situation auf eine Seite, nimmt Partei für den einen oder den anderen am Konflikt unmittelbar Beteiligten (individuelle Gruppenmitglieder, Umwelt oder eigene Gruppe).

Untergruppe (b): MA "geht das nichts an, der Konflikt wird ignoriert bzw. als solcher nicht wahrgenommen.

Untergruppe (c): MA geht betroffen aus dem Felde.

2. Gruppe von Reaktionen:

Diese beziehen sich nur auf den aktuellen Konflikt. MA versucht, diesen zu "managen".

Untergruppe (a): MA versucht, den aktuellen Konflikt zu dämpfen, die Situation zu retten.

Untergruppe (b): MA reagiert auf den Konflikt so, daß dieser eskaliert.

3. Gruppe von Reaktionen:

Diese ist die der ideologischen Verhaltensweisen. MA versucht, den aktuellen Konflikt zu lösen und zielt in der Art und Weise der Lösung auch auf die Lösung des latenten Konflikts.

Auf der Basis des in der Voruntersuchung gewonnenen Materials konstruierten wir Items, die wir einer rationalen Itemanalyse sowie durch Erprobung an wenigen Schülern einer empirischen Brauchbarkeitsprüfung unterzogen. Der FB war in einer Unterrichtsstunde (45 min) zu bewältigen. Er enthielt zwölf Items. Diese ergeben sich, wenn man die vier Verhaltensräume / Bezugsgruppen mit den drei Konflikttypen kombiniert. Zu jedem Item waren sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben: je drei Varianten der 1. Gruppe von Reaktionsweisen für MA, zwei Varianten der 2. Gruppe und eine Variante der 3. Gruppe.

Das Prinzip des FB (Art der Instruktion, Itemstruktur in formaler Hinsicht, Punktsystem) haben wir einem FB entnommen, der von FLAMMER u.a. (1988) zur Untersuchung der sekundären Kontrolle bei Jugendlichen, als einer der unsrigen nahen Thematik, entwickelt wurde, und modifiziert; der FB ist im Anhang zu finden.

Die Untersuchung bestätigte die rational-empirische Itemanalyse. Die SchülerInnen hatten keine Schwierigkeiten, die Items zu verstehen, das Punktsystem wurde von allen bewältigt. Die Reihenfolge der Bearbeitung der FB-Blätter war verschieden.

Die Untersuchung wurde in einer 7. Klasse (N = 17) und einer 8. Klasse (N = 14) der Max-Kreutziger-Oberschule in Berlin durchgeführt. Für die Untersuchung wurden die Klassen in je drei Gruppen pro VL geteilt.

5. Datenanalyse

Im Vordergrund stehen hier erste qualitative Analysen der Rohdaten. Zunächst schien es unumgänglich, die Datenmenge zu reduzieren. Die Reaktionen auf die in den Items angebotenen Situationen variierten formal einmal bezüglich der Anzahl der angebotenen Antworten, die jeweils mit Punkten belegt wurden. Zum anderen variierte die Punktdifferenz zwischen der am höchsten bewerteten Antwort und der nächstfolgenden. Bildet man nun die theoretisch möglichen Kombinationen beider Variablen, so ergibt sich folgendes Bild:






Abstand zwischen höchst- und nächsthöchst bewerteter Antwort je Item

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											X
2	X		X		X		X				
3		X		X	X	X	X		X		
4		X	X		X	X	X				
5	X	X	X		X		X				
6		X	X			X					

Anzahl der mit Pkt. belegten Antworten je Item

ohne Präferenz

Für diese Kombinationen legten wir intuitiv 5 Gruppen fest (die Schraffuren markieren sie für die Darstellung auf den folgenden Seiten):

- | | | |
|-----------|---|---|
| 1. Gruppe |  | : 1;10 |
| 2. Gruppe |  | : 2;0 , 3;1 |
| 3. Gruppe |  | : 2;2 , 2;4 , 2;6 , 3;2 , 3;3 , 3;4 , 3;5 , 3;7 |
| 4. Gruppe |  | : 4;3 , 4;4 , 4;6 , 5;3 , 5;5 , 6;4 |
| 5. Gruppe |  | : 4;1 , 4;2 , 5;0 , 5;1 , 5;2 , 6;1 , 6;2 |

Nun werden die Punktverteilungen jedes Pb bezüglich jedes Items diesen Gruppen zugeordnet. Da wir von der Annahme einer subjektiven Ordnung im Antwortverhalten der Pbn ausgehen, wollen wir das Antwortverhalten, welches sich seiner subjektiven Ordnung nach von Gruppe zu Gruppe unterscheidet, als Strategie bezeichnen. Für den Kombinationsbereich 5 etwa nahmen wir keine Präferenz bezüglich der je Item angebotenen Antworten an.

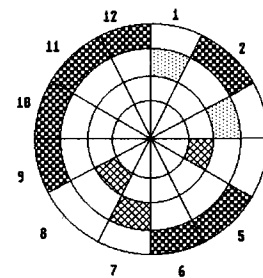
Zusammengefaßt mit den Reaktionstypen 1 - 3 können wir nun für jeden Pbn und jedes Item feststellen, (a) welche Strategie der Punkteverteilung vorliegt, (b) ob eine Präferenz vorliegt oder nicht und (c) welcher Reaktionstyp präferiert wird.

Diese Informationen haben wir für die einzelnen Pbn graphisch dargestellt (vgl. folgende Seiten). Dabei bedeuten die Sektoren 1 - 3 die Konflikttypen I - III in der Familie, die Sektoren 4 - 6 die Konflikttypen I - III in der peer group, die Sektoren 10 - 12 die Konflikttypen I - III in der Schulklasse. Die Kreissegmente bedeuten von innen nach außen die Reaktionstypen 3, 2, 1 und 0, d.h. keine Präferenz (gleichzeitig 5. Strategie, d.h. Indifferenz). Schraffuren bedeuten die entsprechenden Strategien. Wurden mit einer Präferenzstrategie zwei Reaktionstypen punktgleich präferiert, sind beide schraffiert.

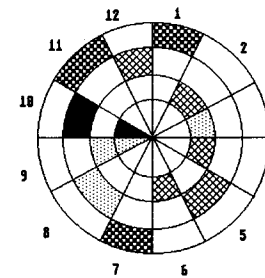
6. Interpretation

Aufgabe der Erkundungsuntersuchung war es ja, unter methodisch kontrollierten Bedingungen "ideologisches" Verhalten nachweisbar zu machen. Dieses zeigten in mindestens einer Situation von der Schülern der 7. Klasse (N = 17) elf Pbn, von denen der 8. Klasse (N = 14) sechs Schüler. Weiterhin erwarteten wir, daß sich "ideologisch kompetente" Schülern finden lassen, die dieses Verhalten (Reaktionstyp 3) bevorzugen. In jeder Klasse fanden sich je zwei Pbn, die in mindestens sieben von zwölf Situationen den Reaktionstyp 3 präferierten. Das sind die Pbn 5, 14, 22 und 28. Ihr gesamtes Antwortverhalten unterschied sie deutlich von den übrigen: Erstens wählten sie in jeder Situation eine Strategie, mit der ein Reaktionstyp präferiert wird. Zweitens benutzten sie ausschließlich die Strategien 1, 2, 3, welche höchstens drei der sechs möglichen Reaktionen mit Punkten belegen. Augenfällig ist dagegen die große Zahl von Pbn, die mit Strategie 5, welche keine Präferenzen auf irgendeinen Reaktionstyp setzt, antworteten. In der 7. Klasse waren dies zwölf, in der 8. Klasse acht Schüler, die mindestens sechs von zwölf Situationen unentschieden ließen.

Pb 1

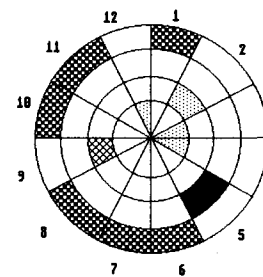


Pb 2

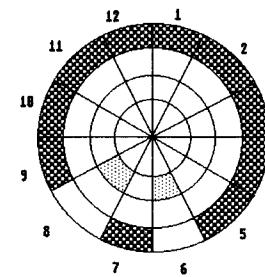


Klasse 7

Pb 3

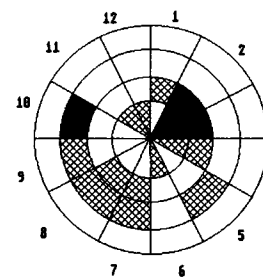


Pb 4

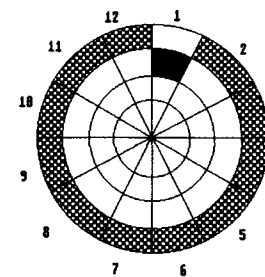


Klasse 7

Pb 5

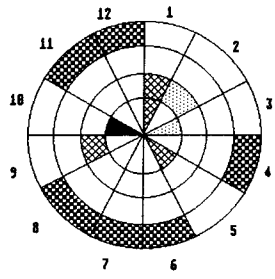


Pb 6

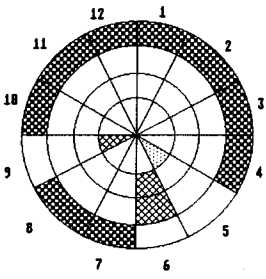


Klasse 7

Pb 8

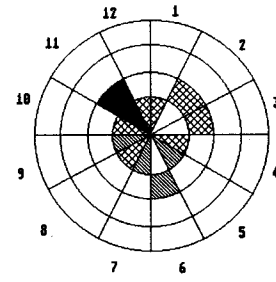


Pb 9

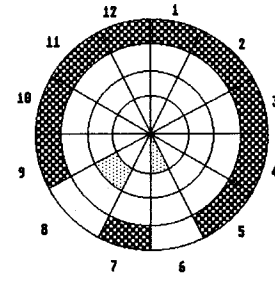


Klasse 7

Pb 14

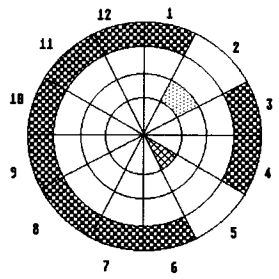


Pb 15

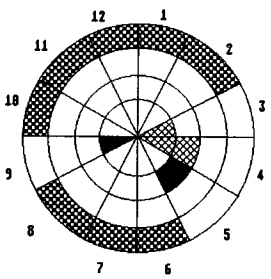


Klasse 7

Pb 10

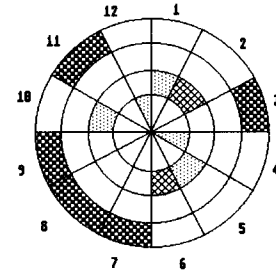


Pb 11

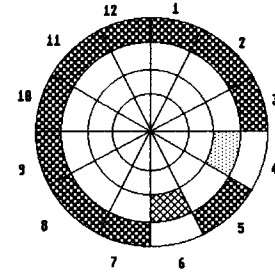


Klasse 7

Pb 16

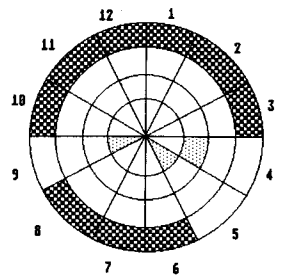


Pb 17

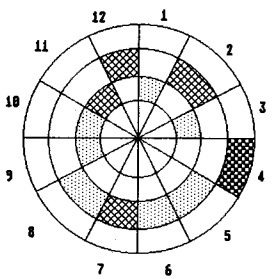


Klasse 7

Pb 12

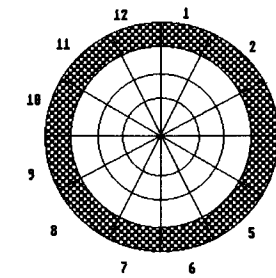


Pb 13



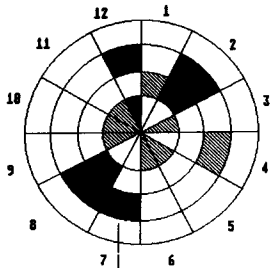
Klasse 7

Pb 18



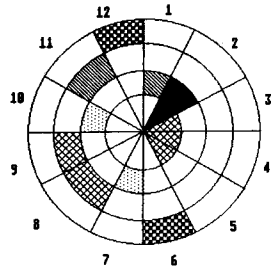
Klasse 7

Pb 19



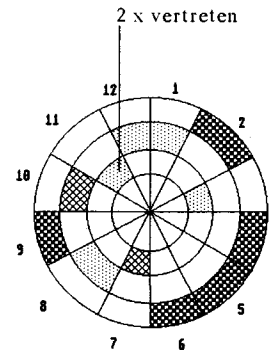
2 x vertreten

Pb 20

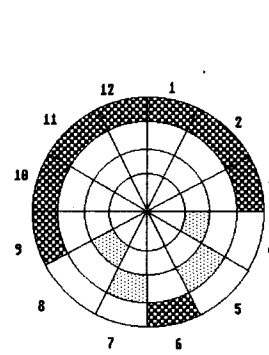


Klasse 8

Pb 25

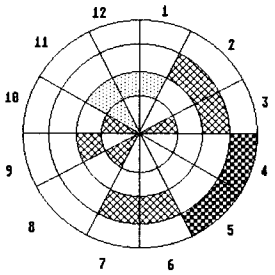


Pb 26

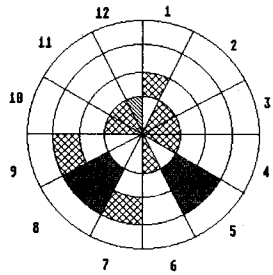


Klasse 8

Pb 21

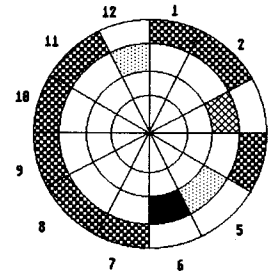


Pb 22

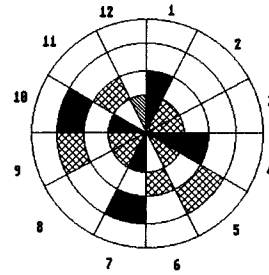


Klasse 8

Pb 27

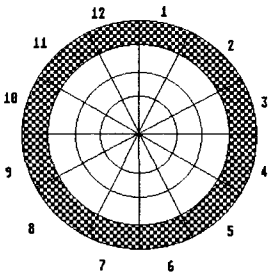


Pb 28

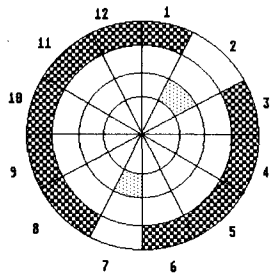


Klasse 8

Pb 23

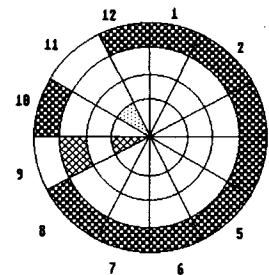


Pb 24

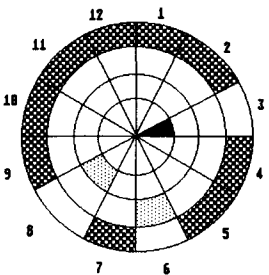


Klasse 8

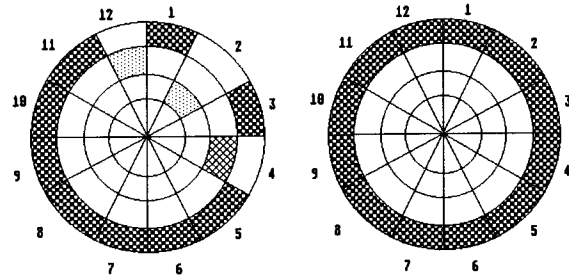
Pb 29



Pb 30



Klasse 8



Welche theoretischen Zugriffe könnten für "Ideologische Kompetenz" und die anderen registrierten Verhaltensweisen (Strategien) einen Erklärungsansatz und theoretischen Rahmen bieten ?

Wir beschränken die Diskussion auf Konzepte, die einen Zugang für unser Problem bieten. Scheinbar nahe wie das Kontrollkonzept von ROTTER (1954) und verwandte, auch das von ROTHBAUM / WEISZ / SNYDER (1982) eingeführte der Sekundären Kontrolle, dessen Weiterentwicklung durch FLAMMER u.a. (1988) oder das der Kontrollüberzeugungen von KRAMPEN (1985) sind nämlich aus drei Gründen ungeeignet: Erstens gehen sie nicht von einer funktionellen Bezogenheit eines bestimmten Verhaltens auf andere Verhaltensweisen desselben Individuums aus, d.h. es sind Handlungstheorien. Zweitens sind sie ausgesprochen aktualistisch, d.h. die Zeitperspektive spielt eine sehr untergeordnete Rolle. Endlich kann trotz der Flut von Untersuchungen zu ROTTERS Konzept dieses doch bislang nicht als gesichert gelten (PFRANG / SCHENK 1988).

Beginnen wir mit der generellen Beschreibung Ideologischer Kompetenz. Das auffallendste Merkmal ist der vorgenommene Perspektivenwechsel der Schüler bei der Wahrnehmung der Situation. Sie nahmen einmal die Situation aus ihrer Position innerhalb der sozialen Bezugsgruppe wahr, zum anderen jedoch aus der Perspektive der sozialen Bezugsgruppe selbst. Dieser Positions- und Perspektivenwechsel ist notwendige Voraussetzung für ideologisches Verhalten, in der Untersuchung: für eine Antwort des Reaktionstyps 3.

Was aber wird aus den jeweiligen Perspektiven wahrgenommen? Generell gesprochen sind es unterschiedliche Aspekte der Interdependenz des Verhaltens. Aus der Perspektive des einzelnen in der Gruppe bedeutet die Wahrnehmung der Interdependenz des Verhaltens die Wahrnehmung der wechselseitigen Abhängigkeiten des Verhaltens der Gruppenmitglieder voneinander in der gegebenen Situation. Es kann auch bedeuten die Wahrnehmung der wechselseitigen Abhängigkeit eigenen Verhaltens von dem des Restes der Gruppe.

Aus der Perspektive der Gruppe bedeutet Interdependenz des Verhaltens etwas ganz neues: die Abhängigkeit wechselseitiger Art des eigenen individuellen Verhaltens von dem der ganzen Gruppe, sich selbst eingeschlossen. Es ist die Interdependenz des Verhaltens des Individuums als Subjekt und der Gruppe als Subjekt. Beide Verhalten finden auf verschiedenen Ebenen statt. Deshalb muß der Perspektivenwechsel erfolgen, und deshalb bereitet er so große Schwierigkeiten.

Genau diese Schwierigkeit zeigt sich auch als theoretische Lücke der neueren Sozialpsychologie. Kurz gesagt, gibt es bislang eine nicht überbrückbare Kluft zwischen der Theorie sozialer Interaktion und der Theorie sozialer Gruppen. Gleich, ob interaktionale Verschränkung von Handlungen der Individuen oder als Austausch von Tätigkeiten von Individuen betrachtet werden, aus dem Begriff der sozialen Interaktion kann die Wechselwirkung Individuum - Gruppe nicht erklärt werden. Ja, es kann daraus nicht einmal die neue Qualität der sozialen Gruppe gegenüber der Interaktion erklärt werden. Selbst die Ansätze der Sozialpsychologie, die von einem systemischen Paradigma ausgehen (FRINDTE / SCHWARZ / ROTH 1989), haben bislang dort ihre Grenze, wo Gruppe als System und nicht als Subjekt betrachtet wird. Aus systemtheoretischer Sicht erscheint das Individuum im System immer als Element, nicht als Subjekt, und es ist daher nicht möglich, die neue Qualität der individuellen Subjektivität in der Gruppe, die über die Subjektivität der Gruppe vermittelt ist, zu erklären.

Gruppe fungiert so nur als konditionaler Hintergrund individueller Subjektivität und nicht als Subjekt, dessen eigene Subjektivität erst erzeugt werden muß. Natürlich ist Gruppe als Subjekt primär kein Thema der Psychologie, es gehört in die Soziologie. Gruppe aber in der Psychologie nicht als Subjekt aufzufassen reduziert den Geltungsbereich der Sozialpsychologie auf Gruppen, die selbst nicht als Subjekte agieren. Fazit: Die Interdependenz von Gruppenverhalten und Individualverhalten ist in der Sozialpsychologie bisher unzulänglich thematisiert. (Vom systemischen Paradigma aus scheint dies allerdings möglich.)

Einen anderen theoretischen Zugang finden wir in der Handlungstheorie, die ebenfalls das systemische Paradigma benutzt. RAITHEL (1983) und VOLPERT (1984) haben ein Modell der Aktivitätszyklen des Individuums entworfen, welches auf die Erklärung der Vermittlung der verschiedenen Systemebenen menschlichen Verhaltens abzielt. Der Zyklus Urzentrierung - Dezentrierung - Rezentrierung - erneute Dezentrierung - Rückkehr in die Urzentrierung beinhaltet u.a gerade jene Perspektivenwechsel, von denen die Rede war. Aber: Das Modell ist bislang für aktual- und handlungstheoretische Fragestellungen wie die unsrige nicht anwendbar. Das liegt auch daran, daß es nicht interaktionistisch, d.h. sozialpsychologisch fundiert ist. Der Zyklus ist gewissermaßen Sache des Einzelnen.

Fassen wir zusammen ! Ideologische Kompetenz ist charakterisiert durch zwei generelle Merkmale: (1) einen Perspektivenwechsel zwischen der Perspektive des Einzelnen in der Gruppe und der Perspektive der Gruppe; (2) der Perspektivenwechsel muß durch andere Gruppenmitglieder mitvollzogen werden, wozu es einer besonderen sozialen Verhaltensebene, der ideologischen, bedarf: der Ebene, auf der die Mitglieder einer sozialen Gruppe bewußt ihre Verhältnisse zur Gruppe, zueinander und zu sich selbst bestimmen. Da dies Interaktion erfordert, ist der psychologische Zugang gesichert, der durch die Konzeptualisierung 'der' Gruppe verloren schien.

Offen bleibt die Frage nach Voraussetzungen Ideologischer Kompetenz. Aus welchen Gründen ist es bestimmten Schülern nicht (mehr ?) möglich, die weitaus verbreiteteren nichtideologischen Verhaltensmuster ihrer sozialen Umwelt zu benutzen ? Kommen diese Schüler aus einer sozialen Gruppe (Familie), in der ideologische Kompetenz verbreitet ist ? Dem nachzugehen bieten sich Verfahren zur Bestimmung der Position in den Bezugsgruppen, Interviews sowie persönlichkeitsdiagnostische Verfahren an. Andererseits

bleibt die große Zahl von Schülern erklärungsbedürftig, die offensichtlich Schwierigkeiten haben, den Perspektivenwechsel zu realisieren, ja, die selbst mit einfachen Formen der Perspektivenübernahme sehr zurückhaltend sind. Man darf vermuten, daß gesellschaftlich legitimierte Verhaltensmuster weit verbreitet sind, die ohne den Aufwand der De- und Rezentrierung auskommen. Diese Verhaltensmuster erfordern zu ihrer Realisation ausgesprochen reaktives Verhalten und fördern als soziale Grunderfahrung die der Dependenz des Individuums vom Verhalten der sozialen Umwelt. Daß diese Verhaltensmuster bzw. deren Entsprechungen in der Psyche des Einzelnen an bestehende soziale Strukturen gebunden sind, zeigte sich an einem Befund der Voruntersuchung: die mangelnde Erfahrung mit Intergruppenkonflikten, ja, Intergruppenbeziehungen. Wie soll da Perspektivenwechsel auf die Ebene der Gruppe gelingen?

Anhang: Fragebogenmantel und Fragebogen.

Wortlaut mit Erläuterungen (Konflikttyp, Reaktionstyp und Item-Nummer)

1. In welche Klasse gehst Du zur Zeit?
2. Alter:
3. Geschlecht: m / w
4. Welche gesellschaftlichen Funktionen hast Du im vergangenen Jahr ausgeübt und welche hast Du in diesem Jahr? Zähle nur die wichtigsten auf - Funktionen im Sportklub, in Arbeitsgemeinschaften zählen auch!
(im vergangenen Jahr ... / in diesem Jahr...)
5. Wo würdest Du Dich in Deinen Schulleistungen in der Klasse einordnen?
(mit unter den Besten - so in der Mitte - eher im hinteren Feld)
6. Auf dem letzten Zeugnis hatte ich in den Fächern
(Deutsch ... / Mathematik ... / Staatsbürgerkunde...)

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

In diesen Fragebogen werden verschiedenartige Situationen geschildert. Wir möchten wissen, wie Mike oder Marie, zwei Schüler in Deinem Alter, in solchen Situationen Deiner Meinung nach wohl reagieren würden.

Lies bitte jedesmal zuerst den Text, der die Situation beschreibt. Stelle Dir Mike oder Marie in dieser Situation vor. Danach liest Du die sechs aufgezählten Möglichkeiten, sich in dieser Situation zu verhalten. Dann überlegst Du, welche dieser Verhaltensweisen Mike oder Marie wohl wählen würden.

Es ist nicht so, daß eine Antwort besser wäre als die anderen; alle sechs Antworten stellen vernünftige Möglichkeiten dar. Zu jeder Situation kannst Du genau zehn Punkte vergeben. Falls Du bei einer Möglichkeit findest, daß Mike oder Marie sich sehr wahrscheinlich so verhalten würden, gibst Du viele Punkte. Wenn Du Dir bei einer Antwort garnicht vorstellen kannst, daß Mike oder Marie sich so verhalten, gibst Du keinen Punkt.

Verteile die Punkte erst, nachdem Du alle sechs Möglichkeiten durchgelesen hast. Zähle zu jeder Situation am Schluß die Punkte zusammen und schreibe die Summe auf den vorgesehenen Platz. Dies gibt Dir die Möglichkeit zu kontrollieren, ob Du jedesmal 10 Punkte vergeben hast. Beachte, daß Du pro Situation genau 10 Punkte zu vergeben hast.

Zum Schluß wollen wir noch wissen, ob Du solche Situationen selbst schon erlebt hast oder sie Dir nur vorstellen kannst. Schreibe die Zahl hinter der Antwort, die für Dich zutrifft, an die entsprechende Stelle.

Dazu nun ein **Beispiel**: Walter Müller antwortet wie folgt:

Situation: Marie sieht, wie die beiden vor ihr sitzenden Schüler während einer Klassenarbeit voneinander abschreiben.

- Möglichkeit 1: Marie kümmert sich nicht darum, sie ist selbst noch nicht fertig. 6
(Walter Müller gibt sechs Punkte, weil er sich sehr gut vorstellen kann, daß Marie so reagiert.)
 - Möglichkeit 2: Marie schaut, ob sie auch etwas auf dem Blatt ihrer Nachbarin erkennen kann. 0
(Walter Müller gibt gar keinen Punkt, weil er sich nicht vorstellen kann, daß Marie das macht.)
 - Möglichkeit 3: Marie nimmt sich vor, in der Pause mit der Klasse über das Abschreiben zu reden. 2
(Walter Müller gibt 2 Punkte, weil Marie möglicherweise so reagieren könnte.)
 - Möglichkeit 4: Marie meldet sich und sagt dem Lehrer, daß die beiden abschreiben. 1
(Walter Müller gibt 1 Punkt, weil er das für sehr unwahrscheinlich hält.)
 - Möglichkeit 5: Marie stößt den vor ihr sitzenden Schüler an und fordert ihn auf, nicht weiter abzuschreiben. 0
(Walter Müller gibt keinen Punkt, weil er sich das nicht vorstellen kann.)
 - Möglichkeit 6: Marie flüstert den anderen Schülern zu, daß die beiden wieder abschreiben. 1
(Walter Müller kann sich das auch vorstellen und gibt einen Punkt.)
-
- 10**

solche Situationen

- sind mir unbekannt (1)
 - sind mir bekannt (2)
 - hab ich schon mal erlebt (3)
 - hab ich schon öfter erlebt (4)
 - erlebe ich häufig (5)
- (Walter Müller schreibt eine 3 in das Kästchen. Er war auch schon einmal in solch einer Situation wie Marie.)

Konflikttyp I: Familie, peers

Reaktionstyp

Item 1: Maries Bruder hat mal wieder einmal andere Vorstellungen von dem, was er anziehen soll, als seine Mutter. Viel Zeit ist nicht mehr, sie wollen gemeinsam ins Kino.

- Marie unterstützt den Bruder oder die Mutter 1a
- Marie verzichtet aufs Kino. Ihr ist die Laune verdorben 1c
- Marie schlägt vor, erst einmal loszugehen und hinterher darüber zu reden, wie die Bekleidungsfrage künftig geregelt werden soll. 3
- Marie schlägt dem Bruder eine Kleidung vor, die allen gefällt. 2a
- Marie hat ihre Karte schon und geht vor. 1b
- Marie sagt, daß ihr dieser ewige Streit langsam auf die Nerven geht. 2b

Item 2: Mike ist mit zwei Freunden auf einer Radtour. Die zwei haben sich nun schon seit einer Weile in den Haaren. Mal wegen des Tempos, mal wegen des Weges. Einer will nun umkehren.

- Mike kehrt mit um, weil es ihm so keinen Spaß mehr macht. 1c
- Mike schlägt vor, eine Pause zu machen und sie reden miteinander. Daß es so keinen Spaß macht und wie es weiter gehen soll. 3
- Mike macht einen Vorschlag, den beide gut finden. 2a
- Mike fährt mit den anderen weiter. Er will nicht auf die schöne Radtour verzichten. 1b
- Mike sagt wütend, daß es ihm nun langsam reicht. 2b
- Mike hält zu dem einen. Der andere wird dann schon nachgeben. 1a

Konflikttyp I: Pionier- / FDJ-Gruppe und Klasse

Item 3: Der Gruppenratsvorsitzende / der FDJ-Sekretär aus Maries Gruppe sagt in der Pause eine Veranstaltung an, an der alle teilnehmen sollen. Ein Mädchen der Gruppe protestiert, weil das wieder mal nicht vorher mit allen besprochen worden ist. Sie will nicht kommen.

- Marie beschließt hinzugehen. 1b
- Marie sagt, daß mit dem Gezänk die Pionier-/FDJ-Arbeit keinen Spaß macht. 2b
- Marie gibt dem Mädchen recht. 1a
- Marie meint, sie sollten erst mal hingehen. Dann müßte aber in der Gruppe über die Art der Zusammenarbeit von Gruppe und Leitung mal gesprochen werden. 3
- Marie schlägt vor, eine andere Veranstaltung zu organisieren, die allen gefällt. 2a
- Marie sagt, daß sie die Veranstaltung gut findet und hingehen wird. 1a

Item 4: In Maries Klasse hat ein guter Schüler über einen schlechten Schüler eine Lernpatenschaft. Das läuft aber nicht richtig. Die streiten sich sogar im Unterricht. Der Schlechte sagt, er macht nicht mehr mit. Der Lehrer sagt, sie sollen das klären.

- Marie ist in dem Fach nicht schlecht, sie läßt die beiden in Ruhe. 1b
- Marie schlägt vor, in der Gruppenversammlung darüber zu reden. 3
- Marie sagt, sie sollen sich zusammenreißen. Sonst stören sie den Unterricht. 2b
- Marie gibt Bernd, dem schlechten Schüler recht. 1a
- Marie schlägt vor, die beiden sollen es doch nochmal versuchen. 2a
- Marie sagt, der schlechte Schüler soll sich nicht so haben. Er muß weitermachen. Schließlich ist er schwach und nicht der andere. 1a

Konflikttyp II: Familie und peers

Item 5: Beim Abendbrot unterhält Mikes Familie sich über die anderen Mieter im Haus. Einige Nachbarn sind unfreundlich, weil Mikes Familie nicht am letzten Arbeitseinsatz teilgenommen hat. Auch an der Hausversammlung konnte keiner teilnehmen.

- Mike findet, daß er ganz gut klarkommt mit den Nachbarn. 1b
- Mike will nun gar nicht mehr grüßen. 2b
- Mike beschließt, die Türen nicht mehr so zu knallen und beim nächsten Arbeitseinsatz teilzunehmen. 2a
- Mike sagt, er müßte mal mit den Nachbarn reden und sagen, daß die letzten Male wirklich keiner konnte. 3
- Mike sagt: "Die können uns mal!" 1a
- Mike findet, daß man hätte unbedingt hingehen müssen, und er beschließt, nächstes Mal dabei zu sein. 1a

Item 6: Mike und seine Freunde treffen sich öfter im Hobbyraum im Haus von Frank. Sie basteln oder unterhalten sich über alles Mögliche. Schon mehrfach kamen dann Mitbewohner und guckten, was die Jungs da wohl treiben. Einer wollte sie sogar rauswerfen.

- Mike läßt sich nicht beeindrucken. Die werden sich schon daran gewöhnen. 1b
- Mike findet, daß die Leute schon aufpassen müssen in ihrem Haus. 1a
- Mike bittet seinen Vater, mit ihm und Frank und dessen Vater mit zu den Mietern zu gehen und darüber zu reden, was die Freunde da wirklich tun. Und wie das weitergehen kann. 3
- Mike und die Freunde beschließen, beim nächsten mal besonders ruhig zu sein. 2a
- Mike schlägt vor, beim Heruntergehen mal richtig Krach zu machen und den Leuten die Meinung zu sagen. 2b
- Mike sagt Frank, daß die Leute kein Recht haben, sie rauszuschmeißen. 1a

Konflikttyp II: Pionier- bzw. FDJ-Gruppe

Item 7: Maries Gruppe hat eine Disco gemacht. Es gab viel Spaß. Am nächsten Tag hören sie, daß der Lehrer in der Parallelklasse abfällig darüber spricht.

- Marie findet, daß der Lehrer an manchen Stellen recht hat. 1a
- Marie schlägt vor, mit dem Lehrer über die Angelegenheit und die weitere Pionier- bzw. FDJ-Arbeit zu reden. 3
- Marie ist das egal, sie wartet, daß die anderen sich beruhigen. 1b
- Marie beschließt mit den anderen, den Lehrer in der nächsten Stunde kräftig zu ärgern. 2b
- Marie sagt, daß einiges von dem, was der Lehrer gesagt hat, beim nächsten mal beachtet werden sollte. 2a
- Marie schlägt vor, entweder die nächste Disco wieder so dufte wie die letzte zu machen oder gar keine mehr. 1a

- Item 8 :** Auf einer Klassenfahrt wollen Marie und die anderen Schüler am Nachmittag Eis essen gehen. Der Lehrer besteht auf einer Museumsbesichtigung.
- Marie hält zur Klasse, auch wenn dadurch weder das Eisessen noch der Museumsbesuch zustande kommen. 1a
 - Marie sagt, daß sie sich die Fahrt so nicht vorgestellt hatte. 2b
 - Marie meint, daß alle, mit dem Lehrer, abends darüber reden sollten, wie die nächsten Tage ablaufen sollen. 3
 - Marie wartet ab, was nun wird. 1b
 - Marie schlägt vor, heute ins Museum und morgen Eisessen zu gehen. 2a
 - Marie meint, daß man den Lehrer ins Museum folgen soll. 1a

Konflikttyp III: Familie und peers:

- Item 9:** Mikes Mutter kommt nicht zum 1. Mal sauer nach Hause. Sie fühlt sich ungerecht behandelt von ihrem Chef. Und gerade heute wollte Mike sie um einen Taschengeld-Vorschub bitten.
- Mike findet den Chef blöd und schimpft mit. 1a
 - Mike setzt sich zu ihr und läßt sich alles erzählen. Sie überlegen, was zu tun ist. 3
 - Mike versucht, Mutter heute alles besonders recht zu machen. 2a
 - Mike tut so, als wäre nichts und wartet mit der Bitte bis zum Abend. 1b
 - Mike schlägt Mutter vor, sich nichts gefallen zu lassen und es dem Chef zu geben. 2b
 - Mike meint, der Chef hat vielleicht Recht. Auf jeden Fall soll Mutter es nicht an ihm auslassen, wenn sie Ärger hat. 1a

- Item 10 :** Maries Freundin hat schlechte Laune. Sie muß Sonntag wieder mit ihren Eltern in den Garten. Dabei wollten sie doch gemeinsam ins Schwimmbad gehen.
- Marie geht mit der Freundin mit und fragt nochmal. Sie erzählt, wie das bei ihr zu Hause geregelt ist. 3
 - Marie tut das leid, aber dann geht sie eben mit den anderen mit ins Schwimmbad. 1b
 - Marie tröstet sie und sagt, daß sie eben ein anderes mal gehen. 2a
 - Marie sagt, daß die Eltern schließlich zu bestimmen haben. 1a
 - Marie findet das blöd von den Eltern. Sie sagt, daß das gemein ist. 1a
 - Marie sagt der Freundin, daß sie das zu Hause klären soll. Ewig solche miese Laune passe ihr an der Freundin nicht. 2b

Konflikttyp III: Pionier- bzw. FDJ-Gruppe und Klasse:

- Item 11:** Mike hört in der Pause, daß Bernd, ein Mitglied der Leitung, die Funktion nicht mehr ausüben will. Man hackt dort immer auf seinen schlechten Leistungen in Mathe herum. Dabei hat er sich doch seit Beginn des zweiten Halbjahres sehr bemüht.
- Mike sagt, daß die ewige Kritik an Bernd ein schlechtes Licht auf die ganze Klasse wirft. 2b
 - Mike schlägt vor, daß jemand aus der Leitung der Gruppe mal mit in den Freundschaftsrat / die GO-(Gruppenorganisations-)Leitung geht und erklärt, wie es wirklich mit Bernd steht. 3
 - Mike rät Bernd, sich seinen Teil zu denken und weiter zu machen. 2a
 - Mike ist es im Grunde egal, was die Gruppe in der GO-Leitung/im Freundschaftsrat vertritt. 1b
 - Mike findet, daß Bernd nun einmal gewählt ist und weitermachen muß. Er muß sich noch mehr anstrengen. 1a
 - Mike unterstützt Bernd und sagt, er würde an seiner Stelle auch aufhören. 1a

- Item 12 :** Einer aus Mike Klasse hat, wie so oft, Ärger mit dem Lehrer. Nun streiten sie sich schon das dritte Mal in der Stunde. Das Fach interessiert Mike und außerdem schreiben sie bald eine Arbeit über das heutige Thema.
- Mike kümmert sich nicht um die beiden und liest im Lehrbuch weiter. 1b
 - Mike ruft dem Schüler zu, er soll endlich aufhören. 1a
 - Mike schlägt dem Lehrer vor, doch nun weiterzumachen. 2a
 - Mike steht auf und schlägt vor, nach dem Unterricht gemeinsam über das Problem zu reden. 3
 - Mike findet, daß der Schüler Recht hat und unterstützt ihn. 1a
 - Mike meldet sich und sagt, daß ihn die Streiterei reicht. 2b

Literatur:

- FLAMMER, A. / ZÜBLIN, C. / GROB, A. (1988), Sekundäre Kontrolle bei Jugendlichen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, XX, 239 - 262
- FRINDTE, W. / SCHWARZ, H. / ROTH, F. (1989), Selbst- und Fremdorganisation in sozialen Systemen - ein neuer sozialpsychologischer Ansatz. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, Reihe Forschungsergebnisse
- GALKIN, A. A. (1986), Herrschaftselite, Politisches Verhalten, Politische Kultur. Frankfurt/M.
- KRAMPEN, G. (1987), Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe
- LENIN, V. I. (1963), Was sind die "Volksfreunde" und wie kämpfen sie gegen die Sozialdemokraten? In: Werke, Bd. 1. Berlin: Dietz, S. 129 ff
- MASCHEWSKI, W. (1988), Zur Bedingungskontrolle in der psychologischen Forschung. In: Studien zur Kritischen Psychologie Bd. 9. Köln: Pahl-Rugenstein
- MOSER, H. (1988), Politische Psychologie. In: ASANGER, R. / WENNINGER, G. (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie. Vierte, völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage. München, Weinheim: PVU, 556 - 562
- PFRANG, H. / SCHENK, J. (1988), Generalisierte Kontrollüberzeugungen als verdeckte politische Einstellungen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie, 193 - 201
- RAITHEL, A. (1983), Tätigkeit, Arbeit, Praxis. Grundbegriffe für eine praktische Psychologie. Frankfurt a.M.: Campus
- ROTHBAUM, F.M. / WEISZ, J.R. / SNYDER, S.S. (1982), Changing the world and changing the self: A twoprocess model of perceived control. In: Journal of Personality and Social Psychology, 42, 5 - 37
- ROTTER, J.B. (1954), Social learning theory and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall
- SEGERT, D. (1990), Einige Grundprobleme einer politischen Theorie des modernen Sozialismus. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 3/90, S. 234 ff
- VOLPERT, W. (1984), Gestaltbildung im Handeln. Zur psychologischen Kritik des mechanistischen Weltbildes. Berlin: Technische Universität, IfHA-Bericht Nr. 4

Anschrift des Verfassers: Humboldt-Universität Berlin, IIZ / Inst.f. Politikwiss.
Unter den Linden 6, O-1086 Berlin