



Universität Potsdam

Barbara Krahé, Peter Krahé

Vorurteilsverminderung durch Unterricht : Voraussetzungen und Grenzen

first published in:

Vorurteilsverminderung durch Unterricht : Voraussetzungen und Grenzen /
Barbara Krahé; Peter Krahé. - 1. Aufl. - Essen : Neue Deutsche Schule
Verl.Ges., 1981. - 128 S. - (Neue pädagogische Bemühungen ; 86), ISBN
3-87964-236-2

Postprint published at the Institutional Repository of Potsdam University:

In: Postprints der Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Reihe ; 118

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3767/>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-37679>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 118

barbara krahé/peter krahé

**vorurteilsverminderung
durch unterricht**



neue

pädagogische bemühungen

86

BARBARA KRAHÉ/PETER KRAHÉ

Vorurteilsverminderung durch Unterricht

neue pädagogische bemühungen

Band 86

Herausgeber:

Professor Dr. Werner Loch

Professor Dr. Jakob Muth

BARBARA KRAHÉ/PETER KRAHÉ

Vorurteilsverminderung durch Unterricht

Voraussetzungen und Grenzen



NEUE DEUTSCHE SCHULE
Verlagsgesellschaft mbH
Essen

Tabellen und neue Stundenpläne für Gymnasien und andere Schulen verspreche ich nicht, bewundere vielmehr die überkräftige Natur jener, welche imstande sind, den ganzen Weg von der Tiefe der Empirie aus bis hinauf zur Höhe der eigentlichen Kulturprobleme und wieder von da hinab in die Niederungen der dürrsten Reglements und des zierlichsten Tabellenwerks zu durchmessen . . .

NIETZSCHE

Krahé, Barbara/Krahé, Peter
Vorurteilsverminderung durch Unterricht

neue pädagogische bemühungen, Band 86

1. Auflage

Essen: Neue Deutsche Schule, 1981

ISBN-Nr. 3-87964-236-2

© Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen

1. Auflage 1981

Gesamtherstellung:  Berg-Verlag GmbH, Bochum

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	9
2	Zur Auseinandersetzung mit sozialen Vorurteilen im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags	14
2.1	Aspekte des Vorurteilsabbaus aus pädagogischer Sicht	15
2.2	Vorurteilsfreie Erziehung als demokratisches Leitziel	17
3	Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Vorurteilsforschung	26
3.1	Zur theoretischen Fundierung des Vorurteilsbegriffs	26
3.1.1	Definitorische Probleme und konstitutive Merkmale	27
3.1.2	Funktionen des Vorurteils für Individuum und Gesellschaft	32
3.2	Zur individuellen Genese sozialer Vorurteile	37
3.2.1	Soziale Identität und Vorurteilsentwicklung	38
3.2.2	Vorurteilsgenese im Rahmen familialer und schulischer Sozialisation	44
3.2.3	Lerntheoretische Erklärungsansätze zur Vorurteilsentstehung	49
4	Einstellungsänderung gegenüber sozialen Minderheiten	57
4.1	Konstituierende Elemente des Unterrichts	57
4.1.1	Erziehungswirklichkeit in der Gesellschaft	58
4.1.2	Elternhaus und soziales Umfeld	59
4.1.3	Zur Problematik der Lehrerrolle	61
4.2	Methodisch-didaktische Überlegungen zur Veränderung vorurteilshafter Einstellungen	66
4.2.1	Theorien der Einstellungsänderung	68
4.2.2	Einstellungsänderung durch themenbezogenen Unterricht	82
4.2.3	Soziales Handeln im Rollenspiel	87
4.2.4	Leitsätze zur Planung vorurteilsvermindernder Unterrichtsgestaltung	94

4.3	Sozialformen, Lehrerrolle und Schülerverhalten	102
4.3.1	Sozial-integrativer Unterricht und Autorität	103
4.3.2	Soziale Vorurteile als innerschulisches Problem	108
5	Grenzen des Abbaus sozialer Vorurteile innerhalb der Schule	117
5.1	Vorurteilsabbau als gesamtgesellschaftliches Problem	117
5.2	Hemmende Faktoren innerhalb der Schulorganisation	120
6	Literaturverzeichnis	123

Umfangreich ist die Literatur zur Problematik des Vorurteils. Deshalb stellt sich die Frage, mit welcher Begründung eine neue Publikation aus dem Zusammenhang der Vorurteilsforschung in die Reihe neue pädagogische Bemühungen aufgenommen wird.

Die Verfasser selbst geben in der Einleitung der Broschüre eine Antwort auf diese Frage. Sie stützen sich auf die Einsicht, daß Vorurteile nicht ausschließlich als individuelle Fehleinstellungen zu begründen sind, die sich durch pädagogische und didaktische Maßnahmen überwinden lassen. Vielmehr wollen sie verdeutlichen, daß für eine vorurteilsfreie Erziehung die soziale Wirklichkeit auf Merkmale hin untersucht werden muß, die eine Entstehung von Vorurteilen begünstigen. Die Sicht des Vorurteils im sozialen Kontext gewinnt eine didaktische Dimension durch die Zuordnung zum Unterricht, wie sie die Verfasser vornehmen. Der Unterricht als Mitte der hier vorgelegten Untersuchung läßt sie eine neue pädagogische Bemühung sein.

Von dieser Begründung her kann die Absicht formuliert werden, die beide Verfasser mit ihrer Broschüre verfolgen: Sie erstreben einen von Vorurteilen freien und zur Vorurteilsfreiheit erziehenden Unterricht. Zwar geben sie dem Lehrer keinen bis ins einzelne gehenden Plan für die Vorbereitung des Unterrichts. Doch bereiten sie für ihn ein Vorverständnis, das ihm die Planung und Durchführung des Unterrichts in einer von Vorurteilen entlasteten Weise ermöglichen kann. Dazu bereiten sie empirische Untersuchungen der Sozialwissenschaften aus, gehen auf die Theorie der Vorurteilsforschung ein und widmen sich auch der Genese von Vorurteilen in der familialen und schulischen Sozialisation und ihrer Erklärung, bevor sie den Unterricht, das Handeln des Lehrers und Schülers, die Theorie des Lehrens und Lernens, also die didaktische Dimension verfolgen.

Die Broschüre erscheint 1981. Dieses Jahr ist von der UNO zum Jahr der Behinderten erklärt. Obgleich Behindertenprobleme und Vorurteile gegenüber Behinderten von den Verfassern nicht ausdrücklich

thematisiert werden, sehen Verlag und Herausgeber in der Broschüre einen Beitrag zur Humanisierung des Zusammenlebens von Behinderten und Nichtbehinderten. Er kann Lehrern eine Hilfe für die in unserer Zeit zu leistende Aufgabe einer Integration von Behinderten in die Schule und in die Gesellschaft sein. Ohne den Abbau von Vorurteilen gegenüber Behinderten und eine vorurteilsfreie Erziehung, die, soweit es sich ermöglichen läßt, für behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam durchgeführt werden sollte, läßt sich diese Aufgabe nicht verfolgen.

Die Herausgeber

1 Einleitung

Für das Selbstverständnis demokratischer Gesellschaftsformen stellt die Problematik sozialer Vorurteile eine besondere Herausforderung dar: auf der einen Seite besteht in einem solchen Gemeinwesen unter der Leitidee des Pluralismus eine Vielzahl sozialer Gruppen mit spezifischen Einstellungs- und Verhaltensmustern nebeneinander, die ihren Zusammenhalt zu einem nicht geringen Teil durch die Abgrenzung gegenüber ‚Fremdgruppen‘ sichern und damit immer die Gefahr der Begünstigung vorurteilshafter Einstellungs- und Verhaltenstendenzen in sich tragen. Auf der anderen Seite steht das vorurteilsfreie, tolerante Zusammenleben zwischen Individuen und unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen – nicht zuletzt aufgrund jüngerer historischer Erfahrungen – an der Spitze der demokratischen Werthierarchie.

Angesichts dieses unübersehbaren Spannungsverhältnisses überrascht das große und kontinuierliche Interesse der soziologischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Forschung an diesem Problembereich nicht; es liegen bis in die jüngste Zeit hinein umfassende Publikationen vor (z. B. die von KARSTEN, 1978, aufgezeigten ‚Wege der Forschung‘ und zuletzt die kritische Auseinandersetzung von WOLF, 1979), so daß zunächst kaum Bedarf nach einer weiteren zusammenfassenden Darstellung zu bestehen scheint. Wenn es uns dennoch sinnvoll erscheint, in eine erneute Auseinandersetzung mit der Vorurteilsforschung im Hinblick auf die Bedeutung ihrer Ergebnisse für schulisch organisierte Erziehungs- und Lernprozesse einzutreten, dann liegen diesem Unterfangen folgende Überlegungen zugrunde:

Im Dienste wissenschaftlicher Arbeitsteilung, nicht jedoch im Sinne unserer Problemstellung lassen sich innerhalb der Vorurteilsforschung drei weitgehend unabhängig voneinander bestehende Schwerpunkte feststellen:

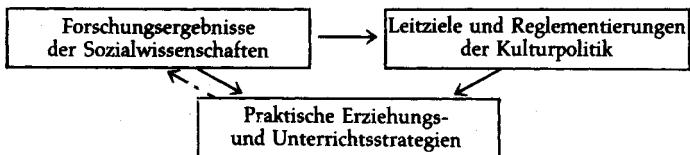
1. Sozialwissenschaftliche Problemanalysen, denen es vor allem um theoretische Klärung und empirischen Nachweis der Bedingungs- und Funktionszusammenhänge vorurteilshafter Einstellungen geht,

wobei dem Aspekt des Vorurteilsabbaus – speziell im Rahmen organisierter Lernprozesse – zumeist nur untergeordnete Bedeutung beigemessen wird.

2. Normative Stellungnahmen im institutionellen Rahmen von Gesellschaftsordnung und Bildungssystem, in denen durch die allgemeinen Leitziele der Erziehung und konkretere Unterrichtsempfehlungen die Förderung toleranter und kooperativer Einstellungs- und Verhaltensweisen und der Abbau vorurteilshafter Einstellungen gefordert werden. Es fehlt dabei jedoch die operationale Definition sowohl des geeigneten erzieherischen Handelns als auch des angestrebten Zielverhaltens ebenso wie die Verankerung der Forderungen in der sozialwissenschaftlichen Konzeptualisierung sozialer Vorurteile, ihrer Genese und ihrer Beeinflussung.

3. Bemühungen um die Entwicklung eines Methodenarsenals zur pädagogischen Prävention und Einflußnahme in bezug auf vorurteilshafte Denk- und Handlungsmuster, durch die zwar die globalen Zielvorstellungen der Kulturpolitik eine Präzisierung und praktische Anwendung erfahren, die jedoch immer der Gefahr unterliegen, die Problematik einseitig auf ihre methodisch-didaktische Seite zu reduzieren, ohne die Hindernisse des Vorurteilsabbaus zu erkennen, die in der bürokratischen Organisation des Bildungswesens mit ihrer klaren Kompetenzhierarchie begründet sind.

Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Abbau sozialer Vorurteile im Rahmen schulischer Lernprozesse, der sich nicht nur an normativen Leitideen orientiert, sondern auch die Hindernisse und Grenzen ihrer Realisierbarkeit erkennt, können nur durch eine Synthese dieser drei Schwerpunkte geschaffen werden, deren Beziehung zueinander sich etwa folgendermaßen veranschaulichen läßt:



Der folgende Versuch, die Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus sozialer Vorurteile durch Unterricht zu bestimmen, stellt diese drei Problemkreise als gleichermaßen bedeutsam nebeneinander und untersucht ihre Interdependenzbereiche. Dadurch soll der Gefahr begegnet werden, Diskrepanzen und Kollisionen zwischen den drei Bedingungskomplexen als Randprobleme zu deklarieren und sie aus dem ‚Rahmen der Untersuchung‘ fallenzulassen, da gerade die Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Resultaten und Zielsetzungen als wesentliche Voraussetzung für einen effizienten Vorurteilsabbau und die genaue Lokalisierung behinderender Faktoren zu beachten ist.

Die Untersuchung versteht sich nicht als unmittelbarer Beitrag zur Unterrichtspraxis im Sinne der Bereitstellung bestimmter Unterrichtsmaterialien oder -strategien. Vielmehr geht es darum, die Vorurteilsproblematik vor dem Hintergrund von Bildungs-, Schul- und Unterrichtsorganisation mit ihrem Stellenwert im Gesellschaftsgefüge zu betrachten und damit die Voraussetzungen aufzuzeigen, von denen jede praktische Unterrichtsplanung auszugehen hat. Es soll deutlich werden, daß soziale Vorurteile nicht allein als individuelle Fehleinstellungen zu begreifen sind, die sich durch gezielte erzieherische Intervention ausrotten lassen, sondern mehr oder weniger latente Strukturmerkmale eines Gesellschafts- und Bildungssystems darstellen, in das auch der Lehrer integriert ist.

Vorliegende Unterrichtshilfen zur Vorurteilsthematik sollten um diese vorgeordnete Perspektive ergänzt werden: für ein erfolgversprechendes unterrichtliches Bemühen um Vorurteilsverminderung ist es unerläßlich, die soziale Wirklichkeit, in der sich dieses Bemühen vollzieht, ebenfalls einer kritischen Betrachtung im Hinblick auf vorurteilsbehaftete oder -begünstigende Merkmale zu unterziehen. Die proklamierten Leitziele einer vorurteilsfreien Erziehung sind dabei an dem Ausmaß ihrer Verwirklichung zu messen, Diskrepanzen nach Ursachen zu befragen. Ausgehend von der Überzeugung, daß an unmittelbar unterrichtsbezogenen Publikationen zur Vorurteilsthematik kein Mangel besteht, in diesen jedoch meist einseitig auf inhaltliche Merkmale von Vorurteilen und ihrer Veränderung

abgehoben wird, erscheint es notwendig, das Schwergewicht stärker auf die Untersuchung der funktionalen Bedingungen zu legen. Deshalb nimmt die Erläuterung der Entwicklung vorurteilshafter Einstellungen und ihrer Bedeutung für die Umweltorientierung des Individuums breiten Raum ein. Nur durch die Kenntnis der Funktion von Vorurteilen für den Vorurteilsträger – speziell unter lerntheoretischer und persönlichkeitspsychologischer Perspektive – kann der Gefahr begegnet werden, durch die Darbietung neuer, von der Zielsetzung her vorurteilsvermindernder Inhalte lediglich eine Umstrukturierung vorurteilshafter Einstellungssysteme zu bewirken. Auch im Hinblick auf die Strategien zur Vorurteilsverminderung kommen in der vorliegenden Literatur funktionale Überlegungen zu kurz. Ebenso wichtig wie die Frage nach den geeigneten Inhalten zur Einstellungsänderung erscheint die Frage nach den geeigneten Vorgehensweisen, zu deren Beantwortung die psychologischen Theorien der Einstellungsänderung einen wichtigen Beitrag leisten können.

Zusammenfassend läßt sich die Zielsetzung dieser Untersuchung damit auf zwei Schwerpunkte konzentrieren:

1. Die kritische Betrachtung der Beziehung zwischen postulierten Normkonzepten (vorurteilsfreies Verhalten, Mündigkeit, Kritikfähigkeit) und den Ansätzen und Grenzen ihrer Verwirklichung, insbesondere innerhalb der gegenwärtigen Bildungsorganisation.
2. Eine Zusammenstellung empirischer Ergebnisse und theoretischer Erklärungsmodelle über funktionale Bedingungen sowohl der Vorurteilsentstehung als auch der Vorurteilsmodifikation zur Verdeutlichung derjenigen Mechanismen, die sich der unmittelbaren Kontrolle des Lehrers entziehen, deren Wirksamkeit er aber in seinen erzieherischen Bemühungen, sollen sie gelingen, unbedingt Rechnung zu tragen hat.

Angesichts der inzwischen kaum noch überschaubaren Vorurteilsliteratur, insbesondere aus der angelsächsischen Forschung, kann die Darstellung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, so wie auch die Behandlung praktischer Unterrichtsmaßnahmen für einzelne Schulfächer, die von pädagogi-

scher Seite bereits weitgehend geleistet wurde, der Erörterung grundsätzlicher methodischer Möglichkeiten zur Überwindung von Vorurteilen zum Opfer fällt. Als Adressaten dieser Untersuchung kommen damit alle diejenigen in Betracht, die an der Thematik sozialer Vorurteile im großen Kontext schulischer Lernprozesse interessiert sind und vor der Planung entsprechender Unterrichtseinheiten Informationen und Denkanregungen zur gesellschafts- und bildungspolitischen Dimension sozialer Vorurteile sowie zu den psychologischen Wirkweisen vorurteilshafter Einstellungen und ihrer Veränderung gewinnen wollen.

2 Zur Auseinandersetzung mit sozialen Vorurteilen im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags

Eine Untersuchung von stereotypen Meinungen, oder genauer: Vorurteilen, und ihrer Beeinflussung durch Unterricht hat sämtlichen am Bildungsprozeß beteiligten Kräften und Parteien Rechnung zu tragen: dem jeweiligen psychosozialen Entwicklungsstand der Schüler, ihrem Elternhaus und sozialen Umfeld auf der einen Seite, der Klassengemeinschaft, Schule und Lehrerschaft mit ihren Möglichkeiten und Einschränkungen auf der anderen Seite.

Bevor zu einer Definition und Untersuchung der Vorurteilsproblematik auf dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Befunde überzugehen ist, soll eine hilfswise Formulierung benutzt werden, auf die sich der ‚gesunde Menschenverstand‘ leicht einigen kann. HEGEL definiert und unterscheidet Vorurteile folgendermaßen:

Vorurteile können also von zweierlei Art sein

- a) wirkliche Irrtümer,
- b) wirkliche Wahrheiten, die aber nicht wie Wahrheiten eingesehen werden sollen, durch Vernunft als solche erkannt, sondern auf Treu und Glauben anerkannt werden – und wobei also subjektiv kein größeres Verdienst stattfindet. (Werke, I, 23).

Der enge Bezug dieser Definition zu den Zielsetzungen des Bildungsprozesses ist unmittelbar einsichtig: den Schülern soll durch Unterricht Wissen vermittelt werden, „wirkliche Irrtümer“ sind aufzuklären. Darüber hinaus aber sind Schüler zur Mündigkeit zu erziehen, sollen also gerade nicht „auf Treu und Glauben“ Werte, Meinungen und Denkhaltungen übernehmen. Was zunächst rein den kognitiven Lernzielen der heutigen Schule zugeschrieben zu sein schien, erhält durch diese vorläufige Definition den weiteren Rahmen allgemeiner und fachübergreifender Lernziele mit ihren kognitiven, affektiven und sozialen Dimensionen.

Irrtümer und Wahrheiten, die nur übernommen sind, stellen für eine Untersuchung ein weites Feld dar, Vorurteile kann man schlechthin gegenüber allem hegen. Um also die Schule nicht nur als

Institut für Faktenvermittlung darzustellen – eine Vorstellung, von der man sich auch in bezug auf das Gymnasium, das immerhin die am stärksten auf Wissensvermittlung angelegte Schulform ist, getrennt hat –, soll den affektiven und sozialen Bereichen besonderes Gewicht beigemessen werden: es hat um soziale Vorurteile zu gehen. Die vorliegende Untersuchung will dabei weniger empirische Studien auf ihre methodische Vorgehensweise hin überprüfen als sich primär deren Ergebnissen widmen.

2.1 Aspekte der Vorurteilsproblematik aus pädagogischer Sicht

Vor dem Hintergrund der drei eingangs genannten zentralen Problembereiche der Vorurteilsthematik ergibt sich für den Gang der Untersuchung ein Dreischnitt: zunächst ist die Relevanz dieses Themenkomplexes für die amtliche schulische Aufgabenstellung und Realität nachzuweisen. Unterricht erfolgt im Rahmen von Gesetzen, Erlassen und Richtlinien, die zwar allesamt zeitverhaftet und veränderungsunbeständig sind, die jedoch über den Ermessensbereich des einzelnen Lehrers oder der einzelnen Schule hinaus Gültigkeit haben. Welche Rolle nehmen Vorurteile in diesem Rahmen ein, inwieweit ist ihr Abbau Teil der gegenwärtigen Zielsetzung des öffentlichen Erziehungswesens?

Nachdem so die Rechtfertigung des Themas versucht ist, wird sich der zweite Teil der Definition und funktionalen Analyse von Vorurteilen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung widmen. Schließlich ergibt sich der Rückschluß auf die Praxis, die Ausgangspunkt der Überlegungen war: in welcher Weise können Lehrer und Schüler sozialen Vorurteilen begegnen, welche Möglichkeiten stehen ihnen zur Verfügung, welche Beschränkungen sind ihnen auferlegt? Die letzte Frage weist der Schule wieder ihre Rolle in einem komplexen Gesellschaftsgefüge zu: der Umgang mit Vorurteilen ist nicht ausschließlich durch die Situation der jeweiligen Schulwirklichkeit bestimmt; es gibt keine hermetische Klassenraumintimität zwischen Lehrer und Schüler, sondern alle Teile sind gleichermaßen, wenn

auch unterschiedlichen, äußeren Kräften unterworfen. Damit wird zurückverwiesen auf die Wirklichkeit sich ändernder Gesetze, Erlasse, Richtlinien und Erziehungsauffassungen einerseits wie auf Elternhaus und soziale Umwelt der Schüler andererseits. In diesen einleitenden Bemerkungen ist dementsprechend eine gewisse Bescheidenheit zum Ausdruck zu bringen: der Kampf gegen das Vorurteil, den SCHILLER als heroische Aufgabe deutschen Wesens verstanden hat, scheint keineswegs vom Podium herab oder aus der Gruppenarbeit der Sekundarstufe II heraus zu gewinnen zu sein, sondern ist vielmehr eine Sisyphus-Arbeit, die weit über die Kräfte der Schule allein hinausgeht.

Wenn es um den Abbau von Vorurteilen geht, schleicht sich wie selbstverständlich die Vorstellung ein, daß allein von den Vorurteilern der Schüler die Rede sei, die sie durch mangelnde Reife und Lebenserfahrung sowie den zuweilen nur begrenzt gutzuheißen den Einfluß des Elternhauses mitbringen, nicht jedoch von denjenigen der Unterrichtenden, die vielleicht in subtilerer Form dennoch vorhanden sind und der Korrektur bedürfen. Hieraus ergibt sich die Forderung nach einem Unterricht, der nicht allein in Form einer Einwegkommunikation die Schüler belehrt und beeinflusst, sondern auch den Lehrer selbst als Lernenden und seine Einstellungs- und Verhaltensmuster Reflektierenden einzubeziehen bereit ist. Der hierin angesprochene Prozeßcharakter legt nahe, von einer Unterrichtsreihe, die die Behandlung von Vorurteilen und deren Beseitigung zum Gegenstand hat, nur eine geringe Wirksamkeit zu erwarten. Der einzelne Schüler betritt die Schule nicht ausgerüstet mit einem Ranzen voller Vorurteile, die durch eine einzelne Anstrengung oder kontinuierliche Mühe ausgerottet werden könnten, sondern der Bestand an Stereotypen, wenn er sich verändert, verringert und vermehrt sich nach den noch weitgehend ungeklärten Grundsätzen seelischer und geistiger Ökonomie.

Ähnlich vielseitig sollte demnach die Vorgehensweise der Schule sein: prinzipiell sind alle gegenwärtigen Schulfächer gleichermaßen geeignet, soziale Vorurteile zu ihrem Gegenstand zu machen. Zu einer geistigen Auseinandersetzung mit den Theorien des Vorurteils

bieten sich Fächer wie Sozialkunde, Deutsch, Philosophie und Religion an, eine praxisnähere Betrachtung ergibt sich in Geographie, Politik und Pädagogik (hier besonders in Grund- und Leistungskursen im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 11) sowie im landeskundlichen Teil aller Fremdsprachen, wobei die Gefahr zu beachten ist, inwieweit landeskundliche Inhalte fremdsprachlicher Lehrwerke neue Vorurteile zu schaffen geeignet sind oder alte bestätigen helfen. Eine verhaltensorientierte Überwindung sozialer Vorurteile bietet sich in schlechthin allen Schulfächern durch erhöhten Kommunikationsbezug in Form von Partner- oder Gruppenarbeit an. Diese reichen Bezüge innerhalb des Fächersystems des Gymnasiums, ähnliches wäre für andere Schulformen festzustellen, verdeutlichen, daß eine eingehendere Beschäftigung mit der Natur des Vorurteils und den Möglichkeiten von Einstellungsänderungen einerseits gar nicht theoretisch im pädagogischen Sinne sein kann und andererseits nach etwas anderem verlangt als der Planung und Durchführung einer einzelnen Unterrichtsreihe.

2.2 Vorurteilsfreie Erziehung als demokratisches Leitziel

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.

Wenn auch der Artikel 3,3 des Grundgesetzes unseres Gemeinwesens, der Bundesrepublik Deutschland, den Begriff des Vorurteils vermeidet, wird implizit deutlich, daß alle angesprochenen möglichen Verschiedenheiten persönlicher Art unter Menschen nach geltendem Recht nicht zu unterschiedlicher Behandlung durch andere, durch Menschen oder Institutionen, also innerhalb des sozialen Gefüges, führen dürfen.

Diese Anweisung des Grundgesetzes gilt ungeachtet der Kulturhoheit der Länder aufgrund des Primates des Bundesrechts auch für den Bereich der Schule und damit der von ihr zu vermittelnden Inhalte.

Abneigungen und Vorlieben, die auf diesem Gesetz zuwiderlaufendes Verhalten abzielen, sollen vorerst ‚soziale Vorurteile‘ heißen. Da jedoch im engeren das Bildungswesen in den Zuständigkeitsbereich der Länder fällt, kommt dem jeweiligen Artikel der Landesverfassung, der das Schulwesen regelt, in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu:

Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zu sozialem Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

In diesem Artikel 7,1 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen erscheinen Gott, Mensch und Mitmensch in enger Verbindung: soziales Handeln ist nur möglich, jedenfalls wenn man es als prosoziales Handeln im weitesten Sinne (vgl. WISPÉ, 1972) verstehen will und damit Konflikt und Diskriminierung ausklammert, unter der Voraussetzung der Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Andersartigen. Darin liegt wiederum unausgesprochen der erzieherische und unterrichtliche Umgang mit Vorurteilen begründet, gefährdet jedoch bereits an dieser Stelle durch die Bevorzugung monotheistischer weltanschaulicher Richtungen, für die das Grundgesetz mit seiner Proklamation religiöser Freiheit keinen Ansatzpunkt bietet. Im folgenden Absatz 7,2 der Landesverfassung verengt sich der durchaus auf die Gesamtpopulation bezogene Begriff der Erziehung auf die Erziehungsbedürftigen im engeren Sinne, die Jugendlichen:

Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.

Allen diesen positiven Grundwerten droht nach unserer vorläufigen Definition Gefahr durch stereotype Denkhaltungen, denn wie kann man etwas nicht nur dulden, sondern auch achten, das einem selbst auf unreflektierter Ebene als unwert oder verächtlich erscheint? Hieraus wird ersichtlich, daß sich die schulische Tätigkeit und damit unsere Untersuchung insbesondere den negativen Vorurteilen wird zuwenden müssen und erst in zweiter Hinsicht unbegründeten

emotionalen Vorlieben, solange sie in bezug auf die Forderungen der Landesverfassung nicht obstruktiv wirken. Den Glauben an das Gute im Menschen zu bekämpfen, selbst wo er den Bereich des Vertretbaren und Realistischen verläßt, kann nicht zu den Aufgaben schulischer Unterweisung gehören.

Sämtlichen in diesem Absatz geforderten Werten ist die positive Ausrichtung auf ein Gegenüber gemeinsam: Menschlichkeit, Demokratie, Freiheit, Duldsamkeit und Achtung sind, selbst wenn sie nicht einem Abstraktionsniveau angehören, sondern die Ebene der individuellen Interaktion mit der kollektiven des Politischen vermischen, nicht allein im Erkennen, sondern auch in der inneren Toleranz möglicher Andersartigkeit gegenüber gewählt. Der zweite Teil dieses Absatzes führt von dem relativ umgrenzten Raum des nationalen Zusammenlebens auf die übernationale Ebene des Menschheitsganzen. Achtung vor dem anderen auf individuellem Gebiet soll innerhalb der Völkergemeinschaft zu Versöhnlichkeit und Friedensgesinnung führen.¹

Ohne im Rahmen unserer Fragestellung eine juristische Erörterung dieses Artikels vornehmen zu können oder auf eine philologische näher eingehen zu wollen, wird deutlich, daß auch durch die Landesverfassung von Nordrhein- Westfalen implizit ein Auftrag zur Auseinandersetzung mit Vorurteilen erteilt wird, weniger entschieden allerdings als im Grundgesetz, das durch seine übergeordnete Wertsetzung weltanschaulich offener und kosmopolitischer wirkt. Erziehung zur Gottesfurcht, zur Liebe zu Volk und Heimat bergen immerhin potentiell die Gefahr in sich, den nicht zu diesen Gruppierungen Zählenden nicht mit der ebenfalls geforderten Achtung und Duldsamkeit zu behandeln: damit wird die Problematik des Vorurteils nicht nur auf erzieherischer, sondern auch weltanschaulich-philosophischer Ebene deutlich.

1 Vergleichbare Aussagen sind natürlich den übrigen Landesverfassungen zu eigen; mit ganz ähnlichen Werten arbeitet z. B. § 33 der Verfassung von Rheinland-Pfalz: „Die Schule hat die Jugend zur Gottesfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit, zur Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher Haltung und beruflicher Tüchtigkeit und in freier, demokratischer Gesinnung im Geiste der Völkerversöhnung zu erziehen.“ Eine ähnliche Argumentation auf der Grundlage der österreichischen Gesetzgebung findet sich bei SRETENOVIC (1978, 257).

Auf dem Boden des Grundgesetzes und der einzelnen Länderverfassungen fußend, erhalten die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz in bezug auf die Schule besondere Bedeutung als Auslegung und verbindliche Handlungsanweisung für sämtliche im Schulbereich vertretenen Kräfte, von den Behörden über Lehrer und Schüler im engeren bis hin zu den Elternhäusern. In der Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 25. 5. 1973 zur Stellung des Schülers in der Schule werden innerhalb der Bestimmung der Pflichten der Schule vielerlei Punkte angesprochen, die mit unserer Themenstellung in engem Zusammenhang stehen, wenn auch der Begriff des Vorurteils, vielleicht aufgrund definitorischer Schwierigkeiten, nicht ausdrücklich fällt. Insbesondere sind die folgenden Anweisungen anzuführen:

Die Schule soll [. . .]

- zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
- zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen [. . .] (S. 4).

Mit Ausnahme der Aussage zum religiösen Bereich, die wie eine halb verlegene Zurücknahme des pathetisch-verschwommenen Begriffs der ‚Liebe zu Gott‘ wirkt, deckt sich diese Erklärung bis in die Diktion hinein mit Grundgesetz und Landesverfassung; wichtig ist zu ergänzen, daß die „Schule selbst sich einseitiger Parteinahme enthalten“ muß (S. 4), soweit die betroffenen Überzeugungen „innerhalb des Spektrums der freiheitlichen demokratischen Ordnung liegen.“

Diesen Forderungen der Kultusministerkonferenz trägt etwa die Allgemeine Schulordnung Nordrhein-Westfalens vom 8. 11. 1978 Rechnung: die Unparteilichkeit der Schule wird durch § 35 betont,

insbesondere Absatz 1 ist in unserem Zusammenhang von Bedeutung:

Die Aufgabe der Schule ist es, daß sie sich einseitiger Parteinahme zugunsten oder zuungunsten gesellschaftlicher oder politischer Gruppen und Interessenverbände enthält. Im Rahmen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung ermöglicht und respektiert sie unterschiedliche Auffassungen und vermittelt eine tolerante Grundhaltung.

Im Gegensatz zur Erklärung der Kultusministerkonferenz, deren Wert hauptsächlich in einer Bestätigung ohnehin bestehenden Rechts durch die Paraphrase einschlägiger Gesetzestexte liegt, sind in diesem Artikel der Schulordnung Handlungsanweisungen und eine Betonung der schulischen Unparteilichkeit enthalten, die den Gesetzestexten nur sinngemäß zu entnehmen ist. Allen zitierten Stellen ist jedoch eines gemeinsam: sie verlangen kein aktives Vorgehen gegen Vorurteile oder stereotype Meinungen im SCHILLERschen Sinne,² sondern nur ein Tun durch Unterlassen, eine „tolerante Grundhaltung“, die nicht an sich vorurteilsfrei zu sein hat, sondern lediglich auf manifeste Äußerungen derselben verzichtet. Das mag sich an einer realistischen Einschätzung der menschlichen Natur orientieren und ist wohltuend unpräventiv, stellt jedoch in bezug auf stereotype Denkhaltungen eher ein Minimalziel dar. Pointiert formuliert: das Ziel ist nicht so sehr, Voreingenommenheiten und Vorurteile als verfestigte kognitive und affektive Schemata zu durchschauen, sondern die Konstellationen von Personen und Situationen erkennen zu lernen, in denen eine verbale Bekundung oder verhaltensmäßige Umsetzung dieser Einstellungsmuster zu unterbleiben hat. Zu den Zielsetzungen der vorliegenden Untersuchung gehört es, diese gesetzliche und erklärende Theorie im praktischen Rahmen des Schulalltages, insbesondere des Gymnasiums zu reflektieren.

2 „Das ist nicht des Deutschen Größe,
obzusiegen mit dem Schwert;
in das Geisterreich zu dringen,
Vorurteile zu bezwingen,
männlich mit dem Wahn zu ringen,
das ist seines Eifers wert.
[. . .]“ (Werke, I, 510).

Diese dichterische Aufforderung zur Vorurteilsbekämpfung belegt gleichzeitig, daß vorurteilsbehaftete Einstellungen nicht nur in bezug auf Fremdgruppen ausgeprägt werden, sondern soziale und nationale Gruppen ihre Selbsteinschätzung in Autostereotypen zum Ausdruck bringen.

Die bisher behandelten ‚allgemeinen gesellschaftlichen Lernziele‘ haben sich in den Richtlinien und Unterrichtsempfehlungen der einzelnen Schulfächer wiederzufinden. So referieren die vorläufigen Richtlinien (NW) für den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I noch einmal ausdrücklich fächerübergreifende Lernziele, von denen in unserem Zusammenhang ‚Kommunikation‘ und ‚soziale und politische Mündigkeit‘ von besonderer Bedeutung sind:

- *Kommunikation* mit der Fähigkeit und Bereitschaft, sich einzelnen oder Mitgliedern einer Gruppe partner- und situationsgerecht mitzuteilen [. . .]
- *soziale und politische Mündigkeit* als Aufgeschlossenheit für die Andersartigkeit des Partners und als Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Standpunkt zu vertreten, zu überprüfen, gegebenenfalls zu ändern und die eigene Entscheidung zu verantworten. (1978, 8).

Wenn auch die großen Schlüsselbegriffe der gegenwärtigen Erziehungsauffassung und der fachübergreifenden Lernziele nicht ausdrücklich die Überprüfung oder den Abbau von Vorurteilen auf ihre Fahnen geschrieben haben, so ist doch unmittelbar einsichtig, daß dies unbedingt zu einer angemessenen Durchsetzung der angestrebten Erziehungsziele gehört, sei es, um überhaupt erst eine funktionierende Kommunikation zu ermöglichen, sei es zur Bewältigung von Konflikten während des gesamten Erziehungsprozesses in der Schule. Es kann nicht darum gehen, nur „sich selbst zu verwirklichen“, wie es eine beliebte Floskel unserer Tage fordert, sondern den anderen in seiner Verschiedenartigkeit anzuerkennen, seine andersartigen Auffassungen nicht nur zu tolerieren oder gleichmütig hinzunehmen, sondern auf eine mögliche Änderung des eigenen Verhaltens und der eigenen Anschauungen hin zu überprüfen.

Noch in einer weiteren Leitvorstellung, die dem Fache Englisch – in dem der muttersprachliche Bezugsrahmen verlassen und der Blickwinkel verstärkt auf fremde ‚soziale Wirklichkeiten‘ gerichtet ist – als unmittelbares Richtziel zugeordnet wird, taucht ähnliches, nun natürlich enger auf den Gegenstand bezogen, wieder auf. In diesem Unterrichtsfach geht es demnach um

[. . .] die Möglichkeit, wichtige von der eigenen Erfahrung verschiedene Kulturbereiche kennenzulernen und dadurch den eigenen Erfahrungs-

zont zu erweitern sowie die eigene Position an andersartigen Standpunkten und Perspektiven zu messen und gegebenenfalls zu korrigieren. (1978, 8).

Ungeachtet des beachtlichen Ehrgeizes einer solchen Formulierung wird ersichtlich, wie wichtig die implizite und explizite Behandlung von sozialen Vorurteilen im Unterricht erscheint, wenn man bedenkt, daß die Schule in der günstigen Situation ist, in vielen Fällen gar nicht auf eine mögliche Positionsänderung des Schülers hinzuwirken, sondern ihm überhaupt erst zur Ausbildung einer solchen dienlich zu sein. Ohne das Beispiel des Faches Englisch allzusehr bemühen zu wollen, ist erkennbar, daß hier zahlreiche Unterrichtsgegenstände den angesprochenen Lernzielen in hohem Maße entgegenkommen, von der Behandlung der Landeskunde über die Literatur historisch anders gewordener Völker bis hin zu einzelnen Themen wie der Rassenproblematik in Amerika und neuerdings in England, die geradezu eine Herausforderung darstellt, den eigenen Standpunkt, den bereits angenommenen oder noch auszubildenden, kritisch zu überprüfen.

Als zweites Beispiel aus dem gegenwärtigen Fächerkanon soll die Lernzielbestimmung des Faches Deutsch kurz angerissen werden. In Duktus und Begriffswahl sehr ähnlich wird das allgemeine Lernziel des Deutschunterrichts auf dem Gymnasium beschrieben:

Deutschunterricht im Gymnasium soll die sprachliche Kommunikationsfähigkeit des heranwachsenden jungen Menschen entwickeln [. . .] helfen, damit der einzelne sich in einer demokratischen, sich ständig verändernden Gesellschaft als autonomes und zur Mitbestimmung fähiges Individuum behaupten und bewähren kann. (Unterrichtsempfehlungen Deutsch, Sekundarstufe I, NW, 1975, 9).

Für die Auseinandersetzung mit Vorurteilen wird hier außer der Wichtigkeit ihrer Überprüfung ein Zweites sichtbar: die Notwendigkeit, in einem partnerbezogenen Sinne mit ihnen umgehen zu können und sich selbst prozeßhaft auf die Entwicklung von stereotypen Meinungen hin zu beobachten. Dabei sollte nicht übersehen werden, daß auch innerhalb einer ‚freiheitlichen‘ Gesellschaft stets Kräfte am Werk sind, die für sich diese Lernziele als minder verbindlich erachten und mit denen der Schüler ebenfalls umzugehen zu

lernen hat. Schon die Sekundarstufe I des Deutschunterrichts hat dementsprechend als fachspezifisches Lernziel gesetzt, „Sich aktiv, zielbewußt und tolerant an Gesprächen, Diskussionen, Debatten beteiligen zu können“ (1975, 16). Der zum Mißbrauch verleitenden Überzeugungskraft der Sprache wird schon auf dieser Stufe unter der Überschrift „Reflexion über Sprache“ Rechnung getragen:

- Erste Einsichten in die Hintergründe sprachlicher Kommunikation gewinnen (Manipulation durch Sprache, Aufklärung durch Sprache, Gefahr der Rollenkonformität, Verfremdung durch Sprache, Sprache als Material, soziale Bedeutung restringierten Sprachverhaltens, Bedeutung der Sub- und Fachsprachen). (1975, 17).

Wie aus der unermüdlichen Wiederholung des Begriffs Sprache hervorgeht, wird gerade im unterrichtlichen Rahmen des Deutschen als Muttersprache dem Bereich der Auseinandersetzung mit anderen besondere Bedeutung eingeräumt, wobei die vielen kritischen und affirmativen Tendenzen, das Streben nach Aufklärung über die Wirkweisen von Manipulation als Erkenntnisse aus der jüngsten deutschen Vergangenheit gezogen wurden. Zum erstenmal innerhalb der Besprechung amtlicher Verlautbarungen zu unserem Problemkreis werden die Gefährdungen der geforderten Werte deutlich und damit die Notwendigkeit, sich in schulisch-institutionellem Rahmen um sie zu bemühen. Im Einklang mit den zuvor zitierten Lernzielen ist der junge Mensch davon abzuhalten, sich seinerseits manipulatorischer oder demagogischer Möglichkeiten zur Unterdrückung oder Beschränkung der Rechte anderer zu bedienen. Hier kommt dem Begriff der Mündigkeit große Bedeutung zu, dessen Durchsetzung im Konfliktfalle auch eine Selbstbeschränkung des erwachsenen Menschen fordert und nicht nur die Verwirklichung eigener Interessen mit Hilfe der in der Schule erlernten Techniken und des dort erworbenen Wissens:

„Gerade im Bewußtsein von möglichen Störungen und Konflikten muß die Bereitschaft wachsen, den eigenen begrenzten Verstehenshorizont zu erweitern und Konflikte durch Sprache zu lösen oder zumindest zu regeln.“ (Empfehlungen Deutsch, NW, Sekundarstufe II, 1973, 12).

Es ist evident, daß dem gymnasialen Deutschunterricht zwischen

Sachtexten und politischer Lyrik die geeigneten Materialobjekte zur Verfügung stehen, diese Aufgaben anzugehen.

Unsere Überlegungen zum Umgang mit sozialen Vorurteilen innerhalb des behördlich vorgegebenen Rahmens des Gymnasiums nahmen ihren Ausgang vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, gingen stellvertretend über die Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen und diesbezügliche Regelungen auf Landesebene zur Schule selbst und wurden zuletzt am Beispiel der Unterrichtsempfehlungen für die Fächer Deutsch und Englisch auf die Ebene der gymnasialen Alltagspraxis bezogen. Die Auswahl gerade dieser beiden Fächer ist zufällig und naheliegend zugleich; sie stellt keine willkürliche Bevorzugung dar, denn ähnliches gilt in Zusammenhang mit sozialen Vorurteilen zweifellos auch für andere Schulfächer. Sozialkundeunterricht ist hier verständlicherweise ebenso geeignet, Lernziele der angesprochenen Art durch Überlegungen zum sozialen Handeln zu verfolgen wie Geschichte, die dem Schüler Denk- und Lebensumstände anderer Zeiten und Völker nahebringen soll, ohne ihm die Gegenwart als einzig mögliche Verwirklichung menschlicher Lebensformen darzustellen. Die prinzipielle Gleichrangigkeit aller Unterrichtsfächer und die Existenz fachübergreifender Lernziele sind Hinweise auf die allgemeine Wichtigkeit unseres Problemkreises.

Im folgenden soll die Vorurteilsforschung nach einer wissenschaftlichen Definition und Darstellung der Funktions- und Wirkweisen vorurteilshafter Einstellungen befragt werden. Auf diesem Hintergrund ist dann die Schulpraxis erneut in den Mittelpunkt zu rücken, bescheiden und vorsichtig unter dem Begriff der Einstellungsmodifikation und dem Beitrag, den Lehrer und Schüler dazu leisten können. Schon jetzt läßt sich sagen, daß etwelche Erkenntnisse nicht punktuell in den Unterricht und seine Planung eingehen dürfen, sondern alle Glieder und Schritte des schulischen Erziehungsprozesses begleiten müssen, von der didaktischen Auswahl und Aufbereitung über die methodische Darbietung des Unterrichtsgegenstandes bis hin zur Formulierung der Feinziele und dem Unterrichtsstil des Lehrers.

3 Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Vorurteilsforschung

3.1 Zur theoretischen Fundierung des Vorurteilsbegriffs

Vor der Diskussion der Entstehungs- und Funktionsbedingungen vorurteilshafter Einstellungen hat die Pflichtaufgabe der Begriffsbestimmung zu stehen. Gerade dieser definitorische Teil lehnt sich eng an den gegenwärtigen Diskussionsstand in der sozialwissenschaftlichen Vorurteilsforschung an; es sind keine Meriten in bezug auf Originalität zu gewinnen, da die Mehrzahl der reichhaltigen Literatur zum Thema mit theoretischen Überlegungen zum Wesen des Vorurteils beginnt, doch kann es auch nicht darum gehen, zur begrifflichen Disparität eine weitere Variante beizutragen, sondern vielmehr die vorliegenden Definitionsansätze hinsichtlich der gemeinsamen Grundgedanken und speziellen Problemakzente zu betrachten. Ein Überblick erscheint auch insofern ergiebig, als die meisten Studien nicht unmittelbar Überlegungen zur pädagogischen Nutzenanwendung folgen lassen. Um möglichst vielfältige Ansatzpunkte für die erzieherische Einflußnahme aufzudecken, empfiehlt es sich, statt von einer allgemeinverbindlichen von einem breit gestreuten Spektrum von Definitionen auszugehen. Nur so ist eine erhöhte Sensitivität für die Identifizierung vorurteilshafter Denkhaltungen und Verhaltensweisen und ein notwendiges Maß an Flexibilität im Umgang mit Vorurteilen während des Schulalltags zu gewinnen.⁽¹⁾

Die sozialwissenschaftliche Forschung widmet sich der Aufgabe, die Voraussetzungen für den erfolgreichen Abbau vorurteilsbedingter Spannungen zu analysieren, indem sie die psychischen Prozesse der Vorurteilsbildung, Wirkweisen von Vorurteilen und ihre Auswir-

1 Um bestimmte geläufige Kategorisierungen wie ADORNOs ‚autoritäres Syndrom‘ (1950), die Sündenbocktheorie (ALLPORT, 1971) oder die ‚self-fulfilling prophecy‘ (MERTON, 1948) ist in unserem Zusammenhang nicht umhin zu kommen. Untersuchungen werden im übrigen hauptsächlich ihren Ergebnissen nach angeführt; die Vorliebe vieler Fachgelehrter, Anekdotenhaftes aus Kindermund einzustreuen, fällt ebenso wie die Beschreibung der methodischen Abläufe einzelner Untersuchungen der Konzentration auf die Problemstellung zum Opfer.

kungen auf die Interaktion sozialer Gruppen untersucht. Vorurteilsforschung ist also als sozialwissenschaftliche Disziplin in besonderem Maße mit außerwissenschaftlichen Bedingungsstrukturen verknüpft, was von BERGLER & SIX (1972, 1376) auf die prägnante Formel gebracht wird: „Vorurteilsforschung ist das Resultat aktueller Gruppenkonflikte.“

3.1.1 Definitorische Probleme und konstitutive Merkmale

Schon in der sprachlichen Bezeichnung wird die enge Verflochtenheit praktischer gesellschaftlicher Bedeutung und wissenschaftlicher Analyse des Vorurteils deutlich: die große Geläufigkeit des Begriffs in der Umgangssprache und seine assoziativen und konnotativen Bedeutungsnuancen erschweren die präzise terminologische Festlegung im wissenschaftlichen Sprachgebrauch, innerhalb dessen sich die erneuten Schwierigkeiten der Abgrenzung des Vorurteilsbegriffs von verwandten oder bedeutungsgleichen Bezeichnungen wie Voreingenommenheit, Vorausurteil, Stereotyp, Einstellung oder Image ergeben. In der Fachliteratur findet sich demzufolge eine Vielzahl von Definitionsversuchen, die sich jeweils auf unterschiedliche Aspekte des Vorurteilsphänomens beziehen und sich nur schwer in eine umfassende Konzeption integrieren lassen (vgl. WOLF, 1979; WILCOTT, 1967, spricht in diesem Zusammenhang gar von ‚Wortsalat‘).

BRÄNDLE-STRÖH (1975, 7) findet lediglich drei sehr allgemein gehaltene Annahmen, die der Mehrzahl von Vorurteilsdefinitionen gemeinsam sind:

- das Vorurteil wird als hypothetisches Konstrukt verstanden, das aus einem bestimmten Verhalten nur mittelbar erschlossen werden kann,
- das Vorurteil wird pejorativ bewertet als etwas ‚Ungutes‘, als Auslösefaktor von Intoleranz, Diskriminierung und Aggression;
- es wird die Notwendigkeit von Vorurteilen aus Gründen der Vereinfachungen von Wahrnehmungen und kognitiven Abläufen

postuliert, die eine rasche Orientierung des Menschen in verschiedenen und neuartigen Situationen erleichtern soll.

Da die von BRÄNDLE-STRÖH (1975, 10-20) und – für die englischsprachige Forschung – von EHRLICH (1979, 11f.) zusammengetragenen Einzeldefinitionen des Vorurteils das enzyklopädische Interesse befriedigen, sollen hier nur solche begrifflichen Festlegungen angeführt werden, die in diesen Arbeiten keine Berücksichtigung finden.

Aussagen über die Wirkungsweise von Vorurteilen gehen bereits in die Definition von JONES (1972, 3) ein:

Das Vorurteil ist eine negative Einstellung gegenüber einer Person oder einer Gruppe, die auf einem sozialen Vergleichsprozeß beruht, in dem die Gruppe, der das Individuum angehört, als positiver Bezugspunkt angenommen wird.⁽²⁾

Diese Einengung des Vorurteilsbegriffs auf negative Urteile über einzelne oder Gruppen kritisiert BERGLER (1976) und bringt in seiner Definition die Universalität vorurteilshafter Haltungen im menschlichen Leben über den sozialen Bereich im engeren hinaus zum Ausdruck:

Als Gegenstand von Vorurteilen [. . .] wollen wir also nicht nur negative Merkmale und Eigenschaften verstehen, die wir Völkern, ethnischen Gruppen und irgendwelchen Minderheiten zusprechen, sondern fassen darunter auch alle unbegründeten, nur durch Minimalinformationen abgesicherten, ‚Urteile‘ über andere Menschen, Objekte, Institutionen, Produkte, Beziehungs- und Bedeutungszusammenhänge. Dadurch umgreifen wir mit diesem Begriff die Vielfalt unseres naiven, alltäglichen und selbstverständlichen Urteilsverhaltens. (1976, 102f.)

Hier sind Übereinstimmungen mit unserer vorläufigen Vorurteilsdefinition ebenso deutlich erkennbar wie der Kommentarcharakter zur HEGELschen Auffassung der Problematik. Die Ausweitung des Vorurteilsbegriffs auf positive und auch neutral betrachtete Gegenstände ist von der empirischen Forschung allerdings kaum aufgegriffen worden und mag als Indiz dafür gelten, daß das Erkenntnisinteresse in diesem Problemkomplex vorrangig durch bestehende Spannungen und Konflikte motiviert wird.

2 Alle englischen Zitate wurden von den Verf. übersetzt.

Das Hauptgewicht auf die Beurteilung anderer Menschen allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe ohne Berücksichtigung individueller Züge legen BARON & BYRNE (1977, 155), indem sie das Vorurteil bestimmen als „eine Art generelle Ablehnung oder Verurteilung – eine ausgeprägte Tendenz der Antipathie und Abwertung anderer, die unabhängig von deren Charaktereigenschaften oder Verhaltensweisen besteht.“ (Ähnlich definieren auch HARVEY & SMITH, 1977, 148.).

In der eingangs erwähnten Beziehung des Vorurteilsverständnisses zu seinem semantischen Umfeld erscheint insbesondere die Abgrenzung gegenüber dem Begriff des Stereotyps als schwierig, den wir in unserem Vorverständnis als Synonym gebraucht haben. Eine Reihe von Forschern betrachtet demnach tatsächlich die beiden Begriffe als austauschbar (vgl. dazu BERGLER & SIX, 1972, 1372; BRÄNDLE-STRÖH, 1975, 18), andere halten eine begriffliche Trennung für erforderlich, führen sie jedoch nach unterschiedlichen Gesichtspunkten durch.

Als Stereotype bezeichnet HEINTZ (1957, 71) diejenigen im Vorurteil enthaltenen Bilder und Formulierungen, die „kaum einer individuellen Nuancierung fähig“ und deshalb besonders einprägsam sind. BERGIUS (1976, 158) weicht dem Problem aus, indem er das Vorurteil als „ein dem Stereotyp nahestehendes persönliches Konstrukt, das eine Kombination von Urteil und Bewertung darstellt“ definiert, ohne indes die Beziehung zwischen beiden Konzeptionen zu erläutern.

Ebenso wie WEISSBACH (1977, 319), der zwischen „vorurteilshafte[n] Einstellungen“ und „diskriminierendem Verhalten“ unterscheidet, ordnen BARON & BYRNE das Vorurteil in den Gegenstandsbe-
reich der Einstellungsforschung ein und konstatieren – in Anlehnung an das Drei-Komponenten-Modell sozialer Einstellungen (TRIANDIS, 1975) – affektive, kognitive und konative Dimensionen des Vorurteils, dem in dieser Beziehung eine strukturelle Verwandtschaft mit der vertrauten Lernzieldimensionierung zukommt. Schon in unserem Vorverständnis ergab sich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung nicht nur auf kognitivem und affektivem,

sondern ebenso auf sozialem, d. h. verhaltensorientiertem Gebiet. Im Stereotyp als „Bündel vorgefaßter Meinungen in bezug auf unterschiedliche Gruppen“ zeigt sich die kognitive Komponente (vgl. auch DAVIS, 1964, 51), während der konative Aspekt in der verbalen Unterstützung diskriminierender Verhaltensweisen zum Ausdruck kommt.

Dieser Auffassung würde die von MANZ (1968, 307) vorgenommene Kennzeichnung der Stereotype als wahrnehmungs- und verhaltenssteuernde kognitive Schemata entsprechen ebenso wie die Definition von McDAVID & HARARI (1968, 177): „Der Begriff Stereotype dient der Beschreibung verallgemeinerter und vereinfachter konzeptueller Kategorien in der Wahrnehmung von Gegenständen und Ereignissen.“

QUASTHOFF (1973, 27f.) unterscheidet zwischen latenten Überzeugungen, die dem Vorurteil zugrundeliegen, und ihren verbalen Ausdrucksformen, so daß sie das Stereotyp als Verbalisierung „einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung“ auffaßt, die jedoch nicht auf kognitive Inhalte beschränkt ist, sondern „mit emotional-wertender Tendenz einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.“

Im Zusammenhang mit dem Begriff des Stereotyps ist im Rahmen der Vorurteilsforschung die Differenzierung in Autostereotyp (Urteil über die eigene Gruppe) und Heterostereotyp (Urteil über die Fremdgruppe) mit der weitergehenden Unterscheidung in vermutetes und reines Auto- bzw. Heterostereotyp vorgenommen worden, die der umkehrbaren Perspektivität von Einschätzungen zwischen Gruppen Rechnung trägt. Darüberhinaus kann das Autostereotyp einer Gruppe als Bezugsrahmen angesehen werden, auf dessen Hintergrund ‚Fremdgruppen‘ definiert werden, und ist daher aufschlußreich für die Untersuchung der inhaltlichen Ausprägungen vorurteilshafter Einstellungen.

Weitet man die Definitionsproblematik auf die Frage nach den konstitutiven Merkmalen von Vorurteilen aus, so läßt sich auf die umfassende Zusammenstellung von BERGLER (1976, 124-71)

zurückgreifen: Vorurteile sind gegenstandsbezogen, richten sich also auf spezifische Objekte der individuellen Erfahrungswelt, sie sind vielschichtig im Sinne eines komplexen Gefüges zugeordneter Eigenschaften, sie stehen in einem Systemzusammenhang mit anderen Vorurteilen und erhalten ihre inhaltliche Ausprägung durch die Abgrenzung von verwandten Konzepten auf gleichem Abstraktionsniveau oder durch die Einordnung in eine bestimmte Position innerhalb einer Merkmalshierarchie.

Vorurteilssysteme zeichnen sich darüberhinaus durch ein hohes Maß an Änderungsresistenz aus, womit eine Eigenschaft genannt ist, die von ALLPORT (1954; dt. 1971) als ausschlaggebendes Kriterium von Vorurteilen angesehen wird und ihn zur Unterscheidung zwischen Voreingenommenheiten und Vorurteilen veranlaßt: „Voreingenommenheiten sind nur dann Vorurteile, wenn sie angesichts neuer Informationen nicht geändert werden können.“(1971, 23). Solche zeitlich relativ stabilen Urteile sind nicht das Ergebnis individueller Überlegungen und Erkenntnisse, sondern durch ihre Gruppenbezogenheit gekennzeichnet und als „Resultat einer gemeinsamen Lernbiographie in einer Gruppe“ zu verstehen (BERGLER, 1976, 136), das von den einzelnen Mitgliedern übernommen wird. Gerade nach diesem Konzept bieten sich für die Schulklasse als Gruppe Möglichkeiten zum Abbau von Vorurteilen durch die Problematisierung gelernter und übernommener Voreingenommenheiten, wie auch andererseits bei entsprechendem Unterrichtsstil und einer starken Blockbildung innerhalb der Klasse die Gefahr der Verfestigung bestehender und der Genese neuer stereotyper Ansichten besteht.

Zu den bisher angeführten Merkmalen, die sich auf kognitive Prädispositionen vorurteilshafter Haltungen beziehen, lassen sich der von HEINTZ (1957) hervorgehobene Aspekt der Verzerrung bzw. durch das Vorurteil bedingten Selektivität der Wahrnehmung und die von BRIGHAM (1971) spezifizierten Charakteristika der Generalisierung, Kategorisierung und Rigidität ergänzen. Neben Änderungsresistenz und zeitlicher Konstanz verweisen SCHÄFER & SIX (1978, 58) auf die Universalität im Sinne hoher Verbreitung von Vorurtei-

len und lokalisieren diese drei Merkmale auf der übergeordneten Dimension ‚Stabilität-Variabilität‘.

Übergeordnete Kategorien zur Analyse von Vorurteilen wurden von EDWARDS (1940) vorgeschlagen und gelten noch heute als „das tragfähigste Gerüst für die Diskussion von Stereotypen“ (CAUTHEN, ROBINSON & KRAUS, 1971, 105): er unterscheidet zwischen Inhalt, Uniformität (Übereinstimmung bezüglich der Zuordnung charakteristischer Eigenschaften), Richtung (positive oder negative Einschätzung) und Intensität der Bewertung. Die beiden letztgenannten Dimensionen betreffen affektive Reaktionen des Vorurteilsbehafteten und stehen damit in Übereinstimmung zu dem von HEINTZ postulierten Merkmal der Affektgeladenheit, dem in neutralerer Formulierung BERGLERs Kriterium der Gefühlsbezogenheit entspricht.

Der abschließend zu erwähnende Gesichtspunkt der Verhaltensbedeutsamkeit vorurteilshafter Einstellungen ist für die Frage nach den schulischen Einflußmöglichkeiten, insbesondere unter dem Aspekt der Beziehung von Einstellungen und Verhalten, von Bedeutung. Die Erkenntnis, daß im Rahmen schulisch organisierter Lernprozesse kaum die Möglichkeit zum Erwerb bzw. zur Modifikation sozialer Verhaltensmuster gegeben ist, auf der einen Seite und der Nachweis einer weitgehenden Einstellungs- und Verhaltensinkongruenz auf der anderen Seite, deuten bereits auf die Grenzen des schulischen Beitrags zur Verminderung sozialer Vorurteile hin.

3.1.2 Funktionen des Vorurteils für Individuum und Gesellschaft

Angesichts der universellen Verbreitung von Vorurteilen und des starren Festhaltens des Vorurteilsträgers an einmal gefaßten Meinungen liegt die Frage nach der Funktion des Vorurteils im Bereich der sogenannten zwischenmenschlichen Beziehungen nahe, die nach BRÄNDLE-STRÖH (1975, 20) nur innerhalb einer umfassenden Theorie sozialer Vorurteile beantwortet werden kann. Da jedoch eine solche Vorurteilstheorie bislang nicht vorzuliegen scheint, muß

versucht werden, mit Hilfe einzelner Teilansätze verschiedene Funktionsmerkmale des Vorurteilssyndroms zu beleuchten.

Grundsätzlich ist zwischen der Funktion von Vorurteilen für die individuelle Orientierung in der sozialen Umwelt und ihrer gesellschaftlichen Bedeutsamkeit im Hinblick auf das Verhältnis von Vorurteil und Herrschaft oder Ideologie zu unterscheiden. Beides erhält gerade für den Schüler, der sich als ‚Lebensanfänger‘ eben erst anschickt, in der Welt zurechtzufinden, erhöhte Bedeutung; der Zusammenhang mit den bekannten Erziehungszielen ist evident.

Unter individualpsychologischem Aspekt treffen für das Vorurteil die üblicherweise mit sozialen Einstellungen verknüpften Funktionen des Wissens, der Anpassung, Selbstdarstellung und Selbstbehauptung zu (vgl. KATZ, 1960, zit. n. TRIANDIS, 1975, 7), die von BRÄNDLE-STRÖH als „Entlastung und Orientierung“ zusammengefaßt werden und denen die einzelnen Theoretiker unterschiedlichen Stellenwert beimessen:

Die Wissensfunktion wird von DAVIS (1964, 57 f.) hervorgehoben, wenn er das Vorurteil definiert als „natürliche Tendenz [. . .] im Denkprozeß des Menschen, Tatbestände zu verallgemeinern, Wahrnehmungsgegenstände zu kategorisieren und neue Wahrnehmungen im Lichte bisheriger Erfahrungen zu deuten.“

HOLLANDER (1976, 438) legt den Schwerpunkt auf die Selbstbehauptungsfunktion und definiert das Vorurteil als „Anpassungsmechanismus zur Stützung des Selbstkonzepts von Individuen, die das Gefühl persönlicher Unzulänglichkeit haben“. In ähnlichem Sinne hebt HEINTZ (1957) die Prestigefunktion des Vorurteils hervor und versteht darunter das Bedürfnis nach Festigung des Selbstbewußtseins durch Teilnahme am Ansehen der Bezugsgruppe, die sich in „Überkonformismus gegenüber den Normen der betreffenden Bezugsgruppe“ manifestiert (91). Hier wird der Wert der von den Erziehungsanweisungen postulierten Kritikfähigkeit einsichtig, wobei unerläßlich ist, daß der Schüler instandgesetzt wird, aus dem eigenen Verhalten neue Wertmaßstäbe für seine Selbsteinschätzung zu gewinnen.

Als Resultat sozialer Klassifizierungen bestimmen SCHÄFER & SIX (1978, 36ff.) soziale Vorurteile und kennzeichnen sie durch drei Prinzipien der Verarbeitung von Umweltinformationen:

Evaluation im Sinne eines wertenden Gebrauchs sprachlicher Bezeichnungen, Akzentuierung mit dem Ziel einer größeren Eindeutigkeit der Zuordnung sozialer Reize zu festgelegten Reizkategorien und zuletzt Generalisierung als Erschließen der in einem Stereotyp enthaltenen Merkmale auf der Grundlage einzelner oder weniger vorgegebener Stimuli.

STROEBE (1980) hebt hervor, daß stereotype Kategorisierungen dazu dienen, aufgrund einer überschaubaren Zahl distinktiver Fremdgruppenmerkmale Vorhersagen über das Verhalten einzelner Gruppenmitglieder ohne „persönliche Kenntnis“ der betreffenden Individuen aufzustellen: „Diese Vorhersagen mögen sich häufig als falsch erweisen, aber sie erlauben uns, die komplexe Vielfalt unserer interpersonalen Umwelt zu vereinfachen und zu ordnen.“ (1980, 74) Solche auf Stereotypen beruhenden Verhaltensvorhersagen ermöglichen darüberhinaus zwischen den Mitgliedern der eigenen Bezugsgruppe einen Konsensus über Verhaltenserwartungen an die Fremdgruppe: unter linguistischem Blickwinkel kommt QUASTHOFF (1973, 189) zu der Erkenntnis, daß die „ingroup-Kommunikation durch die Verwendung von Stereotypen sehr stark verkürzt werden kann“ und durch das Äußern gemeinsamer Vorurteile eine Stärkung des Wir-Gefühls herbeigeführt wird. (Vgl. dazu auch die Ausführungen BERNSTEINs, 1970, über Kennzeichen und Wirkweisen des ‚restringierten Codes‘). Diese Ergebnisse legen die Bedeutung von Einsichten in die Vorurteilsproblematik gerade innerhalb derjenigen Unterrichtsfächer nahe, die über Wirkungsmöglichkeiten der Sprache reflektieren; Evaluation ist Teil der Abituranforderung der sprachlichen Fächer und sollte durchaus bewußter als im mechanischen Ablauf der Genese und Anwendung von Vorurteilen zu handhaben sein.

Andererseits engt der vorhandene Zwang zum Konformismus, innerhalb der Schule besonders zum konvergenten Denken, den individuellen Handlungs- und Entfaltungsspielraum erheblich ein,

so daß Bedürfnisspannungen entstehen, die etwa dadurch abgebaut werden können, daß sie in eine Fremdgruppe projiziert und dort dann durch das Vorurteil bekämpft werden. In dieser Funktion würden Vorurteile eine Mithilfe bei Lebensbewältigung oder -orientierung anbieten. Die hier von HEINTZ (1957, 109ff.) als Projektion gekennzeichnete innerpsychische Wirkungsweise sozialer Vorurteile beruht auf Frustrationserlebnissen und ist in biblischer Anlehnung (3 Mose 16) unter der Bezeichnung ‚Sündenbocktheorie‘ in die sozialwissenschaftliche Literatur eingegangen. ALLPORT (1971, 223) umreißt die grundlegende Hypothese dieser Theorie: „Entbehren und Enttäuschungen führen zu feindlichen Impulsen, die bei unzureichender Kontrolle sich gegen Minderheiten entladen.“ Es ist einsichtig, wie genau sich diese Darstellung auf die deutsche Geschichte zur Zeit des Dritten Reiches anwenden läßt, und daß die Verantwortung des Staates nicht nur in polizeilicher Kontrolle, sondern mehr noch in der Garantie eines Erziehungsangebotes besteht. Die Schwäche der Theorie liegt jedoch darin, wie auch ALLPORT betont, daß sie keine Vorhersagen darüber zuläßt, welche Minderheit in die Sündenbock-Rolle hineingedrängt wird. Aufklärung des Wirkmechanismus wäre dennoch bereits von großer Wichtigkeit; durch historische Beispiele könnten Schüler lernen, auf die irrationalen Ursachen für die Zuweisung der Sündenbock-Position aufmerksam zu werden.

Im Zusammenhang mit tiefenpsychologischen Überlegungen zur Funktionsweise von Vorurteilen sind die Studien von ADORNO und seinen Mitarbeitern von besonderer Bedeutung, die die Vorurteilseigung als persönlichkeitspezifische Eigenschaft ansehen und in den Rahmen eines ‚autoritären Syndroms‘ stellen. Dieser Ansatz geht von der zunächst wertfreien Konstatierung der Notwendigkeit von Vorurteilen für die kognitive Orientierung des Individuums ab und stellt eine Negativcharakteristik in den Vordergrund: „Das Hauptinteresse richtete sich auf das potentiell faschistische Individuum, dessen Persönlichkeitsstruktur es in besonderem Maße anfällig macht für antidemokratische Propaganda.“ (ADORNO et al., 1950, 1). Selbst wenn die säkulare Bedrohung und damit die erhöhte

„Ichbeteiligung“ in dieser Feststellung vielleicht ungebührlichen Einfluß auf die wissenschaftliche Fragestellung nehmen, sollte sie dennoch zu einigem Nachdenken über Erziehungsstile und zu der Überlegung Anlaß geben, inwieweit ein allzu bestimmter Lehrer für die Vorurteile der ihm anvertrauten Schüler verantwortlich ist. Wenn es ADORNO und seinen Mitarbeitern auch zunächst um die Aufdeckung individueller Handlungsdispositionen im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals der Vorurteilsanfälligkeit geht, wird sichtbar, daß implizit die Frage nach überindividuellen Bedingungen vorurteilshafter Haltungen aufgeworfen ist.

Die von CAMPBELL (1965) entwickelte Theorie des „realistischen Gruppenkonflikts“ geht davon aus, daß immer dann die Wahrscheinlichkeit für die Ausprägung von Vorurteilen größer ist, wenn zwischen zwei Gruppen Wettbewerbssituationen oder Konflikte bestehen. Diese Annahme wird zum einen durch Studien über Vorurteile von Amerikanern gegenüber Japanern und Deutschen belegt, die während und nach dem Zweiten Weltkrieg deutlich negativer gefärbt waren als zuvor, und zur Einschätzung von Farbigen in Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Lage (vgl. COLLINS, 1970, 260f.), zum anderen durch die Untersuchungen von SHERIF und Mitarbeitern, in denen simulierte Wettbewerbsbedingungen zur Festigung der Binnenstabilität ad hoc gebildeter Gruppen und zu zunehmender Ablehnung konkurrierender Gruppen führten (vgl. SCHNEIDER, 1975, 289f.). Innerhalb der Schulsituation wird hieraus die Problematik fester Cliquesbildung für die soziale Interaktion im übergeordneten Rahmen der Klassengemeinschaft deutlich.

Nur vereinzelt sind in der sozialwissenschaftlichen Literatur Ansätze zu finden, die Vorurteile zu bestimmten Problemen innerhalb einer vorherrschenden Gesellschaftsstruktur in Beziehung setzen. COX (1959, 393) charakterisiert etwa aus marxistischer Sicht Vorurteile als Rechtfertigungsinstrumente für die Ausbeutung der Arbeiterklasse, MYRDAL (1944; zit. n. QUASTHOFF, 1973, 98) sieht die Diskriminierung der schwarzen Bevölkerung in den USA in der Tradition wirtschaftlicher Ausnutzung verwurzelt.

Zum Abschluß ihrer Analyse der gesellschaftlichen Voraussetzun-

gen und Funktionen des Vorurteils kommt QUASTHOFF allerdings über einen Gemeinplatz nicht hinaus: „Ihre gesellschaftliche Wirksamkeit erhalten Vorurteile, wenn sie kollektiven Interessen dienen.“ Die Diskussion um die gesellschaftspolitischen Determinanten und Wirkungsweisen von Vorurteilen scheint stark von den jeweiligen – oft impliziten – weltanschaulichen Prämissen der Autoren bestimmt zu sein, was zwar in bekenntnishaftem Sinne durchaus legitim ist, jedoch die Gefahr beinhaltet, die Untersuchungsergebnisse über Fragestellung und Methodenwahl in unzulässiger Weise zu präjudizieren.

Deshalb erscheint es fruchtbarer, zu versuchen, Aufschluß über die Entstehung von Vorurteilen innerhalb des menschlichen Entwicklungsprozesses zu gewinnen, um von daher im Rahmen der Erziehungsmöglichkeiten der Schule auf den Abbau oder die Vermeidung von Vorurteilen und diskriminierenden Handlungen hinzuwirken.

3.2 Zur individuellen Genese sozialer Vorurteile

Vorurteile sind nicht angeboren, sondern werden im Verlauf des Sozialisationsprozesses erworben, so lautet die Ausgangsthese einer breiten Forschungstradition in Entwicklungs- und Sozialpsychologie, die den Gesetzmäßigkeiten der ontogenetischen Ausbildung von Vorurteilen auf der Spur ist. Zur Systematisierung der zahlreichen Einzelbefunde stellt WESTIE (1964, 591) einen Fragenkatalog zusammen, an den sich die folgenden Ausführungen anlehnen werden:

- In welchem Alter treten Vorurteile erstmals auf?
- Gibt es verwandte Einstellungen und Verhaltensweisen, die noch vor dem eigentlichen Vorurteil auftreten?
- Gibt es ähnliche und spezifische Verhaltensweisen, die sich nach der Ausformung von Vorurteilen entwickeln?
- Bestehen Ähnlichkeiten zwischen den sozialen Vorurteilen von Erwachsenen und Kindern?

- Wo werden Vorurteile gelernt?
- Wie werden Vorurteile vermittelt?

Es ist ersichtlich, daß die Mehrzahl dieser Leitfragen von unmittelbarer Relevanz für den schulischen Alltag ist und vom Lehrer zur realistischen Einschätzung der Voraussetzungen seiner unterrichtlichen Bemühungen und der intendierten Einstellungs- und Verhaltensänderungen überschaut werden sollte.

3.2.1 Soziale Identität und Vorurteilsentwicklung

Zum Problem der Abhängigkeit der Vorurteilsentstehung vom Lebensalter liegen unterschiedliche Ansichten und Ergebnisse vor: ALLPORT (1971, 303) hebt in FREUDscher Tradition die Bedeutung der ersten sechs Lebensjahre hervor, in denen „die Weichen für eine fanatische Persönlichkeit“ gestellt werden, ohne daß sie jedoch bereits voll ausgebildet ist. Die schulische Erziehung käme danach zu spät und könnte nur noch Ausbesserungsfunktion übernehmen, sie könnte zum Abbau bereits bestehender Voreingenommenheiten beitragen, ohne jedoch größere Möglichkeiten zur Entwicklung einer grundsätzlichen Strategie im Umgang mit Vorurteilen zu haben. Zu entgegengesetzten Ergebnissen kommt WESTIE (1964, 594): „Kinder haben praktisch keine Vorurteile und sind in der Mehrzahl nicht vor dem Junior-High-School-Alter in der Lage, Fremdgruppenbilder zu verbalisieren“, womit die Altersgrenze auf ca. 12 Jahre hinaufverlegt wird. Das würde für den gymnasialen Bereich den Schwerpunkt der diesbezüglichen Arbeit auf die ohnehin problematische Erprobungsstufe legen (vgl. auch KATTMANN, 1974, 257). Für WESTIEs Theorie scheint neben seinen eigenen Untersuchungen zu sprechen, daß eine gewisse Vorurteilsfreiheit dem kindlichen Bedürfnis nach Lernen und Erweitern der eigenen Möglichkeiten und Fertigkeiten und der Neugier im Ausprobieren von Denkhaltungen entspreche. SIMON, TAJFEL & JOHNSON (1967) legen dagegen andere Resultate vor: sie weisen sowohl für die Altersgruppe der Sechs- bis Achtjährigen wie auch der Zehn- bis Zwölfjährigen die Existenz nationaler Vorurteile nach, die durch die Korrelation von Sympa-

thiebekundungen zu Photographien mit der Nationalitätszuordnung der abgebildeten Personen ermittelt wurden. Auch TAYLOR (1966, 142) kommt zu der Schlußfolgerung, daß Kinder zwischen sechs und zehn Jahren über negativ bewertende Stereotype von Farbigen verfügen. DAVIS (1964, 53) verschiebt diese Altersgrenze noch weiter nach unten bis etwa zum vierten Lebensjahr.

WEGENER-SPÖHRING (1975) untersucht die Vorurteilsneigung von Vorschulkindern in Abhängigkeit von elterlichem Erziehungsverhalten und sozialer Schichtzugehörigkeit. Vorurteilsneigung wird in dieser Studie operational definiert als Bereitschaft, einer Außengruppe (Gastarbeitern) Verstöße gegen die Norm des Wohlverhaltens zuzuschreiben. Die Autorin stellt fest, daß die von ihr untersuchten Vorschulkinder eine insgesamt eher geringe Vorurteilsneigung erkennen lassen. Sie kann jedoch zeigen, daß Kinder mit höherer Vorurteilsneigung, erfaßt in standardisierten Einzelbefragungen, die Norm des Wohlverhaltens signifikant stärker akzeptieren als Kinder mit geringerer Vorurteilsneigung. Relativ hohe bzw. geringe Vorurteilsneigung korreliert signifikant mit eher restriktivem bzw. permissivem mütterlichen Erziehungsverhalten. Kinder der Unterschicht neigen in dieser Untersuchung eher zu vorurteilshaften Äußerungen als Kinder der Mittel- und Oberschicht. Es ist jedoch hervorzuheben, daß die Vorurteilsneigung der untersuchten Kinder auf die verbale Äußerung negativer Urteile über Gastarbeiter beschränkt ist, die im Verhalten gegenüber Angehörigen dieser Gruppe nicht zum Ausdruck kommen. Es ergibt sich dazu die Frage, inwieweit Kinder in diesem Alter das getreue Sprachrohr der Vorurteile ihrer Eltern sind, deren kontinuierliche Modellwirkung zu langfristigen, zunächst nur verbalen, später auch verhaltensrelevanten Lernresultaten vorurteilshafter Einstellungen führt. Das Einwirken der Schule findet jedoch spätestens am häuslichen Bereich seine Grenzen. HEINTZ (1957, 173) zeichnet die Entwicklung von Vorurteilen von unspezifischer Ablehnung über zunehmende Radikalität mit einem Höhepunkt im neunten Lebensjahr zu anschließender Differenzierung, die sich auch im Verhalten niederschlägt, nach.

Wichtiger als das chronologische Alter erscheint jedoch die Frage

nach der Entwicklung von Voraussetzungen oder Vorläuferfunktionen von Vorurteilen. Dieser zweite Aspekt ist vor allem unter dem Schwerpunkt der Wahrnehmung von Gruppenunterschieden und der Identifikation mit einer Bezugsgruppe zum Gegenstand der Forschung geworden. Auch wenn LAMBERT & KLINEBERG (1967, 96) aufgrund ihrer Untersuchung zum Selbstkonzept sechs-, zehn- und vierzehnjähriger Versuchspersonen zu dem Ergebnis kommen, „daß nationale und regionale Bezüge einen vergleichsweise kleinen Teil des kindlichen Selbstbildes ausmachen“, ist die Fähigkeit, sich selbst eindeutig einer nationalen, ethnischen oder sozialen Gruppe zuzuordnen zu können, Voraussetzung für die Wahrnehmung von Eigen- und Fremdgruppenunterschieden und damit auch für die Ausprägung ablehnender Haltungen gegenüber Fremdgruppen.

Als klassische Studie zu dieser Fragestellung ist die Arbeit von CLARK & CLARK (1958) zu betrachten, in der sie die rassische Selbstzuordnung von Negerkindern erfaßten. Ihre Versuchspersonen sollten von zwei Puppen schwarzer oder weißer Hautfarbe diejenige bezeichnen, die so aussähe wie sie selbst. Von den Dreijährigen entschieden sich nur 36% für die richtige Puppe, von den Siebenjährigen 65%, 10% wählten die weiße Puppe, und die übrigen gaben an, sich nicht entscheiden zu können. Auffallend ist die über alle Altersstufen hinweg zu beobachtende Bevorzugung der weißen Puppe bei der Anweisung, diejenige Puppe auszusuchen, die dem Kind am besten gefalle. Kognitive Einsicht nimmt demnach zwar mit fortschreitendem Lebensalter zu, doch entspricht dieser Veränderung nicht immer auch eine Umstrukturierung der affektiven Bewertung, wobei in dieser Studie gleichzeitig die Existenz negativer Urteile über die eigene Gruppe belegt wird.

Die stufenweise Entwicklung kognitiver Voraussetzungen für die Ausprägung von Vorurteilen wird von VAUGHAN (1963) postuliert, der drei ‚Bewußtseinsebenen‘ unterscheidet: auf unterster Stufe steht die Identifikation derjenigen Puppe oder Bildvorlage, die der Versuchsperson am ähnlichsten sieht, darauf folgt die Unterscheidung, operationalisiert durch die Aufgabe, von drei Puppen oder Photographien mit schwarzer und weißer Hautfarbe diejenige her-

auszufinden, die sich von den beiden anderen unterscheidet. Die höchste Ausprägung des ethnischen Bewußtseins wird schließlich mit der Fähigkeit erreicht, rassische Unterschiede sprachlich korrekt zu benennen. Die Ergebnisse der Untersuchung stützen die Hypothese einer sukzessiven Entwicklung der drei Fähigkeiten: die Mehrzahl der Vierjährigen konnte die Identifikationsaufgabe lösen, der Altersdurchschnitt für die Diskriminationsleistung lag bei sechs, für die Klassifikationsaufgaben bei sieben Jahren. VAUGHAN beschränkt sich ausdrücklich auf die Analyse der kognitiven Faktoren und ihrer Bedeutung für die Vorurteilsentwicklung; er weist jedoch selbst auf die Notwendigkeit hin, emotionale Korrelate mitzubersichtigen. (1963, 102f.).

Dieser Aufforderung wird BRIGHAM (1974) gerecht, indem er neben der Frage nach der Übereinstimmung von Eigenschaftszuordnungen das Problem der Attribution positiver oder negativer Merkmale berücksichtigt. Er gab seinen beiden Stichproben weißer und schwarzer Kinder eine fünfzig Punkte umfassende Eigenschaftsliste mit der Aufforderung, eine Zuordnung nach den Kategorien ‚charakteristisch für Weiße‘, ‚charakteristisch für Neger‘ und ‚kein Unterschied‘ bzw. ‚weiß nicht‘ zu treffen. Innerhalb der Gruppen stieg die Konsistenz der Urteile mit zunehmendem Alter der Kinder an, wobei die Übereinstimmung bei den weißen in allen Altersgruppen höher lag als bei den schwarzen Versuchspersonen. In bezug auf die Zuordnung positiver und negativer Eigenschaften konnte BRIGHAM zeigen, daß jede Gruppe sich selbst mehr positive Merkmale zuschrieb als der jeweiligen Fremdgruppe, diese Tendenz bei den schwarzen Kindern jedoch weitaus stärker ausgeprägt war als bei den weißen. Dieses Resultat steht im Widerspruch zu den Befunden von CLARK & CLARK und macht die in diesem Bereich besonders große Abhängigkeit der Untersuchungsergebnisse von epochalen Faktoren oder der jeweiligen gesellschaftspolitischen Struktur deutlich – hat sich doch gerade zwischen Anfang der sechziger und Mitte der siebziger Jahre im Rahmen der Bürgerrechtsbewegung bei großen Teilen der schwarzen Bevölkerung in den USA ein neues Selbstbewußtsein entwickelt.

BRIGHAMs Untersuchung gibt auch Aufschluß zur Beantwortung der nächsten Frage, ob und welche Verhaltensweisen in Verbindung mit und zeitlich nach der Entwicklung von Vorurteilen auftreten. Demnach benutzen weiße Kinder weitaus häufiger die Kategorie ‚kein Unterschied‘ als Negerkinder; zur Begründung wird angeführt, das geschärfte Bewußtsein der schwarzen Kinder in bezug auf die Rassenproblematik fordere eindeutige Entscheidungen heraus, während die weißen Kinder im Sinne sozialer Erwünschtheit Unterschiede leugneten.

Auch die Ergebnisse einer neueren Untersuchung von SCHMITT (1979), der die unterschiedliche Wirksamkeit zweier Interventionsstrategien zur Vorurteilsverminderung (Rollenspiel und verbal-optische Themenbehandlung) untersuchte, deuten in diese Richtung. In seiner Stichprobe von Vorschulkindern ermittelte SCHMITT eine ausgeprägte Tendenz zu ausweichenden ‚Weder/noch‘-Antworten auf Fragen, die auf die Beurteilung von Fremdgruppen bzw. die Benennung von Gruppenunterschieden abzielten. Eine Verringerung ausweichender Antworten zugunsten zunehmend positiver Aussagen ließ sich allein durch das themenbezogene Rollenspiel, nicht jedoch durch die verbal-optische Auseinandersetzung mit der Vorurteilsproblematik erreichen. Bei relativer Konstanz der ausweichenden Antworten vor und nach dem dreimonatigen Einstellungsänderungsprogramm durch verbal-optische Unterrichtsstrategien (bzw. ihrer Zunahme in der Kontrollgruppe) ist gleichzeitig ein Anstieg der neutralen, stereotypisierten Wissensantworten festzustellen, die von SCHMITT ebenfalls als mögliche Ausweichreaktionen interpretiert werden:

Nicht ganz unbegründet erschien uns der Verdacht, daß es sich zumindest bei den neutralen, stereotypisierten Wissensantworten um eine neue Form von ausweichenden Antworten handelte, in die sich die Kinder mit dem Fortschreiten ihrer verbal-kognitiven Fähigkeiten flüchteten. (1979, 173).

Damit wird auf die Problematik verwiesen, soziale Vorurteile bzw. deren Fehlen unmittelbar aus den verbalen Stellungnahmen im Rahmen einer – von den Befragten als solche erkennbaren – psychologischen Untersuchung abzuleiten. Der sozial tolerierte

Umgang mit Vorurteilen – man hat sie, aber gibt sie nicht zu – müßte mit Hilfe nicht-reaktiver, d. h. unaufdringlicher oder unauffälliger Meßverfahren, in denen den Individuen ihr Status als Versuchsperson nicht bewußt ist, aufgedeckt und kontrolliert werden. (Zur Problematik nicht-reaktiver Meßverfahren siehe jedoch BUNGARD & LÜCK, 1974, 91). Dem Problem der sozialen Erwünschtheit vorurteilsfreier bzw. bezugsgruppenkonformer Äußerungen kommt besonders in der Schulwirklichkeit große Bedeutung zu: dieses Motiv kann Schüler dazu veranlassen, sowohl Vorurteile ihrer Umgebung zu übernehmen als auch nach entsprechenden Unterrichtsbemühungen die von ihnen „erwartete“ verbale Aufgeschlossenheit zu demonstrieren, ohne die eigene Überzeugung tatsächlich zu revidieren. (Vgl. dazu die Ergebnisse von MAYRHOFER, 1978). Damit wird auch bereits angedeutet, daß die Frage der Erfolgskontrolle vorurteilsvermindernder Unterrichtsstrategien gleichermaßen wichtig wie problematisch ist.

Die Frage nach den unterschiedlichen Vorurteilsausprägungen bei Kindern und Erwachsenen ist für unsere Problemstellung insofern bedeutsam, als sich ein großer Teil der Schüler weiterführender Schulen im Altersbereich zwischen dreizehn und achtzehn Jahren und damit möglicherweise gerade in einem Zwischenstadium der Vorurteilsentwicklung befindet, das ein besonderes erzieherisches Vorgehen von seiten der Lehrer erforderlich macht. WESTIE (1964, 594) weist zwar darauf hin, daß einseitig die Rassenfrage in den USA betreffende Untersuchungen keine Verallgemeinerungen zulassen, stellt jedoch als Grundzug fest, daß die Reaktionen von Kindern gegenüber ethnischen Gruppen ungefähr denen der Erwachsenen entsprechen und zeitlich relativ stabil sind. Eine Gegenüberstellung der Beliebtheitsskalen von Nationalitäten, ethnischen und religiösen Gruppen, die in drei Studien mit Versuchspersonen unterschiedlichen Alters ermittelt wurden, ergibt vor allem in den Extrembereichen eine hohe Übereinstimmung, wobei Amerikaner, Engländer und Iren an der Spitze stehen und Neger die unterste Position einnehmen (vgl. WESTIE, 595). Das trägt sowohl dem offiziellen Bild Amerikas als Land der ‚WASPS‘ – „White Anglo-Saxon Prote-

starts“ – Rechnung als auch der Möglichkeit, daß schon durch die Instruktion eine Einteilung im Sinne der bestehenden sozialen Hierarchie nahegelegt wurde. Die Aussagekraft dieses methodischen Ansatzes ist daher sicher beschränkt, zumal lediglich die affektive Komponente nationaler und ethnischer Präferenzen ermittelt wird und die Verhaltensbedeutsamkeit dieser Einschätzung ungeklärt bleibt.

Die Hypothese, daß interindividuelle Unterschiede innerhalb einer Altersgruppe mit zunehmendem Lebensalter abnehmen, liegt der Untersuchung von WILSON (1963) zugrunde. Diese Annahme wird durch die fortschreitende Anpassung an gesellschaftliche Normen und den Erwerb spezifischer kulturbedingter Verhaltenskonventionen gegenüber Mitgliedern von sozialen Fremdgruppen begründet, die zu einer Annäherung der Urteile führen. Die Studie belegt, daß von den Dreizehn- bis hin zu den Siebzehnjährigen die interindividuellen Unterschiede in den Einstellungen zu Juden und Negern kontinuierlich zurückgehen und im gleichen Zeitraum die intraindividuelle Beständigkeit der Urteile zunimmt.

3.2.2 Vorurteilsgenese im Rahmen familialer und schulischer Sozialisation

Die Frage nach dem Ort, an dem Vorurteile erworben werden, konzentriert sich verständlicherweise auf die beiden wichtigsten Instanzen im Sozialisationsprozeß: Elternhaus und Schule. Die Familie als ‚Primärgruppe‘ erfüllt die Funktion der Vermittlung normativer Vorstellungen sowohl des Gesellschaftsganzen als auch spezifischer Subgruppen. Wichtig sind hierbei in besonderem Maße die Persönlichkeit der Mutter bzw. der konstanten Bezugsperson und die Erziehungspraktiken der Eltern insgesamt, so daß ALLPORT (1971, 304) „eine Art der Kindererziehung“ namhaft macht, „die bekanntlich zur Entwicklung von Vorurteilen hinführt“. Er kennzeichnet diese Erziehungsform durch eine strenge Familienatmosphäre und stellt fest: „Besonders harte, unterdrückende und kriti-

sche Elternhäuser – wo das Wort der Eltern Gesetz ist – schaffen die Voraussetzungen für Vorurteilshaftigkeit.“ Daraus folgt, daß der Pädagoge seine Kenntnis der Familienatmosphäre der Schüler unbedingt in die erzieherischen Überlegungen einbeziehen muß, um den Schüler mit liberaleren und eigenständigeren Denkhaltungen vertraut zu machen, ohne ihn dabei in einen bedrohlichen Wertkonflikt mit dem eigenen Elternhaus zu stürzen. Darüberhinaus scheint ALLPORTs Feststellung dazu angetan, den autoritären Führungsstil einer ganz besonders kritischen Überprüfung zu unterwerfen.

Sowohl den von ALLPORT berichteten Daten als auch der Auffassung von ADORNO und Mitarbeitern (1950), die die Wurzeln einer ethnozentristischen Haltung in strengen Disziplinierungsmaßnahmen der Eltern sehen, läuft ein Ergebnis von MOSHER & SCODEL (1960) zuwider. Sie fanden bei einer Untersuchung von Jugendlichen zwischen elf und dreizehn Jahren zwar bedeutende Einstellungsähnlichkeiten zwischen Müttern und Kindern, konnten aber keinen gesicherten Zusammenhang zwischen den Vorurteilen der Kinder und den Erziehungspraktiken der Mütter nachweisen, wodurch ein Beleg für die Vermutung erbracht wird, daß soziale Vorurteile nicht durch intentionale, sondern in erster Linie durch funktionale Erziehungseinflüsse vermittelt werden, die sich zum Teil der rationalen Kontrolle der Eltern entziehen dürften.

Auf der theoretischen Grundlage des Syndroms der ‚autoritären Persönlichkeit‘ setzt KÖRNER (1976) die Vorurteilsbereitschaft neun- bis zwölfjähriger Kinder in Beziehung zu persönlichkeitspezifischen Größen wie Angst-Anomie, Autoritarismus und sozialen Merkmalen wie Schichtzugehörigkeit. Angst-Anomie bedeutet das Festhalten an starren Normen und die Furcht vor der Auflösung der moralischen Ordnung; Autoritarismus bezeichnet die Bereitschaft zur Unterwerfung unter die Entscheidungsgewalt einer Autorität, also Autoritätshörigkeit. Nach den Ergebnissen von KÖRNER (1976, 81) lassen sich die drei Persönlichkeitsfaktoren folgendermaßen in ein autoritäres Syndrom einfügen: „Mit wachsender Vorurteilsbereitschaft wächst die Angst-Anomie und die Tendenz, sich Autoritäten zu unterwerfen.“ Hier werden die Grenzen des gegenwärtigen

Schulsystems sichtbar: zumindest wegen des Notenzwanges läßt sich eine angstfreie Schule kaum außerhalb von Einrichtungen wie Waldorfschulen oder anderen Modellversuchen verwirklichen, die jedoch ihrerseits mit dem Abitur auch wieder ins Gebiet der allgemeinen Leistungsanforderungen und -bewertungen zurückkehren. Bezüglich der sozialen Schichtzugehörigkeit läßt sich nach KÖRNER hinzufügen: je niedriger der sozio-ökonomische Status der Familie, desto höher ist die Ausprägung des autoritären Syndroms bei Kindern. Das erlegt dem Lehrer in bezug auf eine besonders im gymnasialen Bereich ohnehin unterrepräsentierte Schicht eine erhöhte Verantwortlichkeit im Sinne kompensatorischer Intervention auf, macht jedoch wiederum deutlich, daß ohne die kaum realisierbare Einbeziehung der Eltern dem auf den Schüler gerichteten Bemühen um Vorurteilsabbau enge Erfolgsgrenzen gesetzt sind.

Im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Sozialisationsabhängigkeit von Vorurteilsausprägungen und -intensitäten sind die von KÖRNER ermittelten Daten über die Persönlichkeit des Vaters von besonderer Bedeutung, die er in dem Befund zusammenfaßt,

daß Väter, die dazu neigen, negative Impulse zu projizieren, die Geschlechtsdifferenzen zu betonen, die väterliche Autorität zu unterstreichen und die Beziehungen zu ihren Kindern zu verdinglichen, überzufällig Kinder haben, die sich Autoritäten, insbesondere ihrem Vater, bereitwillig unterwerfen, ängstlich-anomisch sind und Vorurteile gegen Gastarbeiter und Zigeuner zeigen (1976, 91).

Die Beziehung zwischen Vorurteilsneigung und Ängstlichkeit wird auch von TRIANDIS bestätigt, der anhand des interkulturellen Vergleichs zwischen Amerikanern und Griechen in bezug auf den Zusammenhang von elterlichen Erziehungsstilen und Unsicherheitserlebnissen weiterhin feststellt:

In beiden Kulturgruppen hatten die ängstlichen Individuen die meisten Vorurteile. Individuen mit ausgeprägten Vorurteilen aus beiden Kulturkreisen gaben zusätzlich an, daß ihre Eltern sie nicht konsistent und ohne Erklärung bestraft hätten, ein Erziehungsverhalten, das Kinder sehr verunsichern muß. (1975, 195).

In eine ähnliche Richtung deuten auch die Ergebnisse von STEPHAN

& ROSENFELD (1978). Sie untersuchten die Einstellungsänderungen weißer Kinder gegenüber Schwarzen nach der Aufhebung der Rassentrennung in ihrer Schule und stellten fest, daß Kinder von Eltern mit hohen Autoritarismusaussprägungen und strafendem Erziehungsverhalten ihre ethnischen Einstellungen in Richtung auf eine ausgeprägtere negative Einschätzung änderten. Gleichzeitig wird auch in dieser Untersuchung der negative Zusammenhang zwischen Vorurteilsneigung und Selbstwertgefühl, auf den schon TRIANDIS (1975, 196) verweist, bestätigt: es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen einer positiven Veränderung des Selbstwertgefühls und der Verringerung vorurteilshafter Einstellungen.

Während die bisherigen Studien nach dem Zusammenhang zwischen generellen Merkmalen des elterlichen Erziehungsstils und den – zumeist ethnischen – Vorurteilen von Kindern fragten, analysiert UNSÖLD (1978) die Vorurteile von Kindern gegenüber Gastarbeitern im Zusammenhang mit den spezifischen Einstellungs- und Verhaltensmustern der Eltern bezogen auf diese Zielgruppe. In Bestätigung seiner Hypothesen kommt UNSÖLD (1978, 238ff.) zu folgenden Resultaten:

1. Kinder, deren Eltern ungünstigere Einstellungen gegenüber Gastarbeitern bekunden, äußern negativere Vorurteile diesen gegenüber als Kinder von Eltern mit günstigeren Einstellungen.
2. Kinder, deren Eltern eine größere soziale Nähe im Kontakt zu Gastarbeitern tolerieren, bejahen mehr positive und weniger negative Aussagen als Kinder von Eltern, die eine mittlere oder größere soziale Distanz wünschen.
3. Kinder, deren Eltern intensivere Formen des Kontakts mit Gastarbeitern haben, äußern freundliche, günstigere Urteile über diese.
4. Wenn Eltern ihre Kontakte zu den entsprechenden Gastarbeitern in höherem Maße als zufriedenstellend beurteilen, so korreliert dies mit günstigeren Urteilen der Kinder über Gastarbeiter.

Auch wenn der in diesen Ergebnissen zum Ausdruck gebrachte enge

Zusammenhang zwischen elterlichen und kindlichen Einstellungen nicht überrascht, bleibt die Frage offen, ob die befragten Eltern sich außer in ihren Einstellungen gegenüber Gastarbeitern in weiteren, systematisch mit der Einstellungsstruktur variierenden Merkmalen unterschieden, deren Auswirkung auf die Vorurteilsbereitschaft der Kinder ungeklärt bleibt. Die von UNSÖLD berücksichtigte Zusatzvariable der elterlichen Bereitschaft zur Teilnahme an seiner Untersuchung – Aufgeschlossenheit der Eltern gegenüber wissenschaftlichen Befragungen korreliert mit positiver Einstellung der Kinder gegenüber Gastarbeitern (1978, 245) – gibt keinen Aufschluß über einstellungsbeeinflussende Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensgewohnheiten der Eltern.

Die insgesamt uneinheitlichen Ergebnisse in bezug auf die Auswirkungen von elterlichen Erziehungspraktiken sind sicherlich zum Teil auf den Einfluß der Schule zurückzuführen, der den Einfluß der Eltern als Verhaltenmodelle modifiziert und abschwächt. Damit ist der Feststellung WESTIEs (1964, 603) zuzustimmen, daß Vorurteile, um stabil zu werden, nicht nur im Elternhaus übernommen, sondern auch im Kontakt mit außerfamilialen Bezugspersonen in Kindergarten und Schule bekräftigt werden müssen.

Empirische Untersuchungen zum Prozeß der Vorurteilsverstärkung im Rahmen der Schule liegen unseres Wissens bisher kaum vor. Lediglich UNSÖLD (1978, 202f.) untersuchte den Zusammenhang zwischen autoritären und dogmatischen Einstellungen von Lehrern und den vorurteilshaften Äußerungen von Schülern. Er fand, daß Schüler, die von hoch dogmatischen und autoritären Lehrern unterrichtet wurden, negativere Vorurteile gegenüber Gastarbeitern bekunden als Schüler von wenig dogmatischen und autoritären Lehrern. Zu beachten ist, daß die Unterschiede zwischen beiden Gruppen auch noch nach einem längeren Unterrichtsversuch bestanden, dessen erklärtes Ziel im Abbau von Vorurteilstendenzen lag: „So urteilten – trotz des ‚positiven‘ Beeinflussungsversuchs – Schüler von hoch autoritären Lehrern nachher noch negativer als vorher.“ (UNSÖLD, 1978, 276) Dieses Ergebnis macht deutlich, daß schulische Lernprozesse nicht allein im Sinne intentionaler Erzie-

hungseinwirkungen aufgefaßt werden können, sondern gegenläufige funktionale Einflüsse intendierte Lernerfolge verhindern.

Die Mehrzahl der Untersuchungen, die die Vorurteilsproblematik auf den Rahmen der Schule beziehen, setzt sich mit Möglichkeiten der Vorurteilsverminderung auseinander und soll deshalb hier ausgeklammert werden. Die Resultate dieser Studien werden im Zusammenhang mit den Überlegungen zu methodisch-didaktischen Möglichkeiten des Vorurteilsabbaus im Kapitel 4.2 zur Sprache kommen.

3.2.3 Lerntheoretische Erklärungsansätze zur Vorurteilsentstehung

Zur Beantwortung der Frage nach den Mechanismen und Prinzipien der Vermittlung sozialer Vorurteile an Kinder und Jugendliche sind die Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung mit ihren unterschiedlichen Erklärungskonzepten menschlicher Verhaltensänderung heranzuziehen. Wenn man soziale Vorurteile als spezielle Ausprägungen sozialer Einstellungen betrachtet, liegt es nahe, zunächst lerntheoretische Ansätze im Rahmen der Einstellungsforschung zu befragen, wobei sich die Reihenfolge der Darstellung nach dem Komplexitätsgrad der beteiligten Lernprozesse richtet.

Analog zu den bekannten Hundeversuchen PAWLOWs, mit denen er das Prinzip des Lernens durch klassische Konditionierung belegte, demonstrierten STAATS & STAATS (1958) die experimentelle Erzeugung von Einstellungen durch die Koppelung zunächst neutraler Reize mit positiv oder negativ bewerteten Zusatzreizen. Sie boten den Versuchspersonen Nationalitätennamen in Verbindung mit positiv oder negativ wertbesetzten Wörtern dar (z. B. schön/häßlich) und ließen anschließend die einzelnen Nationalitäten auf einer Beliebtheitsskala anordnen. Es zeigte sich, daß die mit positiven Begriffen verbundenen Nationalitäten signifikant positiver eingeschätzt wurden als die Nationalitätennamen, die in unmittelbarer zeitlicher Nähe mit den negativ bewerteten Begriffen dargeboten wurden. SCHMIDT, BRUNNER & SCHMIDT-MUMMENDEY

(1975, 107f.) übertragen diesen Effekt auf den Erwerb von Vorurteilen gegenüber Gastarbeitern und zeichnen folgende Entwicklung auf: die zunächst neutrale Bezeichnung ‚Gastarbeiter‘ wird im Erlebnisbereich des Kindes mehrfach mit negativ gefärbten Begriffen (z. B. schmutzig) gekoppelt. Nach wiederholter Koppelung mit solchen Begriffen tritt dann dieselbe abwertende Reaktion, die ursprünglich nur mit dem Begriff ‚schmutzig‘ verknüpft war, auch im Zusammenhang mit dem Begriff ‚Gastarbeiter‘ auf. Zwischen beiden Begriffen ist durch die zeitliche Nähe ihrer Darbietung eine assoziative Verbindung entstanden, die jedoch, wenn die Darbietung nicht in bestimmten Zeitabständen wiederholt wird, allmählich erlischt. Durch diese Einschränkung wird bereits die Frage aufgeworfen, inwieweit sich Konditionierungseffekte bezogen auf soziale Einstellungen auch außerhalb der Laborsituation nachweisen lassen, ein Einwand, der das Problem der Generalisierbarkeit konditionierter Reaktionen betrifft. Generalisierung bezeichnet die Übertragung der mit einem Reiz verknüpften Reaktion auf einen dem Ausgangsreiz ähnlichen Stimulus, z. B. die Übertragung negativer Assoziation mit dem Begriff ‚Türke‘ auf andere Gastarbeiternationen. SCHMIDT et al. (1975, 109) führen zwar einige Belege für Generalisierungseffekte an, doch betrachten SCHÄFER & SIX (1978, 122) die „nicht exakt bestimmbare Reaktionsgeneralisierung“ als eines der Hauptprobleme dieses Erklärungsansatzes. Festzuhalten bleibt als Grundgedanke, daß sprachliche Äußerungen und konkrete Handlungen kindlicher Bezugspersonen gegenüber sozialen Fremdgruppen häufig von verbalen oder nonverbalen Bewertungsmomenten begleitet sind, die in engem zeitlichen Zusammenhang zueinander stehen und im Kind zu einer assoziativen Verknüpfung zwischen dem Gegenstand der Äußerung und seiner Bewertung führen.

Im Unterschied zum klassischen Konditionieren, bei dem eine Verbindung zwischen zwei zunächst unabhängigen Stimuli hergestellt wird, erklärt das Prinzip des Lernens durch operante Konditionierung Lernen als Verbindung eines Verhaltens mit den auf dieses Verhalten folgenden Verstärkern, die entweder im Sinne von Belohnungen (positiver Verstärker) oder im Sinne der Beseitigung unan-

genehmer Reizgegebenheiten (negativer Verstärker) wirken kann und die Auftretenswahrscheinlichkeit des betreffenden Verhaltens erhöht. Bezogen auf das Gastarbeiter-Beispiel bedeutet dies: „Jemand wird umso eher sich gegenüber Gastarbeitern positiv verhalten, je eher er dafür positive Konsequenzen zu spüren bekommt, z. B. indem er dadurch die Zustimmung seiner Arbeitskollegen erhält.“ (SCHMIDT et al., 1975, 110). Umgekehrt kann jedoch die Äußerung negativer Einstellungen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen ebenfalls von der Bezugsgruppe verstärkt werden, wenn sie in Übereinstimmung mit der in der Gruppe vorherrschenden Einstellungs- und Wertstruktur steht. Die Ausrichtung des eigenen Verhaltens an den Maßstäben der Bezugsgruppe mit dem Ziel, dafür von der Gruppe bestätigt zu werden, läßt sich mit dem Begriff der Konformität belegen. „Konformität betrifft somit die Bereitschaft eines Individuums, sich entsprechend der wahrgenommenen Gruppennorm zu verhalten und zwar unabhängig davon, ob man vorher diese Gruppenerwartungen schon vertreten hatte oder nicht.“ (SCHNEIDER, 1975, 107f.) Für die Vorurteilsentwicklung im Kindes- und Jugendalter kommen als Bezugsgruppen, die einerseits normative Erwartungen an das Individuum herantragen und andererseits über Verstärkungs- und Sanktionsmechanismen verfügen, vor allem Familie und Schulgemeinschaft in Betracht. Der Einfluß dieser Gruppen in bezug auf die Verstärkung vorurteilsbesetzter Äußerungen wird auch durch die lerntheoretische Überlegung gestützt, daß die Konformitätsbereitschaft umso größer ist, je weniger gefestigt die individuelle Disposition bzw. Einstellung ist, d. h. je öfter Modellpersonen für ein bestimmtes Verhalten belohnt wurden und je glaubwürdiger die Informatoren sind (vgl. SCHNEIDER, 1975, 143). Übertragen auf den familialen und schulischen Bereich bedeutet dies: je häufiger etwa Geschwister und Mitschüler für vorurteilshafte Äußerungen durch soziale Verstärker wie z. B. Zustimmung belohnt werden und je glaubwürdiger die Informationen sind (wobei Kinder ihren Eltern und Lehrern als ‚Autoritätspersonen‘ von vornherein eine hohe Glaubwürdigkeit zuschreiben dürften), desto höher ist die Konformitätsbereitschaft. Zur Klassifizie-

rung unterschiedlicher Ausprägungen des konformen Verhaltens unterscheidet FESTINGER (1953) zwischen öffentlicher und privater Zustimmung, KELMAN (1961) differenziert die private Zustimmung weiter in Identifikation und Internalisation. Während bei der öffentlichen Zustimmung die Anpassung an die Gruppenerwartung unabhängig von der tatsächlichen Meinung erfolgt, bedeutet Identifikation die Übernahme der Gruppenmeinung mit dem Ziel, die Beziehung zu dieser Gruppe, die für das Selbstkonzept des Individuums bedeutsam ist, aufrechtzuerhalten. Der instrumentale Charakter der Identifikation kommt in der Eltern-Kind-Beziehung z. B. in der Angst vor Zuneigungsverlust zum Ausdruck. Wie bei der Identifikation glaubt das Individuum auch bei der Internalisation an seine Aussage, doch steht der Instrumentalitätsaspekt im Hintergrund: die mit der Gruppenmeinung konforme Einstellung ist Teil des persönlichen Wertsystems (vgl. SCHNEIDER, 1975, 114f.). Ohne den theoretischen Wert dieser Unterscheidung zu bestreiten, dürfte der empirische Nachweis problematisch und höchstens in komplizierten Laborexperimenten zu erbringen sein. Für den Lehrer wird es sehr schwierig sein, entsprechende Klassifikationen vorzunehmen, obwohl die Kenntnis der Verankerung verbal bekundeter Einstellungen im persönlichen Überzeugungssystem der Schüler die Voraussetzung zur Beurteilung der Änderungsresistenz sozialer Vorurteile und damit zur Planung geeigneter Interventionsmaßnahmen darstellt.

Abschließend ist festzustellen, daß sich das Lernprinzip des operanten Konditionierens zur Erklärung der Entstehung vorurteilshafter Einstellungen ebenso wie ihrer Reduzierung heranziehen läßt. Auf die Möglichkeiten der Einstellungsänderung aus lerntheoretischer Sicht wird an späterer Stelle (Kapitel 4.2) näher einzugehen sein.

Die Bedeutung von Modellpersonen für den Erwerb von Einstellungen wurde im Zusammenhang mit konformem Verhalten bereits angesprochen. In der Theorie des Beobachtungslernens, als deren Hauptvertreter BANDURA gilt, wird die Imitation von sozialen Modellen zum grundlegenden Lernprinzip erhoben, das von einfachen Reiz-Reaktions-Verbindungen abgeht und komplexere Lern-

vorgänge auch kreativer Art erklären kann. Imitation oder Modelleren findet statt, „wenn ein Individuum nach Beobachtung von Verhaltensweisen anderer sowie durch diese hervorgerufene Konsequenzen neue Verhaltensweisen erwirbt oder bereits im Repertoire befindliche Verhaltensweisen verändert.“ (MIETZEL, 1975, 228). Bezogen auf den Einstellungserwerb stellt das verbale Verhalten von Modellpersonen das entscheidende Lernmaterial dar.

BANDURA (1979, 31ff.) unterscheidet vier zeitlich aufeinanderfolgende Teilprozesse des Beobachtungslernens:

- Aufmerksamkeitsprozesse, die darüber entscheiden, was aus der Fülle der auf den Beobachter einwirkenden Modellierungseinflüsse selektiv beachtet wird,
- Behaltensprozesse, in denen die modellierten Tätigkeiten in Vorstellungsbilder und Sprachsymbole transformiert werden,
- motorische Reproduktionsprozesse, in denen die symbolische Repräsentationen beobachteten Verhaltens in konkrete Handlungen übertragen werden, und schließlich
- motivationale Prozesse, die darüber entscheiden, welches Modellverhalten nicht nur wahrgenommen und gespeichert wird sowie motorisch reproduziert werden kann, sondern auch in das Verhaltensrepertoire des Beobachters aufzunehmen ist.

Da die vorrangigen Anwendungsbereiche der Theorie des Beobachtungslernens die Erklärung aggressiven Verhaltens (z. B. BANDURA, ROSS & ROSS, 1963) und die Übernahme moralischer Standards und prosozialer Verhaltensweisen (z. B. BANDURA & McDONALD, 1963) sind, kommt ihren Befunden für die Problematik der Vorurteilsentwicklung eine besondere Bedeutung zu. Umstritten ist jedoch die Frage nach der Notwendigkeit von Verstärkern: reicht die Beobachtung allein aus, um beim Beobachter Imitationsverhalten auszulösen, oder muß das Modell für sein Verhalten auch verstärkt werden? Die empirischen Ergebnisse zu diesem Problem bieten ein widersprüchliches Bild (vgl. SCHMIDT et al., 1975, 114f.), doch versucht BANDURA durch die Unterscheidung in ‚Erwerb‘ und ‚Ausführung‘ beobachteten Verhaltens eine Klärung

herbeizuführen. Nach seiner Auffassung reicht die Beobachtung zum Erwerb eines neuen Verhaltensmusters aus, die Ausführung des Verhaltens hängt dagegen von den Konsequenzen ab, die das entsprechende Verhalten des Modells nach sich zog (stellvertretende Verstärkung bzw. Bestrafung). Aggressives Verhalten wird durch Beobachtung aggressiver Modellpersonen gelernt und kann auf Aufforderung reproduziert werden, die spontane Ausführung des Verhaltens erfolgt jedoch nur, wenn das Modell zuvor für sein Verhalten belohnt wurde.

Die Wirksamkeit des Modellverhaltens als Auslöser von Lernprozessen hängt neben dem Vorhandensein von Verstärkern auch von Merkmalen der Modellpersonen und ihrer Interaktion mit dem Beobachter ab. Statushohe und als mächtig erlebte Modelle (wiederum trifft dies in besonderem Maße auf Eltern und Lehrer zu) werden eher imitiert als statusniedrige und schwache; dem Beobachter freundlich zugewandte und ihm selbst ähnliche Personen übernehmen ebenfalls eher Modellfunktion als unfreundlich-distanzierte und unähnliche. Auf der Seite des Beobachters geht eine hohe Nachahmungsbereitschaft häufig mit starker Abhängigkeit von Bezugspersonen und geringem Selbstwertgefühl einher (vgl. MIETZEL, 1975, 233ff.).

Übertragen auf die Bedingungen familialer und schulischer Sozialisation läßt sich festhalten: aggressives Verhalten, auch in Form diskriminierender sprachlicher Äußerungen, wird vor allem bei positiven Beziehungen zwischen Eltern bzw. Lehrern und Kindern übernommen und zwar – nach BANDURA – auch dann, wenn die Modellpersonen für ihr Verhalten nicht z. B. durch zustimmende Reaktionen anderer verstärkt werden. Ob und wann das erworbene Verhalten aktiviert wird, hängt jedoch von den beobachteten Konsequenzen des Modellverhaltens und der Antizipation von Verstärkern ab, die außer durch das Modell auch durch die individuelle Lerngeschichte bestimmt wird.

Die Übertragung der sozialen Lerntheorie BANDURAs auf die Vorurteilsproblematik ist zwar konzeptuell begründbar, jedoch bisher

nicht empirisch belegt. Die hohe Plausibilität dieses Erklärungsansatzes ist nach SCHÄFER & SIX (1978, 123) „höchstens als Kredit für die Theorie zu werten, stellt aber keinen Ersatz für den empirischen Nachweis der Berechtigung der Theorie in der Anwendung auf den Erwerb von Vorurteilen dar.“

Allen drei referierten Ansätzen der Lernpsychologie ist gemeinsam, daß sie die Entwicklung sozialer Vorurteile nicht durch den Kontakt mit Angehörigen der entsprechenden Zielgruppen, sondern durch die Interaktion mit anderen Vorurteilsträgern bzw. die Konfrontation mit vorurteilshaften Sprachinhalten erklären. Das bedeutet, daß die Begegnungen mit Einstellungen der Bezugspersonen einen größeren Einfluß auf die Ausbildung von Vorurteilen ausübt als die eigene Erfahrung aus dem Kontakt mit Mitgliedern der abgelehnten Fremdgruppe. Wen immer die sozialen Vorurteile von Schülern betreffen sollten, es kann als gesichert gelten, daß sie meist sekundärer Art sind und nicht im unmittelbaren Kontakt mit Negern, Gastarbeitern, Arbeitslosen oder Unterschichtkindern erworben werden, sondern sich an den von ihren ‚Sozialisationsagenten‘ – zu denen im weitesten auch die Massenmedien zählen – geäußerten Einstellungsmustern orientieren. Damit wird deutlich, daß soziale Vorurteile zu ihrer Verbreitung und Aufrechterhaltung keineswegs immer des Zutuns der betreffenden vorurteilsbesetzten Gruppen bedürfen, sondern ein gewisses Eigenleben entwickeln, dessen Fortbestand durch intentionale ebenso wie durch funktionale Erziehungseinwirkungen gewährleistet wird.

Wenn auch die aktuelle Begegnung mit Angehörigen der Fremdgruppe für die *Vorurteilsentwicklung* des einzelnen von vergleichsweise untergeordneter Bedeutung ist, so stellt sie doch andererseits die Situation dar, in der sich ablehnende Haltungen unmittelbar im *Verhalten* ausdrücken. Gerade weil die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen sozialen Gruppierungen – trotz bisweilen anderslautender Auffassungen – relativ gering ist, stellen unmittelbare Kontakte mit abgelehnten Fremdgruppen im Rahmen des alltäglichen Verhaltensspektrums von Schülern eher Ausnahmesituationen dar, für die keine verbindlichen Verhaltensnormen oder auch nur feste Verhal-

tensgewohnheiten verfügbar sind. Die Voraussetzungen für die Aktualisierung vorurteilshafter Haltungen als Mechanismen der Unsicherheitsreduktion sind hier in besonderem Maße gegeben.

Inwieweit schulischer Unterricht dazu beitragen kann, Verhalten in derartigen Situationen vorzubereiten und eventuell – etwa im Sinne des Rollenspiels als ‚Probehandeln‘ (SILKENBEUMER & DATTA, 1975, 16) – auch einzuüben (vgl. KATTMANN, 1974, 262), soll im Anschluß an eine kurze Beleuchtung der konstituierenden Kräfte des Unterrichts im folgenden untersucht werden.

4. Einstellungsänderung gegenüber sozialen Minderheiten

Bei der Übertragung der Einstellungsänderungsproblematik auf den Bereich schulischer Erziehung ist zu fragen, ob die Schule hier nicht bereits zu spät komme. BÖNSCH & SILKENBEUMER (1972, 23) vertreten eine pessimistische Position: „Die Ergebnisse primärer Sozialisation sind kaum noch zu korrigieren, und zudem ist die bildsamste Phase ohnehin vorbei, wenn die Schüler zur Schule kommen.“ Aus dieser Stellungnahme spricht ein von FREUD und SPITZ ererbter Determinismus, der von der Forschung inzwischen weitgehend überholt erscheint: GECKELER (1976, 205) betont, daß die Möglichkeit der Schule gerade darin liege, daß Vorurteile nicht angeboren, sondern erworben seien. KATTMANN (1974, 257) teilt diese Auffassung, und SACHER (1976, 142) führt zur Bekräftigung eine ältere Studie von ALLPORT & KRAMER (1946) an, wonach die Mehrzahl stereotyper Haltungen in den Jahren der Schulzeit angenommen werden. Hieraus ergibt sich zwingend die Notwendigkeit der schulischen Auseinandersetzung mit sozialen Vorurteilen.

4.1 Konstituierende Elemente des Unterrichts

Die Unterrichtssituation, in der Möglichkeiten des Abbaus sozialer Vorurteile wahrgenommen werden, findet nicht isoliert, sondern innerhalb eines sozialen Feldes statt, in dem weit mehr Kräfte wirksam sind als nur die unmittelbar betroffenen Schüler und Lehrer. Ein Großteil der Forschung vertritt dementsprechend die Auffassung, daß sich soziale Vorurteile nur innerhalb gesamtgesellschaftlicher Veränderungen abbauen lassen, ohne es jedoch als ihre Aufgabe anzusehen, hier weitere Überlegungen anzuknüpfen. Von der Schutzfunktion einer solchen Behauptung abgesehen, die es immerhin ermöglicht, auf die weitere Betrachtung und Erprobung von praktischen Möglichkeiten im Umgang mit stereotypen Denkhaltungen zu verzichten, kann diese Haltung deshalb nicht zufriedenstellen, weil sie sogleich eine Fülle neuer Fragen und Probleme nach Ansatzpunkt und Richtung der nebulös angedeuteten Verände-

rungen aufwirft. Es gilt sich zu vergegenwärtigen, welche Kräfte innerhalb einer schulischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen im Unterricht hilfreich oder behindernd wirksam sind.

4.1.1 Erziehungswirklichkeit in der Gesellschaft

Zunächst ist an der Erziehung des Nachwuchses ,die Gesellschaft , der Status quo unseres Gemeinwesens interessiert. Jenseits der offiziellen Lernziele, der Forderungen nach Mündigkeit und Kritikfähigkeit, sozialer Handlungsfähigkeit und Selbstverwirklichung, geht es hier vor allem um die Reproduktion des Bestehenden: jede Gesellschaft trachtet danach, den Bestand zu wahren und möglichst auszuweiten. Hierin scheint sich eine Kollision, ein Interessenkonflikt zwischen den bekannten idealistischen Lernzielen und den pragmatischen Bestrebungen des Gemeinwesens anzudeuten. RAAPKE (1965, 97) erwägt geradezu, ob nicht in der Pädagogik selbst vorurteilsfördernde Kräfte wirksam seien. Pointierter wäre zu fragen, ob nicht unsere gegenwärtige Gesellschaft soziale Vorurteile braucht und ob ihr nach eigener ehrlicher Einschätzung damit gedient wäre, wenn es keine diskriminierten Gruppen mehr gäbe, vor deren Hintergrund sich die anderen, d.h. die Mehrzahl, vorteilhaft abheben könnten. Die Frage nach dem Wahlrecht für ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik ist ein von den politischen Parteien nur sehr ungern erörtertes Thema, obwohl es nach Menschenrechtskonvention (Art. 14) und Grundgesetz (Art. 3,3) eigentlich bereits in zustimmendem Sinne geklärt sein müßte. Die Ausweitung von Bildungschancen über die traditionell bildungsfreundlichen Schichten hinaus, unvollkommen wie sie bis heute ist, bringt den Staat in Verlegenheit und vermindert sogar wieder die verbrieften Berufs- und Lebenschancen der von einer Zulassungsbeschränkung betroffenen Abiturienten. Die Aufrechterhaltung eines möglicherweise vorurteilsbesetzten Feindbildes garantiert den Bestand des westlichen wie des östlichen Verteidigungsbündnisses. (Das Vorurteilkriterium der Generalisierung – s. Kap. 3.1.1 – trifft z. B. auf die inhaltliche Gleichsetzung von Nationalitätsbezeichnungen im Singu-

lar, „der Russe“, „der Amerikaner“, mit der Gesamtheit der in dem betreffenden Land lebenden Personen zu.)

Ein Abbau bestehender Vorurteile ist vielleicht nicht einmal im Interesse der die Lernziele tragenden politischen Parteien, könnte seine Verwirklichung doch gerade in einem demokratischen Staatswesen die Dimension des Freund-Feind-Denkens auflockern und zu einem Wandel gegenwärtiger administrativer Vollmachten führen. In eine ähnliche Richtung weist auch der von SCHMIDT et al. (1975) geäußerte Verdacht, die Bemühungen um eine Erklärung sozialer Vorurteile dienen indirekt zur Verfestigung ihrer Existenz:

Vorurteile gegenüber Negern und Gastarbeitern können die Funktion haben, die bestehenden diskriminierenden Verhältnisse als natürlich und unabänderlich hinzustellen. Diese Verhältnisse spiegeln sich nicht nur in Gefühlen der Ablehnung und Impulsen der Feindseligkeit wider, die Verhältnisse selbst sollen möglicherweise aufrechterhalten werden, weil bestimmte Individuen oder Institutionen dadurch Profite haben. (1975, 101f.).

Alles zusammengenommen ist zu befürchten, daß auch innerhalb unserer Gesellschaft Spannungen bestehen zwischen den verschiedenen Aufgaben der Erziehung, Mündigkeit, sozialer Handlungsfähigkeit auf der einen und Aufrechterhaltung des Bestehenden auf der anderen Seite, die in einer Erreichung der gesetzten Lernziele, dem Abbau vorhandener sozialer Vorurteile, das Einschlagen einer Richtung sehen würde, deren neue Bedingungen keineswegs abzusehen, sondern mit beträchtlichem Argwohn zu betrachten wären. Es ist insofern kein Zufall, daß sich ein großer Teil der Forschung in unserem Land, die sich der Vorurteilsproblematik verschrieben hat, als beliebter Beispiele der Juden und Neger bedient, sozialer Gruppen also, die für unsere Gesellschaft in der Gegenwart von geringer weltanschaulicher Relevanz sind und keine Verhaltenskonsequenzen nach sich ziehen.

4.1.2 Elternhaus und soziales Umfeld

Innerhalb eines der Vorurteilsproblematik zwiespältig gegenüberstehenden gesellschaftlichen Umfeldes vollzieht sich der Unterrichts-

prozeß, auf dessen einer Seite traditionellerweise der Schüler, auf dessen anderer der Lehrer steht. Außer durch diesen erfahren die Schüler ihre Erziehung intentional vor allem durch die Eltern, funktional durch ihre gesamte Umgebung, Geschwister, Mitschüler und Freunde. Auf Werte, Zielsetzungen und Erziehungsverhalten der Eltern kann die Schule wenig Einfluß nehmen, ist dazu von ihrem Auftrag her auch nicht befugt. Der Unterrichtserfolg in bezug auf den Umgang mit Stereotypen hängt jedoch nicht zuletzt auch davon ab, wieweit das Elternhaus die schulischen Bemühungen unterstützt oder ihnen entgegensteuert. Im Falle des Gymnasiums verliert dieses Problem vielleicht statistisch etwas von seiner Brisanz, da nur bestimmte Elterngruppen, im Gesellschaftsgefüge weitgehend durch die soziale Mittelschicht repräsentiert, ihre Kinder auf diesen Schultyp schicken, wo sie von Lehrern unterrichtet werden, die ebenfalls der Mittelschicht angehören, so daß Wert- und Interessenkonflikte zwischen Elternhaus und Schule dort seltener zu erwarten sind als möglicherweise auf der Hauptschule. Der Gymnasiallehrer wäre also in der vergleichsweise günstigen Lage, einer in bezug auf Normen und Wertsetzungen weitgehend homogenen Schülergruppe gegenüberzustehen und seine unterrichtlichen Anstrengungen vielfach durch eine aufgeschlossene oder zumindest konforme häusliche Atmosphäre bekräftigt zu finden. Auf der anderen Seite muß jedoch befürchtet werden, daß gerade in diesem Klima Vorurteile gegenüber traditionell seltener am Gymnasium vertretene Gruppen einen günstigen Nährboden finden, in welchem Punkte sich schlimmstenfalls gar eine vorurteilshafte Haltung der Eltern mit einem Elitedenken oder einer verwandten Mittelstandsideologie des Lehrers trifft. Abhilfe ist hier wohl nur durch eine weitere Öffnung der Bildungsanstalten zu schaffen, die in bezug auf Vorurteile die günstige Ausgangslage eines ‚fait accompli -Effekts hätte. (SCHÄFER & SIX, 1978, 257ff.).

Da soziale Vorurteile – wie gezeigt wurde – nicht ererbt, sondern gerade von den Eltern erworben sind, auf deren Mitwirkung die Schule in ihrem erzieherischen Bemühen angewiesen ist, ergibt sich hier ein besonders wichtiger Punkt der Einstellungsänderungspro-

blematik: es wäre zu fragen, ob nicht auch Eltern im Rahmen von Elternseminaren, Elternabenden oder ähnlichem in die Fragestellung miteinbezogen werden müßten. Soweit sich hieraus jedoch ein Erziehungsanspruch ableitet, gehört dies in den Bereich der Erwachsenenbildung, für den das herkömmliche Schulsystem keinen Auftrag hat: anders als die Lehrer sind die Eltern dem Kultusministerium nicht untergeordnet, sondern gleichgestellt. Bei sich wandelnden sozialen Normen bestünde die Gefahr einer Gleichschaltung der Elternhäuser durch staatliche Bildungseinrichtungen. Ein tatsächlicher Abbau von Freiheiten zwischen Notstandsgesetzgebung und Datenkontrolle könnte dann durch ein Lippenbekenntnis zu Demokratie und Mündigkeit verschleiert werden.

Von der Gesellschaft und dem Elternhaus nähern wir uns auf der einen Seite innerhalb des Erziehungsvollzugs dem Schüler selbst. Von ihm wird erwartet und durch Schulordnungen gefordert, daß er zunehmend an der Gnade des Erziehungsprozesses mitwirkt, bis dieser im engeren Sinne beendet ist und Lehrer und Schule sich selbst überflüssig gemacht haben. Erziehungseinflüsse durch die ‚peer group‘, Mitschüler und außerschulischer Umgang, sind, bei der größeren Anonymität etwa der reformierten Oberstufe in besonderem Maße, der Kontrolle und Einflußnahme des Lehrers weitgehend entzogen. Nach der Lernzieltaxonomie BLOOMs sind kognitive und affektive Lernziele für den Umgang mit stereotypen Meinungen gleichermaßen relevant; der Schüler erscheint jedoch im erzieherischen Feld zunächst mehr als Objekt und damit nach außen hin als das schwächste Glied des gesamten Prozesses mit dementsprechend geringer Verantwortung bzw. Entscheidungsfähigkeit. Er ist in Gefahr, seine eigenen Interessen mehr als nach einem sozial-integrativen Unterrichtsverständnis notwendig Gruppenzwängen unterordnen zu müssen: dem Lerntempo der Mitschüler, den Eigengesetzlichkeiten des Unterrichtsstoffes und nicht zuletzt den Erwartungen und Anforderungen von seiten des Lehrers.

4.1.3 Zur Problematik der Lehrerrolle

Da Erziehung in der Schule herkömmlich zwischen einem Unterrichts-

tenden und einer Lerngruppe stattfindet, erscheint der Lehrer als die mächtigste oder zumindest verantwortungstragende Instanz, wie ja auch durch seine Befugnis zu Leistungsbewertungen und Disziplinierungsmaßnahmen nahegelegt wird. Überdies bleibt er von allen Beteiligten am leichtesten namhaft zu machen und zu beeinflussen, da er weisungsgebunden ist. Dementsprechend entledigen sich die übrigen am Erziehungsprozeß beteiligten Gruppen nur allzu gern ihrer eigenen Verantwortung, indem sie auf den Lehrer als ausgebildeten Pädagogen deuten. So werden Versäumnisse auf seiten der Eltern eher noch dem jeweiligen Lehrer oder der Lehrerschaft vorgeworfen als dem Kind oder gar im Sinne selbstkritischer Einsicht sich selbst. Die Gesellschaft pflegt ihrerseits das Verhalten mißliebiger Jugendlicher durch Fehlleistungen ‚der Schule‘, womit im engeren wieder die Lehrerschaft gemeint ist, zu erklären und hat damit vermeintlich den Finger auf die Wunde gelegt. Andererseits scheuen sich selbst die dienstvorgesetzten Stellen bei allem Einblick in die tatsächlichen Abläufe nicht, Mehrbelastungen im arbeitsmäßigen wie psychischen Bereich gleichermaßen, wie sie sich etwa durch die reformierte Oberstufe mit ihrer wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung ergeben, allein zu Lasten des Lehrers gehen zu lassen. Es ergibt sich die groteske Situation zwingender Verantwortung und selbstverständlich vorausgesetzter Fachkompetenz bei gleichzeitig minimalisierter Befugnis, wodurch eine Konfusion entsteht, die sich in den Verlautbarungen der vorgesetzten Dienststellen auch sprachlich niederschlägt:

Die Prozesse, bei deren Zustandekommen er [der Lehrer] interagierend mitwirkt, sind seiner Mitverantwortung aufgegeben, auch nachdem die Schultür hinter ihm geschlossen ist. Was sich aber völlig ohne sein Zutun abspielt, dazu sollte er sich [sic!] auch nicht das Etikett „Schulveranstaltung“ hergeben, um die wirklich zuständige Verantwortlichkeit zu verschleiern. (Schulreform NW, Arbeitsmaterialien und Berichte, H. 19, Organisation II, Kursorganisation, Pädagogische Probleme, Krefeld 1973, 17).

Die Verbindung Lehrer-Schüler wird also auf der anderen Seite maßgeblich durch weisungsberechtigte Stellen, von der Fachkonferenz, dem Schulleiter, einer eventuellen privaten Trägerschaft bis

hin zur politischen Zielsetzung des Kultusministers bestimmt, gegen die kein Lehrer, ohne seine Dienstpflicht zu verletzen, unterrichten kann, die sich jedoch ihrerseits – siehe obiges Zitat – frei von jeder eigenen Verantwortung für den Problemfall erklärt haben.

Innerhalb gegenwärtig geltender Bestimmungen ist ein Vorgehen gegen soziale Vorurteile möglich, die nicht weisungsgebundene Forschung fordert es sogar angelegentlich, aber in einem größeren Rahmen sind diese sozialwissenschaftlich abgesicherten und zugleich der „Friedenserziehung“ (SACHER, 1975, 492) dienenden Lernziele stets gefährdet. Da der Lehrer im Rahmen der Schule keine Meinungsfreiheit genießt, sondern durch den Fraktionszwang vorgesetzter Behörden fremdbestimmt ist (vgl. die Zusammenstellung dienstrechtlicher Verlautbarungen bei VOGEL, 1977, 104f.), man von ihm jedoch Vorbildhaftigkeit verlangt und erwartet, daß er seine gesamte Persönlichkeit einbringe, ergibt sich das Dilemma, daß der verantwortungsvolle Lehrer zwischen allen übrigen Kräften zerrieben wird. Gleichzeitig bietet er sich in Anwendung der Sündenbocktheorie als Hauptschuldiger an, wenn es darum geht, allgemeine Versäumnisse der Erziehungsbemühungen beim Abbau sozialer Vorurteile aufzuzeigen.

Der Beruf des Lehrers zählt zu den höchstqualifizierten in unserem Gemeinwesen: nach einer Schulausbildung, die ihn einst ‚zur Reife‘ führte, absolvierte er ein wissenschaftliches Studium und anschließend den Initiationsritus der Junglehrer- oder Referendarzeit. Er ist nun Fachmann für Pädagogik und Unterricht; trotzdem wird von ihm selbstverständlich erwartet, daß er seine pädagogischen Konzeptionen notfalls mit jedem neuen Erlaß ändert, nicht genug, daß er ja als Beamter der Verfassung ohnehin in besonderem Maße verpflichtet ist. Es leben noch Lehrer, die seit den Zeiten des Kaisers, vielleicht ein Verlassen der DDR eingerechnet, auf nicht weniger als fünf deutsche Verfassungen einen Eid geleistet haben (vgl. auch ALBERTS, 1975, 83); wie sollte vor diesem Hintergrund, selbst wenn er als Nebeneffekt geeignet erscheint, jedem sozialen Vorurteil den Garaus zu machen, das Einbringen der eigenen Persönlichkeit, ein seit der Einrichtung von Gesamt- und Ganztagschulen sowie der

Durchführung der Oberstufenreform nochmals gesteigertes Engagement zu erreichen sein? Vielmehr wird der Lehrer als Pädagoge auf seine etymologischen Ursprünge zurückverwiesen, als Taschenträger nicht mehr der Schüler, sondern aller übrigen am Sozialisationsprozeß in seiner institutionalisierten Form beteiligten Gruppen und Instanzen, jedenfalls solange, wie Auseinandersetzungen um die Organisation der Bildungsanstalten einseitig zu Lasten seiner Person ausgetragen werden und nicht seine berufliche Eigengeltung auch gegenüber der kulturpolitischen Führung behauptet werden kann, der er Sachkompetenz und Kontinuität voraus hat. „Pädagogen und Pädagogik laufen umso stärker Gefahr, Träger und Repräsentanten vorurteilshafter Normen zu sein, je mehr sie im Dienst partieller Gruppeninteressen und -ideale stehen [. . .]“ (RAAPKE, 1965, 102). Um Vorurteile wirkungsvoll bekämpfen zu können, müßte von vornherein eine Lern- und Veränderungsfähigkeit oder -willigkeit der behördlich übergeordneten Stellen gewährleistet sein und demgegenüber eine weltanschauliche Unabhängigkeit der Lehrenden, die ihre Grenzen einzig an den Richtlinien der Verfassung, des Grundgesetzes, findet – was für alle übrigen Bürger unseres Gemeinwesens ohnehin gilt.

Solange Bildungspolitik ‚von oben‘ gemacht wird, von indirekt gewählten politischen Gruppenvertretern und auf dem Ernennungswege, sind der wirksamen Begegnung sozialer Vorurteile innerhalb der Schule wenig Aussichten auf Erfolg beschieden, denn Erziehung gegen Stereotype ist eine Erziehung zu Wachsamkeit und gesundem Mißtrauen. Auch ZUCHAs (1980, 287f.) kritische Zusammenfassung charakteristischer Merkmale der Schule als Organisation läßt erkennen, daß in der gegenwärtigen Kultusbürokratie für vorurteilsvermindernde Bestrebungen wenig Raum bleibt. Die beiden letzten Aspekte seiner Analyse machen dies besonders deutlich:

Die komplementäre, herrschaftsbetonte Kommunikation bewirkt eine Sozialisationserfahrung, die sich auf das spätere gesellschaftliche Verhalten, z.B. im Beruf, gegenüber Behörden und sogenannten „Autoritäten“ prägend auswirkt: nach psychoanalytischer Diktion führt sie zur Autoritätsübertragung (ein Charakteristikum, das ein emanzipatorisches Bildungsziel ausschließt).

Demokratisierungsverordnungen „von oben“ erweitern den formalen Bildungsbürokratismus anstatt ihn abzubauen (ein Charakteristikum, daß Reformen „von oben“ , ohne Verbindung zur Basis, häufig zum Scheitern verurteilt sind und einen Vorwand für spätere reaktionäre Restriktionen liefern).

Es ist zu fragen, ob zur Durchsetzung der vornehmsten Lernziele nicht eine Änderung der Schulorganisation vonnöten wäre, in der Lehrer, Eltern – und in bestimmtem Umfang auch Schüler – ihre übergeordneten Stellen, angefangen vom Schulleiter, auf demokratischem Wege wählen, um zu vermeiden, daß die Führung selbst mannigfaltigen außerpädagogischen Gruppeninteressen verpflichtet ist, die geradezu eine Diskriminierung konkurrierender Gruppen herausfordert. Es sei an dieser Stelle nur an die keineswegs immer sachlich geführte politische Diskussion um die ‚Kooperative Schule‘ in Nordrhein-Westfalen erinnert. Durch eine Entpolitisierung könnte die Schule ihrem Auftrag der Persönlichkeitsbildung im Interesse der zu Erziehenden und letztlich des Wohles aller gerechter werden. Das entspricht der von BÜTTNER (1965, 257) im engeren für den Abbau von Vorurteilen entwickelten Strategie:

[. . .] es wird notwendig sein, Solidarisierungen mit der Eigengruppe nach und nach abzuschwächen [. . .] und dies nicht nur durch Erziehung und Mahnung, sondern auch durch Veränderungen der gesellschaftlichen Institutionen, soweit sie auf Gruppenegoismen beruhen oder Gruppenegoismen erzeugen.

Unter dem Aspekt der Schule als Organisation fordern LOHMANN & PROSE (1975) die Auflockerung der durch die Amtshierarchie des Bildungswesens festgelegten Machtstrukturen zugunsten eines äquivalenten Verhältnisses zwischen Verpflichtungen der Lehrerschaft auf der einen und ihren Befugnissen auf der anderen Seite:

Lehrer-Schüler-Interaktionen, die den Aufbau von Diskurstüchtigkeit einleiten sollen, verlangen auf seiten des Lehrers die Möglichkeit zur Rollendistanz und zur Neudefinition von Situationen, und das wiederum verlangt auf seiten der Organisation die Bereitstellung von institutionell gesicherten Handlungsspielräumen für die an der Interaktion Beteiligten. (51).

Die Chancen zur Realisierung dieser Forderung werden von VOGEL (1977) jedoch skeptisch beurteilt. Nach der exemplarischen Untersu-

chung der Schulverfassungsgesetze von Niedersachsen und Berlin kommt er zu dem Ergebnis:

Die ungebrochene inhaltliche Weisungsbefugnis der Schulbehörde gegenüber dem Lehrer reduziert die Funktion der zahlreichen Kollegialorgane auf die einheitliche Durchführung des nach wie vor administrativ vorgegebenen Willens des Anstaltsherrn und deren umso wirksamere wechselseitige Kontrolle durch die Lehrer selbst. Der propagierten Teilhabe von Schülern und Eltern entsprechen keine faktischen Kompetenzen [. . .] (148f.)

Selbst wenn es gelingen sollte, die geforderten institutionell verankerten Handlungsspielräume für Lehrer und Schüler im Rahmen von Unterrichtsprozessen zu schaffen, ist damit keine Gewähr für den Abbau vorurteilsfördernder Interaktionen gegeben. Es stellt sich vielmehr im nächsten Schritt die Frage, welche Verhaltensweisen und Kommunikationsformen der Beteiligten geeignet sind, zur Verwirklichung der sozial-kooperativen Zielsetzungen beizutragen.

4.2 Methodisch-didaktische Überlegungen zur Veränderung vorurteilshafter Einstellungen

Ein großer Teil der älteren und immer noch ansehnlicher der neueren Forschung grenzt die Behandlung der Vorurteilsthematik auf theoretisches Territorium ein und betrachtet damit die pädagogische Aufgabe als gelöst: „Aber sobald man sich des Vorhandenseins, des Ursprungs und der Wirkung von Vorurteilen bewußt ist, hat man sie unter Kontrolle und bemüht sich, sie zu überwinden.“ (PÖGGELER, 1971, 443). Diese optimistische Einschätzung der Relation zwischen Einstellungen und Verhalten läßt sich bei einem kurzen Blick auf die einschlägigen empirischen Befunde (z.B. MEINEFELD, 1977) leicht als trügerisch entlarven. Doch auch von seiten der praxisorientierten Forschung und praktizierender Pädagogen, die nach der methodisch-didaktischen Umsetzung des Erkannten trachten und nicht zu hoffen wagen, daß stereotype Anschauungen bereits dem diagnostischen Blick weichen, wird einer solch einfachen Problemsicht widersprochen. PÖGGELER selbst fordert mit aller Entschiedenheit, die Tri-

vialerkenntnissen anzuhafte pflegt: „Es dürfte unbestritten sein, daß pädagogische Vorurteile endlich überwunden werden müssen.“ (1971, 437). Allein die anscheinende Notwendigkeit einer solchen Stellungnahme belegt, daß die Auseinandersetzung mit Vorurteilen innerhalb des schulischen Bereichs historisch noch sehr jung ist. Drei Hauptlinien zeichnen sich in der Literatur ab:

1. Eine Fülle von Veröffentlichungen aus unterschiedlichen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen wendet sich der Definitionsproblematik zu und beginnt in der Regel mit einer Aphorismensammlung zum Begriff des Vorurteils. Praktische Empfehlungen bleiben meist unverbindlich in der Forderung nach Aufgeschlossenheit oder gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen.
2. Eine Anzahl von Studien stellt Material für den Unterricht in Form von Fragebögen, Versuchsbeschreibungen, Statistiken und anderen Informationen bereit (als Beispiel sei hier nur die Arbeit von OSTERMANN & NICKLAS, 1976, genannt). Diese Materialien sind hilfreich und zumeist gut ausgewählt, könnten aber vom Lehrer auch selbst erdacht oder nach den Belangen seines Faches ausgesucht werden. Die Publikationen sind meist auf bestimmte Unterrichtsfächer, vorrangig den Politikunterricht, abgestimmt und verzichten oft auf die übergreifende Diskussion geeigneter methodischer und didaktischer Strategien.
3. In Arbeiten, die aus der Praxis kommen, wird Rechenschaft abgelegt über eine bestimmte Folge von Unterrichtsstunden zum Thema ‚Abbau von Vorurteilen‘. Diese Studien erscheinen hilfreich bei der Planung eines ähnlich gelagerten Vorhabens, leiden aber vielfach an einer allzu akribischen Darstellung der praktischen Einzelheiten und berichten bis ins Detail über Schüleraussagen und -reaktionen. Man vermißt die Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund der Einstellungsänderungsproblematik und den Rückbezug der Ergebnisse auf den jeweils aktuellen Stand der Vorurteilsdiskussion.

Im folgenden sollen methodische und didaktische Überlegungen angestellt werden, die über eine spezielle Situation im Unterricht

hinausgehend im Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand Bedeutung haben und für die kontinuierliche Auseinandersetzung mit stereotypen Vorstellungen in möglichst vielfältigen thematischen Zusammenhängen erfolgsversprechend erscheinen. Damit schließen wir uns KATTMANN (1977, 409) an, der die entscheidende Aufgabe darin sieht „zu erforschen, welche Faktoren des Unterrichts Vorurteile so verändern können, wie es den ausgewiesenen Unterrichtszielen jeweils entspricht.“ Die Erwägung, daß Vorurteile nicht in einer fest umreißbaren Anzahl von Unterrichtsstunden, sondern nur im Rahmen einer Langzeitplanung nachhaltig verändert werden können, entspricht es, das Schwergewicht dieses Teils der Auseinandersetzung auf den methodischen Aspekt und daran anschließend auf die Sozialformen des Unterrichts und das Lehrerverhalten zu legen. Ein expliziter Unterschied zwischen Didaktik und Methodik, der in der Praxis ohnehin verwischt wird, ist deshalb hier nicht aufrechtzuerhalten.

4.2.1 Theorien der Einstellungsänderung

Vor der Darstellung praktischer Unterrichtsstrategien zur Modifikation vorurteilshafter Einstellungen soll durch einen allgemeinen Überblick über theoretische Ansätze zur Einstellungsänderung ein Bezugsrahmen geschaffen werden, vor dessen Hintergrund sich unterschiedliche methodische Vorschläge diskutieren und hinsichtlich ihrer Erfolgsaussichten kritisch beurteilen lassen.

Einstellungserwerb und Einstellungsänderung lassen sich mit SCHMIDT et al. (1975, 151) als „zwei unterschiedliche Sichtweisen eines allgemeinen und ständigen Entwicklungsprozesses“ betrachten, dessen prominente Stellung im Spektrum sozialpsychologischer Forschungsgegenstände durch seine Schlüsselfunktion für offenes Verhalten und seine Veränderung zu erklären ist. Erklärungsversuche zur Einstellungsänderung lassen sich von ihrer Zielsetzung her zwei Schwerpunkten zuordnen: auf der einen Seite stehen theoretische Modelle, die sich auf die intrapsychischen Prozesse der Informationsverarbeitung beziehen, genauer auf die Frage, wie neue Infor-

mationen in die bestehende Einstellungsstruktur integriert werden, auf der anderen Seite geht es – stärker problemorientiert als auf der Grundlage in sich geschlossener theoretischer Systeme – um die Analyse der einzelnen Bestandteile und Merkmale des Kommunikationsprozesses, durch den Einstellungsänderungen intendiert und hervorgerufen werden, d. h. um die Auflösung der Formel: „wer sagt wem was wie und mit welchem Effekt?“ (vgl. TRIANDIS, 1975, 219).

Eine einheitliche Typologie der Einstellungsänderungstheorien liegt bislang nicht vor, die Durchsicht der einschlägigen Literatur (z. B. HIMMELFARB & EAGLY, 1974; OSKAMP, 1977) legt jedoch eine Kategorisierung in vier Gruppen von Theorien nahe:

1. Funktionale Ansätze
2. Lerntheoretische Modelle
3. Konsistenztheorien
4. Urteilstheorien

Funktionale Theorien legen das Schwergewicht auf die Beziehungen von Einstellungen und Einstellungsänderungen zur individuellen Motiv- und Bedürfnisstruktur. Grundlegend ist die Überzeugung, daß die Berücksichtigung der Funktionen, die eine bestimmte Einstellung im Rahmen des psychischen Systems erfüllt, eine unabdingbare Voraussetzung für das Verständnis sozialer Einstellungen darstellt. Als repräsentatives Beispiel dieser theoretischen Richtung soll der Ansatz von KATZ (1960) kurz vorgestellt werden. KATZ unterscheidet vier Einstellungsfunktionen, die in Beziehung gesetzt werden zu den Bedingungen der Entstehung und Dynamik, der Aktualisierung und der Veränderung von Einstellungen (vgl. OSKAMP, 1977, 176):

- die Wissensfunktion, die auf dem Bedürfnis nach einer sinnvoll geordneten Struktur von Kognitionen, Konsistenz und Klarheit beruht, durch Konfrontation mit bestimmten problembezogenen Reizen oder dem Problem selbst aktualisiert wird und zu einer Einstellungsänderung führt, wenn durch neue Informationen Ambiguität erzeugt oder Lösungsmöglichkeiten des Problems aufgezeigt werden;

- die Nützlichkeitsfunktion, die auf Maximierung von Belohnungen und Minimierung von Strafen abzielt, durch Bedürfnisspannungen oder mit Bedürfnisbefriedigung assoziierte Reize aktiviert wird und zu Einstellungsänderungen führt, wenn Deprivationszustände bestehen, neue Bedürfnisse erzeugt werden, sich die Bedingungen für Belohnung bzw. Bestrafung verändern oder bessere Wege der Bedürfnisbefriedigung sichtbar werden;
- die Ich-Verteidigungsfunktion, die dem Schutz gegenüber inneren Konflikten und äußeren Bedrohungen dient, durch Drohung, Haßgefühle, Frustrationen oder autoritäre Beeinflussungsversuche aktiviert wird und Einstellungsänderungen hervorruft, wenn dadurch die Bedrohung beseitigt, ein kathartischer Effekt erzielt oder die Entwicklung von Selbsterkenntnis gefördert werden kann und zuletzt
- die wertexpressive Funktion, die der Aufrechterhaltung der Selbsteinschätzung im Sinne eines positiven Selbstbildes und der Selbstdarstellung nach außen dient, durch wertbezogene Reize, Anstöße zur Überprüfung der Selbsteinschätzung und für die Selbsteinschätzung bedrohliche ambivalente Informationen aktiviert wird und dann zu einer Einstellungsänderung führt, wenn Unzufriedenheit mit dem eigenen Selbst besteht, die neue Einstellung dem Selbstbild eher entspricht und wenn äußere Kräfte auf die Unterminierung der alten Wertvorstellungen hinwirken.

Trotz des heuristischen Wertes der Theorie gibt es kaum empirische Untersuchungen, was mit Sicherheit auf die Schwierigkeiten einer methodisch sauberen Erfassung der unterschiedlichen Funktionen und auf die unpräzise Definition der zentralen Konzepte zurückzuführen ist, die der Formulierung und Überprüfung gezielter Hypothesen im Wege steht. Dennoch lassen sich die von KATZ genannten Einstellungsfunktionen auf die Problematik der Veränderung vorurteilshafter Einstellungen im Rahmen des Unterrichts anwenden und in Form von Plausibilitätsannahmen zur Vorhersage von Veränderungsprozessen heranziehen: die Bereitstellung neuer, mit der bisherigen Denkhaltung unvereinbarer Informationen (z.B. über den

prozentual geringen Anteil von Gastarbeitern an der Kriminalitätsstatistik) könnte über die Wissensfunktion zu einer Vorurteilsverminderung führen, die Verstärkung sozial-kooperativer Einstellungen und Verhaltensweisen könnte die Nützlichkeitsfunktion aktivieren, die Ich-Verteidigungsfunktion dagegen zu einer Erhöhung der Änderungsresistenz führen. Wenn es gelingt, die Unrechtmäßigkeit sprachlich geäußelter Vorurteile und diskriminierender Verhaltensweisen einsichtig zu machen, könnte durch die Aktualisierung der wertexpressiven Funktion eine Korrektur des bisherigen Standpunktes erfolgen und die vorurteilsfreiere Haltung zum festen Bestandteil der individuellen Einstellungsstruktur werden.

Weitere Vertreter des funktionalen Ansatzes sind SMITH, BRUNER & WHITE (1958; vgl. dazu SCHMIDT et al., 1975, 187ff.) sowie KELMAN (1974), der die Funktionen von Einstellungen für soziale Interaktionsprozesse zum Gegenstand seiner Theorie macht und im Zusammenhang mit dem Problem der Konformität als Mechanismus der Einstellungsentwicklung (Kap. 3.2.3) bereits erwähnt wurde.

Lerntheoretische Ansätze im Rahmen der Einstellungsforschung zeichnen sich dadurch aus, daß sie den Einstellungserwerb und die Einstellungsänderung mit denselben Prinzipien erklären und deshalb einen weiteren Anwendungsbereich haben als Theorien, die das Vorhandensein einer zu verändernden Einstellung immer schon voraussetzen, wie dies z. B. bei den Konsistenztheorien der Fall ist. Die Grundgedanken der einzelnen lerntheoretischen Erklärungsmodelle der Einstellungsentwicklung und -veränderung wurden bereits in Kapitel 3.2.3 dargestellt und sollen hier unter dem Gesichtspunkt der Veränderbarkeit vorurteilshafter Einstellungen kurz wiederholt werden.

Die Theorie des Lernens durch klassisches Konditionieren erklärt die Entstehung von Einstellungen durch den Aufbau einer assoziativen Verknüpfung zwischen zunächst wertneutralen Einstellungsobjekten und positiv oder negativ bewerteten Stimuli, deren Bewertungsaspekt nach wiederholter gemeinsamer Darbietung auf den zunächst neutralen Reiz übertragen wird. Nach eben diesem Prinzip lassen sich auch Einstellungsänderungen induzieren: wenn negativ beur-

teilte Einstellungsobjekte wiederholt in enger zeitlicher Nähe mit positiven Reizbedingungen dargeboten werden, findet eine Umwertung des Einstellungsgegenstandes in Richtung auf eine positivere Einschätzung statt. Ein Beleg für die Wirksamkeit dieses Lernprinzips läßt sich der Studie von EARLY (1968) entnehmen: sie koppelte die Namen derjenigen Kinder, die in ihren Klassen eine Außenseiterstellung einnahmen, mit positiv aufgeladenen Begriffen und erreichte bei den Mitschülern eine höhere Interaktionsbereitschaft, die zur besseren Integration der Kinder in die Klassengemeinschaft führte.

Nach dem Prinzip des operanten Konditionierens lassen sich Einstellungen dadurch verändern, daß Äußerungen in der gewünschten Richtung durch Zustimmung bzw. Erfolgsmeldungen bekräftigt werden. In der Untersuchung von SCOTT (1959) hatten die Versuchspersonen in einer Debatte entweder ihren eigenen Standpunkt, eine entgegengesetzte Meinung oder eine Position in mittlerem Abstand von der eigenen Haltung zu vertreten. In jeder Gruppe erhielt jeweils die Hälfte der Versuchspersonen vom Versuchsleiter die Information, die Abstimmung sei zugunsten des von ihnen vertretenen Standpunktes ausgegangen, die andere Hälfte erhielt ein Mißerfolgs-Feedback. In allen drei Bedingungen ließ sich nach erfolgreicher Argumentation eine Einstellungsänderung in Richtung auf die vertretene Position nachweisen, während in der Mißerfolgsbedingung die Teilnahme an der Debatte nicht zu einer Veränderung des ursprünglichen Standpunktes führte. Dieser Untersuchungsansatz läßt sich ohne Schwierigkeiten auf schulische Lernprozesse übertragen und unter dem Aspekt der Diskursfähigkeit im Kanon der Erziehungsziele verankern (vgl. auch LOHMANN & PROSE, 1975, 11).

Die Anwendung der sozial-kognitiven Lerntheorie BANDURAs auf die Untersuchung von Einstellungsänderungen ist – legt man BANDURAs 1977 erschienenes Buch *Social Learning Theory* (deutsch 1979) zugrunde – bisher nicht erfolgt. Ausgehend von der Überlegung, daß auch verbales Verhalten von Modellpersonen Imitationsprozesse auslöst (wie etwa in bezug auf die Übernahme

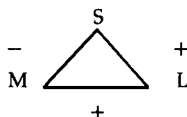
grammatischer Strukturen belegt ist), läßt sich annehmen, daß die Konfrontation mit den Einstellungen eines Modells (das z. B. über soziale Macht verfügt und/oder für vorurteilsfreie Äußerungen gelobt wird) zu einer Annäherung des eigenen Standpunktes an den der Modellperson führt. Damit wird nicht zuletzt auch die Vorbildfunktion des Lehrers betont, deren fördernder oder hemmender Einfluß auf unterrichtliche Bemühungen der Vorurteilsverminderung in der Untersuchung von UNSÖLD (1978) nachgewiesen wurde.

Der theoretische Beitrag von HOVLAND und Mitarbeitern, der ebenfalls auf lerntheoretischen Prämissen beruht, jedoch vom Anspruch her keine systematische Theorie darstellt, sondern die einzelnen Faktoren untersucht, die den Kommunikationsprozeß zur Veränderung sozialer Einstellungen beeinflussen, soll aufgrund seines erhöhten Praxisbezuges im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Vorurteilsverminderung diskutiert werden.

Die größte Gruppe von Erklärungsversuchen zur Einstellungsänderung stellen die *Konsistenztheorien* dar. Gemeinsame Grundannahme der einzelnen theoretischen Modelle ist die Überzeugung, daß Personen ein Bedürfnis nach Konsistenz zwischen ihren Anschauungen, Einstellungen und Verhaltensweisen haben, das dann zu einer Einstellungsänderung führt, „wenn Individuen neue Informationen erhalten, die mit ihrem früheren Standpunkt nicht übereinstimmen oder wenn ihnen bestehende Unstimmigkeiten innerhalb ihrer Überzeugungen und Einstellungen vor Augen geführt werden.“ (OSKAMP, 1977, 192). Unterschiede zwischen den einzelnen Ansätzen bestehen nun in der Betonung der entscheidenden Elemente, zwischen denen Inkonsistenzen auftreten:

HEIDER (1958) definiert Konsistenz als einen Zustand der Balance in den Beziehungen eines Individuums zu einer anderen Person und zu einem Einstellungsobjekt, wobei diese Beziehungen entweder unter dem Aspekt der Sympathie bzw. Präferenz („liking“) oder der Zusammengehörigkeit („unit“) kogniziert werden können. Eine unbalan-

cierte Beziehung besteht etwa, wenn ein Schüler (S) eine positive Beziehung zu einem Lehrer (L) und eine negative Einstellung gegenüber einer sozialen Minderheit (M) besitzt und gleichzeitig feststellt, daß der Lehrer eine positive Einstellung zu der betreffenden Minderheit äußert, so daß folgendes formalisiertes Beziehungsmuster entsteht (vgl. auch OSKAMP, 1977, 194):



Eine Möglichkeit zur Wiederherstellung der Balance besteht darin, die negative Relation S und M in eine positive umzuwandeln, d. h. sich eine positive Einstellung gegenüber der sozialen Minderheit zueigen zu machen.

Die Theorie der affektiv-kognitiven Konsistenz von ROSENBERG & ABELSON (1960) betrachtet Inkongruenzen zwischen den affektiven und den kognitiven Komponenten sozialer Einstellungen als Auslöser für Veränderungsprozesse. Die Autoren konnten belegen, daß die Beeinflussung der affektiven Bedeutung einer Einstellung eine Veränderung der kognitiven Elemente nach sich zieht und umgekehrt. Für den Unterricht läßt sich dieses Modell z. B. auf die Beurteilung der Wirksamkeit von Rollenspielen anwenden, in denen über die Empathie mit einer Fremdgruppe stereotype Denkhaltungen aufgelockert werden sollen.

Als letzte und wohl bestbekannte der Konsistenztheorien soll die Theorie der kognitiven Dissonanz erwähnt werden, die in ihrer Formulierung durch FESTINGER (1957) Gegenstand eines breiten und kontroversen Forschungsinteresses geworden ist und deshalb hier nur in ihren Grundzügen beschrieben werden kann. Die Untersuchungseinheiten der Theorie stellen kognitive Elemente und die Beziehungen zwischen diesen Elementen dar, wobei von vornherein zwischen relevanten und irrelevanten Beziehungen unterschieden wird und nur erstere zum Gegenstand theoretischer Erklärungen

gemacht werden. Stehen Kognitionen für ein Individuum in einer subjektiv bedeutsamen Relation zueinander, so kann diese Beziehung entweder konsonant sein, was bedeutet, daß die beiden Elemente miteinander vereinbar sind, oder dissonant, womit ausgedrückt wird, daß bei alleiniger Betrachtung dieser beiden Kognitionen das Gegenteil der einen aus der anderen folgt. In ein plastischeres Beispiel übersetzt: die Kognition ‚ich bin ein Freund der italienischen Küche‘ steht in konsonanter Beziehung zu der Kognition ‚in einer Pizzeria kann man zu vernünftigen Preisen essen‘, ist jedoch dissonant zu der Kognition ‚die italienischen Kellner verrechnen sich häufig zu ihren eigenen Gunsten‘, vorausgesetzt die Beziehung zwischen der Qualität des Essens und korrekten Geschäftspraktiken ist für das betreffende Individuum subjektiv bedeutsam.

Dissonante Beziehungen lösen nach der motivationalen Grundannahme der Theorie im Individuum einen Spannungszustand aus, den es zu beseitigen bemüht ist. Die Stärke der erlebten Dissonanz läßt sich durch das Verhältnis zwischen der Anzahl der dissonanten und der konsonanten Beziehungen gewichtet mit der jeweiligen Wichtigkeit ausdrücken, ohne daß diese Proportion jedoch exakt meßbar wäre. Zur Dissonanzreduktion, die nur durch eine Veränderung der kognitiven Struktur möglich ist, stehen dem Individuum drei Möglichkeiten zur Verfügung (vgl. FREY, 1978, 245):

- Addition neuer konsonanter Kognitionen,
- Subtraktion von dissonanten Kognitionen (Ignorieren, Vergessen, Verdrängen),
- Substitution von Kognitionen: Subtraktion dissonanter bei gleichzeitiger Addition konsonanter Kognitionen.

Die Frage nach den Kriterien für die Aktualisierung einer der drei Möglichkeiten der Dissonanzreduktion wird von den Vertretern der Theorie durch das Prinzip der Einfachheit und das Prinzip der Effizienz beantwortet: das Individuum versucht durch eine möglichst geringe Änderung des kognitiven Systems eine möglichst vollständige Dissonanzreduktion zu erreichen. Ohne auf die mit dieser Annahme verbundenen Probleme theoretischer und empiri-

scher Art näher einzugehen (hierzu sei auf die umfassende und kritische Darstellung von FREY, 1978, verwiesen), sollen die Grundannahmen der Dissonanztheorie an einem ihrer Anwendungsbereiche verdeutlicht werden, der in unserem Zusammenhang von besonderer Bedeutung ist: Einstellungsänderung bei Meinungsdiskrepanzen zwischen Kommunikator und Rezipient. Die Konfrontation mit den Einstellungen eines Gegenübers, die im Widerspruch zum eigenen Standpunkt stehen, lösen kognitive Dissonanz aus, die umso stärker ist, je höher die Glaubwürdigkeit des Kommunikators und die Diskrepanz zwischen den jeweiligen Einstellungen sowie je fester die eigene Einstellung im kognitiven System des Individuums verankert ist, d. h. je höher die Anzahl der mit ihr verbundenen konsonanten Kognitionen.

Einstellungsänderung als Mechanismus der Dissonanzreduktion ist dann zu erwarten, wenn der Kommunikator in den Augen des Rezipienten eine hohe Glaubwürdigkeit besitzt und wenn die zu verändernde Einstellung ein geringes bis mittleres Maß an Änderungsresistenz aufweist. Dissonanz, die durch die Beeinflussungsversuche des Kommunikators im Hinblick auf eine Kognition mit hoher Änderungsresistenz, d. h. mit überwiegend konsonanten Beziehungen in der individuellen Kognitionsstruktur, erzeugt wird, führt zu einer Verfestigung der Ausgangseinstellung, die als ‚Bumerangeffekt‘ bezeichnet wird. In diesem Fall ist die Kognition über den Kommunikator weniger änderungsresistent als die betreffende Einstellung, so daß nach dem Prinzip der Einfachheit die Dissonanz z. B. über eine Abwertung der Glaubwürdigkeit des Kommunikators verringert wird.

Bezogen auf die Erfolgsaussichten der Beeinflussung vorurteilshafter Schülereinstellungen durch den Lehrer läßt sich aus den Ergebnissen der Dissonanztheorie die Notwendigkeit ableiten, bei der Planung geeigneter Kommunikationsformen und -inhalte die Ausgangseinstellung der Schüler zu ermitteln – z. B. in einem freien Unterrichtsgespräch –, um das Ausmaß der diskrepanten Informationen entsprechend ‚dosieren‘ und Bumerangeffekte vermeiden zu können.

Auch die letzte Gruppe der hier vorzustellenden Theorien, die sogenannten *Urteilstheorien*, beschäftigen sich mit der Erklärung von Bumerangeffekten. Gemeinsamer Bezugspunkt dieser Theorien ist die Überlegung, daß Individuen neue und bezogen auf die eigene Einstellung diskrepante Informationen auf dem Hintergrund bestimmter Beurteilungskriterien überprüfen. Nach der Sozialen Urteilstheorie von SHERIF & HOVLAND (1961), die hier stellvertretend näher diskutiert werden soll, stellt die individuelle Einstellungsstruktur die Beurteilungsgrundlage dar, die Attributionstheorie (z. B. HEIDER, 1958) stellt die Frage nach den Ursachen, die den Kommunikator zu seiner Äußerung veranlassen, in den Mittelpunkt der Einschätzung.

Nach der Sozialen Urteilstheorie von SHERIF & HOVLAND ordnen Individuen ihre Urteile zu einem Einstellungsgegenstand auf einer subjektiv verfügbaren Skala an, die in einen Zustimmungsbereich, einen Ablehnungs- und Indifferenzbereich gegliedert ist. Die Breite des Ablehnungsbereichs wird dabei als Indikator für das Ausmaß der Ich-Beteiligung (d. h. der subjektiven Bedeutsamkeit, die einem Einstellungsobjekt beigemessen wird) herangezogen: je höher die Ich-Beteiligung bei einer bestimmten Einstellungsproblematik, desto höher ist in der Regel die Anzahl der ablehnenden Urteile. Die Bedingungen für das Auftreten von Einstellungsänderungen werden durch die Prinzipien der Assimilation und des Kontrastes erklärt. Das Assimilationsprinzip besagt, daß soziale Reize wie z. B. auf Überzeugung abzielende Botschaften, die in den Zustimmungsbereich des Individuums bezogen auf das betreffende Einstellungsobjekt fallen, assimiliert, d. h. in ihrer Ähnlichkeit zur eigenen Einstellung überschätzt und gleichzeitig positiv bewertet werden und zu einer Einstellungsänderung in Richtung auf die vom Kommunikator vertretene Position führen. Das Kontrastprinzip bezieht sich auf die Verarbeitung von Informationen, die in den Ablehnungsbereich fallen: das Individuum neigt dazu, den Unterschied zwischen dem eigenen Standpunkt und der abgelehnten Information überzubewerten, die Information negativ zu beurteilen und die eigene Einstellung entweder nicht oder in die dem Beeinflussungsversuch entgegenge-

setzte Richtung (Bumerangeffekt) zu verändern. Trotz des begrenzten Erklärungsradius der Theorie lassen sich für die Problematik des Vorurteilsabbaus Anhaltspunkte ableiten: je höher die Ich-Beteiligung oder die subjektive Bedeutsamkeit des Problems, etwa der Kontakt zu Mitgliedern sozialer Minderheiten, desto schwieriger läßt sich eine Einstellungsänderung herbeiführen. Damit wird deutlich, daß punktuelle Beeinflussungsversuche weitgehend wirkungslos bleiben müssen und das Ziel einer längerfristigen und umfassenden Auseinandersetzung in der Auflockerung der Bewertungsbereiche zum Zwecke der Verkleinerung des Ablehnungsbereichs für sozial-kooperative Einstellungen gegenüber Fremdgruppen zu bestehen hat.

Die Übersicht über sozialpsychologische Theorien der Einstellungsänderung soll mit einem speziell auf die Vorurteilsthematik bezogenen Problemaspekt abgeschlossen werden, der bisher allerdings nicht im Rahmen eines elaborierten theoretischen Systems, sondern eher in Form einer Untersuchungshypothese angegangen wurde: die Frage nach den Möglichkeiten der Einstellungsänderung durch den Kontakt mit der Zielgruppe, auf die das Vorurteil gerichtet ist. Die Hypothese der vorurteilsvermindernden Wirkung von Interaktionen mit Mitgliedern einer abgelehnten Fremdgruppe wurde in erster Linie im Zusammenhang mit der Aufhebung der Rassentrennung in amerikanischen Schulen und der resultierenden Einstellungsänderung der weißen und schwarzen Schüler untersucht.

WEIGEL, WISER & COOK (1975) gehen von der Feststellung aus, daß die Atmosphäre in amerikanischen Schulen geprägt ist durch die Förderung und Belohnung wettbewerbsorientierter im Unterschied zu kooperativen Verhaltensweisen. Sie betonen demgegenüber die Möglichkeit, alternative Unterrichtsstrategien zur Förderung der Kooperation zwischen Schülern zu entwickeln, deren Auswirkung auf die interethnischen Einstellungen der Schüler Gegenstand ihrer Untersuchung ist. Kooperationsfördernde Unterrichtsmaßnahmen (wobei besonderes Gewicht auf die Arbeit in Kleingruppen gelegt wurde) führen nach den Ergebnissen von WEIGEL et al. zu signifikant größerer Häufigkeit von Hilfeleistungen bei gleichzeitiger

Abnahme interethnischer Konflikte. Eindeutige Veränderungen der affektiven Einschätzung der jeweiligen Fremdgruppen („respect and liking“) ließen sich jedoch nicht nachweisen. Während WEIGEL et al. Einstellungsunterschiede in Abhängigkeit von der Unterrichtsgestaltung untersuchten, ermitteln STEPHAN & ROSENFELD (1978) das Ausmaß der Einstellungsänderung anhand von Vorher-Nachher-Messungen und kommen zu dem Ergebnis, daß die Aufhebung der Rassentrennung und die damit verbundene höhere Kontakthäufigkeit zwischen weißen und schwarzen Schülern zu einer positiveren Einstellung auf seiten der weißen Schüler führt. Auch MAYRHOFER (1978) ermittelte einen positiven Effekt der Kontaktintensivierung zwischen Schülern und Gastarbeitern im Sinne der Verringerung vorurteilshafter Schülereinstellungen.

SLAVIN & MADDEN (1979) untersuchten den Effekt von vier unterschiedlichen Ansätzen zur Verbesserung interethnischer Einstellungen und Verhaltensweisen im Rahmen schulischer Lernprozesse bei Schülern der 10. Klasse:

- die Veränderung der vorurteilshaften Einstellungen von Lehrern und Schulleitern durch Arbeitsgemeinschaften und Trainingsprogramme,
- Einstellungsänderungen auf seiten der Schüler durch die historische Behandlung des Minderheitenproblems, die positive Darstellung von Minderheiten in Lehrbüchern und die Diskussion interethnischer Beziehungen im Unterrichtsgespräch,
- Zusammenstellung heterogener Lerngruppen sowie
- Verhaltensänderung durch Zuweisung von Schülern zu gemischt-rassigen Spiel- und Arbeitsgruppen.

Problematisch ist, daß die Wirksamkeit der einzelnen Ansätze nicht im Rahmen der Untersuchung systematisch erprobt, sondern das Ausmaß ihrer Verwirklichung an einer Schule aus Fragebogenantworten von Lehrern und Schülern abgeleitet wurde. Dennoch stimmen die Ergebnisse mit früheren Untersuchungen dahingehend überein, daß positive Auswirkungen auf die Einstellungen und Verhaltensweisen weißer gegenüber schwarzen Schülern vor allem

durch die gemeinsame Arbeit im Rahmen des Unterrichtsprozesses erzielt werden. Die Autoren kommen zu folgendem Ergebnis:

Die Praktiken, die interethnische Einstellungen und Verhaltensweisen am nachhaltigsten beeinflussen, sind diejenigen, die unmittelbar bei den Schülern statt bei den Lehrern ansetzen und die Interaktion zwischen Schwarzen und Weißen in stärkerem Maße strukturieren. (SLAVIN & MADDEN, 1979, 178).

Zwei interessante Einzelbefunde sind noch zu erwähnen:

- Unterrichtsdiskussionen über die Beziehungen zwischen den Rassen führten bei den weißen Schülern zwar zu Verhaltens-, nicht jedoch zu Einstellungsänderungen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den Befunden von WEIGEL et al., die ebenfalls Verhaltensänderungen durch vermehrte interethnische Kooperation ohne entsprechende Einstellungsänderungen fanden, und deutet ebenso auf die hohe Änderungsresistenz wie auf den funktionalen Wert vorurteilshafter Einstellungen für die Stabilität der individuellen Erfahrungswelt hin.
- Die Auswertung der Befragungsergebnisse für die schwarzen Schüler zeigt, daß weder die Lehrertrainings noch die unterrichtliche Behandlung der Rassenthematik zu veränderten Einstellungs- und Verhaltensmustern gegenüber weißen Mitschülern führt. Ein Effekt der Interaktionsförderung ließ sich lediglich für eine der Verhaltensvariablen, die telefonische Kontaktaufnahme mit einem Mitschüler anderer Rasse, nachweisen. Hiermit wird deutlich, daß sich keine generell wirksame Strategie zur Verbesserung interethnischer Kontakte namhaft machen läßt, sondern vielmehr den unterschiedlichen Einstellungsstrukturen und Verhaltensmustern der beteiligten Gruppen Rechnung zu tragen ist.

Die Interpretation der Ergebnisse aus dieser Untersuchung wird – wie die Autoren selbst andeuten – durch die Frage nach Vorhandensein und Richtung eines Kausalzusammenhangs zwischen Vorurteil und Kontakt erschwert, die im Rahmen ihres Untersuchungsansatzes nicht schlüssig zu beantworten ist. Noch deutlicher tritt das Problem in der Arbeit von UNSÖLD (1978) zutage, der Kontaktinteresse, -häufigkeit und -intensität von Schülern gegenüber Gastarbeitern

aus den Urteilen von Lehrern und Eltern ableitet und dabei u. a. zu folgenden Schlußfolgerungen gelangt:

Kinder, die nach elterlichem Urteil höheres Interesse und mehr Kontakt zu ausländischen Kindern an den Tag legen, urteilen günstiger über Gastarbeiter als Kinder, denen weniger Interesse und Kontakt bescheinigt wird. (1978, 249).

Klassen, deren Kontakte zu ausländischen Mitschülern [vom Lehrer] als überdurchschnittlich intensiv beurteilt worden waren, urteilten positiver als solche, die hierin durchschnittlich bzw. unterdurchschnittlich eingestuft worden waren . . . (254).

Es stellt sich in diesem Zusammenhang nicht nur die Frage, ob die geringe Vorurteilsausprägung Voraussetzung oder Resultat der Kontakte zu Gastarbeiterkindern darstellt, sondern auch das Problem, inwieweit Vorurteile der befragten Lehrer und Eltern in die Einschätzung der Schülerkontakte einfließen bzw. anhand welcher Kriterien etwa die Beurteilung des Interesses erfolgte. Diese Probleme sind im Rahmen dieser Untersuchung ebenfalls nicht zu klären, weil eine Veränderung der Vorurteilsausprägungen nur in Abhängigkeit von unterrichtlichen Beeinflussungsbemühungen, nicht jedoch in Abhängigkeit von realen Kontakten zwischen Schülern und Gastarbeiterkindern erfaßt wurde.

Trotz dieser methodischen Unklarheiten ist die Bedeutung des Kontaktes für die Verbesserung interethnischer Beziehungen inzwischen von den Schulbehörden erkannt und durch die Integration von Ausländerklassen an Grund- und Hauptschulen sowie an Gymnasien in praktische Maßnahmen umgesetzt worden. Empirische Studien zur Evaluation dieser Maßnahmen im Hinblick auf die Verbesserung und Intensivierung der Kontakte zwischen deutschen und ausländischen Schülern stehen unseres Wissens jedoch noch aus.

Der fragmentarische Überblick über Ansätze zur Einstellungsmodifikation unter dem Aspekt ihrer Anwendbarkeit auf schulische Lernprozesse läßt erkennen, daß in der unterrichtsorientierten Untersuchung von Vorurteilen noch viele Lücken bestehen. Dieser Mangel ist umso schwerwiegender, als die Notwendigkeit eines Vorgehens gegen soziale Vorurteile eingesehen und theoretisch begründet wor-

den ist: „Eine Unterrichtsforschung, die diesen Auftrag vor Ort einzulösen hat – eine politische Didaktik, die diese Vermittlung plant, erprobt und überprüft – ist im Augenblick allerdings noch eine Desiderat.“ (HAGENER, 1971, 529) – eine Aussage, die auch heute noch Gültigkeit besitzen dürfte. Daher müssen sich die folgenden Überlegungen auf Einzelbemühungen und theoretisch abgeleitete Ansatzpunkte zur Verminderung sozialer Vorurteile durch Unterricht beschränken.

4.2.2 Einstellungsänderung durch themenbezogenen Unterricht

Eine erfolgreich erprobte Möglichkeit des Umgangs mit Vorurteilen, die jedoch für die Schule gegenwärtig aus äußeren Gründen wie Mangel an Lehrkräften und Finanznot nicht wahrgenommen werden kann, ist die von KRAAK (1968) durchgeführte Versuchsreihe über die Auswirkung von Psychologieunterricht auf soziale Einstellungen. In einer in der Forschung sehr geläufigen Untersuchung stellt er fest, daß Unterricht im Fach Psychologie die Bereitschaft zu Vorurteilen senkt, selbst wenn der Unterrichtsgegenstand nicht unmittelbar mit stereotypen Denkhaltungen verknüpft ist.

Die nächstliegende Möglichkeit ist jedoch, die Vorurteilsthematik innerhalb des üblichen Fächerkanons zu behandeln, entweder explizit in Sozialkundeunterricht und Pädagogik oder unter einer verwandten Fragestellung innerhalb eines breiten Spektrums von Unterrichtsfächern, wie bereits einleitend bemerkt wurde. MÜLLER (1967) hat hierzu eine bekannte, wenngleich nicht unumstrittene Unterrichtsreihe mit Fragebogenerhebung durchgeführt, die zwei methodische Vorgehensweisen im Umgang mit sozialen Vorurteilen überprüfte: den Appell und die Information. Die Methode des Appells war vornehmlich geeignet, die vorurteilshaften Haltungen jüngerer Schüler zu beeinflussen, wobei im vorliegenden Fall vielfach eine rassistisch vorbelastete Einstellung etwa zu Negern und Juden durch ethischen Appell des Lehrers und gefühlsbetonte Ansprache ins Positive gewendet wurde. Die Methode der Information wirkte

bei Unterstufenschülern kaum, in höherem Maße dagegen bei Mittelstufenschülern, die wiederum auf den Appell teilweise aggressiv reagierten. Ihre Einstellung war nach dem Unterrichtsversuch weniger vorurteilshaft und in positiver wie negativer Hinsicht weniger extrem; die informative Methode hatte zu Unsicherheit und Zurückhaltung im Urteil geführt. Die Kritik an MÜLLERs Vorgehen stützt sich vor allem auf seine Verwendung des Appells, der einzig durch suggestive Darstellung des Unterrichtenden und seine persönliche Autorität wirkt und keine angemessene, die selbständige Auseinandersetzung der Schüler herausfordernde Behandlung der Vorurteilsproblematik darstellt (vgl. BÖNSCH & SILKENBEUMER, 1972, 78). Die Kritik an der Vorgehensweise MÜLLERs macht gleichzeitig deutlich, daß das Kriterium der Effizienz bei der Beeinflussung vorurteilshafter Einstellungen nicht absolut gesetzt werden kann, sondern immer im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit anderen Erziehungszielen zu überprüfen ist, d.h. eine Methode wird immer dann fragwürdig, wenn sie mit anderen Leitsätzen des Unterrichts in Konflikt gerät, wie dies für suggestive Beeinflussungsversuche wie den Appell in besonderem Maße gilt.

Dagegen ist die Information diejenige Methode, die auch der ‚gesunde Menschenverstand‘ seit der Aufklärung in seinem Vorwissen der Problematik als Heilmittel ansehen würde, die jedoch, wie die Forschung glaubhaft machen kann, nur bedingt geeignet ist, vorurteilshaften Verhaltensdispositionen abzubauen. Unter Rückgriff auf das zu Beginn genannte Dreikomponentenmodell sozialer Einstellungen und sozialer Vorurteile im besonderen konnten DAVIS & TRIANDIS (1965) nachweisen, daß ein Zuwachs an Informationen über eine abgelehnte Fremdgruppe zwar die kognitiven Komponenten des Vorurteils beeinflusst, affektive und konative Vorurteilsaspekte jedoch unverändert bleiben: das Zusammentreffen mit einem Neger gehobener Schulbildung, guten Diskussionsstils und gepflegter Diktion bewirkt zwar eine Abkehr von der Überzeugung, Neger seien dumm und ungebildet, zeitigt jedoch keinen Effekt auf die fehlende Bereitschaft, Neger als Nachbarn oder Vorgesetzte zu akzeptieren (vgl. TRIANDIS, 1975, 103). Damit wird deutlich, daß

von der im Bereich schulischer Unterweisung naheliegenden Methode der Wissensvermittlung für das Ziel des Abbaus vorurteils-hafter Einstellungen nur bedingte Wirksamkeit erwartet werden kann und gleichzeitig die Übertragung kongruenztheoretischer Annahmen auf die Vorurteilsproblematik schwierig zu sein scheint (vgl. auch SRETENOVIC, 1979, 262).

Die unzureichende Wirksamkeit der Informationsvermittlung läßt sich zum Teil möglicherweise durch die Vernachlässigung sozialpsychologischer Befunde zur unterschiedlichen Effizienz von Kommunikationsprozessen in Abhängigkeit von Merkmalen der Informationsquelle, der Informationsinhalte und Informationsstrukturen erklären. Systematische Untersuchungen zur isolierten und kombinierten Wirkung von Merkmalen der Informationsquelle, der Botschaft und der Zuhörer im Prozeß der Einstellungsänderung wurden vor allem von HOVLAND und Mitarbeitern durchgeführt (z. B. HOVLAND, JANIS & KELLEY, 1953). In unserem Zusammenhang soll auf die detaillierte Darstellung ihrer Ergebnisse verzichtet werden (vgl. dazu z. B. OSKAMP, 1977, 182ff.), es genügt eine thesenartige Zusammenfassung der grundlegenden Erkenntnisse (in Anlehnung an TRIANDIS, 1975, 252ff.):

- Informationsquellen lassen sich hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit anhand der Aspekte Kompetenz, Bekanntheitsgrad, Attraktivität, Macht und Feindseligkeit beschreiben. Generell läßt sich sagen, daß die Einstellungsänderung umso größer ist, je stärker die Informationsquelle als kompetent, bekannt, attraktiv und mächtig eingeschätzt wird und umso geringer ausfällt, je stärker der Kommunikator als feindselig erlebt wird.
- Zuhörer, oder allgemeiner: Empfänger persuasiver Botschaften verändern ihre Einstellung eher in die intendierte Richtung, wenn die subjektiv wahrgenommene Ähnlichkeit zur Informationsquelle groß ist und neue im Unterschied zu bereits bekannten Argumenten erwartet werden. Weiterhin gibt es Anhaltspunkte für ein differentielles Persönlichkeitsmerkmal der Überzeugungsbereitschaft („persuability“) und einen Interaktionseffekt

zwischen dem Selbstwertgefühl des Rezipienten und der Komplexität der Information: einfache und wenig begründete Botschaften bewirken bei Personen mit negativem Selbstbild die größte Einstellungsänderung, während Individuen mit positiver Selbsteinschätzung ihre Einstellung am ehesten aufgrund vielseitiger und gut begründeter Argumente verändern (NISBETT & GORDON, 1967).

- Die Darbietung der Informationen hat einen entscheidenden Einfluß auf die resultierende Einstellungsänderung: am wirkungsvollsten erscheint es, positive Argumente vor den negativen einzuführen, mit einem Standpunkt zu beginnen, der nicht zu weit von dem des Publikums abweicht (zur Vermeidung von Bumerangeffekten), als Kommunikator selbst die Schlußfolgerungen aus dem Gesagten zu ziehen und bei einer intendierten Einstellungsänderung durch furchterregende Appelle ein mittleres Furchtniveau zu induzieren.

Besonders an den zuletztgenannten Ergebnissen fällt auf, daß sie sich beinahe wie Bedienungsanleitungen für Propagandamechanismen lesen und durch dem Rezipienten nicht bewußte Strategien manipulatorisch wirksam werden. Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, sich einerseits der subtilen Wirkung sprachlicher Kommunikation bewußt zu sein und sie etwa zur Förderung kooperativer Einstellungen zu nutzen, dabei jedoch andererseits die immanenten Möglichkeiten des Mißbrauchs im Blick zu behalten und das eigene Verhalten unter diesem Aspekt zu hinterfragen. Damit wird wiederum die Forderung eines umfassenden und gleichzeitig der differenzierten Wirksamkeit affektiver, kognitiver und konativer Vorurteilskomponenten Rechnung tragenden Vorgehens gegen soziale Vorurteile begründet, das sich in der Wahl seiner Mittel immer an den Globalzielen von Erziehung und Unterricht zu orientieren hat. Die erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Vorurteilsproblematik setzt eine pädagogische Atmosphäre von Aufgeschlossenheit und Sicherheit voraus, in der der Bedarf nach der psychischen Stützfunktion des Stereotyps verringert und ein Übungsfeld geschaffen wird, auf dem auch das gefühls- und verhaltensmäßige Zugehen auf die

Fremdgruppe ohne Furcht vor unmittelbar folgenden Sanktionen oder negativen Erfahrungen erprobt werden kann. In diesem Prozeß müssen zwar auch Informationen mitwirken, die einseitige Betonung der informativen Methode beschwört jedoch die Gefahr herauf, einer geläufigen ‚Kulturlüge‘ Vorschub zu leisten: man bekennt sich selbst zu einer vorurteilsfreien Haltung, spricht sich formal für diskriminierte Gruppen aus, verhält sich dagegen sehr wohl vorurteilhaft. ALBERTS (1975, 137) sieht die Dinge in ähnlich pessimistischem Licht und glaubt, in größerem Rahmen auf informativem Wege nur die verbale Äußerung von Vorurteilen abbauen zu können.

BARRES (1974, 10f.) weist darauf hin, daß

bestehende Vorurteile kaum durch in Vortragsform vorgetragene Information, rationale Argumentation oder rhetorische Überzeugungsbemühungen allein aufgelockert oder abgebaut werden können, sondern daß Diskussionen und Gespräche in kleineren Gruppen in dieser Hinsicht bedeutend effektvollere methodische Vorgehensweisen zu sein scheinen [. . .]

Neben der realistisch-bescheidenen Einschätzung der Möglichkeiten überzeugt an dieser Aussage die Fülle der angesprochenen zusammenwirkenden Elemente, die bereits den später zu besprechenden Gesichtspunkt der Sozialformen des Unterrichts einbeziehen und ihm besonderes Gewicht bei der methodischen Planung zuweisen. Die Appellfunktion – „rhetorische Überzeugungsbemühungen“ – wird ebenso kritisch betrachtet wie die reine Information. In ähnlichem Sinne empfiehlt KATTMANN (1974, 262) drei Unterrichtsmethoden: die sachliche Information und Informationssuche, das kontroverse Gespräch und das Einüben von gesellschaftspolitischem Handeln. Auch BÖNSCH & SILKENBEUMER stellen sich die Frage nach den didaktischen Möglichkeiten der Schule im Umgang mit Vorurteilen und gelangen – nachdem Ansätze wie die Förderung persönlicher Kontakte und die Veränderung der Sozialisationsbedingungen als den Rahmen schulischer Möglichkeiten überschreitend verworfen werden mußten – zu vier Vorschlägen: kognitiv bestimmte Aufklärung, arrangierte Erfahrung im Handlungsmodell, Rollenspiel und gruppendynamische Verfahren, wobei die letztge-

nannte Möglichkeit an den fehlenden Kenntnissen und Erfahrungen der Lehrer scheitern dürfte. Die Forderung nach der Verankerung gruppenspezifischer Ausbildungsangebote in den beiden Phasen der Lehrerbildung liegt zwar angesichts der an den Lehrer gestellten Anforderungen im sozial-emotionalen Bereich auf der Hand, wird jedoch offensichtlich nicht einmal vom Curriculum Erziehungswissenschaft (NW) erkannt, das die Lehrer in Fach Pädagogik ohne Angabe von Gründen, dafür jedoch umso eindringlicher, vor dem Einsatz gruppenspezifischer Methoden im Unterricht warnt (1973, 21 und 43). Es scheint also, als blieben für die unterrichtliche Behandlung der Vorurteiltshematik nur die sattsam bekannte Aufklärung mit ihrem zweifelhaften Erfolg sowie das Rollenspiel übrig, das neben der kognitiven Auseinandersetzung auch die affektiven und konativen Elemente des Vorurteils berührt und nach Lage der Forschung gerade für die Beeinflussung vorurteilshafter Einstellungen erfolgversprechend erscheint (vgl. z. B. HARVEY & BEVERLEY, JANIS & KING, SARBIN & ALLEN, alle in ROHR, 1972).

4.2.3 Soziales Handeln im Rollenspiel

Der Anstoß zur Einbeziehung des Rollenspiels in das Spektrum methodischer Möglichkeiten zur Unterrichtsplanung ging von zwei sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtungen aus, deren Aufgabenstellung und Gegenstandsbereich zunächst weitgehend unabhängig von pädagogischen Fragestellungen bestanden: von der soziologischen Rollentheorie auf der einen und der psychotherapeutischen Richtung des Psychodramas auf der anderen Seite, das – zwar ebenfalls unter Rückgriff auf rollentheoretische Überlegungen – an die aristotelische Poetik mit ihrer Betonung der kathartischen Wirkung des Dramas auf Spieler und Zuschauer anknüpft.

Im Mittelpunkt der Rollentheorie steht das Individuum in seiner Funktion als Mitglied eines gesellschaftlichen Systems, das mit einer Vielzahl von Rollenerwartungen konfrontiert wird, die zum einen seinen gesellschaftlichen Status bzw. seine Position definieren und

damit die Interaktion mit anderen Gesellschaftsmitgliedern regeln und erleichtern, zum anderen jedoch mit Einschränkungen des individuellen Meinungs- und Verhaltensspielraums verbunden sind. Um einen Gleichgewichtszustand zwischen Rollenerwartungen und Eigenbedürfnissen herzustellen und zu erhalten, sind nach HARTUNG (1977, 15f.) folgende Qualifikationen zu erwerben:

- Rollendistanz im Sinne der kritischen Interpretation und Reflexion normativer Erwartungen,
- Empathie als Fähigkeit zur Einfühlung in andere Rollenträger,
- Ambiguitätstoleranz definiert als Fähigkeit, vieldeutige und widersprüchliche Rollenerwartungen auszuhalten und
- Identitätsdarstellung als Fähigkeit, im Rahmen der gesellschaftlich bestimmten Verhaltenserwartungen die eigene Individualität zum Ausdruck zu bringen.

Eine Möglichkeit, diese Voraussetzungen der Ich-Identität und sozialen Handlungsfähigkeit unter Vermeidung von Sanktionen zu erwerben, stellt das Rollenspiel dar, wobei die ausgesprochene Zweckbezogenheit speziell im Rahmen des Unterrichts die Notwendigkeit pädagogischer Anleitung und Unterstützung verdeutlicht. Rollenspiel im unterrichtlichen Kontext wird von GÜMBEL (1974, 518) definiert als

spontane oder vorbereitete szenische Darstellung einer Konfliktsituation, veranstaltet in der didaktischen Absicht, den beteiligten Kindern die Struktur sozialer Situationen durchsichtig zu machen. Dies geschieht, indem die Kinder sich ihres eigenen oder dargestellten Verhaltens bewußt werden, über seine Auswirkungen auf die Gruppenmitglieder nachdenken und verschiedene Lösungen der Konfliktsituation erfinden und durchspielen.

In der praktischen Organisation und Durchführung von Rollenspielen im Unterricht werden gemeinhin drei Phasen unterschieden:

- Vorbereitung und Instruktion, worunter die Festlegung des inhaltlichen Rahmens, die Zuweisung der Spieler zu ihren Rollen und das Vertrautwerden mit der Spielsituation fallen,
- Darstellung und Diskussion der Handlung, wobei CHESLER & FOX (1974, 25) die Notwendigkeit betonen, nach Abschluß der

- Spielphase die Darsteller wieder klar von ihren Rollen zu trennen, um eine kritische Beurteilung des Rollenverhaltens nicht mit einer persönlichen Beurteilung der Spieler zu verquicken,
- Erfolgskontrolle anhand der Diskussionsergebnisse, informeller Beurteilungsfragebögen oder Verhaltensbeobachtung (Einzelheiten bei CHESLER & FOX, 1974). Die Aussagekraft der bisher vorliegenden Vorschläge zur Erfolgskontrolle bei Rollenspielen wird jedoch von Hartung (1977, 26) kritisch beurteilt: „Das zentrale ungelöste Problem aller Rollenspielkonzeptionen [. . .] ist das der mangelnden Überprüfbarkeit der Erfolge des Rollenspiels bezüglich der angestrebten pädagogischen Ziele.“

Die Vorteile und Möglichkeiten des Rollenspiels bezogen auf die Verwirklichung sozialer Lernziele werden von einer Reihe von Autoren zusammengestellt (z.B. CHESLER & FOX, 1974, 21ff.; GÜMBEL, 1974, 516f.; INGENDAHL, 1975, 214f.), wobei das Schwergewicht auf dem prozeß- versus produktorientierten Ansatz des Rollenspiels, dem Erkennen der Relativität sozialer Normen und Positionen und der sanktionsfreien Verhaltenserprobung durch aktive Unterrichtsgestaltung liegt. Es fehlt jedoch auch nicht an kritischen Stimmen, die – wie auch HARTUNG – vor allem auf die Anwendung der im Rollenspiel erprobten Handlungsmöglichkeiten auf die Bedingungen des alltäglichen Verhaltens gerichtet sind. INGENDAHL (1975, 214) verweist in diesem Zusammenhang besonders auf die Gefahr einer Überbetonung des Spielcharakters, der die Grenzen der Übertragbarkeit des erprobten Verhaltens verschleiert:

Wenn also der Unterricht keine Show, sondern handlungsvorbereitende und -initiiierende pädagogische Veranstaltung sein soll, muß bei den Schülern der Ernstcharakter des Rollenspiels dauernd bewußt gehalten werden, dadurch daß man immer wieder nach den Chancen der Realisierung der erarbeiteten Möglichkeiten fragen läßt.

Auch GÜMBEL beurteilt die positiven Auswirkungen des Rollenspiels skeptisch, „wenn sie nicht mit strukturellen Veränderungen in den Sozialsystemen einhergehen, wozu allerdings die Auseinandersetzung mit den Inhalten und Zielen des Rollenspiels einen wichtigen Beitrag leisten kann.“ (1974, 521). Noch deutlicher betont

WIDLÖCHER trotz seines überzeugten Bekenntnisses zum Psychodrama die Grenzen des Rollenspiels als erzieherische Methode:

Auch hier besteht keine Möglichkeit, den realen und gespielten Konflikt einander anzugleichen. Denn der gespielte Konflikt ist immer nur bildhaftes Evozieren des realen, dessen vielfältige Bezüge er nicht voll berücksichtigen kann (1975, 147; zur grundsätzlichen Kritik s. auch HAUG, 1977).

So bedeutsam diese Kritikpunkte für die Planung und Durchführung von Rollenspielen sowie eine realistische Einschätzung der möglichen Wirkungen sind, so wenig lassen sie den Schluß zu, das Rollenspiel aus dem Rahmen der methodischen Ansatzpunkte zur Einstellungs- und Verhaltensmodifikation im Unterricht auszuschließen. Rollenspiele leisten einen entscheidenden Beitrag zur Methodenvielfalt des Unterrichts, indem sie dem Schüler die Möglichkeit anbieten, seine vorwiegend passive Rolle als Adressat der Wissensvermittlung aufzugeben und die eigene Kreativität in einen gemeinsam mit den Mitschülern getragenen Teil des Lernprozesses einzubringen. Darüberhinaus läßt sich das Rollenspiel in allen Schulformen und Altersstufen sowie einer Vielfalt von Unterrichtsfächern einsetzen; wenn es bei jüngeren Schülern vielleicht mehr dem Interesse an spielerischer Selbstdarstellung entgegenkommt, bietet es für ältere Schüler die Gelegenheit zur Erprobung neuer Denk- und Verhaltensmöglichkeiten, motiviert sie vielleicht auch zu der Aufgabe, den *advocatus diaboli* zu spielen. CRANACH (1965) untersuchte die Auswirkung einstellungskonträrer Argumentation auf die Einstellungsänderung bei Gymnasiasten und Studenten. Er fand, daß bei freiwilliger Entscheidung zur Vertretung eines zugewiesenen Standpunktes sowohl das Erfinden allein als auch das Vortragen entsprechender Argumente zu einer Einstellungsänderung in Richtung auf die vertretene Position führt, wenn nicht die ursprüngliche Meinung zu stark in der individuellen Einstellungsstruktur verankert ist. Diese Form der Einstellungsänderung, so wirksam sie sein mag, beinhaltet jedoch auch die Gefahr unbeabsichtigter Effekte für diejenigen Akteure, die die Position etwa des Vorurteilsträgers oder Aggressors verkörpern. So ist es durchaus denkbar, daß ein Schüler in der Rolle eines Hauswirtes, der einen ausländischen Wohnungsbewerber zurückweist, anschließend erst

recht der Meinung ist, man solle nicht an Ausländer vermieten. Die Theorie der Selbstwahrnehmung von BEM (1972) besagt, daß Individuen aus ihrem Verhalten auf die zugrundeliegenden Einstellungen rückschließen, und kann zusammen mit ihren empirischen Belegen als Indiz für die Gefahr unerwünschter Nebeneffekte im Rollenspiel gelten: ‚Ich sehe, daß ich mich einem Ausländer gegenüber ablehnend verhalte und schließe daraus, daß ich eine negative Einstellung zu Ausländern haben muß.‘ Deshalb erscheint es notwendig, Rollenspiele durch flankierende pädagogische Maßnahmen wie Diskussion und Information zu begleiten und gleichzeitig die Prinzipien der Einstellungsänderung wie einstellungsdiskrepantes Verhalten oder Anleitung zur Empathie nur unter Berücksichtigung möglicher Nebeneffekte, die zu einer Stabilisierung des Vorurteils führen können, auf eine konkrete Problemsituation anzuwenden.

In diesem Sinne ist auch SCHMITT's (1979, 81) Kennzeichnung des themenbezogenen Rollenspiels als „integrative Veränderungsstrategie“ zu verstehen. In einer sorgfältig geplanten Untersuchung zur Veränderung vorurteilshafter Einstellungen im Vorschulalter stellte er fest, daß das Rollenspiel als vorurteilsvermindernde Unterrichtsmethode einer allein verbal-optischen Auseinandersetzung mit der Vorurteilsthematik überlegen war:

Die *simulative* Verarbeitung des Gehörten, Gesehenen und Besprochenen war ein *zusätzliches* Handlungselement, das in seiner spezifischen Effektivität offenbar nicht durch andere Handlungselemente, wie sie auch in der verbal-optischen Gruppe anzutreffen waren, ersetzt werden konnte. (196).

Die Einstellungsänderung der Rollenspielgruppe in der auf die dreimonatige Trainingsphase folgenden Nachuntersuchung (ein weiterer Nachtest erfolgte neun Monate später) wird von SCHMITT (197) zusammenfassend beurteilt:

Die größere Bereitschaft zu selbständigen Konfliktlösungen, die offensichtlich verstärkte Empathiefähigkeit, das handlungsorientierte und häufig differenziert begründete Engagement, wie es in den typischen Antworten der Rollenspielkinder zum Vorschein kam, diese insgesamt positive Entwicklung der Rollenspielgruppe, ist ein gutes Argument für den Einsatz von problembezogenen Rollenspielen im Unterricht.

Ein anderer Beleg für die Wirksamkeit empathischer Einfühlung als Auslöser von Einstellungs- und Verhaltensänderungen ist der Untersuchung von WEINER & WRIGHT (1973) zu entnehmen. Im Rahmen von Rollenspielen konfrontierten die Autoren weiße Schüler mit willkürlichem diskriminierendem Verhalten und stellten als Konsequenz der Erfahrung, selbst Opfer von Diskriminierungen gewesen zu sein, eine gesteigerte Bereitschaft zur Interaktion mit schwarzen Kindern und eine Abnahme der Vorurteilsausprägung fest. Hier liegt offenbar eine echte methodische Möglichkeit des erfolgreichen Vorgehens gegen Vorurteile, von der auch über unsere Thematik hinausgehend, im Sinne eines Methodenwechsels, zur Klärung von Konflikten innerhalb der Klassengemeinschaft bzw. Lerngruppe und zur Darstellung persönlicher Probleme einzelner Schüler Gebrauch zum machen wäre. Insbesondere bei allen Unterrichtsfächern, zu deren Lernzielen sprachliche Kompetenz gehört, bietet sich das Rollenspiel im Sinne einer argumentativen Schulung und zur Förderung differenzierterer Sichtweisen an und stellt gleichzeitig die Möglichkeit bereit, einen unmittelbaren Zugang zur Erlebniswelt anderer Personen zu finden. In diesem Sinne definiert auch RÄHME (1977, 69) den Stellenwert des Rollenspiels im Rahmen eines sozialisationsorientierten Deutschunterrichts:

Unter den Prämissen eines Erziehungsbegriffs, der mit Erziehung kommunikatives Handeln meint, muß der Unterrichtende auch nachweisen, daß sein Unterricht selbst Miteinanderhandeln impliziert. Der Unterricht muß als Interaktion ausgewiesen werden.

INGENDAHL (1975, 153) betont, daß die Förderung der Sprachhandlungskompetenz durch unterrichtliche Vermittlung formaler Kommunikationsprozesse und -strukturen nur unter Berücksichtigung der inhaltlichen Rahmenbedingungen der Kommunikation, d. h. der Situation, erfolgreich sein kann:

Handlungssituationen der Lebenspraxis können einseitig formal nach ihren Beziehungsaspekten unterschieden werden, hinzukommen müssen Antworten auf die Fragen: Wo spielen sich solche Beziehungen ab, in welchen Lebensbereichen ereignen sie sich, bei welchen Gelegenheiten kommen die Kinder mit ihnen in Berührung?

Um die Beantwortung dieser Fragen nicht einseitig theoretisch und damit handlungsfern zu versuchen, läßt sich das Rollenspiel als Bindeglied zwischen kognitiven Analysen einerseits und konkreten Verhaltensanforderungen im alltäglichen Handeln andererseits einsetzen. In diesem Sinne versteht auch v. BRACKEN (1976, 332) das Rollenspiel als Möglichkeit, Verhaltensunsicherheiten gegenüber sozialen Minderheiten – in seiner Untersuchung konzentriert er sich auf behinderte Kinder – zu verringern und damit zur Überwindung vorurteilsvoller Einstellungen beizutragen.

Einer Sonderform der Rollenübernahme im Rahmen unterrichtlicher Übungssituationen wurde von EGGERT & RUTSCHKY (1978) in Gestalt des literarischen Rollenspiels erprobt, in dem sich bei der Beschäftigung mit literarischen Werken eine Form anbietet, „in der sich sonst ausgeschlossene, affektgeladene Spontanurteile, alltägliche Stereotypen, tiefgreifende Selbstkonzepte artikulieren können“ (EGGERT, 1978, 30). Im Anschluß an die Besprechung fiktionaler Texte im Unterricht erhielten Schüler die Aufgabe, einen Teil des Handlungsverlaufes oder einzelne Charaktere aus der Perspektive einer selbstgewählten historischen bzw. fiktiven Person oder aus ihrer eigenen Sicht unter Beibehaltung der literarischen Form darzustellen. Das Ergebnis dieses Versuchs wird durch überzeugende Beispiele von Schülertexten belegt, wobei die Autoren selbst seine Anwendbarkeit auf breiterer Basis unter Verweis auf die Härte schulischer Beurteilungsverfahren kritisch betrachten. Dennoch scheinen literarische Rollenspiele nicht nur geeignet, das rigide Arbeitsklima des gymnasialen Literaturunterrichts, dessen wissenschaftspropädeutische Zielsetzung kaum Raum für ‚naive‘ Fragen und subjektive Eindrucksurteile läßt, aufzulockern, sondern gleichzeitig den Schülern über eine Intensivierung ihrer Beziehung zu literarischen Texten und Gestalten eine Möglichkeit anzubieten, Ausdrucksformen für eigene Probleme und Bedürfnisse zu finden. Literarische Rollenspiele rücken damit in die Nähe projektiver Verfahren in Psychodiagnostik und -therapie, die ebenfalls über die symbolisierte Darstellung einen Zugang zur individuellen Erlebnis-

welt zu gewinnen versuchen. In diese Richtung deutet auch EGGERT, wenn er feststellt:

Die Lizenz der Fiktion, die die Form des literarischen Rollenspiels gewährt, erscheint es zu ermöglichen, daß sich Probleme, Themen und Figuren, die im Material der Lektüre bereitgestellt sind, mit Konzepten, Urteilen, Phantasien der Schüler intensiver verbinden (1978, 33).

Insgesamt läßt sich festhalten, daß das Rollenspiel als Methode der Veränderung vorurteilshafter Einstellungen im Rahmen von Unterrichtsprozessen vor allem in seiner Funktion als Gegengewicht zur vorherrschenden kognitiven Orientierung schulischer Lernprozesse Bedeutung erlangt und die Voraussetzung für die Verwirklichung der postulierten affektiven und sozialen Lernziele schafft. Über die Planung und praktische Durchführung von Rollenspielen mit pädagogischer Zielsetzung berichten GÜMBEL (1974), SILKENBEUMER & DATTA (1975), HARTUNG (1977) und RÄHME (1977). Anregungen zur eigenen Planung von Rollenspielen bezogen auf die Vorurteilsproblematik finden sich bei OSTERMANN & NICKLAS (1976) und SCHMITT (1979).

4.2.4 Leitsätze zur Planung vorurteilsvermindernder Unterrichtsgestaltung

Sowohl bei der Erörterung von Vor- und Nachteilen der Informationsvermittlung durch themenbezogenen Unterricht als auch im Zusammenhang mit der kritischen Beurteilung des Rollenspiels und seiner bei einer Reihe von Autoren angesprochenen Gefahrenmomente wurde deutlich, daß sich die Bewertung der einzelnen methodischen Ansätze nicht allein am Kriterium ihrer Wirksamkeit bezüglich der angestrebten Einstellungs- und Verhaltensänderungen orientieren kann, sondern man sie immer als Vehikel bestimmter erzieherischer Leitvorstellungen betrachten muß, die nicht nur den Zweck, sondern auch seine Mittel betreffen. Die Vereinbarkeit der intendierten Ziele mit den dazu eingesetzten Maßnahmen ist jedoch speziell bezogen auf die Veränderung sozialer Einstellungen unter

den Stichworten ‚Kritikfähigkeit‘ und ‚Mündigkeit‘ nicht immer gegeben. Wie bereits deutlich wurde, kann geschicktes rhetorisches Vorgehen zwar eine nachhaltige Beeinflussung erzielen, beruht jedoch in seiner Wirkung weitgehend auf der Ausschaltung von Kritikfähigkeit und Entscheidungsfreiheit. Eine Form suggestiver Überzeugung, der ethische Appell wie ihn MÜLLER (1967) verstanden hat, ist in besonderem Maße ins Kreuzfeuer der Kritik geraten und wird von manchen Autoren geradezu als Verhindern von Emanzipation durch Manipulation angesehen (BÖNSCH & SILKENBEUMER, 1972, 78). Indem man an etwas Unwägbares wie ‚Pflicht zur Völkerverständigung‘ appelliert, werden keine Vorurteile reduziert, sondern die Inhalte einer emotionalen Voreingenommenheit geändert; eine andere Epoche könnte mit gleicher Methode und ähnlichem Erfolg an ‚Vaterlandsliebe‘ oder ‚nationalen Anstand‘ appellieren. Hier ergibt sich die interessante Frage nach den Vorurteilsbereitschaften der Forscher selbst, die sie in ihrer Solidarität mit diskriminierenden Minderheiten zum Teil ‚Kriminelle‘ nur noch in Anführungszeichen schreiben läßt (vgl. MARKEFKA, 1977, 17). Der aus einer solchen Haltung abgeleitete Wahrheitsanspruch will in seiner dogmatischen ex-cathedra-Gebärde oft schlecht zu der gemeinhin postulierten Aufgeschlossenheit für andere Meinungen passen:

Wer die also skizzierten unterrichtlichen Ansätze realisiert, schlägt sich auf die Seite von kritischer Rationalität, Toleranz, Mitmenschlichkeit, besonders gegenüber Minderheiten, Benachteiligten, Diffamierten, und muß ein erhebliches Maß an Ich-Stärke aufbringen. Die Aufklärung über Vorurteile muß vor diesem Hintergrund gesehen werden. (BÖNSCH & SILKENBEUMER, 1972, 103).

Und wer möchte als Unterrichtender nicht auf dieser Seite stehen? Dieser Schlußsatz ist in seinem Anspruch, die Dinge seien so und nicht anders zu sehen, losgelöst vom Inhalt verräterisch, denn gerade eine solche Haltung stellt ein Kennzeichen des Vorurteils dar.

Die auch hier durchdringende Methode des Appells bringt in bezug auf die Mikrostruktur des Unterrichts weitere Forderungen mit sich: „Der Appell kommt in der Regel des ‚Vom Einfachen zum Kompl-

zierten, vom Naheliegenden zum Entfernten' in den Schulbüchern stark zum Ausdruck. Den Schülern werden meist Ergebnisse geboten.“ (Müller, 1967, 131; ähnlich auch ALBERTS, 1975, 81). Diese Erkenntnis erfordert jedoch einen Kommentar: zwar kommen fertige Ergebnisse dem Leistungszwang der Schule und ihrem vorrangig kognitiven Charakter entgegen, jedoch in gleichem Maße der Bildung von Vorurteilen, die in vielem nichts anderes sind, als was ‚man‘ zu einer bestimmten Thematik sagt. Die Regel der progressiven Komplexität ist ebenfalls pädagogisch nicht ohne Tücken. Zwar ist sie in Fächern wie Mathematik geeignet, Inhalte mit abgestuften Schwierigkeitsgraden zu vermitteln, zwar dürfte sie sich auch bei der Aneignung sprachlicher Strukturen im Fremdsprachenunterricht bewährt haben, ihre mechanische Anwendung auf Fragen von Werthaltigkeit, wie sie etwa die Problematik stereotyper Auffassungen darstellt, ist dagegen mit Vorsicht zu betrachten. Gerade hier sollten den Schülern keine festen Ergebnisse geboten werden, und sie müßten vom Lehrer geradezu davor geschützt werden, die Farbigenproblematik in Amerika nach dem Motto ‚der arme Mohr‘ vom Einfachen zum Komplizierten nachzuvollziehen. Gegen ein solches Vorgehen spricht sich auch RAAPKE (1965, 127) aus, wenn er das Generalisieren von Denk- und Erkenntnismodellen mit elementarisierendem Charakter als vorurteilsfördernd befindet.

Die Gefahr einer exemplarischen Illustration vielschichtiger Probleme unterstreicht SACHER (1976, 157): „Auch ein unsachgemäßer exemplarischer Unterricht kann zu Stereotypen- und Schablonendenken verleiten [. . .]“ Einen Haupteinwand gegen den Appell als Methode nennt MÜLLER (1967, 132) selbst, wenn er darauf verweist, daß Beeinflussungsversuche mit Appellcharakter in engem Bezug zu Disziplinierungsfunktionen oder Aufforderungen zu unreflektiertem Wohlverhalten stehen.

Zum konkreten Vorgehen gegen Vorurteile im Rahmen des Unterrichts schlagen OSTERMANN & NICKLAS (1976) drei methodische Ansatzpunkte vor, die von SKOWRONEK (1965) entlehnt sind und sich mit denen BEIERS (1971), die SACHER (1976, 165) referiert, weitgehend decken. Durch diese breite Lobby innerhalb der pädago-

gischen Vorurteilsforschung sind die folgenden Leitsätze bereits so etwas wie Gemeingut geworden:

1. Vorurteile sollen nicht einzeln, sondern in Strukturen angegangen werden. Empirische Ergebnisse stützen die Annahme, daß sich stereotype Vorstellungen zu Syndromen zusammenfinden, deren einzelne Elemente nicht isoliert, sondern nur innerhalb ihres Bezugssystems abgebaut werden können. Populärstes Beispiel ist wieder die sogenannte autoritäre Persönlichkeit. Angesichts der dargestellten vielfachen Beziehungen zwischen Wirkweisen und Funktionen des Vorurteils erscheint diese Strategie plausibel. Bei der isolierten Beeinflussung spezifischer Vorurteilsausprägungen ergeben sich nach OSTERMANN & NICKLAS vorrangig zwei Gefahren: ein Vorurteil kann durch ein neues ersetzt werden, und statt einer Neutralisierung der negativen Wertaspekte kann eine Umkehrung der Bewertungsrichtung erfolgen. In diesem zweiten Punkt ist die Forschung zerstritten: es findet sich durchaus die Auffassung, daß positive Vorurteile oder Illusionen niemandem schaden und deshalb keine eigene Behandlung innerhalb pädagogischer Konzepte erfordern. MÜLLER (1967, 13) schließt sich HAHN (1959) mit der Vorstellung an, für die Völkerverständigung etwa seien positive Vorurteile fast ebenso gefährlich wie pejorative, und OSTERMANN & NICKLAS (1976, 49) pflichten, wenn auch ohne nähere Begründung, dieser Auffassung bei. Die negativen Auswirkungen unbegründeter Voreingenommenheiten zugunsten von Individuen oder sozialen Gruppen werden also von einer Reihe von Autoren vage als gedankliche Möglichkeiten gesehen, ohne daß jedoch exaktere Überlegungen oder empirische Überprüfungen vorurteilshafter Präferenzen und ihrer Wirkung auf soziale Interaktionen angestellt worden wären. Eine Gefahr könnte etwa darin liegen, daß sich ein enttäuschtes positives Stereotyp in ein allzu änderungsresistentes negatives verkehren könnte. An der schulischen Praxis gemessen ist jedoch schwer zu sagen, wie man sich ein Beispiel eines positiven sozialen Vorurteils und seiner Wirkungen vorzustellen hätte. In einem verwandten Punkt löst ALLPORT (1971) bei SACHER (1975, 489) Widerspruch aus, wenn er die Meinung vertritt, nur auf Verhalten

ausgerichteten Vorurteilen sei pädagogisch zu begegnen; die erzieherische Verantwortung gilt jedoch ebenfalls gegenüber einer möglichen ‚Verdummung‘ des Individuums bzw. der Förderung kritischer Überprüfung der eigenen Denkhaltungen, wobei hinzukommt, daß alle Vorurteile in ihrer Funktion als stabilisierende und unsicherheitsreduzierende Mechanismen verhaltensorientiert sind, auch wenn die verschiedenen Situationen ihrer Aktualisierung unterschiedliche Auftretenswahrscheinlichkeiten und -häufigkeiten haben.

2. Die Appellmethode wird geradeheraus abgelehnt durch die Forderung des Verzichts auf jede Indoktrination. Vielmehr wird ein indirektes Vorgehen nahegelegt, um möglichst wenig Widerstand zu mobilisieren. Dieser methodische Ratschlag ist insofern mit Vorbehalt zu betrachten, als den Schülern die methodische Vorgehensweise im Lernprozeß im Verlaufe ihrer Schulzeit zunehmend offengelegt werden sollte. Sie sind zu Mitsprache und Mitverantwortung anzuleiten und sollten nicht unbewußte Objekte einer von außen an ihnen praktizierten Erziehung sein. Deshalb erscheint es unerläßlich, die Vorurteilsproblematik wenigstens in größeren Zeitabständen explizit, vielleicht als ‚Manöverkritik‘ an der Lehrer-Schüler-Interaktion nach einer solchen indirekten Phase anzusprechen.

3. Es genügt nicht, die Problematik sozialer Vorurteile allein im kognitiven Bereich abzuklären, sondern der Bezug zur affektiven und konativen Dimension dieser Einstellungssysteme ist Voraussetzung für nachhaltige Veränderungen. Dabei stellt sich jedoch unmittelbar das Problem einer angemessenen Operationalisierung dieser Forderung im schulischen Rahmen und die Schwierigkeit einer Überprüfung von Unterrichtsergebnissen. Bezogen auf soziale Vorurteile, die sich nur zum geringen Teil unmittelbar auf die innerhalb der Schulorganisation zusammentreffenden Personen und Gruppen beziehen dürften, wird die Lernzielkontrolle weitgehend auf das Sprachhandeln beschränkt bleiben müssen und die Unterlassung verbaler Diskriminierungen sozialer Minderheiten bzw. eine Zunahme differenzierterer Urteile über Fremdgruppen das Erfolgs-

kriterium sein. Die mangelnde Gelegenheit zur Einübung sozialer Verhaltensweisen in der vorherrschenden Schulwirklichkeit läßt sich als das ernsthafteste Hindernis eines erfolgreichen Vorurteilsabbaus durch Unterricht betrachten; ob die Feststellung SACHERs (1976, 167), daß für pädagogische Zielsetzungen dieser Art die differenzierte Gesamtschule der geeignete Rahmen sei, zutrifft, muß angesichts der verbreiteten Ernüchterung bezüglich der Realisierbarkeit der Zielvorstellungen von Gesamtschul-Projekten bezweifelt werden (vgl. z. B. HAGMÜLLER, 1973).

SACHER (1976, 153) betont bei der Auseinandersetzung mit der Vorurteilsthematik und seiner eigenen Wertsetzung der Urteilsfähigkeit, die er dem allzu anspruchsvollen MOLLENHAUERschen Begriff der Emanzipation vorzieht, vor allem die Bedeutung der Sprache im Unterricht: „Differenzierung und Behutsamkeit des Urteilens wird zu einem erheblichen Teil über eine Differenzierung des sprachlichen Ausdrucks und den Aufbau eines reich gegliederten Wortschatzes erreicht.“ (Vgl. auch ALBERTS, 1975, 8). Diese Feststellung unterstreicht den Wert, der der Sprachförderung im Kanon schulischer Aufgabenstellung zukommt – nicht von ungefähr bedeutet kompensatorische Erziehung in erster Linie kompensatorische Sprachförderung – und entspricht den gegenwärtigen Forderungen nach Kommunikationsfähigkeit. Grundlegende Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache und Denken bieten sich hier an bis hin zur antiken Tradition der Rhetorik. In einem sehr naheliegenden Sinne sei jedoch nur auf die Fixierung von Wortmarken verwiesen, die KOCH-HILLEBRECHT (1978, 223) als Kennzeichen von Vorurteilen ansieht. Im Vergleich von Muttersprache und Fremdsprache bietet sich z. B. die Möglichkeit an, grammatische ebenso wie gedankliche Strukturen bloßzulegen. Ein Einwand gegen diesen methodischen Hinweis, der eigentlich selbstverständlich ist, jedoch stets in der Gefahr der Unverbindlichkeit verbleibt, liegt in der Austauschbarkeit und zeitlichen Bedingtheit von Vorurteilen, die sich in der über einen sehr langen historischen Zeitraum gewachsenen Sprache oft nur mit Mühe wiedererkennen lassen, wenn man von Tendenzwörtern und modischen Redewendungen absieht.

Ein methodisches Sonderproblem werfen die Lehrmittel auf, insbesondere solche Lehrbücher, die nicht entwickeln, sondern gleich mit Ergebnissen aufwarten. SACHER (1976, 160) fordert polyperspektivistische statt „lupenreiner Lehrbücher“, und dementsprechend ist einer der derzeit am höchsten im Schwange befindlichen methodisch-didaktischen Leitsätze die Problematisierung des Stoff- und Themenzusammenhanges. Ausgehend von der Überlegung, daß Schüler im Rahmen von Unterrichtsprozessen mit sozialen Gegenstandsbereichen konfrontiert werden, die ihre Alltagserfahrung überschreiten, betonen NICKLAS, BECKER, LISSMANN & OSTERMANN (1978, 353) das Wirken vorurteilsverstärkender Kräfte in schulischen Lernprozessen: „Unterrichtsinhalte, Unterrichtsstil und Autoritätsverhältnisse in der Schule tragen dazu bei, daß der Schüler das Repertoire an stereotypen Schemata erwirbt, die für sein Sozialverhalten entscheidend sind.“ Besondere Bedeutung als Medien der Vorurteilsförderung bzw. -verminderung wird den Schulbüchern beigemessen, auf deren Grundlage sich ein erheblicher Teil der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts vollzieht und denen die ‚Autorität des Gedruckten‘ im Sinne erhöhter Glaubwürdigkeit zukommt.

Am Beispiel von Geschichts- und Sozialkundebüchern entwickeln die Autoren eine Reihe von Strukturprinzipien bei der Stoffdarbietung, die als vorurteilsfördernd zu betrachten sind, weil sie stereotype Interpretationsmuster ebenso komplexer wie unterschiedlicher historischer und sozialer Problemstellungen erkennen lassen und implizite Wertungen häufig mit stereotypen Vereinfachungen verbinden:

- die Personalisierung, d. h. die Darstellung historischer Ereignisse als Funktion von Eigenschaften, Fähigkeiten und Fehlverhalten übermächtiger Individuen,
- der Aufbau hierarchischer Schemata im Sinne einer Zweiteilung der Menschen in einer jeweiligen historischen Situation in die ‚großen Männer‘ auf der einen und die ‚Masse des Volkes‘, als Objekt politischer Entscheidungen entweder unterdrückt oder rebellisch, auf der anderen Seite,

- die Zusammenfassung von Individuen in personifizierte Kollektiva wie ‚die Deutschen‘ oder auch ‚der Widerstand‘ und
- die Dichotomisierung historischer Kräfte nach einem festen Freund-Feind-Muster, das in besonderem Maße perspektivischen Verzerrungen Vorschub leistet (s. dazu die schematische Gegenüberstellung der beiden Kategorien bei NICKLAS et al., 360ff.).

Einer Veränderung dieser vorurteilsfördernden Art der Stoffdarbietung zugunsten einer Versachlichung und Differenzierung steht nach der Einschätzung der Autoren nicht nur das individuelle Bedürfnis nach einfachen Orientierungsmustern unter Anknüpfung an die Alltagserfahrung entgegen, sondern in noch stärkerem Maße (weil der unterrichtlichen Behandlung konkreter Schulbuchinhalte zeitlich vorgeschaltet), die „Kapitalverwertungsinteressen der Verlage“. NICKLAS et. al. zeichnen den Produktionsprozeß von Schulbüchern als Kreislauf nach, der gegen nonkonforme oder innovative Einflußnahme beinahe hermetisch abgeschlossen ist:

Schulbücher werden von Lehrern begutachtet und für die Verwendung in der Schule ausgewählt. Ein Schulbuch wird also dann die größte Verbreitung haben, wenn es in seiner Meinungs- und Vorurteilsstruktur mit den Erwartungen einer großen Gruppe von Lehrern übereinstimmt. Dies wirkt auf den Produktionsprozeß der Bücher zurück, da die Verlage bei der Auswahl ihrer Autoren und diese bei ihrer Darstellung die Meinungen und Vorurteile der als Adressatenkreis anvisierten Lehrer antizipieren. (1978, 368f.).

Zwar sind dem einzelnen Lehrer viele Möglichkeiten gegeben, Mängel eines Lehrwerkes in Form zusätzlich herangezogenen Textmaterials auszugleichen, doch setzt dies immer voraus, daß er die impliziten Vorurteilsmomente selbst erkennt, was nach dem oben Gesagten nicht immer wahrscheinlich ist. Eine sehr naheliegende und zudem offenkundigere Quelle der Erzeugung sozialer Vorurteile durch Lehrbücher liegt schlichtweg in Form ihres Veraltens vor. Viele Stoffe und Themenstellungen gelangen erst in Schulbücher, nachdem sie ihre Aktualität im engeren bereits verloren haben, und werden dann aus finanziellen Gründen allzu lange mitgeschleppt. Wenn eine Englischklasse heute noch etwa nach dem alten Band von *Learning English* in die englische Sprache eingeführt wird, dann sind

die landeskundlichen Inhalte durchaus veraltet, ein Eindruck von ‚swinging London‘ wird evoziert, nicht aber der Rassenkrawalle in den Vorstädten. Das gleiche gilt für Erdkundebücher, die auf einem überholten Entwicklungsstand sind und neuere politische und wirtschaftliche Veränderungen nicht mehr einbeziehen konnten. Hier müssen die Fachkompetenz des Lehrers und sein Wille zur Weiterbildung eingreifen, den Schülern aktuelleres Informationsmaterial anzubieten und sie mit Möglichkeiten eigener Informationsbeschaffung vertraut zu machen.

Methodisch-didaktische Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit stereotypen Meinungen drehten sich anfangs um die Achsen Appell und Information, ließen jedoch schon bald Vorgehensmöglichkeiten wie Diskussion und Rollenspiel durchscheinen, die über diesen Bereich im engeren hinausweisen und, ähnlich den Forderungen der Forschung nach einer ganzheitlichen Inangriffnahme des Problemkreises, in die Richtung von Unterrichtsorganisation, Sozialformen und dem Verständnis von Lehrer- und Schülerrolle weisen.

4.3 Sozialformen, Lehrerrolle und Schülerverhalten

Ob Vorurteile innerhalb einer Unterrichtsreihe, als fachübergreifendes Projekt wie GECKELER (1976, 206) vorschlägt oder als durchgehendes pädagogisches Problem angegangen werden, motivationale Schwierigkeiten sollten sich nicht ergeben. Beginnt die Unterweisung mit einem konkreten Sachverhalt, einem Beispiel vorurteilsvollen Verhaltens, so sind zumindest bei jüngeren Schülern Aufmerksamkeit und Motivation gesichert. Das Prinzip der Anschaulichkeit und Konkretheit ist auf dieser Altersstufe entscheidende Voraussetzung des Lernerfolges, während bei älteren Schülern über eine Aktualisierung ihres Gerechtigkeitssinns Beispiele vorurteilshafter Denk- und Verhaltensweisen zur gedanklichen Auseinandersetzung motivieren. Zusätzlich bietet sich ihnen eine Überprüfung traditioneller Vorstellungen auf ihre Richtigkeit an, wo jüngere Schüler noch auf die Übernahme von Urteilen und Verhaltensanweisungen

aus der Erwachsenenwelt eingestellt sind. In der Sekundarstufe II z. B. kann eine Motivation zur Beschäftigung mit der Vorurteilsproblematik und Revision eigener Anschauungen durch die Faszination erreicht werden, die es mit sich bringt, wenn zuvor unreflektiert Übernommenes, für richtig Gehaltenes, vielleicht vom Elternhaus Bestätigtes, sich nunmehr als unhaltbar herausgestellt. Aus der Frage nach der gegenstandsbezogenen Unterrichtsmotivation leitet sich im nächsten Schritt die Frage nach den zu wählenden Sozialformen ab.

4.3.1 Sozial-integrativer Unterricht und Autorität

Wenn MÜLLER (1967, 87) feststellt: „Freie Diskussionen gefährden den Stil des Appells“, dann hat diese zunächst negativ formulierte Aussage einen guten Nebeneffekt: der Appell ist als Unterrichtsmethode mit Vorbehalt anzuwenden, seine Sozialformen sind herkömmlicherweise autoritätsbezogene, seine Wirkung beruht auf persönlicher Ausstrahlung oder Macht. MÜLLER beschreibt den entsprechenden Unterrichtsstil:

Der Lehrervortrag herrscht vor. Information wird geboten und nicht erarbeitet, nicht vom Schüler erfragt. Sie wird durch die Autorität des Lehrers abgesichert, nicht durch gegenseitige Ergänzung von Lehrern und Schülern, nicht durch ein Netz von Informationen. Zwischen dem Objekt, um das es geht, und dem Schüler steht der Lehrer. (131).

Dem Umgang mit Vorurteilen und ihren vielfältigen Funktionen und Wirkweisen ist dieser Unterrichtsstil mit seinen autoritätsverhafteten lehrerzentrierten Sozialformen wenig angemessen. Vorurteilsfreie Einstellungen lassen sich nicht durch äußere Druck- und Einflußmechanismen, die in verdeckterer Form auch im ethischen Appell wirksam werden, fördern, sie setzen vielmehr die aktive Beteiligung des Schülers bei der Auseinandersetzung mit dem Einstellungsobjekt voraus, so daß BÖNSCH & SILKENBEUMER (1972, 20) „Diskussion und Vereinbarung von Verhaltensregeln“ in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Beschäftigung mit der Vorurteils-

problematik stellen. Damit wird in Übereinstimmung mit SRETE-NOVIC (1979, 262) entschieden für offenere und mehr auf den Schüler als den Lehrer ausgerichtete Sozialformen plädiert. UNSÖLD weist darauf hin, daß die Frage nach den angezeigten Unterrichtsmethoden nur im Hinblick auf die jeweils intendierten Einstellungsänderungen zu beantworten ist. Die Ergebnisse der von ihm durchgeführten Studie über die Wirksamkeit gezielter unterrichtlicher Strategien zur Vorurteilsveränderung legen nahe, daß eine Zunahme positiver Urteile über soziale Fremdgruppen am ehesten durch ein Unterrichtsverhalten zu erzielen ist, das in direkter Weise auf bestimmte kognitive Einsichten abzielt, Schüleräußerungen durch Lob und Tadel steuert und das positive emotionale Engagement des Lehrers für die Thematik erkennen läßt. Wenn die angestrebten Lernziele dagegen im Sinne einer Reduzierung negativer Urteile, also dem Abbau bestehender Vorurteile definiert sind, erscheint ein Lehrerverhalten am wirkungsvollsten,

das als flexibel, unterrichts-methodisch progressiv, schüler-zentriert und kognitiv orientiert beschrieben werden kann. [. . .] dagegen scheint Verhalten, das auf direkte Lenkung und unmittelbares Reinforcement der Schüler ausgerichtet ist, hier weniger Erfolg versprechend. (UNSÖLD, 1978, 227).

In dieselbe Richtung, jedoch eher historisch verknüpfend und die Schlußfolgerung nur nahelegend, weist GROSS (1969, 542), wenn er sagt, daß

gerade in unseren deutschen Kindern durch eine immer noch weitverbreitete bürgerlich-autoritäre Mentalität unseres familialen Erziehungsstils besondere Dispositionen zur Entstehung sozialer Vorurteile geschaffen werden können.

Trifft dieser Befund zu, dann liegt in der Tat für den schulischen Bereich und den Umgang mit sozialen Vorurteilen im engeren die als sozial-integrativ bekannt gewordene Sozialform nahe, in der das Lehrerverhalten durch dosierte Lenkung bei positiver emotionaler Zuwendung zu dem einzelnen Schüler gekennzeichnet ist (vgl. MIETZEL, 1975, 425ff.). Eine der wenigen empirischen Untersuchungen, die die Überlegenheit schülerzentrierter Unterrichtsgestaltung bezogen auf die Verringerung sozialer Vorurteile überprüfen,

wurde von WIEDER (1954) durchgeführt. Er wies nach, daß nondirektives Unterrichtsverhalten unter Einbeziehung von Rollenspielen nach zwölf Unterrichtseinheiten zu einer signifikanten Abnahme der Vorurteilsneigung gegenüber ethnischen und religiösen Fremdgruppen führte, obwohl die Vorurteilsproblematik nur in einer der zwölf Sitzungen expliziter Unterrichtsgegenstand war. Für eine zweite Gruppe, in der der Lehrstoff in der traditionellen Form von Vortrag und Diskussion behandelt wurde, ließen sich keine signifikanten Einstellungsänderungen nachweisen.

Es ist nicht zu verkennen, daß die Diskrepanz zwischen einem zu Hause gewohnten autokratischen Erziehungsverhalten und einem demokratischer gehandhabten schulischen Unterricht die Gefahr beinhaltet, in den Schülern einen Rollenkonflikt auszulösen, der sie in einen Spannungszustand zwischen Elternhaus und Schule bringt. Da jedoch auch sozial-integrative Unterrichtsformen vom Lehrer methodisch geplant und bewußt eingesetzt werden, bietet sich die Möglichkeit, den Schülern die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung transparent zu machen und sie an ihrer Erarbeitung und Durchführung zu beteiligen. Damit wird den Schülern Verantwortung für das Gelingen gemeinschaftlich eingeleiteter Lernprozesse übertragen und gleichzeitig ein Ansatzpunkt für eigenes sozial-integratives Verhalten im familialen Rahmen aufgezeigt.

Auch KÖRNER (1976, 107) sieht in der Wahl der Sozialform den ausschlaggebenden Punkt innerhalb der Möglichkeiten erfolgversprechender Vorurteilsbekämpfung; er fordert eine „Änderung der beschädigten Interaktionsform“ zwischen Lehrer und Schülern, durch die die Entstehung des autoritären Syndroms in entscheidender Weise begünstigt werde. Über die anhaltende Aktualität der ADORNOschen These hinaus wird deutlich, daß eine konsequente Auseinandersetzung mit dem Problem des sozialen Stereotyps die Schüler nicht nur zur Urteilsfähigkeit und Mündigkeit erziehen sollte, sondern sie dazu anzuleiten hat, die damit verbundenen Verhaltensweisen innerhalb des – sicher ob der Bewertungsproblematik nicht allzu weiten – schulischen Freiraums auch bereits einzuüben: das bedeutet notwendigerweise eine Zurücknahme der

Zentralposition des Lehrers. OSTERMANN & NICKLAS (1976, 44) bemerken gar lakonisch: „Der Frontalunterricht ist nicht in der Lage, Vorurteile abzubauen, sondern eher geeignet, Vorurteilsstrukturen zu verfestigen.“ Dennoch läßt sich der Frontalunterricht innerhalb der schulischen Unterweisung nicht gänzlich desavouieren, solange der Lehrer als Pädagoge noch eine Sonderrolle innerhalb des Unterrichtsgeschehens zu spielen hat. Diese Tatsache beugen sich auch OSTERMANN & NICKLAS selbst, wenn sie im Übungsteil ihres Buches zwischen Schüler- und Lehrertexten unterscheiden. Innerhalb unserer Thematik sollte jedoch der Frontalunterricht kritisch betrachtet werden, ohne zu übersehen, daß es Unterrichtsgegenstände gibt, namentlich im kognitiven Bereich oder vielleicht auch unter dem Gesichtspunkt der Methodenvielfalt, die diese Sozialform erfordern. Der Widerwille gegen den Frontalunterricht in der Pädagogik ist teilweise erklärlich als Reaktion gegen eine lange Zeit für die einzig mögliche Art des Unterrichtens gehaltene Sozialform.

Wie umstritten dieser Punkt unter dem Bezugswort Autorität ist, zeigt sich, wenn SACHER (1975, 490) als Erziehungsziel fordert: „Die jungen Menschen müssen lernen, in welchen Dingen und unter welchen Umständen sie Urteile auf Autorität hin übernehmen dürfen, ja vielleicht müssen.“ Leider sieht er von einer näheren Begründung dieser These ab, die sich mit dem zu Beginn zitierten Vorurteilsverständnis HEGELS in Verbindung bringen läßt, wonach Vorurteile gleichgesetzt sind mit Wahrheiten, die auf Treu und Glauben übernommen werden. Außer im engeren Sinne in Fragen der Fachkompetenz erscheint die Notwendigkeit solcher Übernahmen nicht einsichtig, und selbst bei dieser Ausnahme würde es nicht um Urteile, sondern allein um Sachwissen gehen, über das man nicht geteilter Meinung sein kann. Für ein Zurückdrängen der Lehrerrolle innerhalb der Vorurteilsdiskussion spricht sich daher auch BOLLNOW (1976, 196) aus, wenn er die grundsätzliche Gleichberechtigung des Schülers fordert: die vornehmsten Lernziele, nach seinen Worten „das sich regende Urteil“, drohen verfehlt zu werden, wenn der Lehrer zur Unzeit seine Autorität betont oder gar zur Waffe der Ironie gegenüber einem Schüler greift.

Eine Sonderform sozial-integrativen Handelns, die dem Schüler Gelegenheit gibt, den Lehrer in einer neuen, vielleicht für ihn selbst modellhaften Rolle zu erleben, bietet sich in dem sogenannten Teamteaching an. Gegen diese Form der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung durch mehrere Lehrer sprechen leider mannigfaltige organisatorische Gründe, unter anderem die zeitliche Mehrbelastung der Lehrer und die kaum zu bewältigenden Schwierigkeiten, die dabei die Stundenplangestaltung aufwirft. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Empfehlungen und Ergebnissen geben in der Schulwirklichkeit oft Argumente der äußeren Notwendigkeit den Ausschlag. Das ist umso bedauerlicher, als die Formen sozial-integrativer Unterrichtsgestaltung dem naiven Verständnis unmittelbar als erfolgversprechend einleuchten. Pädagogische Modelle gehen nicht von einer vierundzwanzigstündigen Lehrerwoche aus; sie setzen voraus, daß Stundenvorbereitungen innerhalb einer anderen Zeitdimension liegen, in ihnen finden Klassenarbeiten, Konferenzen und neue Erlasse keinen Raum.

Dennoch bieten sich auch im normalen Unterrichtsablauf Ansatzmöglichkeiten für die Auflockerung des herkömmlichen Frage-Antwort-Betriebs zwischen Lehrer und Schülern. Dem Rollenspiel kommt dabei nicht nur als methodisch-didaktisches Mittel, sondern auch als Rahmenbedingung für Ausdrucks- und Interaktionsprozesse der Schüler besondere Bedeutung zu. WIDLÖCHER faßt seine Darstellung des Psychodramas bei Kindern und Jugendlichen in der Feststellung zusammen:

Man kann sagen, daß wir mit ihm [dem Psychodrama] über eine besonders geeignete Ausdrucksform für größere Kinder und Jugendliche verfügen. Es ist nur selten möglich, sich bei der Altersstufe von zwölf bis achtzehn Jahren allein auf die verbale Ausdrucksform zu verlassen, wenn affektive Schwierigkeiten genau erkannt und erfolgreich behandelt werden sollen. (1974, 152).

Selbst wenn es hier nicht um eine therapeutische Arbeit des Pädagogen im engeren gehen kann, ist unmittelbar einleuchtend, daß affektive und soziale Lernziele und damit auch der Umgang mit sozialen Vorurteilen bis hin zur konativen Komponente innerhalb

des Rollenspiels erprobt und eingeübt werden können. Gerade bei dieser Sozialform wird auch vom Lehrer die Bereitschaft zur Aufgabe seiner durch Amtsautorität gesicherten Position gefordert, zumindest wenn sich seine Beteiligung nicht nur auf die Auswahl der Spielthemen, die Rollenverteilung und die Leitung der anschließenden Diskussion beschränkt, sondern auch aktive Teilnahme am Rollenspiel als gleichberechtigter Spielpartner – wenn auch mit besonderer Modellfunktion – beinhaltet. Rein unter dem Aspekt der Aufgabenteilung und etwas mehr auf kognitive Lernziele ausgerichtet, ist die Gruppenarbeit hier eine verwandte Sozialform, die sich gerade für Lerninhalte unseres Problemkreises mit der Notwendigkeit polyperspektivistischer Betrachtungen anbietet.

4.3.2 Soziale Vorurteile als innerschulisches Problem

Lehrer- und Schülerrolle sind im allgemeinen innerhalb der pädagogischen Auseinandersetzung durch ihre enge gegenseitige Bezogenheit nicht klar zu trennen. Pädagogische Konzepte gehen dagegen ausnahmslos von Person und Rolle des Lehrers aus; es gehört zum Wesen des Erziehungsbedürftigen, daß er die eigene Verantwortung am Erziehungsprozeß noch nicht voll erfaßt und daher selbst weniger initiativ, sondern meist reaktiv handelt. Die reformierte Oberstufe stellt jedoch einen Versuch dar, den älteren Schüler gleichzeitig stärker in die Pflicht zu nehmen und ihm mehr Gewicht und Verantwortung für das Gelingen des Erziehungsprozesses beizumessen, als dies in den herkömmlichen Jahrgangsklassen der Fall war. So bieten sich innerhalb der weniger starren sozialen Gruppierungen der Schule, wie sie mit allen Formen der Differenzierung verbunden sind, für den Umgang mit sozialen Stereotypen neue Situationen der Bewältigung dar.

Soziale Vorurteile müssen nicht ausschließlich gegen Außenstehende und glücklicherweise zur Zeit des Unterrichts nicht Anwesende gehegt werden, sondern sind durchaus auch innerhalb einer Lerngruppe anzutreffen. Das geläufigste Beispiel ist der Außensei-

ter, aber verschiedene andere Rollen wie die des Musterschülers oder des Clowns können ebenfalls in einer durch maximal neun Jahre hindurch bestehenden Schüलगemeinschaft für den Betroffenen über Gebühr aufrechterhalten werden und ihn in seiner Entwicklung behindern. Diese Gefahr wird von den Verfassern der Arbeitsmaterialien zur Schulreform in Nordrhein-Westfalen ausdrücklich erwogen: „[Der Schüler] identifiziert sich mit seiner ihm in diesem Klassenverband angetragenen Rolle und lernt nicht oder spät, ihr gegenüber in eigener Entscheidung zu seiner Identität zu finden.“ (1973, 8). PEUCKERT & ASMUS (1979) analysieren in diesem Zusammenhang die Bedingungen, unter denen soziale Etikettierungen durch Lehrer und Mitschüler negative Einflüsse auf das Selbstbild des betreffenden Schülers ausüben. So berechtigt diese Überlegungen sein mögen, betreffen sie doch zunächst nur einen kleinen Teil der Schüler, und es ergibt sich darüberhinaus die zweifelnde Frage, ob durch das Kurssystem dem angesprochenen Mißstand wirklich abgeholfen werden könne. Zumindest innerhalb der Oberstufe und der dort vertretenen Jahrgänge sind die meisten Gymnasien immer noch überschaubar; die Schüler kennen einander, und bei der vergleichsweise geringen Zahl von Kursen, die in der Praxis angeboten werden, sind jeweils Gruppen der ehemaligen Jahrgangsklassen zusammen, die einen Teil der überlieferten Klassenstruktur mitbringen. Sollte es sich um ein ausgeprägtes Image eines Mitschülers handeln, so ist zu erwarten, daß es begierig von der neuen Lerngruppe aufgegriffen wird.

Ein zweites Argument der *Pädagogischen Probleme* besagt, daß Blickverengungen des Lehrers durch das Kurssystem entgegenzuwirken sei. Da den Lehrern einer Schule üblicherweise alle einigermaßen auffälligen Schüler bekannt sind und sie ihre Meinungen und pädagogischen Beurteilungen austauschen, läßt sich auch diese Begründung nur mit Einschränkung akzeptieren. Sobald jedoch die an die reformierte Oberstufe – die hier stellvertretend für andere Differenzierungsformen mit wechselnden Zusammensetzungen von Lerngruppen näher betrachtet werden soll – gestellten Ansprüche bescheidener werden, gewinnen sie an Realitätsbezug. Das Thema

der sozialen Außenseiter unmittelbar ansprechend, hofft man auf eine Verringerung des von den Mitschülern ausgeübten Drucks durch die Unterrichtsorganisation der Oberstufenreform: „Die Arbeit in wechselnd zusammengesetzten Fachgruppen kann manchmal einer Befreiung des Schülers von überstarkem Druck gleichkommen.“ (Pädagogische Probleme, 1973, 8). Es ist angemessen, daß sich ein wesentlicher Teil der Überlegungen zur neuen Oberstufe der Minderheitenproblematik zuwendet: schon nach John Stuart MILL kann sich echte Demokratie nur in der Rücksicht auf Minderheiten und nicht etwa allein in einem Willensentscheid der Majorität erweisen.

Die ersten Erfahrungen mit der Reform lassen jedoch im Rahmen unserer Überlegungen auch ungünstigere Feststellungen nicht übersehen, Klagen der Schüler über Isolation, der wiederum durch sozial-integrative Aktivitäten der Lehrer entgegenzuwirken wäre. Darin ist abzulesen, daß auch bei diesem Neuansatz dem Pädagogen vermehrte Verantwortung für das Gelingen des Erziehungsprozesses beigemessen wird. Im Anschluß an die pädagogische Theorie ist der Unterrichtende als Angelpunkt erzieherischer Prozesse anzusehen; seine Einflußmöglichkeiten sollten jedoch vielleicht etwas realitätsbezogener abgewägt, der Lehrer selbst als dem Einfluß von Zwängen ausgesetzt dargestellt werden. Dies geschieht etwa in der kritischen Analyse VOGELs (1977), der den bürokratischen Charakter der Schule in seinen Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion untersucht. VOGEL konstatiert eine „allgemeine Strategie der *typologischen Kategorisierung* von Schülern, wie sie die bürokratische Binnenstruktur der Schule induziert.“ (99). Vorurteile sind damit nicht nur Privilegien der Schüler und erleichtern nicht allein diesen die soziale Orientierung. Gerade für Personen, die Umgang mit vielen Menschen zu pflegen haben, deren Tätigkeit einen gesteigerten Öffentlichkeitscharakter hat und die sich oft auf der Stelle wertend entscheiden müssen, tritt diese Funktion des Vorurteils erleichternd und belastend zugleich hervor. ALBERTS (1975, 87) betrachtet die Situation des Lehrers und seine Haltung zu Vorurteilen unter diesem praxisbezogenen Gesichtspunkt:

Im Unterricht ist der Lehrer oft Unsicherheitserlebnissen ausgesetzt; aus diesen Gründen beurteilt er Schüler nach Minimalkriterien [. . .] Vorurteile schaffen in diesem Fall eine Handlungssicherheit für den Lehrer.

Die gleiche These von den Unsicherheitserlebnissen des Unterrichtenden und den stabilisierenden Wirkungen von Vorurteilen stellt auch ESTERS (1976, 136) auf. Dazu gehören etwa die von Kollegen übernommene Einschätzung eines Schülers, die Orientierung an früheren Benotungen oder jene, wie zu befürchten ist, häufige Argumentationsweise, die den sozialen Stand der Eltern ins Kalkül zieht (vgl. LÖSEL, 1975, 7; VOGEL, 1977, 100). Selbst wenn ALBERTS hier pointiert formuliert haben sollte, ist die von ihm beschriebene Gefahr plausibel und legt nahe, daß Lehrer zumindest während ihrer Ausbildung mit der sozialwissenschaftlichen Vorurteilsforschung in Berührung gebracht werden, wie das UNESCO-Institut für Pädagogik (1975, 223f.) sowohl wegen der notwendigen Einsicht in Vorgänge kindlicher Vorurteilsentwicklungen als auch zur Einschätzung des eigenen Bewußtseins und Stereotypen-Bestandes auf seiten der Lehrerschaft für nötig hält.

Bei derart aufgearbeitetem Kenntnisstand ergeben sich für den Pädagogen großen Chancen, als Bezugsperson den ihm anvertrauten Schülern zu Mündigkeit und Kritikfähigkeit zu verhelfen. BÖNSCH & SILKENBEUMER (24f.) betonen diese Beispielfunktionen des Lehrers und bürden ihm im Zusammenhang mit der Vorurteiltematik sowie auf den Unterricht allgemein bezogen eine dreifache Verantwortung auf: er fungiert als Modell für „sozialintegratives Verhalten“, „reflexives Verhalten“ und „innovatives Verhalten“ der Schüler. Die Autoren deuten andernorts jedoch bereits unübersehbar die Grenzen dieser Forderungen in der Realität an, wenn sie anführen, zwei Drittel aller Gymnasiallehrer seien davon überzeugt, Begabung beruhe überwiegend auf Erbanlagen und könne daher nicht erworben werden. (57). Von dieser statistischen Angabe drängt sich der Schluß zu der Vermutung auf, die Lehrerschaft habe auch gegenüber Minderheiten und Devianten eine sozialdeterministische Einstellung, die vielleicht auf der Ebene des ethischen Appells überlagert, jedoch nicht bewußtseinsmäßig überwunden ist. Damit wäre implizit erneut gefordert, daß Lehrer zunächst ihre eigene

Vorurteilsstruktur zu überprüfen hätten. Ein vorurteilsbehafteter Pädagoge, der von seiner Lerngruppe als Modellfigur anerkannt ist, stellt schon beinahe die Gewähr dafür dar, daß vorurteilsvolle Haltungen weitergereicht werden – nach Ergebnissen von CRUTCHFIELD (1955), ASCH (1956) und MILGRAM (1966) sogar wider bessere Einsicht des einzelnen durch konforme Anpassung an den (möglicherweise falschen) Gruppenkonsensus oder die Autorität des Gruppenleiters (vgl. auch BÖNSCH & SILKENBEUMER, 59).

Neuere empirische Belege für die Wirksamkeit der Lehrereinstellung bei der Vermittlung entsprechender Unterrichtsinhalte sind der Studie von UNSÖLD (1978) zu entnehmen. Er untersuchte den Effekt kurzzeitiger Unterrichtsbemühungen zur Verringerung sozialer Vorurteile von Grund- und Hauptschülern, wobei der Unterricht von PH-Studenten während ihres Schulpraktikums durchgeführt wurde. Der Vergleich der Einstellungsstruktur der Schüler vor und nach der Unterrichtsreihe macht deutlich, daß der intendierte Lernerfolg wesentlich von den themenbezogenen Einstellungen der Unterrichtenden bestimmt wird:

Nach der unterrichtlichen Beeinflussung durch die Lehrer-Studenten, waren im Vergleich zu vorher sowohl positive wie negative Vorurteile über Gastarbeiter verändert – jedoch nicht in Richtung auf das bei allen Klassen ja gleiche Unterrichtsziel, den Abbau negativer Vorurteile, sondern in Richtung auf die von den Studenten bekundeten Einstellungen hin. (278).

UNSÖLD folgert aus diesem Ergebnis, daß die erfolgreiche Beeinflussung sozialer Vorurteile weit stärker von den sozialen und erzieherischen Einstellungen der Unterrichtenden als von der intentionalen Unterrichtsgestaltung bestimmt wird. Damit stellt sich unmittelbar die Frage nach Beurteilungskriterien zur Ermittlung der für diesen Bereich der sozialen Lernziele geeigneten Lehrpersonen, die nach Ansicht UNSÖLDs nicht durch die Selektion von Lehramtsstudien-Bewerbern gelöst werden kann, sondern eine Revision der Lehrerausbildung fordert, die den sozial-emotionalen Anforderungen an die Lehrerrolle Rechnung trägt. Gruppendynamische Trainingsmethoden sollen nicht nur den Sinn erfüllen, die Einstellungsmuster prospektiver Lehrer zu „verbessern“ – wobei kritisch zu

fragen ist, wer den Gütestandard sozialer Einstellungen definiert und wie einer einstellungs- und verhaltensmäßigen Gleichschaltung aller das Ausbildungssystem durchlaufender Lehrer zu verhindern ist –, sie sollen darüberhinaus „Verbesserungen der Selbstwahrnehmung, Sensibilisierung nicht nur gegenüber den eigenen Gefühlen sondern auch gegenüber emotionalen und sozialen Bedürfnissen anderer“ bewirken (1978, 279). In ähnlich idealisierender Weise werden auch BÖNSCH & SILKENBEUMER nicht müde, dem Lehrer bei allem Wissen um seine prekäre Situation im Rahmen der Schulorganisation einseitig weitere Verantwortlichkeiten zu übertragen. Das Lehrerverhalten erscheint nicht nur als wichtigster Faktor im Erziehungsprozeß ausdrücklich hervorgehoben, sondern wird mit gewichtigen Begriffen charakterisiert:

Eine flexible, offene, unvoreingenommene Haltung vorgelebt, gibt die Möglichkeit, über die auch in der Schule erfolgenden Lernprozesse der Identifikation Erziehung gegen Vorurteile zu realisieren. (1972, 71).

Im weiteren folgen teilweise stark wertend aufgeladene Begriffe wie ‚Toleranz‘, ‚Empfindungen‘, ‚wirklich angstfrei‘. Es bietet sich die Frage an, ob die Autoren in ihrem Verfolgungseifer nicht einige wichtige Lernziele und Wirklichkeitsaspekte über dem Vorurteil aus dem Blick verloren haben. Die hier skizzierte Lehrerpersönlichkeit bietet dem Schüler im Grunde außer ihrer Amorphie keinerlei Möglichkeiten zur Abgrenzung mehr, nach denen gerade der adoleszente Mensch in der Entwicklung seiner Persönlichkeit Ausschau hält. Der Lehrer wird zu einer ad usum Delphini verkürzten Menschengestalt, von der der Schüler nicht den Umgang mit durchaus ebenfalls existenten Emotionen wie Unsicherheit und Ärger lernen kann. Der diplomatische Charakter des hier von BÖNSCH & SILKENBEUMER entworfenen entindividualisierten und humorlosen Lehrerporträts wäre dem Schüler in dieser Form besser nicht als Identifikationsobjekt anzuempfehlen. Die Autoren gehen sogar noch einen Schritt weiter, indem sie vom Lehrer fordern, außer Modellperson auch Sozialpädagoge und Psychotherapeut in einem zu sein (71), ein Ideal, das – wenn es erreichbar wäre – mit Recht die Forderung nach einer Erhöhung des Salärs zur Folge hätte. An dieser

Stelle wird ein Grunddilemma der Diskussion um die Lehrerpersönlichkeit von jeher deutlich: der heute verpönte Typus des autoritären Lehrers, die Berufskrankheit des Besserwissens entspringen dem gleichen Mangel an wirklichkeitsnaher Einschätzung eigener Möglichkeiten wie ihn hier die Autoren mit sicherlich besserer Zielsetzung erneut offenbaren. Das Klima einer unvoreingenommenen wissenschaftlichen Diskussion wird dadurch verdorben, daß die pädagogische Theorie selbst die Absolutheitsansprüche des Lehrerstandes unterstreicht.

Durch den anfänglichen Analogieschluß des Schülers von der häuslichen Vaterfigur, die nach vorliegenden Ergebnissen noch häufig mit autoritären Zügen behaftet ist, auf eine sozial-integrative Lehrerfigur wird zunächst Unsicherheit ausgelöst. KÖRNER (1976, 107) berichtet, daß Schüler auf einen nichtautoritären Lehrer unsicher, ängstlich und aggressiv reagieren. An der Wirklichkeit gemessen wird damit der Erziehungsvorgang für den Lehrer solange anstrengender, bis die Schüler aus eigener Einsicht sein Verhalten nicht mehr als auszunutzende Schwäche verstehen; diesem affektiven Lernziel werden viele kognitive zu opfern sein. Grundsätzlich ergibt sich hier das immer wieder auftretende Autoritätsproblem, Erziehung ohne Autorität, die hier als Vorbildhaftigkeit zu verstehen sei, bleibt weder denk- noch wünschbar. Es ist nicht zu verkennen, daß gerade bei jüngeren Kindern die Identifikation mit dem Lehrer die Lernbereitschaft steigern kann, während bei älteren Schülern eher eine Abgrenzungstendenz auftritt. MALHOTRA (1978, 222) betont ausdrücklich die Bedeutung des Lehrers für die Gestaltung des Bildes vom Gastarbeiterkind bei jüngeren deutschen Schülern. Insofern würde schon die auch nur vorgeblich vorurteilslose Haltung des Unterrichtenden einen Erfolg in der Auseinandersetzung mit sozialen Stereotypen sichern.

Die Tätigkeit des Lehrers, seine Einflußmöglichkeiten auf den einzelnen Schüler werden ergänzt oder beeinträchtigt durch die Lerngruppe als Ganzes, die ihm entgegentritt, und die darin ablaufenden Interaktionen. In bezug auf eine Behandlung von Vorurteilen ist nach SACHER (1975, 488) die Wirkung der Mitschüler und Freunde

– ‚peer group‘ – weit größer als die des Lehrers und seines Unterrichts, wobei nach Ergebnissen der Entwicklungspsychologie der Einfluß gleichaltriger Bezugspersonen mit zunehmendem Lebensalter an Bedeutung gewinnt (vgl. OERTER, 1973, 91). Hierin liegt eine entschiedene Befürwortung des Kurssystems verborgen, in dem der einzelne Schüler nicht immer demselben Gruppeneinfluß ausgesetzt ist, sondern wechselnden Zusammensetzungen mit wechselndem Gruppenkonsens. Zwar fällt für die Schüler eine Unterrichtsaufbereitung durch Pausengespräche, wie sie innerhalb von Jahrgangsklassen üblich sein mögen, weitgehend fort, doch steht dem ein Mehr an sozialer Erfahrung gegenüber. Konsequenterweise sieht SACHER gerade in der überkommenen Schulorganisation ein Hindernis für eine auf die Alltagswirklichkeit der Schüler bezogene Erziehung:

Eine Behinderung praxisnaher Überlegungen stellt auch die herkömmliche Schulorganisation mit dem Fachlehrersystem, den Jahrgangsklassen, den unterschiedlichen Schultypen, dem traditionellen Fächerkanon, den festen Lehrplänen und Stoffpensen, dem Leistungsdruck und Berechtigungswesen dar. (1976, 140).

Wenn diese Überlegungen aufgrund der Schulreformen in manchen Punkten der Revision bedürften, ist dennoch nicht zu verkennen, daß die hier dargestellten Verhältnisse nicht nur durch äußere Notwendigkeit historisch geworden sind, sondern einen Sicherheit gewährenden Rahmen für Lehrer und Schüler gleichermaßen ausmachen, die sich nicht bis zu sechs Stunden täglich zu psychischer und sozialer Höchstkonzentration sammeln können, sondern auch Phasen der Routine benötigen. Des weiteren kann die Schule nicht innerhalb des Gemeinwesens eine Idylle kultivieren, sondern hat sich an seinen übergeordneten Verhaltensmöglichkeiten zu orientieren. Wenn in unserer gegenwärtigen Gesellschaftsordnung Leistung und Allgemeinbildung große Bedeutung zukommt, dann wäre es jungen Menschen gegenüber unehrlich, wollte man sie nicht innerhalb ihrer Erziehung auf diese Anforderungen vorbereiten, sondern es ausschließlich ihrer Vitalität und persönlichen Anpassungsfähigkeit anheimgeben, wie sie sich nach Schulabschluß zurechtfinden.

Insofern ist die Schule nicht nur zur Erziehung auf ideelle Leitziele hin verpflichtet, sondern auch zur Berücksichtigung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Änderungen der Gesellschaftsordnung können dabei nur mittelbar durch schulische Sozialisation bewirkt werden, hier beginnt die Aufgabe bereits mündig gewordener Menschen.

Eine besondere Belastung der Lehrerrolle als Modellfigur und Vermittler vorurteilsloser Haltungen liegt in der Notwendigkeit begründet, seine Schüler notenmäßig beurteilen zu müssen, wodurch nicht nur eine Beeinträchtigung des sozialen Klimas innerhalb einer Lerngruppe entstehen, sondern auch persönliche Ressentiments geweckt werden können, da Schüler vielfach nicht zwischen Leistungsbewertung und persönlicher Abwertung unterscheiden. Durch diese Fülle widerstreitender Ansprüche kann im Pädagogen die erwähnte vorurteilsbegünstigende Unsicherheit entstehen. ESTERS (1976, 141) faßt die Problematik zusammen:

Die Unsicherheit kann dadurch begründet sein, daß verschiedene Bezugspersonen verschiedene Rollenerwartungen an den Lehrer richten bzw. der Lehrer bewußt oder unbewußt verschiedene Rollenerwartungen an sich gestellt fühlt.

Sich aus Überforderung oder durch Inter- sowie Intrarollenkonflikte ergebende Verunsicherungen können nur allzu leicht in autoritäres Verhalten umgesetzt werden, wobei die auslösenden Übel von behördlicher Einflußnahme bis zu den vielfach zu großen Klassenstärken reichen. Die Forderungen an die Lehrerrolle seien abschließend mit den Worten des UNESCO-Instituts für Pädagogik (1976, 221) zusammengefaßt, bevor die Grenzen zu bezeichnen sind, die der erfolgreichen schulischen Auseinandersetzung mit der Vorurteilsproblematik gesetzt sind:

[. . .] alle diese Sorten von Vorurteilen verlangen vom Lehrer, daß er ein selbstkritisches Denken bei seinen Schülern einleitet, daß er sie hindert, übermäßig zu verallgemeinern, daß er ihre Unsicherheit verringert, daß er ihre Konformität mit den Normen der Erwachsenenwelt herabmindert, daß er sie lehrt, nicht vorschnell zu urteilen und Mehrdeutigkeiten hinzunehmen.

5 Grenzen des Abbaus sozialer Vorurteile innerhalb der Schule

Nach jener beeindruckenden Beschreibung der idealen Lehrergestalt fällt es schwer, wieder in den Alltag pädagogischer Wirklichkeit zurückzufinden, doch waren während der Erörterung methodisch-didaktischer Vorschläge, der Sozialformen des Unterrichts und der Probleme von Lehrer- und Schülerrolle immer wieder die Grenzen schulischen Einwirkens im Hinblick auf die Problematik sozialer Vorurteile sichtbar geworden, die sowohl extern-gesellschaftspolitischer wie intern-schulischer Art sein können. Daran sind zwei Tendenzen zu erkennen:

1. Vorurteile können nur im übergeordneten Rahmen gesamtgesellschaftlicher Anstrengungen und Veränderungen wirkungsvoll angegangen werden.
2. Innerhalb des Schulsystems selbst sind Kräfte wirksam, die eine gezielte Auseinandersetzung mit Vorurteilen behindern oder sogar vorurteilsfördernd eingreifen.

5.1 Vorurteilsabbau als gesamtgesellschaftliches Problem

Überlegungen zu gesamtgesellschaftlichen Veränderungen gehören nur soweit zu den Aufgaben dieser Untersuchung, als sie unmittelbaren Bezug zur pädagogischen Fragestellung haben, es ist jedoch zu erwarten, daß die Institution Schule, deren Schlüsselstellung jedem Staatswesen und jeder politischen Gruppierung geläufig ist, Anschauungen und Interessenkonflikte der sozialen Makrostruktur unmittelbar widerspiegelt. BARRES (1970, 14) sieht eine Grenze der Einwirkungsmöglichkeiten auf stereotype Anschauungen in der Besonderheit heutigen Lebens begründet, die die Orientierungsfunktion des Vorurteils immer wichtiger erscheinen lasse; dem Menschen sei es in der Gegenwart „nur zu einem geringen Bruchteil möglich [. . .], Meinungen zu entwickeln, die auf eigenen Erfahrungen und eigenem Nachdenken beruhen [. . .]“ Daraus zu schließen,

Menschen früherer Zeiten seien weniger vorurteilsbehaftet gewesen, ist sicherlich verfehlt, auch wenn durch die zunehmende Verbreitung und Reichweite der Massenmedien ein neues und wirkungsvolles Instrument der Vermittlung stereotyper Denkhaltungen geschaffen wurde. Immerhin glaubt die Wissenschaft herausgefunden zu haben, längerer Schulbesuch führe zu größerer Unabhängigkeit von Vorurteilen (vgl. SCHÄFER & SIX, 1978, 268), womit möglicherweise auch eine erhöhte Resistenz gegenüber den verdeckten Wirkungsmechanismen der persuasiven Kommunikation verbunden ist. Einerseits wird dies von schulischer Seite nicht ungern gehört, schafft es doch eine zusätzliche Legitimation, andererseits aber schließt es notwendigerweise die Forderung in sich, allen Bürgern eine möglichst gründliche, also auch zeitlich ausgedehnte Schulausbildung zu ermöglichen. Gleichzeitig ist diese Erkenntnis dazu angeht, den derzeit von einem Teil der pädagogischen Forschung weitgehend desavouierten herkömmlich kognitiv ausgerichteten Unterrichtsablauf doch noch zu rechtfertigen.

Die Bedeutung gesellschaftlicher Veränderungen, veranlaßt durch die maßgeblichen politischen Kräfte, für die Auseinandersetzung mit sozialen Vorurteilen wird von manchen Forschern im Zusammenhang mit dem sogenannten ‚fait accompli‘-Effekt betont. QUASTHOFF (1973, 77) fordert, man solle die positiven Erfahrungen, die man mit dem Verfahren des ‚fait accompli‘ gemacht habe, in viel stärkerem Maße als bisher nutzen, wobei nicht mehr gesagt ist, als daß durch den unvermeidbaren Kontakt mit Angehörigen einer abgelehnten Gruppe eine faktische Interaktion auf der Verhaltensebene stattfindet, die eine Einstellungsänderung zugunsten der abgelehnten Personen nach sich zieht. Die Wirkung des ‚fait accompli‘-Effekts hängt jedoch von einer Reihe von Zusatzbedingungen und begünstigenden Voraussetzungen ab: das Mitglied der Fremdgruppe muß statusgleich bzw. -höher in bezug auf die in der jeweiligen Interaktionssituation relevanten Statuskriterien sein, das soziale Klima sollte die Kooperation und Kontaktbereitschaft fördern; enge und kontinuierliche Interaktion, die als positiv oder subjektiv belohnend empfunden wird, erhöht ebenfalls die Wahrscheinlichkeit einer

Urteilsverschiebung in Richtung auf eine positivere Einschätzung. Negative Voraussetzungen für Vorurteilsverminderungen durch Kontakt werden durch Wettbewerbs- und Konkurrenzsituationen, mögliche Prestigeverluste der eigenen Gruppe als Folge der Interaktion, als spannungsreich erlebte Kontakte und die statusmäßige Unterlegenheit des Minderheitenvertreters geschaffen (vgl. AMIR, 1969). Damit wird deutlich, daß dem von EHRlich (1979, 189) formulierten Leitsatz: „Veränderungen in ethnischen Einstellungen folgen auf Veränderungen in den etablierten ethnischen Gruppenbeziehungen“ sowie der optimistischen Einschätzung QUASTHOFFs in dieser allgemeinen Form nicht zuzustimmen ist.

SCHÄFER & SIX (1978) unterstreichen den sehr vorläufigen und unbefriedigenden Charakter der bisherigen Erkenntnisse zur Änderung vorurteilvollen Verhaltens soweit die empirische Belegbarkeit betroffen ist, glauben jedoch zur Änderungsproblematik im allgemeinen sagen zu können:

[. . .] dauerhafte Veränderungen vorurteilvollen Verhaltens in einer Gesellschaft lassen sich durch *Einzelmaßnahmen*, wie individuelle Therapien, Propagandakampagnen, Austauschprogramme usw. kaum verwirklichen. Wegen der Wechselwirkungen von persönlichkeitspezifischen, mikro- und makrosozialen Bedingungen vorurteilvollen Verhaltens sind Anstrengungen auf allen diesen Ebenen erforderlich. (294).

Wie von STRZELEWICZ (1965, 38) wird auch hier die Verantwortung dem Ganzen des Gemeinwesens zugeschrieben, das doch gerade in einer sich selbst als pluralistisch verstehenden Gesellschaftsform nicht oder nur schwerlich zu einheitlichen Erziehungskonzepten, Lernzielen und Strategien ihrer Umsetzung zu bringen sein dürfte. Im Sinne eines Zirkelschlusses fällt dennoch der Institution Schule innerhalb des gesellschaftlichen Bezugsrahmens gerade jene Schlüsselstellung zu, von der sie STRZELEWICZ und SCHÄFER & SIX durch Betonung einer übergeordneten Verantwortlichkeit entlastet hatten: schulische Sozialisationsprozesse stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden vollzieht, Interaktionsformen eingeübt und kultur- bzw. gesellschaftspolitische Zielvorstellungen in konkrete Maßnahmen übersetzt werden müssen.

5.2 Hemmende Faktoren innerhalb der Schulorganisation

Die Grenzen der Vorurteilsdiskussion in der Schule, wo man seiner Ansicht nach die Gefahr und Wirksamkeit sozialer Stereotype noch nicht einmal erkannt habe, werden von MÜLLER (1967, 18 f.) sehr entschieden und pointiert aufgezeigt:

Die Schule honoriert die Antwort des Schülers, nicht seine Frage. Damit aber honoriert sie den Verzicht des Schülers auf eine eigene, gründliche Auseinandersetzung, auf die Entwicklung eigener Wege zur Urteilsfindung. Sie vermittelt Wissen, das unverändert, so wie es formuliert ist, ein Leben lang vorhalten soll, mit anderen Worten: Stereotypen.

Obwohl diese Feststellung etwa durch die Ausrichtung des Unterrichts auf Lernziele und nicht mehr auf Stoffpläne hin einiges an ihrer Richtigkeit eingebüßt haben dürfte, ist der Einwand grundsätzlich bedenkenswert. Wie die Fülle der seither zum Thema erschienenen Forschungsliteratur beweist, ist die von stereotypen Denkhaltungen ausgehende Gefahr inzwischen auch an der Schule weitgehend erkannt worden. Behinderungen der Auseinandersetzung mit stereotypen Einstellungen aufgrund der gesellschaftlichen Verflochtenheit der Lehrerschaft und damit der durch diese übernommenen Vorurteile und Einstellungen sieht jedoch bereits SKOWRONEK (1965, 63). Somit konzentriert sich die Erörterung der Grenzen einer erfolgversprechenden Behandlung sozialer Vorurteile innerhalb des Schulalltags wiederum auf die Person des jeweiligen Lehrers und seine Stellung im Rahmen der Schulorganisation. ALBERTS (1975, 85) sieht eine wesentliche Schwierigkeit in der noch mangelhaften demokratischen Haltung von Lehrern und Schülern begründet: beide Gruppen seien noch zu sehr auf ihre jeweiligen Vorgesetzten fixiert. Diesem Dilemma scheint nur schwerlich abzuhelpen zu sein; solange es noch Zulassungsbeschränkungen zum Studium einiger Fächer gibt, ist der davon betroffene Schüler auf das Wohlwollen seiner Lehrer angewiesen, das sich zumindest in seiner persönlichen Sichtweise in akzeptablen Noten niederschlägt. Andererseits drängt das gegenwärtige Überangebot von Lehramtsstudenten gerade diese dazu, sich beizeiten in konformem Wohlverhalten zu üben und die

eigene Kritikfähigkeit hintanzustellen. Die Praxis der pädagogischen Nachwuchsausbildung mit ihren noch zu erwartenden Verschärfungen ist gleichermaßen dazu geeignet, den Lehrer weltanschaulich flexibel zu machen und ihm den Mut zu nehmen, behördlich Abgesegnetes anzuzweifeln. ALBERTS (1975, 85) ist auf der Höhe der gegenwärtigen Entwicklung, wenn er feststellt:

Unser Schulsystem ist bei entsprechenden Vorgesetzten anfällig für autoritären Druck, der keine Möglichkeiten mehr bietet, emanzipatorisches Verhalten einzüben. Durch strenge Handhabung der Rollenvorschriften für Lehrer und Schüler werden bestehende Vorurteilssysteme gefestigt und gestärkt.

Es ist nicht zu leugnen, daß hierin gerade heute eine akute Gefahr besteht; im Sinne der übergeordneten Lernziele und seiner pädagogischen Verantwortung ist der Lehrer gehalten, nicht nur Weisungsempfänger zu sein, sondern im Rahmen seiner Verfassungstreue bis hin zur ‚civil disobedience‘ zu gehen. In einem Konflikt mit administrativen Vorschriften oder gruppenpolitischen Interessen gebührt den obersten fächerübergreifenden Lernzielen Vorrang. MANCKE (1974, 101) kommt in seiner Analyse des Beamtengesetzes zu dem resignierten Schluß, daß ein Beamter – und Lehrer – ein unmündiger Mensch sein müsse, für den zumindest einige Grundrechte keine Gültigkeit haben. Aus dieser Situation heraus würde er den Kindern gegenüber, die er zu Urteilsfähigkeit und Selbstverantwortung erziehen soll, wie der Farbenblinde wirken, der einem Blinden die Farben zu erklären sucht. Die retardierende Wirkung von Vorschriften wird vermutlich nur deshalb nicht noch stärker bemerkbar, weil ein Großteil der Lehrer mit dem Beamtengesetz nur oberflächlich vertraut ist.

Einer scharfen Kritik unterzieht SACHER (1976, 160) in diesem Zusammenhang das Leistungssystem insgesamt; solange Fehler mit schlechten Noten geahndet würden, gewöhne man den Schülern eher selbständiges Denken ab. An dieser Grenze ist wahrscheinlich auf absehbare Zeit nichts zu ändern; es kann nicht darum gehen, einseitig zugunsten des konvergenten oder divergenten Denkens ein Ideal aufzubauen. Beide Denkmuster beanspruchen Platz nebeneinander: menschliches Zusammenleben bedarf der Anpassung an

Regeln, und es benötigt Freiraum von ihnen. Daß es dem einzelnen gelingt, ein Gleichgewicht zwischen diesen Kräften zu erreichen, ist ein wichtiges Kennzeichen der Verwirklichung von Urteilsfähigkeit und Mündigkeit.

Diese und einige andere große Begriffe haben im Verlauf unserer Diskussion etwas von ihrem Glanz eingebüßt; sie scheinen vielleicht weniger leicht zu verwirklichen als zuvor, aber wenn sie in der Erziehung vor kalter Routine, Erstarrung und vorschneller Beurteilung anderer Menschen schützen könnten, hätten sie viel geleistet. Vielleicht ist für alle Beteiligten aus der Problematik sozialer Vorurteile etwas zu lernen: Kritik statt Bequemlichkeit, Auseinandersetzung statt Unterweisung.

Glückliche Zeit, in der die Jünglinge weise und gebildet genug sind, um sich selbst am Gängelbände führen zu können! Unübertreffliche Gymnasien, denen es gelingt, Selbständigkeit zu pflanzen, wo andre Zeiten glaubten, Abhängigkeit, Zucht, Unterordnung, Gehorsam pflanzen und allen Selbständigkeitsdünkel abwehren zu müssen. (NIETZSCHE).

6 Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W., E. Frenkel-Brunswick, D. J. Levinson, R. N. Sanford, The authoritarian personality, New York 1950.*
- Alberts, W., Vorurteile bei Hauptschülern, Diss. Dortmund 1975.*
- Allport, G. W., Die Natur des Vorurteils, Köln 1971.*
- Amir, Y., Contact hypothesis in ethnic relations, in: Psychological Bulletin, 71, 1969, 319–342.*
- Bandura, A., Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979.*
- Bandura, A., F. J. McDonald, The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 1963, 274–281.*
- Bandura, A., D. Ross, S. A. Ross, Vicarious reinforcement and imitative learning, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, 1963, 601–607.*
- Baron, R. A., D. Byrne, Social psychology – Understanding human interaction, Boston 1977.*
- Barres, E., Die Vorurteilsproblematik im Politischen Unterricht, Opladen 1970.*
- *Das Vorurteil in Theorie und Wirklichkeit, Opladen 1974.*
- Bem, D. J., Self-perception theory, in: L. Berkowitz, ed., Advances in Experimental Social Psychology, New York 1972, Vol. 6, 2–62.*
- Bergius, R., Sozialpsychologie, Hamburg 1976.*
- Bergler, R., Vorurteile, Frankfurt/M. 1976.*
- Bergler, R., B. Six, Stereotype und Vorurteile, in: C. F. Graumann, Hrsg., Handbuch der Psychologie, Göttingen 1972, Bd. 7/2, 1371–1432.*
- Bernstein, B., Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–70, Amsterdam 1970.*
- Bönsch, M., R. Silkenbeumer, Soziales Lernen und Vorurteile – Die Vorurteilsproblematik in der Schule, Hannover 1972.*
- Bollnow, O. F., Erziehung zur Urteilsfähigkeit (1960), in: W. Sacher, Hrsg., Pädagogik und Vorurteil, Saarbrücken 1976, 179–198.*
- Bracken, H. v., Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen, Berlin 1976.*
- Brändle-Ströh, M., Das Vorurteil, Diss. Zürich 1975.*
- Brigham, J. C., Ethnic stereotypes, in: Psychological Bulletin, 76, 1971, 15–38.*
- *Views of black and white children concerning the distribution of personality characteristics, in: Journal of Personality, 42, 1974, 144–158.*
- Büttner, M., Über Rasse und Rassismus – Anmerkungen aus biologischer Sicht, in: W. Strzelewicz, Hrsg., Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965, 214–257.*
- Bungard, W., Lück, H. E., Forschungsartefakte und nicht-reaktive Meßverfahren, Stuttgart 1974.*
- Campbell, D. T., Ethnocentric and other altruistic motives, in: D. Levine, ed., Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln 1965, Vol. 13, 283–311.*

- Cauthen, N. R., I. E. Robinson, H. H. Krauss*, Stereotypes: A review of the literature 1926–1968, in: *Journal of Social Psychology*, 84, 1971, 103–125.
- Chesler, M., R. Fox*, Methoden des Rollenspiels im Unterricht, in: B. Kochan, Hrsg., *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*, Kronberg 1974, 13–47.
- Clark, K., M. Clark*, Racial identification and preference in negro children, in: E. Maccoby, T. Newcomb, E. Hartley, eds., *Readings in Social Psychology*, New York 1958, 602–611.
- Collins, B. E.*, *Social psychology*, Reading, Mass. 1970.
- Cox, O. C.*, *Caste, class and race*, New York 1959.
- Cranach, M. v.*, Meinungsänderung durch eigenes Handeln, in: *Psychologische Forschung*, 28, 1965, 89–152.
- Davis, E. E.*, Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung, in: K. D. Hartmann, Hrsg., *Vorurteile – Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung*, Frankfurt/M. 1964, 51–71.
- Davis, E. E., H. C. Triandis*, An exploratory study of intercultural negotiations, Urbana: Group Effectiveness Laboratory Technical Report No. 26, 1965, zit. n. H. C. Triandis, 1975.
- Deutsch, *Unterrichtsempfehlungen, Sekundarstufe I, Gymnasium*, Kultusministerium NW, Hrsg., Ratingen 1975.
- *Curriculum, Gymnasiale Oberstufe NW, Heft 2 II, 2. Ausgabe*, Köln 1973.
- Early, C. J.*, Attitude learning in children, in: *Journal of Educational Psychology*, 59, 1968, 176–180.
- Edwards, A. L.*, Four dimensions in political stereotypes, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35, 1940, 566–572.
- Eggert, H.*, Literarisches Rollenspiel unter Schulaufsicht, in: H. Eggert, M. Rutschky, Hrsg., 1978, 25–35.
- Eggert, H., M. Rutschky*, Hrsg., *Literarisches Rollenspiel in der Schule*, Heidelberg 1978.
- Ehrlich, H. J.*, *Das Vorurteil*, München 1979.
- Englisch, *Vorläufige Richtlinien, Gymnasium, Sekundarstufe I*, Kultusministerium NW, Hrsg., Köln 1978.
- Erziehungswissenschaft, *Curriculum, Gymnasiale Oberstufe NW, H. 9 II, 2. Ausgabe*, Köln 1973.
- Esters, E. A.*, Die Auswirkungen sozialer Vorurteile im Lehrerverhalten, in: W. Sacher, Hrsg., *Pädagogik und Vorurteil*, Saarbrücken 1976, 134–144.
- Festinger, L.* An analysis of compliant behavior, in: M. Sherif, M. O. Wilson, eds., *Group relations at the crossroads*, New York 1953, 232–256.
- *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, Cal. 1957.
- Frey, D.*, Die Theorie der kognitiven Dissonanz, in: ders., Hrsg., *Kognitive Theorien der Sozialpsychologie*, Bern 1978, 243–292.
- Geckeler, E.*, Zur Didaktik des Vorurteils, in: W. Sacher, Hrsg., *Pädagogik und Vorurteil*, Saarbrücken 1976, 205–211.
- Gross, E.*, Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen, in: *Pädagogische Rundschau*, 23, 1969, 537–551.

- Gümbel, G., Zur Bedeutung von Rollenspielen für soziales und politisches Lernen, in: Die Grundschule, 6, 1974, 515–521.
- Hagener, C., Ein Nachwort zu: K.-C. Becker, H. E. Wolf, Über Veränderungen von Vorurteilstendenzen bei Schülern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 23, 1971, 529.
- Hagmüller, P., Versuchsbegleitende Forschung an Gesamtschulen, Weinheim 1973.
- Hahn, H., Hrsg., Sozialpsychologische Probleme internationaler Beziehungen – Ein Konferenzbericht, Neuhaus/Obb. 1959.
- Hartung, J., Verhaltensänderung durch Rollenspiel, Düsseldorf 1977.
- Harvey, O. L., G. D. Beverley, Über den Einfluß einiger Persönlichkeitsmerkmale auf Veränderungen des Selbstkonzepts durch Rollenspiel, in: Ch. Rohr, Hrsg., Verhaltensänderung, München 1972, 178–188.
- Harvey, J. H., W. Smith, Social psychology – An attributional approach, St. Louis 1977.
- Haug, F., Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels, Frankfurt/M. 1977.
- Hegel, G. W. F., Werke, Frankfurt/M. 1971, 20 Bde.
- Heider, F., The psychology of interpersonal relations, New York 1958.
- Heintz, P., Soziale Vorurteile, Köln 1957.
- Himmelfarb, S., A. H. Eagly, eds., Readings in attitude change, New York 1974.
- Hollander, E. P., Social psychology, New York 1976.
- Hovland, C. J., I. L. Janis, H. H. Kelley, Communication and persuasion, New Haven, Conn. 1953.
- Ingendahl, W., Sprechen und Schreiben, Heidelberg 1975.
- Janis, I. L., B. T. King, Der Einfluß des Rollenspiels auf die Veränderung von Meinungen, in: Ch. Rohr, Hrsg., Verhaltensänderung, München 1972, 216–233.
- Jones, J. M., Prejudice and racism, Reading, Mass. 1972.
- Karsten, A., Hrsg., Vorurteil. Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung, Darmstadt 1978.
- Kattmann, U., Die Einstellung elfjähriger Schüler zu Menschen fremder Rassen, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26, 1974, 255–264.
- Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung, in: Die Deutsche Schule, 69, 1977, 401–412.
- Katz, D., The functional approach to the study of attitudes, in: Public Opinion Quarterly, 24, 1960, 163–204.
- Kelman, H. C., Three processes of social influence, in: Public Opinion Quarterly, 25, 1961, 57–78.
- Compliance, identification, internalization: Three processes of attitude change, in: S. Himmelfarb, A. H. Eagly, Readings in attitude change, New York 1974, 218–227; zuerst in: Journal of Conflict Resolution, 2, 1958, 51–60.

- Koch-Hillebrecht, M., *Der Stoff, aus dem die Dummheit ist. Eine Sozialpsychologie der Vorurteile*, München 1978.
- Körner, J., *Vorurteilsbereitschaft und autoritäres Verhalten*, Stuttgart 1976.
- Kraak, B., *Auswirkungen von Psychologieunterricht auf soziale und pädagogische Vorurteile*, Tübingen 1968.
- Lambert, W. E., O. Klineberg, *Children's view of foreign peoples*, New York 1967.
- Lösel, F., *Prozesse der Stigmatisierung in der Schule*, in: M. Brusten, J. Hohmeier, Hrsg., *Stigmatisierung 2*, Neuwied 1975, 7–32.
- Lohmann, Ch., *F. Prose, Organisation und Interaktion in der Schule*, Köln 1975.
- Malhotra, M. K., *Das Bild vom Gastarbeiterkind bei deutschen Schulkindern*, in: *Pädagogische Rundschau*, 32, 1978, 207–236.
- Mancke, K., *Praktische Hindernisse in der heutigen Schule emanzipatorische Erziehung einzuleiten*, in: *Welt der Schule, Ausgabe Grundschule*, 27, 1974, 94–109.
- Manz, W., *Zur Operationalisierung des Stereotypbegriffs*, Köln 1967.
- Markefka, M., *Vorurteile, Minderheiten, Diskriminierung*, Neuwied 1977.
- Mayrhofer, E., *Eine Hauptschule hilft Vorurteile abbauen*, in: *Erziehung und Unterricht*, 128, 1978, 95–101.
- McDavid, J. W., H. Harari, *Social psychology: Individuals, groups, societies*, New York 1968.
- Meinefeld, W., *Einstellung und soziales Handeln*, Reinbek b. Hamburg 1977.
- Merton, R. K., *The self-fulfilling prophecy*, in: *The Antioch Review*, 1948, 193–210.
- Mietzel, G., *Pädagogische Psychologie*, Göttingen 1975.
- Mosher, D. L., A. Scodel, *Relationship between ethnocentrism in children and the ethnocentrism and child-rearing practices of their mothers*, in: *Child Development*, 31, 1960, 369–376.
- Müller, H., *Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau*, Stuttgart 1967.
- Nicklas, H., J. Becker, H.-J. Lissmann, Ä. Ostermann, *Vorurteile und stereotype Muster in Schulbüchern*, in: A. Karsten, Hrsg., 1978, 351–374.
- Nietzsche, F., *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (1872)*, in: *Unzeitgemäße Betrachtungen*, Stuttgart 1964, 391–527.
- Nisbett, R. E., A. Gordon, *Self-esteem and susceptibility to social influence*, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1967, 268–276.
- Oerter, R., *Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth 1973.
- Oskamp, S., *Attitudes and opinions*, Englewood Cliffs 1977.
- Ostermann, Ä., H. Nicklas, *Vorurteile und Feindbilder*, München 1976.
- Pädagogische Probleme, Organisation II, Kursorganisation*, H. 19, Kultusministerium NW, Hrsg., Krefeld 1973.

- Peuckert, R., Asmus, H.-J. Subjektive Wirkungen sozialer Etikettierungen, in: H.-J. Asmus, R. Peuckert, Hrsg., *Abweichendes Schülerverhalten*, Heidelberg 1979.
- Pöggeler, F., Über das Vorurteil in der Erziehung, in: *Pädagogische Rundschau*, 25, 1971, 435–444.
- Quasthoff, U., *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt/M. 1973.
- Raapke, H.-D., Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, in: W. Strzelewicz, Hrsg., *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*, Göttingen 1965, 97–129.
- Rähme, G., Funktion und Möglichkeiten von Rollenspielen innerhalb eines sozialisationsorientierten Deutschunterrichts, in: W. Wendlandt, Hrsg., *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*, München 1977.
- Rosenberg, M. J., R. P. Abelson, An analysis of cognitive balancing, in: M. J. Rosenberg et al., eds., *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, New Haven, Conn. 1960, 112–163.
- Sacher, W., Zur Anthropologie und Pädagogik des Vorurteils, in: *Pädagogische Welt*, 29, 1975, 484–492.
- *Urteilsbildung oder Emanzipation. Zur Anthropologie und Pädagogik des Vorurteils*, Freiburg 1976.
- Sarbin, T. R., V. L. Allen, Rollenverhalten, Rückmeldung von Zuhörerreaktionen und Einstellungsänderung, in: Ch. Rohr, Hrsg., *Verhaltensänderung*, München 1972, 234–247.
- Schäfer, B., *B. Six, Sozialpsychologie des Vorurteils*, Stuttgart 1978.
- Schiller, F., *Werke*, hrsg. v. F. u. W. Strich, Leipzig o. J., 13 Bde.
- Schmidt, H.-D., E. J. Brunner, A. Schmidt-Mummendey, *Soziale Einstellungen*, München 1975.
- Schmitt, Rudolf, *Kinder und Ausländer*, Braunschweig 1979.
- Schneider, H.-D., *Kleingruppenforschung*, Stuttgart 1975.
- Scott, W. A., Attitude change by response reinforcement, in: *Sociometry*, 22, 1959, 328–335.
- Sherif, H., C. J. Hovland, *Social judgment: Assimilation and contrast effects in communication and attitude change*, New Haven, Conn. 1961.
- Silkenbeumer, R., A. Datta, *Rollenspiel und Planspiel*, Hannover 1975.
- Simon, M. D., H. Tajfel, N. Johnson, Wie erkennt man einen Österreicher, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 19, 1967, 511–537.
- Skowronek, H., Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen, in: W. Strzelewicz, Hrsg., *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*, Göttingen 1965, 62–96.
- Slavin, R. E., N. A. Madden, School practices that improve race relations, in: *American Educational Research Journal*, 16, 1979, 169–180.
- Smith, M. B., J. S. Bruner, R. W. White, *Opinions and personality*, New York 1956.
- Stroebe, W., *Grundlagen der Sozialpsychologie I*, Stuttgart 1980.

- Sretenovic, K.*, Der Umgang mit und der Abbau von Vorurteilen und Feindbildern als Aufgabe des Unterrichts – Die Sensibilisierung des Lehrers, in: *Erziehung und Unterricht*, 129, 1979, 257–263.
- Staats, A. W., C. K. Staats*, Attitudes established by classical conditioning, in: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 1958, 37–40.
- Stephan, W. G., D. Rosenfield*, Effects of desegregation on racial attitudes, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1978, 795–803.
- Strzelewicz, W.*, Das Vorurteil als Bildungsbarriere in der industriellen Gesellschaft, in: ders., Hrsg., *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*, Göttingen 1965, 9–39.
- Taylor, R. G., jr.*, Racial stereotypes in young children, in: *Journal of Psychology*, 64, 1966, 137–142.
- Triandis, H. C.*, *Einstellungen und Einstellungsänderungen*, Weinheim 1975.
- Unesco-Institut für Pädagogik/Hamburg*, Erzieherische Bemühungen der Schule zur Überwindung von Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten, in: *W. Sacher, Hrsg., Pädagogik und Vorurteil*, Saarbrücken 1976, 219–225.
- Unsöld, W.*, *Lehrereinstellung und Schülervorurteil*, Frankfurt/M. 1978.
- Vaughan, G. M.*, Concept formation and the development of ethnic awareness, in: *Journal of Genetic Psychology*, 103, 1963, 93–103.
- Vogel, P.*, *Die bürokratische Schule*, Kastellaun 1977.
- Wegener-Spöhring, G.*, Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 21, 1975, 535–545.
- Weigel, R. H., P. L. Wisner, S. W. Cook*, The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes, in: *Journal of Social Issues*, 31, 1975, 219–244.
- Weiner, M. J., F. E. Wright*, Effects of undergoing arbitrary discrimination upon subsequent attitudes toward a minority group, in: *Journal of Applied Social Psychology*, 3, 1973, 94–102.
- Weissbach, Th.*, Racism and prejudice, in: *S. Oskamp, Attitudes and opinions*, Englewood Cliffs 1977, 318–338.
- Westie, F. R.*, Race and ethnic relations, in: *R. E. Faris, ed., Handbook of Modern Sociology*, Chicago 1964, 576–618.
- Wieder, G. S.*, Group procedures modifying attitudes of prejudice in the college classroom, in: *Journal of Educational Psychology*, 45, 1954, 332–344.
- Widlöcher, D.*, *Das Psychodrama bei Jugendlichen*, Olten 1974.
- Wilcott, J. B.*, The roots of nonsense. A critical analysis of terminus and theory ‚stereotype‘, New York 1967.
- Wilson, W. C.*, Development of ethnic attitudes in adolescence, in: *Child Development*, 34, 1963, 247–256.
- Wispé, L. G.*, Positive forms of social behavior: An overview, in: *Journal of Social Issues*, 28, 1972, 1–19.
- Wolf, H. E.*, *Kritik der Vorurteilsforschung*, Stuttgart 1979.
- Zucha, R.*, *Sozialpsychologie des Unterrichts*, Paderborn 1980.

ISBN-Nr. 3-87964-236-2