

Nunner-Winkler, Gertrud

Zur sozialen Konstruktion von Differenzen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 43-52



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Nunner-Winkler, Gertrud: Zur sozialen Konstruktion von Differenzen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 1, S. 43-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133184

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur sozialen Konstruktion von Differenzen¹

Gertrud Nunner-Winkler

Ethnisch bedingte Auseinandersetzungen führen heutzutage erneut zu bedrohlichen gesellschaftlichen Konflikten. Dieses Phänomen geht auf verschiedene Ursachen zurück und wird unterschiedlich erklärt. Es wird meist auf ökonomische Interessenkonflikte, auf eine angeborene 'Fremdenangst' oder auf pathologische Störungen zurückgeführt. Im folgenden soll eine andere Deutung vorgestellt werden: Es gibt - so die These - eine normale Bereitschaft zu einer spontanen, fast selbstlosen Identifikation mit einer fast beliebig definierbaren Eigengruppe und zu einer gegebenenfalls auch aggressiven Ausgrenzung von Fremdgruppen. Sie kann jederzeit mobilisiert und durch die Konstruktion von Differenzen kognitiv abgestützt werden. Ausgehend von diesem Begründungszusammenhang werden erste Überlegungen angestellt, was die Schule beitragen könnte, um Einsicht in solch unmittelbare Identifikationsbereitschaften zu wecken und die Fähigkeit zu reflexiver Stellungnahme zu entwickeln. Das bedingt eine entsprechende Thematisierung der Probleme in der Lehrerbildung.

Reale Basis für das Wiederaufflammen ethnischer Konflikte sind massenhafte Migrationsbewegungen: Menschen fliehen vor gravierenden Menschenrechtsverletzungen in autoritären Willkürregimen, vor den tödlichen Wirren in Bürgerkriegen, aber auch vor der Verelendung in wirtschaftlichen Notstandsgebieten, und sie treffen auf eine Welt territorial gegeneinander abgegrenzter Nationalstaaten, die Zugehörigkeit und Abgrenzung explizit definieren und zunehmend restriktiv regeln (vgl. Heckmann, 1992). Diese Abschliessung gegen geographische Bevölkerungsumschichtungen ergibt sich nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass sich der liberale Rechtsstaat, dem es vorrangig um den Schutz der Bürger vor willkürlichen Staatseingriffen gegangen war, weiterentwickelt hat in Richtung auf einen sozialen Wohlfahrtsstaat, der auch die Garantie für eine kulturspezifisch definierte Minimalversorgung mit lebensnotwendigen Gütern und Dienstleistungen übernimmt (vgl. Lenhardt, 1990). Die Aufnahme in einen demokratischen Wohlfahrtsstaat also gewährt nicht nur politische Mitbestimmungs- und Teilhaberechte, sondern er hat darüber hinaus auch kostenintensiven Versorgungsansprüchen zu genügen. Diese Problemkonstellation erklärt die Heftigkeit, mit der die Kontroversen um die Kriterien für Asylgewährung und die Regelung von Zuwanderung in den politischen Debatten ausgetragen werden. Die gewalttätigen fremdenfeindlichen Ausschreitungen müssen wohl z.T. als Folge dieser Form der öffentlichen Problembehandlung verstanden werden. Vor allem das Aufflammen physischer Gewalt verleiht der Frage nach der Erklärung von Fremdenfeindlichkeit eine solch unabweislich dringliche Brisanz.

Wie also lassen sich fremdenfeindliche Einstellungen und Handlungen erklären? Die ursprüngliche - die naive - Antwort sucht nach Merkmalen im *Objekt*: Es muss doch an den Juden liegen, dass sie und gerade sie sich immer und überall der Verfolgung ausgesetzt sahen. So fragte selbst der angesehene Historiker Treitschke (zitiert nach Reemtsma, 1992). Es muss doch von Bedeutung sein, dass die Weissen über "differenzierte physiognomische Ausdrucksfähigkeit, fließendes Haar und eine Eleganz des Wuchses" verfügten, die der "ewigen Monotonie der Schwarzen" doch klar vorzuziehen seien - so fragte selbst der Mitautor der amerikanischen Menschenrechtserklärung

¹ Die ersten Teile dieses Aufsatzes sind im wesentlichen eine gekürzte Darstellung von Überlegungen, die ich andermorts (1994a) ausführlicher entwickelt habe. Der letzte Abschnitt ist neu verfaßt.

Jefferson (zitiert nach Meuschel, 1981, S. 107f.). Dass der Begriff 'Rasse', dass die Nutzung physisch-biologischer Merkmale zur Gruppenabgrenzung als Folge der Nazi-Verbrechen in Misskredit geraten sind, entmächtigt die zugrunde liegende Argumentationslogik keineswegs. Fremdenabwehr - so die Analyse Taguieffs (1992) - tarnt sich nur besser: Die alten Vermischungsphobien werden - postmodern - als Forderungen nach 'kultureller Authentizität' und einem 'Recht auf Differenz' nur ins Positive verkehrt, ähnlich, wie auch der Philosemitismus die basale Andersartigkeitsunterstellung, die den Kern des Antisemitismus ausmacht, nur in ein sozial akzeptableres Gewand zu kleiden versteht.

Die Studien zur autoritären Persönlichkeitsstruktur, die Adorno et al. (1950) in Auseinandersetzung mit der Unvorstellbarkeit der Untaten im Dritten Reich initiierten, markieren eine revolutionäre Wende in der Analyse des Ethnozentrismus. Nicht im Fremden - im Auge des *Betrachters* liegt das Problem. Dessen mangelnde Ambivalenztoleranz, Neigung zu Schwarz-Weiss-Malerei und Stereotypisierung sind der Kern der Fremdenfeindlichkeit. Für die Genese solcher Haltungen werden unterschiedliche Erklärungsmechanismen entwickelt. Bei Adorno et al. ist Stereotypisierung Produkt einer 'somasochistischen Lösung des Oedipuskomplexes', bei der das Kind den gegen den übermächtigen und rigide strafenden Vater gerichteten Hass durch Reaktionsbildung in Aggressivität gegen Schwächere und in Unterordnungsbereitschaft gegenüber Stärkeren umwandelt. Christel Hopf (1992) sieht die Ursache für eine autoritäre Charakterformation in der durch Reaktionsbildung verleugneten Erfahrung mütterlicher Zurückweisung. Thea Bauriedl (1993) führt den Aufbau von Feindbildern auf Störungen im Ehe-Subsystem zurück, bei denen eines der beiden Elternteile das Kind als Bündnispartner oder Befriedigungsobjekt missbraucht. Auf makrosoziologischer Ebene schliesslich macht Bauman (1992) das Ordnungsstreben der Moderne, das mit seiner Distinktionswut alles Fremde, alles andere abgrenzt, ausgrenzt und schliesslich vernichtet, für den Mangel an Ambivalenztoleranz verantwortlich. Allen diesen Erklärungen ist gemeinsam, dass Ethnozentrismus, Fremdenabwehr und Stereotypenbildung als *pathologische* Phänomene gelten. Auf der Individualebene werden sie als Reaktionsbildung auf frühkindliche Persönlichkeitsschädigung, auf der Makroebene als Folge des wachsenden Machbarkeits- und Kontrollierbarkeitswahns einer modernisierungsspezifischen kulturellen Fehlentwicklung gedeutet.

Im Gegensatz zu diesen Diagnosen möchte ich im folgenden die These vertreten, dass die Diskriminierung von Fremdgruppen (als Ausdruck von Eigengruppenloyalität) und Stereotypisierung (als kategorial generalisierendes Denken) auch Teil universeller, *normaler* menschlicher Reaktionsbereitschaften ist.

Zum kategorialen Denken

Entwicklungspsychologische Untersuchungen zur Begriffsentwicklung zeigen einen Wechsel von einer frühen Orientierung an äusserlich beobachtbaren Merkmalen zu zugrunde liegenden Struktur- oder Herkunftsprinzipien (Keil, 1986). Am Beispiel: Man legt Kindern Bilderserien der folgenden Art vor: Das erste Bild zeigt ein Schaf; dem wird das Fell geschoren; schliesslich werden ihm Hörner aufgesetzt; auf dem letzten Bild sieht das Tier aus wie eine Ziege. Die Frage lautet: Was für ein Tier ist das? Die jüngeren Kinder achten auf Oberflächenmerkmale: Was wie eine Ziege aussieht, ist eine Ziege. Die älteren Kinder hingegen ignorieren bloss Äusserlichkeiten. Für sie ist klar: 'Einmal Schaf - immer Schaf'. Die Begründungen differieren: Kinder moderner westlicher Gesellschaften verweisen auf innere Organe und Herkunftsprinzipien (die Eltern waren Schafe); Kinder bei den Joruba, einer schriftlosen Kultur, greifen auf Ursprungsmythen zurück: Schafe und Ziegen werden von verschiedenen Göttern auf un-

terschiedliche Weise geschaffen. Wen aber Gott einmal als Schaf geschaffen hat, der bleibt ein Schaf. Der gleiche Wechsel findet sich - wie dies eine Vielzahl von Forschungen im Experten-Novizen-Paradigma (vgl. etwa Chi, Glaser & Rees, 1982) belegt - auch bei Erwachsenen, wenn diese sich in ein neues Wissensgebiet einarbeiten. Zunächst orientieren sie sich an Oberflächenmerkmalen; bald aber suchen sie nach zugrunde liegenden Prinzipien und allgemeinen Gesetzmässigkeiten.

Wenn Kinder nun eine Kategorie erst einmal verstanden haben, nutzen sie sie zur Induktion. Um dies erneut an einem Experiment zu illustrieren (vgl. Gelman & Markman, 1987): Man lege Kindern ein Zielobjekt vor (z.B. einen braunen Salzklumpen) und Folgeobjekte, die zur selben Kategorie gehörten, aber anders aussahen (z.B. weisses gemahlenes Salz), einer anderen Kategorie angehörten, aber gleich aussahen (z.B. einen bräunlichen Lehmklumpen) und einer anderen Kategorie angehörten und anders aussahen (z.B. eine bunte Glaskugel). Nun gab man den Kindern eine neue Information über das Zielobjekt: Der braune Salzklumpen lässt Schnee schmelzen. Die Testfrage lautete: Gilt dies auch für die anderen Objekte? Ohne Zögern generalisieren die Kinder das neue Wissen entlang kategorialer Zugehörigkeit und nicht entlang dem Aussehen: Weisses feines Salz lässt Schnee schmelzen, nicht aber der bräunliche Lehmklumpen. Daran zeigt sich: Kinder sind keine konsequenten Empiristen. In ihrem Versuch, die Welt zu verstehen, bauen sie von früh an ein theorieorientiertes Begriffssystem auf. Dabei unterstellen sie zentrale Grundannahmen, die ich plakativ benenne

- als *Generalisierbarkeitsannahme*: Merkmale eines exemplarischen Vertreters einer Kategorie werden allen anderen - und zwar auch nie beobachteten - zugeschrieben (auch von einem Kupferdraht, den ich nie gesehen habe, nehme ich an, er leite Strom).
- als *Wesensannahme*: Alle Mitglieder einer Kategorie teilen - trotz äusserer, quasi bloss 'oberflächlicher' Unterschiede - zugrunde liegende Gemeinsamkeiten (auch ein schwarzer Schwan ist ein Schwan).
- als *Konstanzannahme*: Trotz äusserlicher Veränderungen bleibt die Identität erhalten (auch ein geschorenes Schaf bleibt ein Schaf).

Es ist ersichtlich, dass dies eine effiziente Strategie des Wissensaufbaus ist: Wenn ich erfahre, dass ein Wal - wiewohl er im Wasser lebt und wie ein Fisch aussieht - ein Säugetier ist, habe ich auf einen Schlag viel über ihn und alle künftigen Wale gelernt. Ebenso aber ist ersichtlich, dass diese Denkstruktur dann, wenn Kategorien schief gebildet oder fehlgedeutet werden, der Stereotypisierung Tür und Tor öffnet. Diese Gefahr besteht, wenn soziale Kategorien nach dem Muster 'natürlicher' Kategorien gedeutet werden.

Dies liegt durchaus nahe, zumal Geschlechts- und ethnische Zugehörigkeit - soziale Kategorien also - wie natürliche Kategorien erlernt werden. Ab etwa 5 bis 6 Jahren begreifen Kinder, dass die Geschlechtszugehörigkeit ein stabiles Personenmerkmal ist: Ein Junge bleibt ein Junge, auch wenn er ein Kleid anzieht oder mit der Puppe spielt (vgl. Slaby & Frey, 1975). Ab etwa 9 bis 10 Jahren wissen sie: Der Schwarze bleibt ein Schwarzer, auch wenn er ein weisses Make-up auflegt (vgl. Aboud, 1988). Haben sie diese Kategorien erst einmal stabil erworben, kommt das gesamte *Arsenal des kategorialen Denkens* ins Spiel: also Generalisierbarkeits-, Wesens- und Konstanzunterstellung (vgl. Gelman, Collman, & Maccoby 1986).

Das mag angehen, solange sich die Kategorien nur auf den Organismus beziehen. Wir verwenden aber die Konzepte Mann/Frau, Italiener/Deutscher, Schwarzer/Weisser nicht nur als Bezeichnungen für den Organismus, die Zugehörigkeit zum einen oder anderen Geschlecht, zu einer Nation oder Rasse, sondern auch oder primär als Bezeichnung für die Person. Dabei - und das macht die Sache komplexer - wissen wir

zwar, dass die Identität der Person sich auf die Identität des Organismus nicht reduziert; dennoch aber können wir nicht leugnen, dass die Identität der Person im Leib fundiert ist: Wir werden, wie es in der feministischen Literatur heisst, Mann und Frau mit 'Haut und Haar' (vgl. Kandel & Lesser, 1972) oder - in Analogie - Italiener oder Deutscher mit Gefühlsregungen und Körpersprache. Das bedeutet: Wir lernen auch soziale Kategorien zunächst wie natürliche Kategorien und haben angesichts der Komplexität des Sachverhalts Schwierigkeiten, uns je ganz davon zu lösen. So können wir uns auch unserer natürlichen und spontanen Neigung, Wesens-, Generalisierungs- und Konstanzannahmen zu unterstellen, kaum erwehren - ja zumeist sind wir uns des hypothetischen Charakters dieser Unterstellungen nicht einmal bewusst. Zwar wissen wir nicht, wie die Wesens- und Konstanzannahmen - jenseits von Reproduktionsapparat und Hautfarbe - auf der Ebene der personalen Identität inhaltlich einzulösen wären. Doch, wie sich an den unterschiedlichen Erklärungsstrategien der Joruba- und der westlichen Kinder ablesen lässt, lassen sich nachträglich allemal plausible Gründe für (fast) unvermeidbar spontane Denkgewohnheiten und (fast) unaufhebbar tief verankerte Überzeugungen finden - seien dies nun überlieferte Stammesmythen oder wissenschaftliche Grundprinzipien.

Nur wenn man sieht, dass Generalisierungen entlang kulturell als bedeutungshaltig ausgewiesener Kategorienbildung Teil eines tief verankerten, fast unhintergehbaren Denkhabitus sind, wird verständlich, wie etwa Antisemitismus ohne Juden oder trotz eigener persönlich positiver Erfahrungen mit einzelnen Juden überhaupt denkmöglich ist: Die Unterstellung basaler unveränderlicher gemeinsamer Wesensmerkmale aller Mitglieder einer Kategorie ist nicht induktiv aus persönlichen Erfahrungen abgeleitet, sie ist vielmehr konstitutives Moment sprachlich vermittelter Lernprozesse.

Gruppenloyalität

Enzensberger hat jüngst das Phänomen der Wir-Gruppen-Bildung mit spontaner Ausgrenzungsbereitschaft gegen 'Fremde' plastisch illustriert: Drei einander unbekannte Reisende sitzen im Zugabteil. An der nächsten Station öffnet ein neuer Fahrgast die Abteiltür. Sofort fühlen sich die drei als Gruppe geeint im geteilten Interesse den 'Neuen' auszuschliessen. Hat dieser sich aber erst einmal durch- bzw. dazugesetzt, so fühlt er sich umgehend als Teil der nun erweiterten Gruppe Ansässiger, die sich ganz selbstverständlich im Widerstand gegen einen weiteren potentiellen Eindringling geeint weiss und fühlt. Enzensberger beschreibt die strategische Seite des Gefühls von Gruppenzugehörigkeit: das geteilte Interesse an der Verteidigung eigener Privilegien.

Diese spontane Bereitschaft zur Gruppenloyalität wurzelt aber auch in einem normativen Verpflichtungsgefühl. So jedenfalls möchte ich die von Tajfel (1970) initiierten Experimentserien zum 'Minimalgruppen-Paradigma' deuten. Vorgeblich im Interesse an Wahrnehmungsuntersuchungen liess Tajfel Jungen bei an die Wand projizierten Punktmengen die Anzahl schätzen und erklärte ihnen sodann, es gäbe Über- und Unterschätzer. Im zweiten (als unabhängig ausgegebenen) Experimentteil ging es vorgeblich um Entscheidungsprozesse. Jeder hatte jeweils Paare von anderen Jungen durch die Zuweisung von Zahlenpaaren, die später vom Versuchsleiter auszuzahlende Pfennigprämien symbolisierten, zu belohnen. Jeder konnte entweder beiden den gleichen oder aber einen unterschiedlichen Betrag zuweisen, und zwar so, dass entweder der eine einen sehr hohen, der andere einen nur geringfügig darunterliegenden Betrag, oder aber der eine einen mittleren und der andere einen sehr niedrigen Betrag erhielt. Die zu belohnenden Paare waren entweder beide Mitglieder der 'Eigengruppe' (d.h. waren wie die Versuchsperson selbst beispielsweise Unterschätzer), der Fremdgruppe (d.h. waren Überschätzer) oder es handelte sich um ein gemischtes Paar. Dabei wusste der

Befragte nicht, um welche konkreten Personen es ging. Er erfuhr nur die Gruppenzugehörigkeit ("Dies ist der Junge Nr. X, er gehört zur Gruppe der Unterschätzer bzw. Überschätzer").

Zwei Verteilungsstrategien liegen in dieser Situation nahe,

- Gewinnmaximierung: Der Befragte sucht, die Gesamtsumme der zugeteilten Beträge und somit seine eigenen Auszahlungserwartungen zu maximieren.
- Fairness: Der Befragte teilt jeweils beiden den gleichen Betrag zu.

Wie verteilten die Jungen tatsächlich? Waren die zu belohnenden Jungen beide Mitglieder entweder der Eigen- oder der Fremdgruppe, so folgten die Jungen der Fairness-Strategie. War aber einer der beiden ein Mitglied der Eigen-, der andere der Fremdgruppe, so maximierten die Befragten nicht die Gesamtauszahlung, sondern entweder den Gewinn für das Mitglied der Eigengruppe oder - auch unter Inkaufnahme einer Gewinnschmälerung für die Eigengruppe - die Differenz zwischen dem Betrag für das Eigen- und das Fremdgruppenmitglied. Das bedeutet: Die Jungen waren - selbst bei einer so punktuell willkürlichen und bedeutungslosen 'Gruppenbildung' - bereit die Mitglieder der Eigengruppe zu bevorzugen oder gar unter Inkaufnahme eigener Kosten die Mitglieder der Fremdgruppe zu benachteiligen.

Individuell profitmaximierendes Verhalten ist dies nicht. Wie lässt es sich erklären? Man lege anderen Kindern die Experimentalsituation hypothetisch vor und liess sie das Verteilungsverhalten prognostizieren. Keiner sagte die tatsächlich gefundene Eigengruppenbevorzugung voraus. Man liess auch die Jungen, die das Experiment selbst durchlaufen hatten, eine Einschätzung des Verteilungsverhaltens der anderen vornehmen. Alle nahmen an, die anderen hätten eine noch ausgeprägtere Eigengruppenpräferenz gezeigt, während sie selbst sich sehr bemüht hätten, auch dem Fairness-Prinzip noch Rechnung zu tragen. Das bedeutet: Eigengruppen-Bevorzugung oder gar aktive Diskriminierung von Fremdgruppen zeigt sich nur bei denen, die tatsächlich real in die Situation involviert sind - technisch gesprochen - für die die Gruppenzugehörigkeit 'salient' ist. Der unbeteiligte Beobachter kann sich, was abläuft, gar nicht vorstellen. Tajfel deutet das Verhalten als Versuch einer Selbstaufwertung, das durch die Höherbewertung der Eigengruppe erreicht werden sollte. Die Erklärungen der Experimentteilnehmer hingegen legen eher nahe, dass sie sich quasi verpflichtet fühlten, die Besserstellung der eigenen Gruppe auch unter Inkaufnahme persönlicher Einbussen zu fördern.

Das normative Moment an diesem Verhalten wird noch deutlicher an einer Beobachtung Jurek Beckers. Er berichtet, dass sein Vater, auf sein Judentum befragt, erklärt habe: "Wenn es keinen Antisemitismus geben würde, denkst du, ich hätte mich auch nur eine Sekunde als Jude gefühlt?" (1986, S.12). Ein solches Zugehörigkeitsgefühl zeigt sich, wie Becker anmerkt, besonders dort ausgeprägt, wo die Gruppe Angriffen ausgesetzt ist. "Jemand, der erklärt, der Gruppe nicht angehören zu wollen, geriete nämlich leicht in den Ruf eines Deserteurs oder eines Feiglings oder eines Egoisten." (S.17)

Um die beiden beschriebenen Aspekte von Gruppenabgrenzungen zusammenzufügen: Die Neigung, bei Kategorienbildung basale stabile geteilte Wesensmerkmale zu unterstellen, entspricht unserem lang eingeübten und hocheffizienten Denkhabitus. Die Neigung, sich auch nur kategorial definierten Gruppen zugehörig zu fühlen und notfalls dafür auch persönliche Opfer zu bringen, ist Teil einer spontanen Reaktionsbereitschaft. Bei der Untersuchung von staatenbildenden Insekten bezeichnet man diese Bereitschaft zur Selbstaufopferung im Dienst der Gruppe als 'Ultrasozialität'. In unserem von Hobbes übernommenen und durch traditionsorientierte Klagen um den Verlust von Gemeinschaftssinn noch zusätzlich verstärkten modernen Bild vom Menschen als isoliertem, rationalem Egoisten war dieses Moment eines spontanen Altruismus, der sich

nicht nur auf das Leid einzelner, sondern auch auf das Wohlergehen der Eigengruppe richtet, unterschlagen und vergessen worden.

Sind diese Überlegungen triftig, so können Stereotypenbildung und partikularistischer Gruppenegoismus nicht allein als Produkt pathologischer Persönlichkeitsentwicklung gelten, sondern sie sind universeller Bestandteil der normalen Reaktionsbereitschaft des Menschen: Entlang sinnvoll gebildeter kategorialer Zugehörigkeit zu generalisieren ist ein effizienter Lernmechanismus, und individueller Einsatz für das Gruppenwohl ist ein Überlebensvorteil. Eine kategoriale Abgrenzung von Gruppenzugehörigkeit kombiniert beide einander wechselseitig verstärkende Effekte. Die formale kognitive Bereitschaft, wesentliche Gemeinsamkeiten bei Gruppenangehörigen zu unterstellen, 'rechtfertigt' eine spontan empfundene motivationale Bereitschaft, sich für die Eigengruppe einzusetzen, und dieses Zugehörigkeitsgefühl verstärkt sodann noch einmal die Differenzannahmen.

Was tun?

Es gibt innovative Vorschläge zum Umgang mit realen Konflikten in realen Gemeinschaften. Kohlberg hat Strukturen und Verfahrensweisen einer 'gerechten Gemeinschaft' (z.B. Schulen, Gefängnisse) entwickelt (vgl. u.a. Higgins, Power & Kohlberg, 1984; Higgins, 1991; Hickey & Scharf, 1980; Brumlik & Sutter, 1993; Oser & Althof, 1992, S. 345ff). Leitidee ist das demokratische Grundprinzip, dass Regeln, die Sanktionierung von Regelverstößen, Lösungsvorschläge für Konflikte in einer Versammlung aller Beteiligten, in der - statusunabhängig - jeder gleiches Rede- und Stimmrecht genießt, in geteilter Verantwortung beraten und beschlossen werden. Mit seinem Plädoyer für die Etablierung 'runder Tische' hat Oser ein Modell der Konfliktbearbeitung vorgelegt, das jeder einzelne Lehrer, noch bevor etwa die gesamte Schule sich als 'gerechte Gemeinschaft' konstituiert hätte, im konkreten Schulalltag einsetzen kann (vgl. Oser, 1985 und "Problemlösen am 'runden Tisch': Pädagogischer Diskurs und die Basis von 'Just Community'-Schulen", vgl. Beitrag in BzL, 14 (1), 1996). Es werden zunehmend auch sogenannte Mediationsverfahren für Konfliktbewältigung entwickelt, wobei die Konfliktparteien selbst Lösungsvorschläge zu erarbeiten haben, die die realen Interessen aller Betroffenen möglichst weitgehend zu befriedigen erlauben (vgl. Maroshek-Klarman, 1995; Ropers, 1995). Aboud (1988) hat ein durchaus erfolgreiches Trainingsprogramm entwickelt, das Kinder in der Wahrnehmung realer individueller Unterschiede zwischen den Mitgliedern einer Kategorie schult. Solche Verfahren sind ungeheuer wichtig für die Bearbeitung tatsächlicher Konflikte, denen reale Interessengegensätze zugrunde liegen bzw. für eine differenzierte Wahrnehmung realer Merkmal- oder Interessenunterschiede innerhalb der Angehörigen einer Fremdgruppe.

Zentrale Momente an Ethnozentrismus allerdings - die spontane Identifikationsbereitschaft mit beliebigen Wir-Gruppen und die kognitive Unterfütterung mit beliebig konstruierbaren Wesensdifferenzannahmen - werden, so scheint mir, von solchen Programmen nicht getroffen. Im Kern nämlich besteht das Problem des Ethnozentrismus - jedenfalls soweit die vorgelegte Analyse triftig ist - in der Impulsivität und Spontaneität der Verhaltens- und Urteilsbereitschaften, deren Berechtigung und Begründung das Individuum - aus quasi nachträglich reflektierender Perspektive - als in der Realität fundiert wahrnimmt. Es geht also nicht wie bei den eingangs geschilderten pädagogischen Programmen darum, reale Interessendivergenzen zwischen einzelnen oder auch Gruppen von Schülern konsensfähig zu regeln, es geht vielmehr darum, reflexiv Einsicht in die Funktionsweise des eigenen Denkhabitus und eigener affektiv-motivationaler Mobilisierbarkeit zu gewinnen. Es scheinen mir insbesondere vier Grundeinsicht-

ten, die es kognitiv - aber auch durch konkrete Erfahrungen affektiv - zu vermitteln gälte:

- die Differenz zwischen Beobachter- und Teilnehmerrolle
- die Differenz zwischen natürlichen und sozialen Kategorien
- die universelle Neigung zu spontaner Gruppenloyalität
- die Differenz zwischen Altruismus und Moral.

Im folgenden will ich einige erste vorläufige Denkanstöße geben, in welche Richtung man sich die Entwicklung solcher Curricula vorstellen könnte. Selbstverständlich bedürfte eine mögliche Umsetzung dieser Überlegungen einer detaillierten Ausarbeitung und einer sorgfältigen vorauslaufenden empirischen Überprüfung der erzielten Effekte.

Zur Differenz von Beobachter- versus Teilnehmerrolle

In der sozialpsychologischen Forschungstradition mehrten sich Beschreibungen von erschreckenden Handlungsweisen normaler Experimenteilebnehmer, die jeder neutrale Beobachter für völlig unvorstellbar hält. Milgram (1974) etwa zeigte, dass fast alle seiner Probanden sich bereit fanden, eine andere Person im Auftrag des Versuchsleiters und im Kontext eines (vorgeblichen) wissenschaftlichen Lernexperimentes gravierend körperlich zu verletzen. Latané und Darley (1970) zeigten, dass Menschen selbst einfache und dringlichst gebotene Hilfeleistungen unterlassen, wenn sie sich in einer Gruppe von Zuschauern finden. Wie oben berichtet, zeigte Tajfel (1970), dass Probanden selbst in völlig willkürlich definierten, rein kategorialen Gruppenzuordnungen eine Art Zwang zur Gruppenloyalität erfahren. Diese Forschungsergebnisse waren schockierend und unglaubwürdig zugleich. Das gab Anstoß zu einer Fülle von Folgeexperimenten, die jedoch so gut wie jeglichen Zweifel an ihrer Triftigkeit ausräumten. Das bedeutet: Unter bestimmten Bedingungen - etwa wenn sie die Verantwortung für ihr Handeln an Autoritäten oder andere Umstehende delegiert glauben oder sich als Gruppenangehörige fühlen - sind Menschen zu Handlungsweisen bereit, derer sie sich aus der reflexiven Distanz eines Unbeteiligten heraus nie selbst fähig wähen würden. Wappnen kann der Mensch sich gegen seine spontanen Verhaltensbereitschaften jedoch nur, wenn er zunächst um sie weiss. Nötig also ist es, Wissen darum zu vermitteln, dass in realen Situationen Menschen zu Taten fähig sind, die sie von sich selbst weder erwarten noch gar wollen würden. Ein erster Einstieg lässt sich vielleicht durch die Darstellung der berichteten Forschungsergebnisse gewinnen (Milgrams Experiment beispielsweise ist durch Filmaufnahmen gut dokumentiert). Wichtig aber ist es dann vor allem, an die eigenen Erfahrungen der Kinder zu appellieren (z.B.: 'Ist es dir auch schon einmal passiert, dass du mit anderen zugesehen hast, wie ein Kind von einem anderen gehänselt, geschlagen ... wurde, und du hast nicht eingegriffen? Dass du bei einer Gruppenaktion mitgemacht hast, die du eigentlich nicht gut fandest?'). Noch wichtiger wäre es, gemeinsam zu überlegen, wie man sich gegen solch situativ ausgelöste Unmoral vorsehen könnte (z.B.: Ich plane vorweg für solche möglichen Kontexte bessere Reaktionsmöglichkeiten, z.B. ich spreche eine konkrete andere Person in der Situation an; ich suche die Anonymität aufzubrechen; ich suche die Umstehenden in die Verantwortung einzubinden etc.).

Zur Differenz zwischen sozialen und natürlichen Kategorien

Die Effizienz kategorialen Denkens macht es unersetzlich, und die Spontaneität seiner Nutzung macht es für uns unsichtbar. Wiederum gilt es, reflexiv ein Verständnis zu wecken für solche quasi automatisch ablaufenden Urteilstvorgänge und Denkprozesse, und die Fähigkeit zu schulen, angemessene von unangemessenen Verwendungsweisen

dungsweisen zu unterscheiden. Die Anstössigkeit kategorialer Generalisierungen im sozialen Bereich liegt in der Unterstellung eines deterministischen Zusammenhangs zwischen Gruppenzugehörigkeit und Individualmerkmalen. Diese Unterstellung nämlich sieht das Individuum als blosses Objekt, als Produkt vorgängiger Sozialisationsprozesse und gesellschaftlicher Einflüsse. Es leugnet die für Menschen konstitutive Fähigkeit, zu sich selbst - zu natürlich vorgegebenen Merkmalen (Aussehen, Geschlecht, Gestalt etc.), zu seinen erworbenen Neigungen, Interessen und Einstellungen, zu entwickelten Charakterzügen - Stellung zu nehmen, d.h. sich mit diesen Merkmalen zu identifizieren oder von ihnen zu distanzieren (vgl. Frankfurt, 1988) und ihre Bedeutung für die eigene Lebensführung zu gewichten. Die Einsicht in die Funktionsweise unseres Denkhabitus könnte gegebenenfalls Kindern durch Experimente vermittelt werden, die den oben geschilderten Untersuchungen zum Begriffserwerb nachgebildet sind (z.B.: Es werden zu fiktiven Kategorien gehörige fiktive Objekte mit spezifischen Eigenschaften vorgestellt und den Kindern sodann ihre spontane Neigung vorgeführt, auf Eigenschaften auch völlig unbekannter Objekte gemäss ihrer kategorialen Zugehörigkeit zu schliessen). Wichtig ist sodann die Klärung der zentralen Unterscheidung von sozialen und natürlichen Kategorien. Vielleicht hilft es, für diese Klärung den Kindern die Anstössigkeit der Festlegung von Personmerkmalen nach kategorialer Zugehörigkeit selbst erlebbar zu machen (z.B.: In einem ersten Schritt können Stereotypisierungen in der Klasse gesammelt werden in der Form von Assoziations-tests: Ein guter/schlechter Schüler ist ...; Mädchen/Jungen sind ...; ... tun gerne ...; etc. Sodann werden die gesammelten Beschreibungen zur Selbstanwendung gebracht: z.B.: Ich bin ein Mädchen, also bin ich ...; stimmt das? Wie fühle ich mich, wenn die anderen so über mich sprechen?)

Zur Gruppenloyalität

Auch die Erfahrung spontaner Gruppenidentifikation liesse sich reflexiv bewusst machen. Bei jedem Gruppenwettkampf werden die Kinder in konkurrierende Teams eingeteilt. Die Mitglieder mögen beliebig wechseln - der Kampfgeist 'wir gegen die' bleibt stabil. Über solche Erfahrungen lässt sich sprechen. Sherif & Sherif (1953) erzeugten in einem Sommercamp durch die stabile Zuteilung von Jungen in zwei Teams massive wechselseitige Feindbilder, die nachträglich nur mühsam durch allein kooperativ zu lösende Aufgaben wieder abgebaut werden konnten. Vielleicht liessen sich solche Experimente ansatzweise replizieren: Man behält die Teamzuordnungen für ein-zwei Wochen bei und spricht sodann über erste Abgrenzungserfahrungen und 'Feindbild'-Entwicklungen.

Zum Verhältnis von Altruismus und Moral

Wichtig scheint es mir auch, den Zusammenhang von Egoismus, Altruismus und Moral explizit zu behandeln. Alltagsweltlich neigen wir häufig dazu, Egoismus mit Amoral, Altruismus mit Moral gleichzusetzen. Es muss aber eine dem Individuum selbst nutzende Handlung nicht amoralisch sein. Wer für die Befriedigung auch der eigenen Interessen und Bedürfnisse sorgt, ist zu guten Handlungen eher fähig ('Liebe deinen Nächsten wie dich selbst'). So etwa zeigen Untersuchungen, dass Kinder, die selbst eine Belohnung erhalten oder einen Erfolg errungen hatten, sich als grosszügiger und freigiebiger erwiesen als diejenigen, die Misserfolge oder Verluste zu verarbeiten hatten. Und umgekehrt: Altruistische Handlungen müssen keineswegs immer moralisch sein. Wer ohne eigenen Vorteil daraus zu ziehen im Interesse Nahestehender Fernerstehende schädigt, handelt zwar vielleicht altruistisch, zugleich aber unmoralisch, sofern er das für Moral konstitutive Prinzip der Unparteilichkeit verletzt. Vielleicht liessen sich

diese Zusammenhänge durch Dilemma-Diskussionen verständlich machen, in denen die Kinder sich in die Rollen des Täters, des Begünstigten und des Opfers hineinzuversetzen suchen und ihre spontanen emotionalen Reaktionen überprüfen (z.B. Du hast für dich und einige Klassenkameraden Karten für das Fussballenspiel besorgt. Ein entfernt wohnender Freund kommt überraschend. Er ist ein begeisterter Fussballfan und würde das Spiel wahnsinnig gerne sehen. Du überlegst, einem der anderen Kameraden zu sagen, du habest eine Karte zu wenig bekommen. Wäre das richtig? Dein Freund kommt mit zum Spiel. Wie fühlst du dich? Wie fühlt sich dein Freund? Was fühlt der ausgeschlossene Kamerad, wenn er um die Wahrheit nicht weiss? Und wenn er die Wahrheit erfährt? Stell dir vor, ein anderer Kamerad hätte dich ausgeschlossen, um einem Freund zu Gefallen zu sein? Wie fühlst du dich? Hätte man das Problem auch anders/besser lösen können?)

Die Schulung moralischer Urteilsfähigkeit ist unerlässlich, weil schädigende Handlungen nicht nur aus einem Mangel an moralischer Motivation oder aus selbstzentriertem Eigennutz entspringen, sondern - und das gar nicht zu selten - aus einem Gefühl der Verpflichtung heraus, im Interesse der Eigengruppe 'selbstlos' andere schädigen zu sollen, und das selbst unter eigenen Kosten. Jeder Krieg, in dem die Männer ohne persönliche Vorteilshoffnung meinen, ihre Familien, ihr Vaterland verteidigen und dafür das eigene Leben riskieren und hemmungslos das der Gegner opfern zu müssen, legt dafür Zeugnis ab. Aus der Sicht des isolierten Individuums mag der Einsatz für die Eigengruppe 'selbstlos', 'altruistisch' wirken - moralisch ist er darum noch nicht. Moral heisst, zu spontanen Impulsen und Neigungen - seien diese egoistisch oder altruistisch - Stellung zu nehmen und nur gemäss denen zu handeln, die im Blick auf das moralkonstitutive Prinzip einer Schadensminimierung aus der Perspektive der Unparteilichkeit rechtfertigbar sind.

Literatur

- About, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row.
- Bauman, Z. (1992). Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 23-48). Hamburg: Junius.
- Bauriedl, T. (1993). *Wege aus der Gewalt*. Freiburg: Herder.
- Becker, J. (1986). Mein Judentum. In Schultz, H. J. (Hrsg.), *Mein Judentum* (S. 10-18). München: dtv.
- Brumlik, M., & Sutter, H. (1993). *Rekonstruktion sozial-kognitiver und sozio-moralischer Lernprozesse im Rahmen eines demokratisch geregelten Vollzugs als 'Just Community'* (Unveröffentlichter Projektantrag). Universität Heidelberg.
- Chi, M. T.H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 7-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chodorow, N. (1986). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München: Frauenoffensive.
- Frankfurt, H.G. (1988). *The importance of what we care about. Philosophical essays*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Gelman, S. A., Collman, P., & Maccoby, E.E. (1986). Inferring properties from categories versus inferring categories from properties: The case of gender. *Child Development*, 57, 396-404.
- Gelman, S. A., & Markman, E. M. (1987). Young children's inductions from natural kinds: The role of categories and appearances. *Child Development*, 58, 1532-1541.
- Gilligan, C., & Wiggins, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 277-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Heckmann, F. (1992). *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart: Enke.
- Hickey, J.E., & Scharf, P.L. (1980). *Toward a just correctional system*. San Francisco.

- Higgins, A. (1991). The Just Community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol.3: Application* (pp. 111-141). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 74-106). New York et al.: John Wiley.
- Hopf, C. (1992). Eltern-Idealisierung und Autoritarismus. Kritische Überlegungen zu einigen sozialpsychologischen Annahmen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12, 52-65.
- Kandel, D., & Lesser, G. (1972). *Youth in two worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keil, F. C. (1986). The acquisition of natural kind and artifact terms. In W. Demopoulos & A. Marras (Eds.), *Language learning and concept acquisition: Foundational issues* (pp. 133-153). Norwood, NJ: Ablex.
- Latané, B., & Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton Century Crofts.
- Lenhardt, G. (1990). "Ethnische Identität" und gesellschaftliche Rationalisierung. *PROKLA* 79, 20, 132-154.
- Maroshek-Klarman, U. (1995). *Education for peace among equals - without compromises & without concessions*. Jerusalem: The Adam Institute for Democracy & Peace in Memory of Emil Greenzweig.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority. An experimental view*. London: Tavistock.
- Meuschel, S. (1981). *Kapitalismus oder Sklaverei. Die langwierige Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft in den USA*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Nunner-Winkler, G. (1994a). Ethnozentrismus: Abwehr gegen das Fremde - Zur Tragweite nicht-pathologischer Erklärungsstrategien. In A. J. Cropley, H. Ruddat, D. Dehn & S. Lucassen (Eds.), *Probleme der Zuwanderung. Band 2: Theorien, Modelle und Befunde der Weiterbildung* (S. 71-94). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Nunner-Winkler, G. (1994b). Eine weibliche Moral? Differenz als Ressource im Verteilungskampf. *Zeitschrift für Soziologie*, 23, 417-433.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reemtsma, J. P. (1992). Die Falle des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 269-282). Hamburg: Junius.
- Ropers, N. (1995). Interkulturelle Konfliktbearbeitung. Zur universellen Anwendbarkeit von 'Mediation' bei ethnopolitischen Auseinandersetzungen. *Wissenschaft & Frieden (W&F), Dossier Nr. 21: Zivil handlungsfähig?*, 13, III-VIII.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1953). *Groups in harmony and tension*. New York: .
- Slaby, R. G., & Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46, 849-856.
- Tagnieff, P.A. (1992). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* (S. 221-268). Hamburg: Junius.
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.