



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Entwicklung rassischer, ethnischer
und nationaler Vorurteile –
Implikationen für das Interkulturelle Lernen
in der Volksschule“

Verfasserin

Sabine Eder, BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Hutterer

INHALTSVERZEICHNIS

1. ENTWICKLUNG DER PROBLEMSTELLUNG	- 3 -
2. BEGRIFFSKLÄRUNG	- 9 -
2.1. DEFINITION DES VORURTEILSBEGRIFFS	- 9 -
2.1.1. <i>Übertragbarkeit des Vorurteilsphänomens auf Kinder</i>	- 12 -
2.1.2. <i>Abgrenzung zu verwandten Begriffen</i>	- 13 -
2.2. RASSISCH, ETHNISCH UND/ODER NATIONAL ANDERE ALS VORURTEILS-OBJEKT	- 14 -
2.3. „INTERKULTURELLES LERNEN“ IN DER VOLKSSCHULE	- 17 -
3. THEORIEN DER VORURTEILSENTWICKLUNG	- 19 -
3.1. PSYCHODYNAMISCHE ANSÄTZE	- 19 -
3.2. LERNTHEORETISCHE ANSÄTZE	- 20 -
3.3. (SOZIAL-) KOGNITIVE ANSÄTZE	- 21 -
3.4. KONFLIKTTHEORETISCHE BZW. MOTIVATIONALE ANSÄTZE	- 24 -
3.5. BEURTEILUNG DER ERKLÄRUNGSANSÄTZE UND INTEGRATIVE ANSÄTZE	- 25 -
4. METHODISCHES VORGEHEN	- 29 -
5. REVIEW.....	- 34 -
5.1. DARSTELLUNG DER BISHERIGEN FORSCHUNGSTÄTIGKEIT.....	- 34 -
5.2. DARSTELLUNG DER EINBEZOGENEN BEITRÄGE	- 36 -
5.2.1. <i>Vorstellung bisheriger Überblicksarbeiten</i>	- 36 -
5.2.2. <i>Vorstellung der Primärstudien</i>	- 37 -
5.2.3. <i>Problem der Übertragbarkeit</i>	- 41 -
5.3. DIE ENTWICKLUNG VON VORURTEILEN	- 42 -
5.3.1. <i>Vorbedingungen der Entwicklung von Vorurteilen</i>	- 42 -
5.3.2. <i>Entwicklungsverlauf von Vorurteilen</i>	- 44 -
5.3.2.1. Sozialer Status als Determinante	- 45 -
5.3.2.2. Entwicklungsverlauf bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe	- 46 -
5.3.2.3. Entwicklungsverlauf bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe	- 48 -
5.3.3. <i>Vorurteilsdimensionen</i>	- 50 -
5.3.4. <i>Intensität von Vorurteilen</i>	- 52 -
5.3.5. <i>Wesentliche Einflussfaktoren</i>	- 53 -
5.3.5.1. Kontakt zu Fremdgruppen	- 53 -
5.3.5.2. Soziale Norm der Gruppe	- 56 -
5.3.5.3. Existenz eines Konflikts bzw. einer Bedrohung durch die Außengruppe.....	- 57 -
5.3.5.4. Identifizierung mit der Eigengruppe	- 58 -
5.3.5.5. Entwicklung von (sozial-) kognitiven Fähigkeiten	- 59 -
5.3.6. <i>Beurteilung der theoretischen Ansätze anhand der empirischen Befunde</i>	- 60 -
6. IMPLIKATIONEN FÜR INTERVENTIONSMAßNAHMEN.....	- 62 -
6.1. ZEITPUNKT	- 63 -
6.2. ZIELGRUPPE	- 64 -
6.3. METHODISCHE ASPEKTE	- 64 -
6.4. INHALTLICHE ASPEKTE	- 67 -
7. RESÜMEE	- 70 -

8. VERZEICHNISSE	- 75 -
8.1. LITERATURVERZEICHNIS	- 75 -
8.2. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	- 88 -
8.3. TABELLENVERZEICHNIS.....	- 88 -
Anhang.....	- 89 -
Zusammenfassung.....	- 89 -
Abstract	- 90 -
Lebenslauf.....	- 92 -

1. ENTWICKLUNG DER PROBLEMSTELLUNG

Migration sowie Kultur- und Sprachbegegnungen hat es immer schon gegeben (Krüger-Potratz 2005, S. 13). Durch fortschrittliche Kommunikationsmöglichkeiten und Verkehrsnetze, Globalisierungsprozesse, die Vereinigung Europas und die Medieneinwirkung stellt rassische, ethnische und nationale Pluralität gegenwärtig keine Ausnahme mehr dar (Auernheimer 2007b, S. 153; Büker & Kammler 2003, S. 7). In Anbetracht dessen, ist gemäß Böhm (1993, S. 114) eine bedeutende Aufgabe der Menschheit die Auseinandersetzung mit dem Aufeinandertreffen von Menschen mit unterschiedlicher rassischer, ethnischer und/oder nationaler Zugehörigkeit. Diese Heterogenität weist gleichermaßen Möglichkeiten als auch Gefahren auf. Entsprechend kann sich durch das Zusammenleben oder die Begegnung betreffender Anderer etwa die Basis für gegenseitiges Verständnis begründen. Ferner können daraus aber auch Vorurteile oder Konflikte hervorgehen (Strohmeier & Spiel 2011, S. 155f.). Da die Orientierung in dieser heterogenen Gesellschaft und das Verhalten hinsichtlich entsprechenden Anderen einige Anforderungen an den einzelnen Menschen stellt, wird interkulturelles Lernen gerade in der heutigen Zeit zu einer wichtigen pädagogischen Angelegenheit und einem bedeutenden Thema über alle Lebensalter (Auernheimer 2007b, S. 153; Büker & Kammler 2003, S. 7; Schmitt 1979, S. 18).

Kinder begegnen dieser Vielfalt vor allem mit dem Übergang in Erziehungseinrichtungen, da diese Diversität auch im Lebensumfeld von Bildungsinstitutionen ersichtlich wird (Diehm & Kuhn 2005, S. 221; Nachbaur 2007, S. 944; Strohmeier & Spiel 2003; Strohmeier & Fricker 2007, S. 115). So betrug etwa an österreichischen Volksschulen der prozentuelle Anteil an SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, als ein Indiz für diese Vielfalt, im Schuljahr 2010/11 24%, im städtischen Zentrum wie gegebenenfalls Wien sogar 52,9% (Statistik Austria 2011).

Wissenschaftler beschäftigen sich seit geraumer Zeit damit, wie Kinder mit dieser Vielfältigkeit umgehen bzw. wie sie diese erleben. Ein Bereich innerhalb dieses Erkenntnisinteresses widmet sich kindlichen Vorurteilen gegenüber rassistisch, ethnisch und/oder national Anderen. Deren Erforschung kann auf eine lange Tradition mit zahlreichen wissenschaftlichen Perspektiven und einer

interdisziplinären Auseinandersetzung zurückblicken (Brown 2010, S. 11; Lüddecke 2004, S. 12; Raabe 2010, S. 12).

Erste Arbeiten zu Vorurteilen bei Kindern wurden bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den USA veröffentlicht (Rheims 2006). Seitdem kann auf ein anhaltendes und zunehmendes akademisches Interesse zurückgeblickt werden (Quintana & McKown 2008, S. 1). Auch im europäischen Raum wurde diese Forschungsmaterie aufgegriffen. Im deutschsprachigen Bereich setzten die Untersuchungen dazu aber erst relativ spät in den 70iger Jahren ein und beschränken sich bisher auf einige wenige Studien (Lüddecke 2004, S. 29).

Mitunter begründet sich dieses Erkenntnisinteresse in den bedenklichen Konsequenzen von Vorurteilen. So können diese zu Spannungen zwischen einzelnen Gruppen und ernsten sozialen Problemen, wie beispielsweise Diskriminierung, soziale Ausgrenzung, Mobbing, Verbrechen und sogar internationalen Konflikte führen (Bigler & Hughes 2009, S. 186; Farhan 2008, S. 170; Raabe & Beelmann 2011, S. 1715). Zudem üben vorhandene Vorurteile einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung aus (Lipiansky 2005).

Trotz jener regen, internationalen Auseinandersetzung sind noch etliche Fragen hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen und Möglichkeiten der Intervention insbesondere durch uneinheitliche Befunde offen (Raabe & Beelmann 2011, S. 1716).

Eine weitgehende Übereinstimmung der bisherigen Forschungsarbeiten besteht in der Erkenntnis, dass Kinder bereits recht früh im Lebenslauf Vorurteile bzw. vorurteilsähnliche Prädispositionen aufweisen (Diehm & Kuhn 2005, S. 224; Farhan 2008, S. 112; Raabe 2010, S. 11) und diese früh erworbenen Vorurteile relativ wirksam sind (Lüddecke 2004, S. 34; Wegener-Spöhring 1975, S. 535) bzw. sich schwer wieder korrigieren lassen (Davis 1964, S. 53).

Mit der Aufnahme des „Interkulturellen Lernens“ als Unterrichtsprinzip und allgemeine Bildungsaufgabe in den Lehrplan hat das österreichische Schulsystem zu Beginn der 90iger Jahre einen ersten formalen Schritt gegen Vorurteile gesetzt (Binder & Englisch-Stölner 2002, S. 960; Binder 2005, S. 284; Furch 1998, S. 92; Furch & Roszner 2002, S. 366; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [bmu:kk] 2009). Neben dem Abbau von Vorurteilen zählen die Anregung zum

gegenseitigen Verständnis und das Erkennen von Ähnlichkeiten zu den Zielen des Interkulturellen Lernens (Binder & Englisch-Stölner 2002, S. 957; bmu:kk 2009).

Im Laufe der Zeit sind unterschiedliche Konzepte, mit denen dessen Zielvorstellungen umgesetzt werden sollen, entstanden (Avci-Werning 2004, S. 14; Filtzinger 2006, S. 220). Mittlerweile kann man sogar von einer unübersichtlichen Anzahl von Präventions- und Interventionsansätzen sprechen (Bennett & Bennett 2003, S. 147; Strohmeier & Spiel 2011, S. 156). Auch zum Abbau von Vorurteilen sind viele Unterrichtsvorschläge ausgearbeitet worden (Avci-Werning 2004, S. 14). Diese Fülle begründet sich auch in den unterschiedlichen theoretischen Konzepten, die den einzelnen Maßnahmen zugrundeliegen (Avci-Werning 2004, S. 77). So reichen die Methoden unter anderem von kooperativem Lernen über den Einsatz von Medien bis zu kognitivem Training (Paluck & Green 2009, S. 352ff.).

Trotz dieser Vielfalt an Maßnahmen, oder vielleicht auch gerade deshalb, geht aus einer österreichischen Studie hervor, dass LehrerInnen eindeutige Bestimmungen und Anhaltspunkte sowie eine gründlichere Wissens- und Kompetenzvermittlung zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips bzw. allgemeinen Bildungsziels fehlen (Binder & Daryabegi 2003, S. 81). Darüber hinaus ist an dieser Maßnahmenvielfalt äußerst problematisch, dass jene Programme selten theoretisch begründet und wissenschaftlich evaluiert sind (Auernheimer 2006, S. 137; Avci-Werning 2004, S. 42; Cristol & Gimbert 2008, S. 201). Dies untermauert auch Diehm (2009, S. 55), indem sie darauf hinweist, dass die Programmatik zwar ausgeprägt ist, aber selten auf empirisch gewonnenen bzw. theoretisch fundierten Daten basiert und daher auch Schwächen in der Umsetzung aufweist.

Insbesondere betrifft dieser Mangel die Abstimmung von Interkulturellen Programmen auf entwicklungsbedingte Voraussetzungen des Kindes und dessen Aufnahmefähigkeit bezüglich derartiger Lernziele (Diehm & Radtke 1997, S. 60; Enesco & Navarro 2004, S. 113). Insofern sollte bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden, auf welches alterstypische Verständnis der SchülerInnen ein interkultureller Unterricht trifft (Diehm & Radtke 1997, S. 60). Konkret ausgedrückt, ist es wichtig mit einzubeziehen, welche thematischen Aspekte ein/e Lernende/r schon verstehen kann bzw. zu welchen Einsichten er/sie noch nicht fähig ist (Fried & Büttner 2004, S. 15). Vergleichsweise schreiben auch Bennett und Bennett (2003, S. 147): „Diversity initiatives work most effectively when sequenced to the developmental readiness of the client“.

Hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen, wäre es demnach wichtig, zu berücksichtigen, inwieweit Kinder vorurteilbehaftetes Denken bezüglich rassistisch, ethnisch und/oder national Anderen aufweisen, wie sich jene Vorurteile altersbedingt entwickeln und wie sie beschaffen sind. In diesem Sinne schreibt auch Aboud (2009, S. 199): „Understanding how children acquire prejudice in the first place would help us design programs to prevent prejudice“.

Ohne die Abstimmung der Interventionsmaßnahmen auf den Entwicklungsverlauf von Vorurteilen bei Kindern kann schwer in deren Prozess eingegriffen werden (Fried 2005, S. 286; Pfeifer, Spears Brown & Juvonen 2007b, S. 6, 13). Auch Auernheimer (2007a, S. 126) macht auf diese Problemlage aufmerksam. Demzufolge wird in vielen pädagogischen Konzepten, vermutlich aufgrund der fehlenden Anpassung, das interkulturelle Auffassungsvermögen, das in der entsprechenden Altersstufe erreichbar ist, häufig zu hoch eingeschätzt. Dieser Umstand ist von großer pädagogischer Brisanz, da viele Initiativen infolge zu hoher Ziele und einer strukturellen Überforderung der kindlichen Denkentwicklung voraussichtlich ins Leere verlaufen (Auernheimer 2007a, S. 124; 2007b, S. 157; Diehm & Radtke 1997, S. 60). Zudem kann eine Überforderung zu Verunsicherungen, Irritationen und Entmutigung führen (Fried & Büttner 2004, S. 15). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass sensible Entwicklungsphasen für interkulturelle Lernziele übersehen werden. Folglich kann die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse die Effektivität praktischer Interventionen optimieren (Wagner & Farhan 2008, S. 273).

Diese Problemlage wird jedoch in der Literatur und Praxis oft nicht ausreichend berücksichtigt (Diehm & Radtke 1997, S. 60). Vor allem im deutschsprachigen Raum werden laut Diehm und Kuhn (2005, S. 224) die kindlichen Voraussetzungen bei der Entwicklung von Maßnahmen im Rahmen des Interkulturellen Lernens noch weitgehend vernachlässigt. Vergleichsweise weist auch Auernheimer (2007a, S. 126) darauf hin, dass „die entwicklungsgemäßen Möglichkeiten und Bedingungen interkultureller Erziehung und Bildung bislang noch kaum erforscht sind“.

Zusätzlich zu diesem Adaptionsmangel ist problematisch, dass sowohl in theoretischen Ansätzen als auch in der Praxis einige unterschiedliche, mitunter auch irrtümliche oder vereinfachte Annahmen bezüglich des Entwicklungsverlaufs von Vorurteilen verbreitet sind (Enesco & Navarro 2004, S. 113). Diese unterschiedlichen

Hypothesen führen zwangsläufig zu divergenten Vorgangsweisen bei der Reduktion von Vorurteilen.

So ist beispielsweise unter Laien trotz gegenteiliger Forschungsergebnisse häufig die Meinung vertreten, dass das kindliche Denken in der Volksschule noch vorurteilsfrei ist (Pfeifer et al. 2007b, S. 13; Ulich, Oberhuemer & Soltendieck 2005, S. 47). Das führt dazu, dass Interventionsmaßnahmen falsch angesetzt werden (Hirschfeld 2008, S. 48). Daneben findet man in der Literatur einerseits Auffassungen, die für ein möglichst früh einsetzendes interkulturelles Lernen plädieren, gemäß dem Motto „je früher, desto besser“ (Diehm & Radtke, 1997, S. 60). Andererseits können auch gegensätzliche Sichtweisen, die darauf verweisen, dass zu frühe Angebote wirkungslos bleiben, ausgemacht werden (Diehm & Radtke, 1997, S. 60ff.).

Daran wird zum einen deutlich, wie wichtig es ist, dass PädagogInnen mit Kenntnissen über den Entwicklungsverlauf von Vorurteilen bei Kindern und deren Beschaffenheit ausgestattet sind, um möglichst wirksame Strategien entwickeln zu können und Methoden im Rahmen des Interkulturellen Lernens möglichst optimal auf die Lernenden abstimmen zu können (Turner & Hewstone 2012, S. 317). Zum anderen erfordern die zahlreichen, unterschiedlichen theoretischen Annahmen vorab eine Erhebung und Darstellung eines aktuellen Forschungsstandes hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen (Raabe & Beelmann, 2011, S. 1715).

Ziel dieser Arbeit ist es nun einerseits auf dieses Desiderat hinzuweisen und andererseits diesem entgegenzuarbeiten. In diesem Sinne wird versucht mithilfe eines narrativen Reviews relevante Ergebnisse aus der Vorurteilsforschung aufzubereiten und daraus Implikationen für den Abbau von Vorurteilen im Rahmen des Interkulturellen Lernens abzuleiten. In anderen Worten wird versucht von der Genese von Vorurteilen auf entwicklungstheoretisch angepasste Reduktionsmaßnahmen zu schließen.

Konkret wird in der Arbeit aufgrund der erörterten Problemstellung folgender Fragestellung nachgegangen: „Welche Rückschlüsse bzw. Folgerungen ergeben sich aus dem Entwicklungsverlauf von Vorurteilen bei Volksschulkindern gegenüber rassistisch, ethnisch und national Anderen für den Abbau von Vorurteilen im Rahmen des Interkulturellen Lernens?“

Zur Klärung dieser Frage setzt sich die Arbeit aus folgenden Abschnitten zusammen: Zu Beginn erfolgt im zweiten Kapitel eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Konzepten. Dazu werden das Phänomen Vorurteil, sowie rassistisch, ethnisch und/oder national Anders als Vorurteilsobjekt und das Unterrichtsprinzip bzw. allgemeine Bildungsziel „Interkulturelles Lernen“ näher erläutert. Anschließend werden im nächsten Schritt die wesentlichsten Theorien hinsichtlich der Vorurteilsentwicklung vorgestellt. Da unter diesen theoretischen Ansätzen keine Einigkeit über den Entwicklungstrend von Vorurteilen besteht, werden in weiterer Folge empirische Befunde herangezogen.

Dazu werden in methodischer Hinsicht, wie im Kapitel 4 aufgezeigt wird, Ergebnisse aus einzelnen Studien durch einen narrativen Review synthetisiert, um den aktuellen Forschungsstand darzulegen.

Das fünfte Kapitel umfasst schließlich den narrativen Review. Vor der Zusammenschau der Ergebnisse werden die bisherige Forschungstätigkeit und die einbezogenen Arbeiten vorgestellt. Schließlich gliedert sich der Review in Vorbedingungen der Vorurteilsentwicklung, den Entwicklungsverlauf von Vorurteilen, Vorurteilsdimensionen, die Intensität von Vorurteilen sowie wesentliche Einflussfaktoren. Daraufhin werden aus diesen Befunden gewonnene Implikationen für das Interkulturelle Lernen im sechsten Abschnitt erörtert. Abschließend ist ein Resümee inklusive einer Darlegung erworbener Schlussfolgerungen zu finden.

2. BEGRIFFSKLÄRUNG

2.1. Definition des Vorurteilsbegriffs

Da die Vorurteilsforschung auf eine lange Tradition mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven zurückblicken kann (Brown 2010, S. 11; Lehner 1989, S. 1; Lüddecke 2004, S. 12; Raabe 2010, S. 12), stößt man in der Fachliteratur auf eine Reihe von Vorurteilsdefinitionen, die je nach Forschungsgegenstand und Erkenntnismotivation variieren können (Rheims 2006). Trotz dieser Vielfalt lassen sich gemäß Raabe (2010, S. 12) einige gemeinsame Charakteristika eruieren. Diese werden im Folgenden an exemplarisch ausgewählten Definitionen aufgezeigt.

Zu den klassischen und wiederholt angeführten Vorurteilsdefinitionen zählen laut Rheims (2006) nachstehende von Allport (1971) und Davis (1964):

„Ein ethnisches Vorurteil ist eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet. Sie kann ausgedrückt oder auch nur gefühlt werden. Sie kann sich gegen eine Gruppe als ganzes [sic] richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist.“ (Allport 1971, S. 23)

Vorurteile sind „negative oder ablehnende Einstellungen einem Menschen oder einer Menschengruppe gegenüber, wobei dieser Gruppe infolge stereotyper Vorstellungen bestimmte Eigenschaften von vornherein zugeschrieben werden, die sich aufgrund von Starrheit und gefühlsmäßiger Ladung, selbst bei widersprechender Erfahrung schwer korrigieren lassen.“ (Davis 1964, S. 53)

Beide Begriffsbeschreibungen betrachten Vorurteile vorwiegend als eine Erscheinung zwischen Gruppen und deren Angehörigen (Rheims 2006). Hinsichtlich dieses Merkmals herrscht in der Fachliteratur nach wie vor ein weitgehender Konsens (Brown 2010, S. 11; Raabe 2010, S. 14; Rheims 2006). Anzumerken ist jedoch, dass derartige Sichtweisen Individuen als agierende Gruppenmitglieder betrachten (Brown 2010, S. 11) und Vorurteilen sowohl inter- als auch intragruppal vorkommen (Lüddecke 2004, S. 20).

Darüber hinaus ist in den Begriffsbestimmungen von Allport (1971) und Davis (1964) die Abwertung bzw. Negativität, die Menschen angesichts ihrer Gruppenzugehörigkeit entgegengebracht wird, ein wesentliches Charakteristikum (Raabe 2010, S. 14). Obwohl mitunter auch positive Einstellungen und Verallgemeinerungen gegenüber einer fremden Gruppe als Vorurteile betrachtet werden, herrscht in der Scientific Community eine weitgehende Übereinstimmung

hinsichtlich dieser immanenten gruppenbasierten Negativität von Vorurteilen (Aboud 1988, S. 4; Förster 2009, S. 10; Lüddecke 2003, S. 18; Raabe 2010, S. 15). Gemäß Förster (2009, S. 10) werden positive oder neutrale Einstellungen mehrheitlich unter dem Begriff Stereotyp zusammengefasst (siehe auch Kap. 2.1.2).

Davis (1964) verweist in seiner Definition auf die Schwierigkeit, ein Vorurteil zu korrigieren. Auch Allport (1971, S. 27) betont, dass sich Vorurteile schwer durch neue Informationen ändern lassen und sehr stabil sind. Diese Eigenschaft heben auch andere AutorInnen hervor (vgl. u.a. Wegner-Spöhring 1975, S. 541).

Während Allport (1971) Vorurteile ausschließlich hinsichtlich ethnischer Gruppen betrachtet, beschreiben Davis (1964) und viele andere AutorInnen Vorurteile unabhängig von spezifischen Gruppen, wodurch sie auch auf andere soziale Kategorien wie Geschlecht oder sexuelle Orientierung übertragen werden können (Raabe 2010, S. 16). Dieser Umstand macht auf ein weiteres Kennzeichen von Vorurteilen aufmerksam: Inhalte von Vorurteilen spiegeln stets Erwartungen oder soziale Erwünschtheit wieder und sind normativ bestimmt, indem sie implizieren, dass eine soziale Norm, die gesellschafts- und zeitbedingt ist, verletzt wird (Bergmann 2006; Crandall, Eshlema & O'Brien 2002, S. 374; Förster 2009, S. 9, 22f.).

Während die Definition des Vorurteilsbegriffs von Davis (1964) laut Lüddecke (2004, S. 14) auch heute noch weitgehend akzeptiert wird, ist nach Raabe (2010, S. 17) die Begriffsbestimmung von Allport (1971) in einigen Aspekten nicht mehr aktuell. Beispielsweise hätte Allport (1971) negative Einstellungen gegenüber straffällig gewordenen Personen nicht als Vorurteil gewertet (Förster 2009, S. 9). Gegenwärtige Begriffsklärungen verzichten jedoch auf diese moralische Wertigkeit bzw. die Annahme von Vorurteilen als falsche Verallgemeinerungen mit der Begründung, dass keine objektiven Richtlinie existiert, mit der man richtig von falsch differenzieren kann (Farhan 2008, S. 16; Raabe 2010, S. 15; Rheims 2006).

Ein weiterer gemeinsamer Kern vieler Vorurteilsdefinitionen besteht in der dreidimensionalen Merkmalsausprägung. Angelehnt an Dreikomponentenmodelle der Einstellungsforschung wird auch bei Vorurteilen überwiegend zwischen kognitiven, affektiven bzw. emotiven oder behavioralen bzw. konativen Dimensionen unterschieden (Lüddecke 2004, S. 20; Raabe 2010, S. 13; Raabe & Beelmann 2011, S. 1715). Diesen Merkmalen werden in der Fachliteratur verschiedene Bedeutungen zugeschrieben. Vereinzelt werden sie auch um weitere Komponenten ergänzt. Etwa

ergänzen Axhausen und Feil (1984, S. 65) das Dreikomponentenmodell um eine soziale Komponente.

Unter der kognitiven Seite wird weitläufig die Zuschreibung negativer Eigenschaften und das vermeintliche (Schein-)wissen über Gruppen oder diesen angehörenden Personen verstanden.

Der affektive bzw. konative Aspekt zeigt sich wiederum durch negative Gefühle wie etwa Antipathie, Furcht oder Misstrauen.

Die konative respektive behaviorale Komponente äußert sich beispielsweise in ablehnenden Verhaltensweisen wie etwa Herabsetzung, körperliche Verletzung oder Diskriminierung (Lüddecke 2004, S. 20f.; Raabe 2010, S. 13; Raabe & Beelmann 2011, S. 1715).

Gut ersichtlich wird diese Dreidimensionalität an der Vorurteilsdefinition von Brown (2010, S. 7): „ . . . any attitude, emotion or behaviour towards members of a group, which directly or indirectly implies some negativity or antipathy towards that group“. Ebenso beinhaltet der Definitionsversuch von Woolfolk (2008, S. 214) alle drei Gesichtspunkte: Ein „Vorurteil basiert auf Überzeugungen, Emotionen und Neigungen zu bestimmten Handlungsweisen“.

Anzumerken ist aber, dass diese dreidimensionale Form von einem Zusammenhang zwischen den drei Bestandteilen ausgeht, der nicht immer empirisch belegt werden kann (Raabe 2010, S. 13).

Darüber hinaus wird in der Forschung bzw. bei der Evaluation häufig zwischen einer expliziten und impliziten Vorurteilsform differenziert (Gawronski & Bodenhausen 2006, S. 693; Raabe 2010, S. 57f.) Explizite Vorurteile sind bewusst sowie bedacht und insofern anfälliger für soziale Normen bzw. Erwünschtheit (Gawronski & Bodenhausen 2006, S. 692; Plant & Devine 1998, S. 811). Implizite Arten zeichnen sich im Gegensatz zu expliziten Formen durch ihre Subtilität, Non-Verbalität und Unbeabsichtigkeit (Gawronski & Bodenhausen 2007, S. 691, 696; Turner & Hewstone 2012, S. 324) aus und sind für Anliegen der Selbstdarstellung und gesellschaftliche Normen undurchlässig (Rutland et al. 2005, S. 453).

Zusammenfassend besteht also in der Forschungsgemeinschaft eine weitgehende Einigkeit hinsichtlich der Beschaffenheit von Vorurteilen in nachstehenden Punkten:

- Vorurteile treten zwischen Gruppen bzw. deren Angehörigen auf und sind durch diese Gruppenzugehörigkeit bedingt.
- Bei Vorurteilen handelt es sich in erster Linie um negative Einstellungen.

- Vorurteile sind normativ bestimmt.
- Vorurteile können in kognitiver, affektiver bzw. emotiver oder behavioraler bzw. konativen Form auftreten.

Um eine Fülle von Forschungsarbeiten abdecken zu können, liegt dieser Arbeit die relativ breite Definition von Raabe (2010, S. 17) zugrunde: „Vorurteile sind negative Orientierungen gegenüber Individuen oder Gruppen von Individuen, aufgrund deren Gruppenzugehörigkeit. Sie können sich in der Zuschreibung negativer Eigenschaften, in negativen Empfindungen und in ablehnenden Verhaltensweisen äußern.“

2.1.1. Übertragbarkeit des Vorurteilsphänomens auf Kinder

Obwohl in der Literatur mehrheitlich ähnliche Vorurteilsdefinitionen für Kinder und Erwachsene gebraucht werden, machen einige AutorInnen darauf aufmerksam, dass die Übertragbarkeit des Vorurteilsphänomens auf Kinder auch Schwierigkeiten hervorbringt (Aboud 1988, S. 4; Brown 2010, S. 110; Raabe 2010, S. 21f.).

Gemäß Aboud (1988; S. 4f.) ist es beispielsweise schwer bei Kindern von einer gruppenbedingten Antipathie auszugehen, da diese vielfach noch keine Vorstellung von Gruppen bzw. Gruppenzugehörigkeiten haben. Entsprechend setzt Farhan (2008, S. 17) die Fähigkeit zur Kategorisierung sowie das Bewusstsein über eine ethnische und rassische Konstanz unabhängig von Aspekten wie etwa der Zeit oder einem Kleiderwechsel, voraus. Raabe (2010, S. 22) revidiert diese Zweifel als zweitrangig, da Kinder nichtsdestotrotz einen Menschen anhand von Kennzeichen, die dieser mit anderen Gruppenmitgliedern gemeinsam hat, ablehnen.

Weiters nimmt Aboud (1988, S. 4) an, dass die Vorurteilstrukturen bei Kindern im Vergleich zu Erwachsenen weniger differenziert und ganzheitlich sind. Zudem zeigen sich laut Aboud (2005, S. 314) Vorurteile bei Erwachsenen und Kindern anders. Während Erwachsene dazu neigen, Vorurteile in Form von Ärger, Feindseligkeit und Sticheleien zu äußern, tendieren Kinder eher zu Misstrauen, Angst, Vermeidung oder Missbilligung.

Aufgrund dieser Unterschiede in den Grundlagen und Äußerungsformen von Vorurteilen tritt Aboud (1988; S. 4ff.) für einen weniger begrenzten Gebrauch der Vorurteilsdefinition bei Kindern ein.

Die oben formulierte, für diese Arbeit gültige, Definition scheint aufgrund ihrer Breite auch für die Beschreibung von Vorurteilen bei Kindern geeignet zu sein (vgl. dazu auch Raabe 2010, S. 22).

2.1.2. Abgrenzung zu verwandten Begriffen

In der Literatur stößt man neben dem Begriff des Vorurteils häufig auch auf die verwandten Begriffe Einstellung und Stereotyp. Obwohl sich deren Abgrenzung als nicht unproblematisch herausstellt, da einige AutorInnen denselben Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung gebrauchen, werden im Folgenden zu Verständniszwecken Berührungspunkte und Unterschiede herausgearbeitet.

- **Einstellungen:**

In der Fachliteratur herrscht überwiegend Konsens darüber, dass Vorurteile (jedenfalls unter anderem) Einstellungen (Lüddecke 2004, S. 20; Raabe 2010, S. 13) oder eine besondere Art von Einstellungen (Mitulla 1997, S. 72) darstellen. Lüddecke (2003, S. 12; 2004, S. 16, 20) führt dazu weiter aus, dass Vorurteile auf personeller Ebene Einstellungen darstellen und auf institutioneller sowie gesellschaftlicher Ebene als Ideologien aufgefasst werden können. Da in dieser Arbeit Vorurteile auf einer personellen Ebene betrachtet werden, werden insbesondere negative Einstellungen als Vorurteile berücksichtigt.

- **Stereotype:**

Obwohl Vorurteile und Stereotype in der Realität häufig gemeinsam auftreten, ist es gemäß Aboud (1988, S. 5) sinnvoll zwischen beiden Begriffen zu differenzieren. Deren Verhältnis scheint in der Literatur jedoch nicht ganz eindeutig zu sein.

Gemäß Güttler (2003, S. 113) stellen Stereotype die kognitive Seite von Vorurteilen dar. Demnach würde der Begriff Vorurteil als Oberbegriff fungieren (Mitulla 1997, S. 69). Dagegen findet man in der Literatur auch Belege, die ein unabhängiges Verhältnis beschreiben. Eine Verbindung besteht demzufolge erst, „wenn mit den im Stereotyp enthaltenen Zuschreibungen Wertungen verbunden sind“ (Mitulla 1997, S. 69). Insofern würden sich Vorurteile durch die abwertende Eigenschaft von Stereotypen unterscheiden (Raabe 2010, S. 14), da Zweitere im Gegensatz zu Vorurteilen nur beschreibend sind. Vergleichsweise differenziert

auch Förster (2009, S. 10) zwischen Vorurteilen, die Emotionen enthalten, und Stereotypen, die emotionsloses Wissen über Gruppen darstellen.

Häufig wird darauf verwiesen, dass Stereotype im Gegensatz zu Vorurteilen keine Einstellungen oder Attributionen, sondern Wahrnehmungsurteile darstellen (Lüddecke 2004, S. 18). Dementsprechend beziehen sich Stereotype auch nach Lippmann, der den Begriff 1922 für die Sozialwissenschaft aufbereitet hat, auf die Rezeption von Informationen über die Umwelt (Güttler 2003, S. 113; Petersen & Six 2008, S. 21).

Eine Definition eines Stereotyps, an die viele andere AutorInnen angeknüpft haben, lautet: „A set of beliefs about the personal attributes of a group of people“ (Ashmore & Delboca 1981, S. 16).

In der Arbeit werden Stereotype berücksichtigt, wenn die Zuschreibungen Wertungen enthalten.

2.2. Rassisch, ethnisch und/oder national Andere als Vorurteilsobjekt

In der Pädagogik werden dem Begriff des/der Anderen je nach Perspektive unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben (vgl. etwa Benner 1999; Holzbrecher 1995; Lipiansky 2006; Mecheril 2010, S. 16).

In dieser Arbeit wird der/die Andere im Hinblick auf eine rassische, ethnische und/oder nationale Andersheit und Zugehörigkeit betrachtet. In diesem Kontext definiert sich das Anderssein (Mecheril 2010, S. 17).

Überdies ist der/die Andere gemäß Mecheril (2010, S. 16f.) nichts Objektives oder Festgeschriebenes. Vielmehr handelt es sich dabei um eine relationale Erscheinung, die eine Beziehung zwischen dem, was als jeweils Eigens betrachtet wird, und dem, was als diesem nicht zugehörig bewertet wird, herstellt. Dadurch kommt es zu einer binären Differenzierung zwischen Fremdgruppe und Eigengruppe. Folglich stellen sich wechselseitig konstruierende Gruppen füreinander Andere dar. (Lipiansky 2006, S. 118; Mecheril 2010, S. 16f.)

In vielen Theorieansätzen wird der/die Andere synonym mit der/die Fremde gebraucht (Büker & Kammler 2003, S. 9). Diesbezüglich ist jedoch zu beachten, dass nicht alles, was andersartig ist, auch als fremd angesehen wird. Insofern ist Fremdheit „ . . . ein Interpretament der Andersheit“ (Weinrich 1990, S. 26).

Weiters stellen rassistisch, ethnisch oder national Andere keine homogene Gruppe dar (Mecheril 2010, S. 17). Unter anderem wird das auch daran deutlich, dass in der wissenschaftlichen Diskussion häufig die Kategorien „Rasse, Ethnie und Nation“, aufgrund ihrer gegenseitigen Verwiesenenheit, ineinander verschwimmen oder zwischen ihnen nur unscharf differenziert wird (Diehm, Kuhn & Machold 2010, S. 80; Mecheril 2010, S. 14). Zudem sind diese Begriffe sehr mehrdeutig (Auernheimer 2007a, S. 73). Da es aber durchaus wichtige Unterschiede in deren Bedeutungsumfang gibt, ist es notwendig, auf die einzelnen Begriffe kurz näher einzugehen (Mecheril 2010, S. 14; Quintana 1998, S. 28):

Als „Rasse“ werden häufig Gruppenmitglieder, die genetische, biologische und physische Merkmale teilen, definiert. Aufgrund der großen innerrassistischen Heterogenität, wird jedoch die biologische Integrität der rassistischen Klassifikation kritisiert (Quintana 1998, S. 28). Das wird auch daran ersichtlich, dass unterschiedliche Einteilungsschemen zwischen zwei oder sogar mehr als zweihundert „Rassen“ differenzieren (Geiss 1988, S.38ff.). Insbesondere entbehrt der Begriff einer wissenschaftlichen Grundlage für psychologische, soziale, kognitive und affektive Unterschiede bedingt durch genetische und biologische Differenzen. Insofern sollte Rasse nicht als natürliche Tatsache, sondern als soziale Konstruktion verstanden werden (Bös 2005, S. 19; Mecheril & Melter 2010, S. 151; Quintana 1998, S. 28).

Der Begriff "Ethnizität" ist dem der Rasse gegenübergestellt, indem der Bedeutungsumfang des ersten nicht auf physische, biologische und genetische Merkmale, sondern primär auf soziologische oder anthropologische Kennzeichen bezogen wird (Quintana 1998, S. 28). Insofern ist eine ethnische Gruppe durch die Annahme einer gemeinsamen Abstammung oder Herkunft, eines kollektiven Sprachgebrauchs, gemeinsamer Sitten, Praktiken sowie einer gemeinsamen Geschichte und aktueller Erfahrungen verbunden (Diehm, Kuhn & Machold 2010, S. 80; Heckmann 1992, S. 56; Skubusch 2000, S. 40). Zudem ist zu berücksichtigen, dass diese Kategorie viele verschiedene Fremdgruppen beinhaltet, wie etwa nordamerikanische oder afrikanische Ureinwohner sowie Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und Religionen (Raabe 2010, S. 161).

Die „wissenschaftliche Haltbarkeit“ der Begriffe „Rasse“ und „Ethnizität“ wird in der Fachliteratur teilweise kontrovers diskutiert (Bös 2005, S. 19). Methodische Probleme ergeben sich beispielsweise in der Definition der Merkmale, die

Phänomene klar als eine ethnische Gruppe oder Rasse festlegen (Bös 2005, S. 22). Häufig werden in der Fachliteratur die Begriffe aufgrund dieser Problematik austauschbar verwendet. Im anglophonen Raum wird vornehmlich der Begriff „race“ häufig zur Benennung ethnischer Gruppen verwendet (Mecheril & Melter 2010, S. 151). Umgekehrt machen Enesco und Navarro (2004, S. 94) darauf aufmerksam, dass in der neuesten Literatur der Begriff Rasse, aufgrund seiner fehlenden wissenschaftlichen Basis und seiner abfälligen historischen Konnotationen, zunehmend durch den Term der Ethnie ausgetauscht wird. Zudem kann oft nicht klar zwischen den Kategorien Rasse und Ethnie unterschieden werden, da manche Gruppe in beide Kategorien fallen (Allport 1971, S. 101; Bös 2005, S. 22).

Um Mehrdeutigkeiten zu vermeiden, wird in dieser Arbeit bei explizit physischen Unterschieden trotz der beschriebenen Kontroversen die Bezeichnung Rasse verwendet, da besonders Kinder vorwiegend physische oder biologische Eigenschaften und weniger soziale oder psychologische Aspekte beachten (Quintana 1998, S. 28).

Der Begriff „Nation“ kann nach Diehm et al. (2010, S. 80) weitgehend unter dem der „Ethnizität“ subsumiert werden und bezeichnet wiederum „ . . . eine historische Entwicklungsstufe von Gesamtgesellschaften in der Moderne. Nation ist ein ethnisches Kollektiv, das ein . . . Gemeinschaftsbewusstsein teilt und politisch-verbandlich in der Form des Nationalstaates organisiert ist“ (Heckmann 1992, S.52f.).

In diesem Konglomerat der Begriffe „Rasse, Ethnizität und Nation“ schwingt auch jener der „Kultur“, der ebenfalls äußerst mehrdeutig ist, mit (Auernheimer 2007b, S. 73). Obwohl jener in der Arbeit nicht explizit behandelt wird, soll er hier aufgrund der Abgrenzung kurz erwähnt werden:

Gemäß Phinney (1996, S. 918f.) ist „Kultur“ eine Untergruppe der ethnischen oder rassischen Gruppe. Thomas (1993) definiert Kultur folgendermaßen:

„Kultur ist ein universelles, für eine . . . Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses . . . wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft.“ (S. 380)

Im Gegensatz zu dieser relativ engen Sichtweise machen Fillitz (2003, S. 27) und Phinney (1996, S. 921) darauf aufmerksam, dass Kultur insgesamt keine abgeschlossene, statische Einheit darstellt. So kann es immer wieder zu

Veränderungen beispielsweise durch die Aufnahme kultureller Aspekte aus benachbarten Gesellschaften kommen (Benedict 1952, S. X, 32ff.). Zudem ist Kultur nicht für eine spezielle Bevölkerung repräsentativ, da nicht alle ihre Mitglieder die essentiellen Elemente dieser Kultur teilen (Fillitz 2003, S. 27).

Da der Kulturbegriff bereits in jenen der Ethnizität und Rasse mitschwingt, schwer greifbar ist und gemäß Phinney (1996, S. 919) Vorurteile nicht in dem Ausmaß wie bei den drei vorhergehenden Kategorien auftreten, werden kulturelle Vorurteile in dieser Arbeit nicht explizit betrachtet.

Wenn in dem vorliegenden Werk in weiterer Folge von Vorurteilen, Anderen oder Gruppen die Rede ist, sind, solange nicht ausdrücklich auf etwas Gegenteiliges hingewiesen wird, rassistische, ethnische und/oder nationale Vorurteile, Andere oder Gruppen gemeint.

2.3. „Interkulturelles Lernen“ in der Volksschule

Die Schule ist mit zahlreichen Bildungs- und Erziehungsaufgaben konfrontiert, die „nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind“ (Wolf 2003, S. 31).

Zu diesen Aufgaben zählt unter anderem das Interkulturelle Lernen, das seit dem Schuljahr 1991/92 im Lehrplan der österreichischen Volksschule als Unterrichtsprinzip und allgemeine Bildungsaufgabe festgelegt ist. Es richtet sich sowohl an SchülerInnen der Mehrheitsgesellschaft als auch an jene einer Minoritätsgruppe oder jene mit Migrationshintergrund. (Binder & Englisch-Stölner 2002, S. 957; Binder & Daryabegi 2003, S. 34)

Im Mittelpunkt dieser pädagogischen Bemühung steht es, die Kinder beim Leben in einer Welt, die unter anderem durch migrations- und globalisierungsbedingte Unterschiede gekennzeichnet ist, zu unterstützen und vorzubereiten (Filtzinger 2006, S. 217).

Neben der Förderung des gegenseitigen Verständnisses und der Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten besteht ein Ziel des Interkulturellen Lernens im Abbau von Vorurteilen (Binder & Englisch-Stölner 2002, S. 957; bmu:kk 2009). In diesem Sinne soll der Unterricht dazu anregen, Vorurteile zu hinterfragen. Zudem soll der Versuch unternommen werden, jene aufzulösen (Binder & Englisch-Stölner S. 960).

Anzumerken sei hier aber auch, dass Interkulturelles Lernen niemals nur einen schulischen Auftrag oder eine schulische Funktion darstellen kann. Diese Aufgabe ist vielmehr gesamtgesellschaftlich zu verfolgen (Binder & Daryabegi 2003, S. 33).

3. THEORIEN DER VORURTEILSENTWICKLUNG

In der Literatur findet man unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze zur Entwicklung von Vorurteilen, welche Mechanismen der Vorurteilsentwicklung erläutern und Rückschlüsse auf altersbedingte Entwicklungsverläufe liefern (Raabe 2010, S. 22).

Gemäß Rheims (2006) bestehen diese Theorien nahezu unabhängig voneinander und betätigen sich auf differenten Analysebereichen. Zudem liegen ihnen verschiedene Erklärungsgrundsätze zugrunde.

Im Folgenden sollen die vier bedeutendsten Theorierichtungen mit ihren wesentlichen Inhalten und Schlussfolgerungen hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs von Vorurteilen dargestellt werden. Aufgrund der thematischen Relevanz wird dabei jeweils nur auf das Volksschulalter eingegangen.

3.1. Psychodynamische Ansätze

Diese Konzepte betrachten Vorurteile auf einer intra-personellen Ebene als ein Phänomen, das sich in der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen sowie in innerpsychischen Konflikten begründet (Wagner & Farhan 2008, S. 275; Lüddecke 2004, S. 52; Rheims 2006). So werden individuelle Konflikte und sich daraus ergebende, unbewusste aggressive Spannungen, welche nicht gegenüber Gleich- oder Höherrangigen geäußert werden können, in Form von Vorurteilen auf Randgruppen projiziert (Erb 1995, S. 17ff.). Diese Sichtweise kommt in der Sündenbocktheorie, im Rahmen der Frustrations-Aggressions-Theorie von Dollard sowie dessen Mitarbeitern Doob, Miller, Mowrer und Sears und in der Theorie der autoritären Persönlichkeit von Adorno und dessen KoautorInnen Frenkel-Brunswik, Levinson und Nevitt Sanford zum Vorschein (Lin-Klitzing 2002). Gemäß Brown (2010, S. 108) wird diesen Ansätzen aufgrund zahlreicher Schwächen, wie etwa einer umstrittenen Übertragbarkeit auf Kinder, aktuell jedoch keine große Bedeutung mehr zugeschrieben. Vereinzelt können diese theoretischen Annahmen aber individuelle Unterschiede erklären.

3.2. Lerntheoretische Ansätze

Diese Ansätze betonen die Bedeutung von Sozialisationsprozessen für die Entwicklung von Vorurteilen (Raabe 2010, S. 22; Rheims 2006). Konkret wird darin angenommen, dass Vorurteile „von den Eltern, aus den Medien, in der Schule, von Freunden oder weiteren Sozialpartnern gelernt werden“ (Raabe & Beelmann 2009, S. 117; Raabe 2010, S. 22). Folglich wird das Kind als vorab vorurteilsfrei betrachtet, das im Laufe der Zeit die Einstellungen des sozialen Umfelds annimmt (Allport, 1971, S. 306, 329). Diese Entwicklung ist jedoch von der Konformität gegenüber Vorbildern wie etwa den Eltern und den vom Kind erhofften positiven Konsequenzen wie etwa Zustimmung abhängig (Raabe 2010, S. 23).

Häufig wird Allports „Theorie der Akquisition von Vorurteilen“ (1971, S. 312ff.) als ein Beispiel für einen lerntheoretischen Ansatz angeführt (Aboud 2008, S. 56; Lüddecke 2004, S. 64; Raabe 2010, S. 23). Darin geht dieser von einem zweistufigen Entwicklungsverlauf, der auf dem Erlernen von Kategorien beruht, aus:

In der *ersten Stufe*, die als „*vorverallgemeinertes Lernen*“ (Allport 1971, S. 313) bezeichnet wird, bestreitet ein Kind folgende vier Entwicklungsphasen, die etwa mit dem sechsten Lebensjahr abgeschlossen sind (Allport 1971, S. 312ff.; Avci-Werning 2004, S. 47):

- 1, Das Kind identifiziert sich mit nahen Bezugspersonen und ist um Zustimmung bemüht.
- 2, Es macht erste Erfahrungen mit Fremden und strebt nach einer Definition hinsichtlich der Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe.
- 3, In dieser Stufe entwickeln Kinder auch Interesse für andere Gruppen. Obwohl ein Bewusstsein für Gruppenunterschiede bereits vorhanden ist, fällt es noch schwer die Unterscheidungsmerkmale zu erfassen.
- 4, Schließlich haben Kinder auf einem sprachlichen Niveau Assoziationen zwischen Gruppenbezeichnungen und deren negative Verwendung erlernt. Ihnen ist somit die emotionale Bedeutung bewusst, aber es fehlt die Verbindung zum Gemeinten. Allport (1971, S. 313) bezeichnet diesen Vorgang als „linguistische Präzedenz des Lernens“. Gemäß Allport (1971, S. 314) ist dieses Erlernen von linguistischen Bezeichnungen maßgeblich für die Entwicklung von Vorurteilen.

Außerdem haben Vorurteile in diesem Abschnitt eine andere Qualität als in späteren Entwicklungsphasen, da die kognitiven Entwürfe über andere Gruppe noch nicht entwickelt sind (Allport 1971, S. 314).

In der *zweiten Stufe*, die Allport (1971, S. 314) als die „*Periode der totalen Ablehnung*“ bezeichnet, beginnen die Kinder die Kategorien der Bezugspersonen zu verstehen und verallgemeinern die Antipathie, die mit der Gruppenbezeichnung verbunden wird, auf alle Gruppenmitglieder. Dieser Abschnitt beginnt bei vielen Kindern bereits mit sieben oder acht Jahren und erreicht seinen Höhepunkt bei zehn oder elf Jahren (Allport 1971, S. 314; Avci-Werning 2004, S. 47f.; Raabe 2010, S. 23).

Zusammenfassend geht der lerntheoretische Ansatz von einer stetigen Vorurteilszunahme aus, wenn das Umfeld, in dem die Kinder heranwachsen, Vorurteile als normativ betrachtet (Raabe 2010, S. 24). Zudem setzt diese Anschauung kein Abwertungsmotiv voraus, da sich ein Kind Vorurteile im Prozess des sozialen Lernens und durch Beobachtungen von Unterschieden zwischen Gruppen aneignet (Lin-Klitzing 2002).

3.3. (Sozial-) kognitive Ansätze

In dieser theoretischen Perspektive begründen sich Vorurteile bei Kindern in eingeschränkten (sozial-) kognitiven Fähigkeiten (Raabe & Beelmann 2009, S. 118). Als Vertreter dieser Entwicklungstheorien lassen sich etwa Aboud (1988) sowie Bigler und Liben (2007) einordnen (Raabe 2010, S. 26ff.).

Aboud (1988) beschreibt die Entwicklung von Vorurteilen in zwei sich überlappenden Sequenzen mit jeweils drei Stufen (Avci-Werning 2004, S. 50):

Die *erste Abfolge* zeichnet sich durch eine *Entwicklung von der affektiven über die perzeptive zur kognitiven Form* ab (Aboud 1988, S. 116ff.):

- In der ersten Stufe (4-7 Jahre), die dem prä-operationalen Stadium entspricht, bestimmen affektive Zustände wie Gefühle und Bedürfnisse die Einstellungen der Kinder (Aboud 1988, S. 116; Avci-Werning 2004, S. 50). In dieser Stufe bilden Kinder Vorurteilen gegenüber Menschen, die bei ihnen negative Gefühle wie Angst verursachen (Raabe & Beelmann 2009, S. 118).

- In der zweiten Stufe (7-8 Jahre) beginnt, bedingt durch die Genese des Selbst, das Erkennen von Differenzen und Ähnlichkeiten zu Anderen. Vorurteile richten sich vor allem gegen Personen, die sich durch Äußerlichkeiten differenzieren. (Aboud 1988, S. 116; Avci-Werning 2004, S. 50; Raabe und Beelmann 2009, S: 119)
- In der dritten, der sogenannten kognitiven, Stufe (8-10 Jahre) entwickelt das Kind eine zunehmende Erkenntnis für Gruppenzugehörigkeiten bzw. Kategorieunterschiede. In dieser Phase können Kinder Menschen auf mehreren Dimensionen simultan einordnen und haben verstanden, dass Ethnizität und Rasse unveränderbare Eigenschaften darstellen (Avci-Werning 2004, S. 50; Raabe & Beelmann 2009, S. 119).

In der *zweiten Sequenz* vollzieht sich eine *Verschiebung der Aufmerksamkeit des Kindes vom Selbst zur Gruppe und schließlich zum einzelnen Individuum* (Aboud 1988, S. 121f.):

- Die erste Stufe dieses Zyklus (4-7 Jahre) kennzeichnet sich dadurch, dass die Kinder sich ihrer eigenen Vorlieben bewusst werden und glauben, dass alle Menschen die Welt, wie sie selbst, wahrnehmen (Avci-Werning 2004, S. 50). In dieser Phase weisen Kinder gemäß (Aboud 1988, S. 124) stark polarisierende und vorurteilsbehaftete Einstellungen auf.
- Die zweite Stufe (7-8 Jahre) ist mit der soziozentrischen Periode bei Piaget und Weil analog. Demzufolge entstehen Vorurteile durch die Diskrepanz zwischen der eigenen und der fremden Gruppe. In dieser Entwicklungsstufe heben Kinder Differenzen hervor, um ihr Verständnis von Gruppen zu verdeutlichen. Zudem denken sie häufig dichotom und haben überspitzte Einstellungen (Avci-Werning 2004, S. 50, 52).
- In der dritten Stufe (8-10 Jahre) können Kinder ihre Aufmerksamkeit letztlich auf Individuen lenken (Avci-Werning 2004, S. 51) und somit sowohl Gruppenähnlichkeiten als auch individuellen Differenzen wahrnehmen (Aboud 1988, S, 124).

Gemäß Aboud (1988, S. 124) kommt es jeweils in der dritten Stufe (ab dem achten Lebensjahr) aufgrund steigender sozial-kognitiver Kompetenzen zu einer Reduktion von Vorurteilen. Eine wichtige Bedingung dieser Reduktion ist jedoch der Kontakt zu Fremdgruppen (Raabe & Beelmann 2009, S. 119). Wenn durch das Umfeld ein vorurteilsgeprägtes Bild der Fremdgruppe ohne Kontaktmöglichkeiten weitergegeben

wird, können zunehmende kognitive Fertigkeiten nur bedingt eine Reduktion von Vorurteilen beeinflussen (Raabe & Beelmann 2009, S. 119f.).

Bigler und Liben (2006, S. 49; 2007) gehen in ihrer *Developmental Intergroup Theory* ebenfalls davon aus, dass Kinder Vorurteile nicht einfach aus dem sozialen Umfeld erwerben, sondern anhand kognitiver Muster versuchen, ihre soziale Wirklichkeit aktiv zu erstellen (Raabe & Beelmann 2009, S. 120; Raabe 2010, S. 29). Als bedeutendste Basis für die Ausbildung von Vorurteilen fungiert die Kategorisierung, in der Menschen mit gemeinsamen Eigenschaften zu Gruppen subsumiert werden (Raabe 2010, S. 29). Zum einen führen äußerlich erkennbare Unterschiede, wie etwa Hautfarbe, mit großer Wahrscheinlichkeit zur Kategorisierung. Zum anderen spielt die Gruppengröße eine beachtliche Rolle. So erregt eine Gruppe umso mehr Aufmerksamkeit, je seltener sie vertreten ist (Raabe 2010, S. 29f., 161). Ein weiterer Einflussfaktor besteht in der „expliziten Verwendung von Gruppenbezeichnungen in der sozialen Umgebung“ (Raabe 2010, S. 31) durch beispielsweise die Einteilung nach Nationen in Schulklassen. Zudem entwickeln Kinder auch implizite Unterscheidungsdimensionen, indem sie etwa die beobachtete Distanz zwischen Menschen unterschiedlicher Gruppen in ihr kognitives Schema integrieren (Raabe 2010, S. 31).

Damit sich aus derartigen Kategorisierungen jedoch Vorurteile bilden, muss gemäß Bigler und Liben (2007, S. 165) die Vorstellung vorhanden sein, dass sich äußerlich differenzierbare Gruppen auch bezüglich interner Eigenschaften unterscheiden. Die Wahrscheinlichkeit hinsichtlich derartiger Überzeugungen steigt, wenn Kindern der Grund einer Kategorienbildung nicht klar ist (Gelman 2003, S. 30f.). Darüber hinaus geht eine signifikante Eigengruppenbevorzugung mit der Entwicklung von Vorurteilen einher (Tajfel & Turner 1979, S. 41). Letztlich entwickeln sich Vorurteile auch durch die Wahrnehmung von oft auftretenden Kombinationen von Gruppenzugehörigkeit mit bestimmten Merkmalen im Alltag (Raabe 2010, S. 32).

Zusammenfassend sind gemäß Bigler und Liben (2006) Vorurteile unter anderem eine Konsequenz aktiver Kategorisierungsleistungen der sozialen Umwelt (Raabe 2010, S. 32). Dieser Prozess ist abhängig vom Entwicklungskontext und impliziten Lernverläufen (Raabe & Beelmann 2009, S. 121). Kinder eignen sich jene Kategorisierungen an, die in ihrem Lebensumfeld wichtig sind. Folglich haben nahe Bezugspersonen einen Einfluss auf die Eigenschaftsdimensionen, die die Kinder nutzen (Raabe 2010, S. 32).

3.4. Konflikttheoretische bzw. motivationale Ansätze

Diese Ansätze beruhen auf der Annahme, dass Vorurteile aufgrund von konkurrenz- und konflikthaften Gruppenprozessen bzw. aus daraus resultierenden inneren, motivationalen Beweggründen hervorgehen (Lin-Klitzing 2002; Raabe 2010, S. 37). Dazu zählen gemäß Lin-Klitzing (2002) unter anderem die *Theorie des realen Konfliktes* von Sherif (1967), sowie nach Raabe (2010, S. 37) jene der *sozialen Identität* von Tajfel und Turner (1979) und die *Social Identity Developmental Theory* von Nesdale (1999), wobei die ersten beiden keine Theorien eigens zur Erklärung von Vorurteilen darstellen (Lüddecke 2004, S. 62). Hintergrund dieser Ansätze ist, dass Menschen versuchen, sich mit sozialen Gruppen zu identifizieren und daraus einen positiven Selbstwert zu schöpfen (Raabe & Beelmann 2009, S. 122).

Die *Theorie des realistischen Gruppenkonflikts* von Sherif (1967) ist ein bedeutender Vorläufer der Social Identity Theory (Avci-Werning 2004, S. 57). Als Auslöser für die Entstehung von Vorurteilen fungieren Interessenskonflikte zwischen Gruppen und Auseinandersetzungen um Ressourcen oder Privilegien (Avci-Werning 2004, S. 57; Lüddecke 2004, S. 60). Aufgrund der Bedrohung der eigenen Interessen wird auch die Fremdgruppe als Gefährdung eingestuft, wenn die Ziele der Gruppen inkompatibel sind. Dadurch kommt es zu einer Abwertung der Fremdgruppe (Lüddecke 2004, S. 61).

Die *Social Identity Theory* von Tajfel und Turner (1979) geht davon aus, dass eine Gruppenmitgliedschaft das Verhalten von Personen bedeutsam beeinflusst (Güttler 2003, S. 150; Lüddecke 2004, S. 62f.). Im Gegensatz zum realistischen Gruppenkonflikt differenzieren Menschen laut Tajfel (1982, S. 118) bereits unter minimalen Konditionen zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe. Folglich gelten Konkurrenz oder Ressourcenmangel nicht mehr als notwendige Voraussetzungen für die Entwicklung von Vorurteilen (Lin-Klitzing 2002). Nach dieser Theorie ist jede Person um eine positive Identität bemüht (Tajfel & Turner 1979, S. 40). Unter sozialer Identität versteht Tajfel (1982, S. 102) einen Teil des Selbstkonzeptes, „ . . . der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist“. Das positive Bild der Eigengruppe resultiert aus dem Vergleich zwischen Eigen- und Fremdgruppe (Tajfel & Turner 1979, S. 40f.).

Aufbauend auf die Konzepte des realistischen Gruppenkonflikts und der sozialen Identität hat Nesdale (1999) die *Social Identity Developmental Theory* entwickelt (Raabe & Beelmann 2009, S. 122). Darin geht der Autor von einem grundsätzlich vierstufigen Anstieg von Vorurteilen im Verlauf der Kindheit aus (Nesdale 2008, S. 324f.):

- Die erste Stufe lautet „ethnische Aufmerksamkeit“ und beginnt bei Kindern, die in einem multiethnischen Umfeld leben, ab dem 3. Lebensjahr. Dabei hängt die Intensität der Wahrnehmung ethnischer Unterschiede vom Ausmaß der Fremdgruppenbenennung durch Bezugspersonen ab.
- Dem folgt die Stufe der „ethnischen Identität“.
- Diese leitet wiederum die nächste Sequenz ein: die „ethnische Präferenz“ (ab vier bis fünf Jahren). Die Kinder beginnen zu verstehen, welcher sozialen Gruppe sie angehören und welchen Gruppen ein höherer sozialer Status zugeschrieben wird. Da sie ihren Selbstwert aus der Gruppenmitgliedschaft schöpfen, bevorzugen sie, ein Mitglied einer höhergestellten Gruppe zu sein. Der Fokus liegt dabei auf der Eigengruppe. Fremdgruppen werden in dieser Phase nur durch den Vergleich mit der Eigengruppe als negativ beurteilt.
- Ab dem Alter von sieben Jahren bilden sich dann „Vorurteile“ aus. Dieser Prozess ist jedoch von folgenden drei Bedingungen abhängig: hohe Identifikation mit der Eigengruppe, normative Betrachtung von Vorurteilen gegenüber der Fremdgruppe und Bedrohung durch die Fremdgruppe. (Nesdale 2008, S. 324f.)

3.5. Beurteilung der Erklärungsansätze und integrative Ansätze

Bei einer näheren Betrachtung unterscheiden sich die, den einzelnen Ansätzen zugrundeliegenden, Vorstellungen hinsichtlich der Vorurteilsentwicklung teilweise grundlegend (Raabe 2010, S. 41).

Deutliche Differenzen ergeben sich beispielsweise in der Bedeutungszuschreibung der sozialen Umwelt. Während die Rolle der Umwelt bei lerntheoretischen Ansätzen elementar ist und bei konflikttheoretischen bzw. motivationalen Ansätzen die Ausbildung von Vorurteilen sogar dirigiert, ist sie bei (sozial-) kognitiven sowie psychodynamischen Theorien lediglich ein Einflussfaktor für spezifische Vorurteilsinhalte oder die soziale Kategorisierung (Raabe 2010, S. 42). Folglich

werden Kinder zum einen als Empfänger von Umwelteinflüssen und zum anderen als aktiv am Entwicklungsprozess Beteiligte angesehen (Silbereisen 1986).

Darüber hinaus beschreiben Allport (1971), Aboud (1988) und Nesdale (1999) konkrete Stufenmodelle, die in der Beschreibung des Entwicklungsverlaufs stark variieren und zu unterschiedlichen Altersstufen die Einstellungen der Kinder als Vorurteile interpretieren (Raabe 2010, S. 42f.). Zudem bewähren sich jene besser zur Beschreibung von altersbedingten Veränderungen als die Developmental Intergroup Theory von Bigler und Liben (2006), die sich eher auf interindividuelle Differenzen konzentriert (Raabe 2010, S. 43).

Weiters liefern die Theorien unterschiedliche Annahmen hinsichtlich der Vermeidbarkeit von Vorurteilen. Während lerntheoretische und konflikttheoretische bzw. motivationale Ansätze - unter der Bedingung, dass das Umfeld vorurteilsfrei ist bzw. die Eigengruppe bevorzugt wird - Vorurteile als vermeidbar betrachten, werden in (sozial-) kognitiven Ansätzen Vorurteile als unvermeidbar oder begrenzt vermeidbar betrachtet (Raabe 2010, S. 41ff.).

Letztendlich ergeben sich aus diesen unterschiedlichen Vorstellungen auch heterogene Implikationen für Interventionsmaßnahmen (Raabe 2010, S. 45). Zum Beispiel setzen lerntheoretische Ansätze bei der Reduktion von Vorurteilen im Umfeld, (sozial-) kognitive Ansätze bei der Förderung von entsprechenden Fähigkeiten und konflikttheoretische bzw. motivationale Ansätze bei der Senkung der Gruppenidentifikation an (Raabe 2010, S. 41).

An der Vielzahl an Differenzen wird deutlich, dass sich die bisherigen Theorien auf unterschiedliche Schwerpunkte konzentrieren (Lüddecke 2004, S. 47; Raabe 2010, S. 40).

Da bislang aber keiner der theoretischen Ansätze fähig war, die Entwicklung von Vorurteilen hinreichend allein zu erklären (Aboud 2008, S. 68; Raabe & Beelmann 2011, S. 1731), heben Raabe (2010, S. 174) sowie Raabe und Beelmann (2009, S. 123) hervor, dass die einzelnen Theorien trotz diverser Differenzen wahrscheinlich keine einander ausschließenden Varianten darstellen. Vielmehr wäre eine integrative Betrachtung der sozialen, kognitiven, motivationalen und kontextuellen Einflussfaktoren sinnvoll (Raabe & Beelmann 2009, S. 123; Raabe 2010, S. 40).

Als ein integrativer Ansatz könnte gemäß Raabe (2010, S. 40) die *Integrative Developmental Contextual Theory* von Bar-Tal und Teichman (2005) herangezogen

werden. Bar-Tal und Teichmann (2005, S. 13) versuchen darin, die Auswirkungen von kognitiven, motivationalen, affektiven und kontextuellen Faktoren für die Entwicklung von Vorurteilen gegenüber rivalisierenden Gruppe auszumachen. Die AutorInnen gehen davon aus, dass die kognitiv-entwicklungsorientierten Variablen und eine negative Wachheit gegenüber Fremden zu einer Bevorzugung der Eigengruppen bis zum siebten Lebensjahr führen, wenn die Kinder in einem toleranten Umfeld heranwachsen (Raabe 2010, S. 40). Jedoch kann man in diesem Alter gemäß Bar-Tal und Teichman (2005) noch nicht von Vorurteilen im engeren Sinne sprechen. Im Laufe der Grundschule sinken negative Urteile über Fremdgruppen wieder, aufgrund sich wandelnder kognitiver Fähigkeiten (Raabe 2010, S. 40). Wachsen Kinder jedoch unter Umständen auf, die durch konflikthafte Intergruppenbeziehungen gekennzeichnet sind, lassen sich andere Verläufe hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen, die die AutorInnen nicht näher ausführen, beobachten (Raabe 2010, S. 40).

Weiters stellt Stroebe (1988) einen integrativen Ansatz, aus vorher dargelegten Theorien, vor (Lin-Klitzing 2002):

Demzufolge spielen bei der Entwicklung von Vorurteilen zum einen lerntheoretische Annahmen, die sich durch die Aneignung von Vorurteilen der älteren Generation und durch die Aufnahme bestehender sozialer Unterschiede auszeichnen, eine Rolle. Zudem können individuelle Unterschiede durch die lerntheoretischen Ansätze auf eine jeweilige Beeinflussung durch die Familie zurückgeführt werden. Einen weiteren Beitrag zur Erklärung liefern kognitive Theorien, die die „Akzenturierungstheorie“, Verzerrungsprozesse und die „Theorie der illusorischen Korrelation“ beinhalten. Darüber hinaus begründen sich Vorurteile laut der „Theorie der sozialen Identität“ im motivationsbedingten Bestreben nach Selbstwertsteigerung. Letztendlich werden im Rahmen der Theorie des realen Konflikts verschiedene Zielgruppen und das Ausmaß von Vorurteilen durch angenommene oder wahrgenommene Bedrohung unterschiedlicher Gruppen, die in einem Konkurrenzverhältnis stehen, erläutert (Stroebe 1988, S. 518ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Diskurs um die Entwicklung von Vorurteilen überwiegend durch Vielschichtigkeit auszeichnet (Lüddecke 2004, S. 47). Aus theoretischer Sicht besteht bisher keine Einigkeit darüber, in welchem Alter sich Vorurteile entwickeln, wie sie sich im weiteren Lebensverlauf verändern und ob Vorurteile prinzipiell unumgänglich sind (Raabe

2010, S. 41). Aufgrund der unterschiedlichen Thesen hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs von Vorurteilen und den damit einhergehenden differenzierten Ansätzen für Interventionsmaßnahmen, ist es wichtig, empirische Befunde zurate zu ziehen (Raabe 2010, S. 45). Entsprechend erfolgt in weiterer Folge eine Synthese empirischer Befunde durch einen narrativen Review.

4. METHODISCHES VORGEHEN

Ziel dieser Arbeit ist es einen aktuellen Überblick über den internationalen Forschungsstand hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen bei Volksschulkindern gegenüber rassistisch, ethnisch und/oder national Anderen zu geben, um daraus Schlussfolgerungen für das Interkulturelle Lernen bzw. den Abbau von Vorurteilen ziehen zu können.

Aufgrund der bestehenden langen Forschungstradition, die sich durch eine Vielzahl an Einzelstudien mit unterschiedlich detaillierten Ergebnissen zu Subthemen sowie uneinheitlichen Befunden kennzeichnet (siehe ausführlicher im Kapitel 5.1.), bietet sich in methodischer Hinsicht ein narrativer Review zur Bearbeitung der Fragestellung an (Dollase, Ridder, Bieler, Woitowitz & Köhnemann 2002, S. 184; Raabe 2010, S. 11). Darunter versteht man gemäß File, Hutterer, Keil, Korunka und Macke-Bruck (2008, S. 6) „ . . . eine Zusammenfassung und Synthese verschiedener Primärstudien, aus denen sich Schlussfolgerungen für Fragestellungen in einem umfassenden und komplexen Forschungsgebiet ziehen lassen“, um den momentanen Wissensstand auf einem Themengebiet zu ermitteln. Entsprechend File et al. (2008, S. 6) begründet sich in der raschen Zunahme des Wissens, die sich insbesondere in vielen einzelnen Untersuchungen zu spezifischen Fragen äußert, gerade die Notwendigkeit für eine entsprechende Zusammenschau und Synthese der Ergebnisse. Folglich ist aufgrund der bereits langwährenden und umfangreichen Forschung auf dem Fachgebiet der Vorurteilsforschung ein narrativer Review zweckmäßig. Zudem ist diese Methode sehr nützlich, da sie das Themenfeld vorab gliedert, die einzelnen Forschungslinien vereint, Hauptbefunde erörtert, diese in einen übergeordneten Kontext stellt, Querverbindungen zu anderen Ergebnissen und Theorien verdeutlicht, auf Forschungslücken hinweist und Anhaltspunkte für zukünftige Arbeiten darstellt (Rost 2005, S. 32). Zusammenfassend werden durch den narrativen Review die Ergebnisse aus der Vorurteilsforschung überblicksmäßig aufgearbeitet, um anschließend aus dem gegenwärtigen Forschungsstand Folgen für den Abbau von Vorurteilen ziehen zu können.

Für die methodische Vorgangsweise werden nach File et al. (2008, S. 6f.) und Hutterer (2011, S. 4) folgende Anhaltspunkte, denen ein Review entsprechen sollte, herangezogen: Alle recherchierbaren Beiträge, die für die Fragestellung von Bedeutung sind und den unten angeführten Selektionskriterien entsprechen, sollen

dabei berücksichtigt werden. Daneben besteht die Möglichkeit für den aktuellen Stand der Forschungsdebatte charakteristische Studien hervorzuheben oder exemplarisch aufzunehmen. Ein weiteres bedeutendes Qualitätskriterium ist die Beachtung und Auseinandersetzung mit kritischen Schriften und Unstimmigkeiten. Darüber hinaus ist wichtig, dass Meta-Analysen in die Darbietung und Interpretation Eingang finden. Letztlich ist eine thematische Aufgliederung und übersichtliche Darstellung der einbezogenen Studien von Bedeutung.

Neben diesen Qualitätsmerkmalen können mögliche Schwächen eines Reviews vermieden werden, wenn auf eine gute Struktur, einen zweckmäßigen und bedachten Gebrauch von Tabellen und eine genaue Vorstellung der Vorgangsweise geachtet wird (Collins & Fauser 2005, S. 104).

Ausgangspunkt des Reviews stellen bereits verfasste Reviews und Meta-Analysen dar. Bei Meta-Analysen handelt es sich um statistische Verfahren, die Studienergebnisse quantitativ synthetisieren und aus den Befunden eine gemeinsame Metrik erstellen (File et al. 2008, S. 6; Hutterer 2011, S. 2; Rost 2005, S. 33; Tischler 2009, S. 1f.). Laut Graham (1995, S. 513) sowie Cooper und Dorr (1995, S. 484f.) stellen narrative Reviews sowie Meta-Analysen, die jeweils ihre Vor- und Nachteile haben, keine gegensätzliche Instrumente, die einander ausschließen, dar. Vielmehr können sie sich sogar gegenseitig ergänzen.

Im Vergleich zur Meta-Analyse liegen die Stärken des Reviews jedoch in der Möglichkeit, eine große Bandbreite von Fragen und Problemen vielseitig zu diskutieren, theoretisches Hintergrundwissen und existierende Divergenzen stärker einzubeziehen sowie sich unterscheidende Inhalte flexibler zu thematisieren (File et al. 2008, S. 6; Hutterer 2011, S. 3).

Der letzte Review zur Materie ist im Jahr 2006 entstanden. Für die letzten sechs Jahre konnten keine weiteren veröffentlichten deutsch- oder englischsprachigen Reviews eruiert werden. Zudem liefern drei Meta-Analysen, die jedoch nur quantitative Studien berücksichtigen, eine Grundlage. Als Primärstudien wurden Untersuchungen, die nicht in den bereits entstandenen und berücksichtigten Überblicksarbeiten aufgegriffen wurden, und in den Jahren danach entstanden sind, in den Review aufgenommen.

Überdies wurden für die Auswahl geeigneter Forschungsarbeiten zu Beginn folgende Selektionskriterien festgelegt:

- Sprache:
Aufgrund der geringen Anzahl von deutschsprachigen Studien sind diese nur begrenzt aussagekräftig. Um gehaltvolle Ergebnisse zu erzielen, wurde die Suche daher auf den internationalen Forschungsraum ausgedehnt. Bedingt durch die Sprachkenntnisse der Autorin dieser Arbeit konnten nur englisch- und deutschsprachige Studien herangezogen werden. Angesichts dieser internationalen Betrachtungsweise wird im Kapitel 5.3.2. die Übertragbarkeit der einzelnen Ergebnisse aus unterschiedlichen Erhebungsländern auf andere Regionen diskutiert.
- Altersgruppe:
Bezüglich der Altersgruppe erfolgt eine Beschränkung auf Studien, die sich mit Volksschulkindern beschäftigen, da gemäß Beelmann und Raabe gerade diese Altersspanne eine kritische Phase hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen darstellt (Laudien 2012). Ferner kommt nach Diehm und Kuhn (2005, S. 221) die Auseinandersetzung mit dieser Altersgruppe in der Forschung im deutschsprachigen Raum generell zu kurz. Stattdessen wird das Vorurteilsproblem in dieser Region in erster Linie als ein Jugendphänomen betrachtet (Lüddecke 2004, S. 12). Da das Volksschulalter in unterschiedlichen Erhebungsländern von einander abweicht, wird in dieser Arbeit insgesamt die Altersgruppe 5-12 Jahre berücksichtigt.
- Vorurteile gegenüber rassistisch, ethnisch und national Anderen:
Letztendlich erfolgt aufgrund der Fragestellung im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip und der allgemeinen Bildungsaufgabe „Interkulturelles Lernen“ eine Beschränkung auf Vorurteile bezüglich Menschen mit rassistischer, ethnischer und/oder nationaler Zugehörigkeit. Insofern fließen Ergebnisse zu Vorurteilen gegenüber anderen Kategorien wie etwa Geschlecht oder Alter nicht in die Arbeit ein.
- Kriterien bezüglich der Operationalisierung der Vorurteile in den Studien:
Bei der Auswahl der Untersuchungen wurde entsprechend der Vorurteilsdefinition, die dieser Arbeit zugrundeliegt (siehe Kap. 2.1.), darauf geachtet, dass Vorurteile in den Untersuchungen durch den Aspekt der gruppenbasierten Negativität oder Fremdgruppenablehnung festgestellt

wurden. Dadurch kann sicher gestellt werden, dass die Studien tatsächlich Vorurteile messen, und nicht bloß eine Eigengruppenbevorzugung erforschen (Raabe 2010, S. 71). Zudem wurden auch Studien, die sich mit verwandten Konzepten wie Einstellungen, Stereotypen und interkultureller Freundschaft beschäftigen, in den Review aufgenommen, wenn sie nachweislich Berührungspunkte zu Vorurteilen aufwiesen.

Bei der Literaturrecherche, die zwischen Jänner 2011 und Februar 2012 erfolgte, wurden unterschiedliche Vorgangsweisen der Literatursuche wahrgenommen. Zu Beginn wurde der Katalog der österreichischen Gesamtbibliothek durchsucht. Weiters wurden einschlägige Datenbanken wie ERIC und FIS Bildung durchforstet. Die leitenden Schlagwörter setzten sich dabei aus drei Terminologiegruppen zusammen:

- Wörter, die Vorurteile oder sinnverwandte Wörter umschrieben
- Begriffe, die sich auf ethnische, rassische und/oder nationale Vorurteile bezogen
- Ausdrücke, die die Altersgruppe Volksschulkinder erschlossen

Zudem wurden die Literaturverzeichnisse der ermittelten Werke nach bedeutsamen anderen Beiträgen untersucht. Darauf aufbauend wurden in einem weiteren Schritt in den Verzeichnissen adäquater Zeitschriften wie etwa Applied Developmental Psychology, Race Ethnicity and Education, Child Development, Journal of Research in Childhood Education oder European Journal of Teacher Education nach zusätzlichen Studien recherchiert. Schließlich wurde auch eine Suche anhand der Suchmaschine Google im Internet unter Berücksichtigung der oben angeführten Schlagwörter praktiziert (vgl. auch Raabe 2010, S. 72).

Nach Sichtung unzähliger Artikel erfüllten 17 Beiträge, die insgesamt von 21 Primärstudien berichten, die angeführten Kriterien. Zudem gingen bisher entstandene Überblicksarbeiten - dabei handelt es sich um jeweils drei Reviews und Meta-Analysen - in die Arbeit ein. Eine übersichtliche Darstellung der einbezogenen Beiträge ist im Kapitel 5.2 zu finden.

Insgesamt wurden hinsichtlich der methodischen Vorgangsweise Grundsätze des hermeneutischen Arbeitens herangezogen. Diese beinhalten die Überprüfung von Interpretationssichtweisen und Voreinstellungen, die Orientierung der Auslegung am Objekt, die kritische Prüfung der Quellen, die Kontrolle der Existenz von neuen

Erkenntnisse, das Problem der Lebenswelt und die Beachtung von historischen und sozialen Kontexten (Rittelmeyer & Parmentier 2006, S. 43f.).

5. REVIEW

5.1. Darstellung der bisherigen Forschungstätigkeit

Die Anfänge der Erforschung von Vorurteilen gegenüber rassistisch, ethnisch und/oder national Anderen bei Kindern lassen sich, wie bereits erwähnt (siehe Kap. 1) in die 40er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen (vgl. auch Diehm & Kuhn 2005, S. 224; 2006; S. 145; Nesdale 2008, S. 313; Rheims 2006). Eine der ersten Studien, die häufig zitiert wird, wurde 1947 von Clark und Clark in den USA durchgeführt (Brown, 2010, S. 114; Clark & Clark 1950; Killen & McKown 2005, S. 616; Ramsey 2009, S. 223). Dieser Untersuchung folgten dutzende weitere Werke (Brown, 2010, S. 114). Betrachtet man die Anzahl der Beiträge, die seither veröffentlicht wurden, so gab es einen kontinuierlichen Anstieg. Während sich zu Beginn eine Handvoll Studien mit der Thematik beschäftigten, ist das Interesse seit dem Jahr 2000 auf über 50 wissenschaftliche Publikationen angestiegen (Raabe & Beelmann 2011, S. 1723).

In Laufe der langjährigen Forschungstradition hat die Materie das Interesse von mehreren verwandten Disziplinen, wie etwa Pädagogik, Soziologie, Psychologie und der Politikwissenschaften erfasst (Quintana & McKown 2008, S. 1)

Ein Hauptteil der Studien ist in den USA entstanden. Auch im europäischen Raum wurde diese Forschungsmaterie aufgegriffen. Führend dabei waren Veröffentlichungen in Großbritannien und Spanien (Raabe 2010, S. 74ff.). Im deutschsprachigen Raum setzte die Forschung dazu erst relativ spät in den 70iger Jahren ein und beschränkt sich bisher auf einige wenige Untersuchungen (Lüddecke 2004, S. 29). Folglich sind Daten, die diese Region betreffen, im Vergleich zu anderen Ländern noch relativ rar (Diehm & Kuhn 2005, S. 224f.). Überdies werden im deutschsprachigen Bereich Vorurteile im Grundschulalter nur selten thematisiert. Vielmehr werden hier Vorurteile, wie zuvor angesprochen (siehe Kap. 4), überwiegend als eine Erscheinung der Jugend betrachtet (Lüddecke 2004, S. 12).

Hinsichtlich der einzelnen unterschiedlichen Erhebungsländer lassen sich Affinitäten bezüglich der Fremdgruppe, gegenüber welcher Vorurteile analysiert wurden, erkennen (Raabe 2010, S. 106). So wurden in den USA vorwiegend Vorurteile gegenüber Menschen mit schwarzer Hautfarbe erforscht. Auch Studien in Kanada,

Frankreich oder Spanien haben sich häufig auf diese Gruppe konzentriert. Dagegen spielen im deutschsprachigen Raum, Großbritannien oder Australien häufiger ethnische oder nationale Gruppen eine Rolle (Raabe 2010, S. 107). Somit wurden die jeweils stigmatisierten Gruppen in den einzelnen Erhebungsländern oft als Forschungsgegenstand aufgegriffen (Raabe 2010, S. 108). Insofern stellt die Vorurteilsforschung auch ein Abbild sowie einen Teil gesellschaftlicher Veränderungen dar (Crandall, Eshleman, & O'Brien 2002, S. 374; Förster 2009, S. 22f.) und offenbart, inwiefern die Diskriminierung einer speziellen sozialen Gruppe als problematisch betrachtet wird (Raabe 2010, S. 179).

Generell stellen in der Mehrheit der Studien Kinder mit weißer Hautfarbe die jeweilige Eigengruppe dar (Raabe 2010, S. 101). Demzufolge beschäftigen sich die Studien größtenteils mit Vorurteilen bei Kindern der statushöheren (Majoritäts-) Gruppe.

Bei der Betrachtung der bisherigen Forschungstätigkeit fällt weiters auf, dass Querschnittstudien den Hauptteil der Untersuchungen darstellen. Längsschnittstudien existieren dagegen bisher nur wenige (Farhan 2008, S. 59).

Im Übrigen wurde seit Beginn der Forschung am häufigsten die kognitive, gefolgt von der behavioralen Vorurteilsdimension untersucht. Zudem erfassen 90% der Studien explizite Vorurteile (Raabe & Beelmann 2011, S. 1723). Folglich operationalisieren Untersuchungen in den vergangenen Jahrzehnten Vorurteile in erster Linie durch explizites Befragen der Kinder hinsichtlich ihrer Meinung über verschiedene Gruppen und verwenden direkte Methoden wie etwa den Puppentest (Clark & Clark, 1950), den PreSchool-Racial Attitude Measure (PRAM) oder den Multiresponse Racial Attitude Test (MRA) (Raabe & Beelmann 2011, S. 1716).

In den letzten Jahren wird aber dem facettenreichen Charakter von Vorurteilen zunehmend mehr Beachtung geschenkt, indem auch die affektive Dimension sowie implizite Vorurteile in Untersuchungen beherzigt werden (Raabe & Beelmann 2011, S. 1716). Ferner wird der Differenzierung von Außengruppenablehnung und Eigengruppenbevorzugung mehr Bedeutung beigemessen (Aboud 2003, S. 48).

Trotz dieser regen, internationalen Auseinandersetzung sind noch etliche Fragen vor allem durch uneinheitliche Befunde offen (Raabe & Beelmann 2011, S. 1716). Insbesondere existieren bisher wenige Studien, die gleichzeitig einen Bezug zum Abbau von Vorurteilen herstellen.

5.2. Darstellung der einbezogenen Beiträge

5.2.1. Vorstellung bisheriger Überblicksarbeiten

Angesichts der Vielzahl an Primärstudien und deren mitunter ambivalenten Befunden haben sich in der Vergangenheit bereits einige AutorInnen um eine überblicksartige Synthese bisheriger Ergebnisse in Form von Reviews und Meta-Analysen bemüht (Raabe 2010, S. 47).

Da die vorliegende Masterarbeit an jene Überblicksarbeiten anknüpft, werden diese hier kurz tabellarisch vorgestellt. Die einzelnen Ergebnisse fließen anschließend in den Review ein.

AutorInnen	Erscheinungsjahr	Art der Überblicksarbeit	integrierte Studien	Fokus
Brand, Ruiz, & Padilla	1974	narrativer Review	englischsprachige Studien bis 1970	Ethnische Identifikation und Bevorzugung
Bonvillain & Huston	2000	Review	englischsprachige Studien bis zum Jahr 2000	Entwicklung von rassistischer Einstellung und Identität bei Kindern
MacNaughton	2006	International Overview	65 englischsprachige Studien zwischen den Jahren 1990 bis 2006	Beachtung von Vielfalt durch Kinder
Pettigrew & Tropp	2006	Meta-Analyse	713 unabhängige Stichproben von 515 Studien zwischen den Jahren 1940 und 2000	Einfluss von Kontakt auf Vorurteile
Raabe	2010	Meta-Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • 147 Querschnittsuntersuchungen und 8 Längsschnittstudien von 1930-2008 • Englisch-, spanisch-, deutsch-, italienisch- und französisch-sprachige Studien 	Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter gegenüber Menschen mit weißer bzw. schwarzer Hautfarbe, Menschen unterschiedlicher Nationalität, Ethnie, Religion sowie Geschlecht und älteren, homosexuellen, beeinträchtigten und endomorphen Personen
Raabe & Beelmann	2011	Meta-Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • 121 Querschnittstudien und 7 Langzeitstudien von 1930-2008 • Englisch-, spanisch-, italienisch- und deutschsprachige Studien 	Entwicklung von rassistischen, ethnischen und nationalen Vorurteilen in der Kindheit und Jugend

Tab. 1: Vorstellung der Überblicksarbeiten

Der Vollständigkeit halber wird hier auch auf den kritischen Review mit dem Titel „The development of ethnic attitudes“ von Aboud und Skerry aus dem Jahr 1984 und jenen von Enesco, Giménez, Del-Olmo sowie Paradela aus dem Jahr 1998 mit dem Titel „El desarrollo de las ideas y actitudes étnico-raciales: una recisión critica.“ hingewiesen, welche aufgrund mangelnder Spanischkenntnisse bzw. Verfügbarkeit nicht berücksichtigt werden konnten.

Darüber hinaus existiert eine Anzahl von Standardwerken, die sich mit der Thematik auseinandersetzen und mitunter auch Überblicksarbeiten darstellen, jedoch nicht als Reviews oder Meta-Analysen ausgewiesen sind bzw. deren übliche Qualitätskriterien nicht erfüllen. Dazu zählen etwa das Werk „Children & Prejudice“ von Aboud (1988) und „Prejudice“ von Brown (2010). Diese werden ebenso in den Review integriert.

5.2.2. Vorstellung der Primärstudien

Da oben angeführte Überblicksarbeiten keine Studien beinhalten, die in den letzten Jahren entstanden sind, bzw. teilweise nur den US-amerikanischen Raum berücksichtigen, sind folgende Primärstudien für den aktuellen Forschungsstand relevant:

Studie	Zielsetzung	Methode/Stichprobe	Hauptergebnisse
Ambady, Shih, Kim & Pittinsky 2001	Anfälligkeit hinsichtlich Stereotypen bei Kindern	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Bemalen von Bildern & drei zufällig ausgewählte Fragebogen • EL.: USA • AG.: VSA • 151 K. • EG.: Asian American / FG: Caucasian 	Stereotype können das Verhalten von Kindern beeinflussen.
Avci-Werning, 2004	Interkulturelle Beziehungen zwischen GrundschülerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Fragebogen • EL.: Deutschland • AG.: VSA • 1. Durchlauf: 307 K., 2. Durchlauf: 323K., 3. Durchlauf 528K. • EG./FG.: Deutsche StaatsbürgerInnen/ MigrantInnen aus der Türkei sowie 27 weiteren Nationen 	Kinder bewerten ethnische Gruppen verschieden und bevorzugen dabei die eigene Gruppe. Durch Informationen können sich ethnozentrische Einstellungen reduzieren.
Barrett, Wilson & Lyons 2003	Die Entwicklung von nationalen Vorurteilen	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Interview, Bewertung von Bildern • EL.: UK • AG: 5-11 Jahre • 307 K. • EG.: StaatsbürgerInnen der UK / FG.: Personen aus UK, Amerika und Deutschland 	Die Kinder entwickeln mehr negative Zuschreibungen bezüglich der eigenen Nationalität und positivere Einstellungen hinsichtlich nationaler Fremdgruppen.

<p>Corenblum, 2003</p>	<p>Erinnerung an stereotype Handlungsweisen, die Eigengruppen- und Fremdgruppenmitgliedern zugeschrieben werden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • EL.: Kanada • AG.: 7,5; 8,6 und 9,7 Jahre • <i>Studie 1:</i> • 98 K. • EG.: Euro-Canadian / FG.: Native Canadian • Fotos von Personen der Eigen- und Fremdgruppe Verhaltensweisen zuordnen • <i>Studie 2:</i> • 87 K. • EG.: Euro-Canadian • self-competency scales • measure of concrete operational thought • <i>Studie 3:</i> • 32 K. • EG.: Native Canadian • Methode siehe Studie 2 	<p>Statusniedrigere Gruppenmitglieder tendieren zu einer Fremdgruppenbevorzugung. Als wichtige Einflussfaktoren wurden das Alter und das kognitive Niveau eruiert.</p>
<p>Devine, Kenny & Macneela, 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktion und Erleben von Rassismus • Konstruktionen von Norm und Andersheit bezüglich nationaler Identität und kultureller Zugehörigkeit • Konstruktion von ethnischen Minoritätsgruppen • Die Bedeutung von ethnischer Identität bei der Entscheidung von Exklusion und Inklusion im Freundeskreis 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Feldforschung • Gruppeninterviews & Beobachtung des Verhaltens in der Klasse und im Schulhof • EL: Irland • AG: VSA • 132 K. • EG. & FG.: diverse rassische, ethnische und nationale Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschimpfungen, insbesondere rassistische, sind ein wichtiges Werkzeug in der Behauptung des eigenen Status. • Kinder sind sehr sensibel bezüglich der Hautfarbe. • Kinder weisen ein begrenztes Verständnis von Rassismus auf.
<p>Enesco, Navarro, Paradela & Guerrero, 2005</p>	<p>Stereotype und die kognitive Vorurteilsdimensionen über ethnische Gruppen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Semistrukturiertes Interview • EL.: Spanien • 96 K. • AG.: VSA • EG.: Spaniards./FG.: Latin American 	<p>Ältere Kinder zeigen mehr positive Stereotype hinsichtlich der Fremdgruppe und weniger positive Stereotype hinsichtlich der Eigengruppe als jüngere Kinder.</p>

<p>Farhan 2008</p>	<p><i>Studie 1</i> Einfluss von (sozial-) kognitiven Fähigkeiten, vermittelter sozialer Norm durch Freunde und Kontakt auf die Entwicklung von Vorurteilen</p> <p><i>Studie 2</i> Zusammenhänge zw. Vorurteilen bei Kindern und den Einflussfaktoren „Eigengruppenidentifikation“, „deskriptive Norm“ und „direkter Kontakt“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • EL.: Deutschland • EG.: deutsche StaatsbürgerInnen / FG.: MigrantInnen aus der Türkei • AG: VSA • <i>Studie 1</i> • Fragebogen, eine moderne Version des schwedischen “Likhetsrelationer 2” & Soziometrie • 192 K. • <i>Studie 2</i> • Fragebogen • 127 K. 	<p><i>Studie 1</i> Direkter Kontakt und empathische Perspektivenübernahme stellten die wichtigsten Einflussfaktoren bei einer Vorurteilsreduktion dar. Der Einfluss durch Freunde war nicht signifikant, wenn andere Prädiktoren in die Regression einbezogen wurden.</p> <p><i>Studie 2</i> Höhere Eigengruppenidentifikation führt zu mehr negativen Einstellungen gegenüber ethnischen Fremdgruppen, während Kontakt Vorurteile reduziert</p>
<p>Horstmann & Müller, 1997</p>	<p>Das Bild vom Fremden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Untersuchung • Halb-standardisiertes Interview • EL.: Deutschland • 96 K. • AG.: VSA • EG.: deutsche StaatsbürgerInnen/ FG: diverse rassische, ethnische und nationale Gruppen 	<p>Kinder weisen am Anfang der Volksschule bereits konkrete Fremdbilder auf.</p>
<p>Junn, Grier & Behrens 2001</p>	<p>Das Verständnis von Vorurteilen und Stereotypen bei Kindern</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Fragebogen • EL.: USA • 55 K. • AG.:VSA • EG./FG.: Euro-American, Caucasian, Asian, Mexican & Native American 	<p>Kinder mit schwarzer Hautfarbe waren sensibler hinsichtlich eigener Vorurteile als Kinder mit weißer Hautfarbe.</p>
<p>Mc-Glothlin, Killen 2005</p>	<p>Wahrnehmung von Ähnlichkeit innerhalb und zwischen Gruppen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Auf Bildern basierendes Interview • EL.: USA • 382 K. • AG.: 6,7 und 9,7 Jahre • EG.: European-American / FG.: African-American, Latin-American, Asian-American 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, die homogene Schulen besuchen, fokussierten die Hautfarbe mehr in ihrer Entscheidung bezüglich Ähnlichkeit und Freundschaft als Kinder auf heterogenen Schulen. • Kontakt beeinflusst die kindliche Wahrnehmung von Ähnlichkeit und die Wahl von Freundschaften.
<p>Nesdale, Durkin, Maass & Griffiths, 2004</p>	<p>Bedeutung des Gruppenstatus und der Fremdgruppen ethnizität auf die Entwicklung ethnischer Einstellungen bei Kindern</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Serie von fünf uni- und bipolaren Punkte-scalen • Minimal Group Study • EL.: Australien • 150 K. • AG.: 5,7; 7,9 und 9,7 Jahre • EG.: Anglo-Australian / FG.: Pacific Islander 	<p>Die Eigengruppensympathie wurde nicht durch das Alter oder Fremdgruppenethnizität beeinflusst, wobei die Sympathie für die Außengruppe mit dem Alter zunahm und für die eigene ethnische Gruppe größer als für die differenzierte war.</p>

Nesdale, Maass, Durkin & Griffiths 2005	Rassische Vorurteile von Kindern und der Einfluss von Gruppennorm und Bedrohung	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Serie von fünf uni- und bipolaren Punkteskalen • Minimal group study • EL.: Australien • 197 K. • AG.: 7 und 9 Jahre • EG.: White Anglo-Australian / FG.: Pacific Islander 	Vorurteile waren größer, wenn die Eigengruppe eine Norm der Exklusion aufwies und eine Bedrohung durch die Außengruppe existierte.
Pellegrini 2010	Die Sichtweise von Kindern hinsichtlich Immigration und Immigranten	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativer Untersuchung • Strukturiertes auf Zeichnungen basierendes Interview • EL.: Italien • 39 K. • AG.: 7 und 8 Jahre • EG./FG.: Italians, Immigrants 	Kinder haben spezielle Vorstellungen von rassistisch, ethnisch und kulturell Anderen und neigen zu Dichotomie.
Pfeifer, Ruble, Bachman, Alvarez, Cameron & Fuligni, 2007a	Soziale Identität und Gruppenneigung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Interview • EL.: USA • 392 K. • AG.: VSA • EG./FG.: White & Black Americans, Immigrants from China, the Dominican Republic and Soviet Union. 	Ethnische Identität ist verbunden mit größeren positiven Neigungen bei jüngeren und älteren Minoritätskindern.
Spears Brown 2011	Einstellungen gegenüber Immigranten und Immigration und dahingehend ein Amerikaner zu sein	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Fragebogen • EL: USA • 90 K. • AG.: 5-11 Jahre • EG.: European American/ FG.: Immigrants 	Kinder haben klare Vorstellungen, was es bedeutet, der Eigengruppe anzugehören. Zudem haben sie negative Einstellungen gegenüber Immigranten.
Vezzali, Giovannini & Capozza 2012	Soziale Vorgeschichte und Bedingungen von impliziten Vorurteilen bei Kindern	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Untersuchung • Child IAT & Interview • EL.: Italien • AG.: 7,4 – 9,11 Jahre • 30 K. • EG.: Italians / FG.: Immigrants 	<ul style="list-style-type: none"> • Direkter Kontakt verursacht einen geringen Anstieg von negativen impliziten Einstellungen hinsichtlich Immigranten. Verlängerter Kontakt reduzierte implizite Vorurteile unter jenen, die wenig direkte Kontakterlebnisse hatten. • Großer Einfluss der Lieblingslehrperson
Yamauchi, Nakagawa & Murdoch, 1998	Ethnische Einstellungen in multikulturellen Kontexten	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative und Quantitative Analyse • AG.: VSA • EL.: Hawaii • EG./FG.: diverse rassistische, ethnische und nationale Gruppen • Studie 1: • halbstandardisiertes Interview • 140 K. • Studie 2 (6 Mon. später): • Fragebogen • 60 K. aus der Studie 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt Altersunterschiede bei Kindern in der Beschreibung anderer ethnischer Gruppen. • Es existieren Unterschiede zwischen homogenem und heterogenem Umfeld.

Tab. 2: Vorstellung der Primärstudien

Anm.: Erläuterung der Abkürzungen: EL.: Erhebungsland, EG.: Eigengruppe, FG.: Fremdgruppe, AG.: Altersgruppe, VSA.: Volksschulalter, K.: Kind

Ohne Anspruch auf absolute Vollständigkeit, kann davon ausgegangen werden, dass alle recherchierbaren Beiträge der letzten Jahre, die für die Fragestellung wesentlich sind, im Review berücksichtigt wurden.

5.2.3. Problem der Übertragbarkeit

Die Primärstudien stammen aus sieben unterschiedlichen Erhebungsländern bzw. -regionen. Zudem beinhalten die einbezogenen Überblicksarbeiten größtenteils ebenso Studien aus zahlreichen geografischen Gebieten.

Diese internationale Betrachtungsweise wirft die Problematik einer Generalisierbarkeit der einzelnen Ergebnisse aus verschiedenen Erhebungsländern auf.

Auch in der Literatur wird die Übertragbarkeit der Befunde auf andere Regionen, aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Verhältnisse in den Erhebungsländern, kontrovers diskutiert (Ramsey 2009, S. 225). So kann es durchaus zu einigen kulturell oder historisch bedingten Variationen kommen (Brown 2010, S. 116). Zudem konnten Unterschiede in der Entwicklung von Vorurteilen in Nationen, deren Bevölkerung sehr homogen ist, nachgewiesen werden (Enesco & Navarro 2004, S. 111f.; Farhan 2008, S. 60). Weiters gibt es Unterschiede in den Unterscheidungsmerkmalen, so begründen sich Vorurteile in den USA größtenteils durch die Hautfarbe, während im deutschsprachigen Raum die Sprache eine große Rolle spielt (Preissing & Wagner 2003, S. 8). Diese Differenzen werden im Review berücksichtigt.

Viele Forschungsarbeiten konnten aber aufzeigen, dass sich zumindest ähnliche Entwicklungsmuster in verschiedenen Erhebungsländern für die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber jenen einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe zeigen (Brown 2010, S. 116; Enesco & Navarro 2004, S. 96, 112). So schreiben etwa Pettigrew et al. (1997, S. 267f.) sowie Quintana und McKown (2008, S. 2), dass die Entwicklungsmechanismen von Vorurteilen auf der ganzen Welt, ausgenommen Kriegsgebieten oder Regionen mit langjährigen Konflikten, Gemeinsamkeiten aufweisen. Einschränkender sprechen Raabe (2010, S. 100, 112, 151) und Ramsey (2009, S. 225) zumindest von einer Generalisierbarkeit der Studien, die in westlichen Industrienationen entstanden sind.

5.3. Die Entwicklung von Vorurteilen

Die Befunde hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen sind insgesamt sehr komplex und häufig kontrovers.

So führen etwa bereits Unstimmigkeiten in der Operationalisierung von Vorurteilen zu unterschiedlichen Altersangaben, ab der Kinder tatsächlich Vorurteile aufweisen. Ferner können im weiteren Verlauf einerseits Entwicklungsunterschiede zwischen einzelnen Vorurteilsformen ausgemacht werden. Andererseits wird die Genese darüber hinaus wesentlich von gesellschaftlichen Determinanten und anderen Einflussfaktoren, die wiederum häufig in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen, bedingt. Insofern können keine allgemeingültigen Erkenntnisse bezüglich der Vorurteilsentwicklung gezogen werden. Entsprechend deuten auch die Ergebnisse der Meta-Analyse von Raabe (2010, S. 158ff.) sowie Raabe und Beelmann (2011, S. 1724) auf keinen universal geltenden Entwicklungstrend und die Existenz von wichtigen beeinflussenden Aspekten hin.

Unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Mechanismen und (Vor-)Bedingungen folgt die Entwicklung aber zumindest bei bestimmten Gruppen durchwegs einem voraussehbaren Kurs (Raabe & Beelmann 2011, S. 1729).

Im Folgenden werden diese Entwicklungstendenzen unter ausführlicher Darstellung der einzelnen Bedingungen und Einwirkfaktoren erläutert.

5.3.1. Vorbedingungen der Entwicklung von Vorurteilen

In vielen bisher entstandenen Überblicksarbeiten (vgl. z.B. Bonvillain & Huston 2000, S. 59; MacNaughton 2006, S. 3), Primärstudien (vgl. z.B. Corenblum 2003; Nesdale et al. 2004), Standardwerken (Bernstein, Schindler Zimmermann, Werner-Wilson & Vosburg 2000, S. 181; Sir Peter Ustinov Institut [SPUI] 2009; S. 8) sowie auch einigen theoretischen Ansätzen (siehe Kap. 3) wird darauf verwiesen, dass die Ausbildung von Vorurteilen vorab die Entwicklung eines Bewusstseins über soziale Kategorien impliziert. Unter anderem wird deren Wahrnehmung im Erkennen von Differenzen bzw. in der kategorischen Unterscheidung von Menschen und deren Einteilung in Gruppen deutlich.

Differenzen, die sich vor allem in äußerlichen, physischen Merkmalen wie etwa der Hautfarbe oder Gesichtsmerkmalen begründen, scheinen Kinder sehr früh zu

erkennen (MacNaughton 2006, S. 3; Nesdale et al. 2004, S. 238; Yamauchi et al. 1998, S. 164). Gemäß Nesdale et al. (2004, S. 238) sowie Aboud (1988, S. 46) können Kinder zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr explizit zwischen rassistisch Anderen unterscheiden. Farhan (2008, S. 59) deutet unter Verweis auf eine Studie von Katz (2003) auf einen noch früheren Beginn hin. So stellt Katz (2003, S. 903) fest, dass viele Zweijährige bereits Puppen nach physischen Merkmalen sortieren und beschreiben können. Nach einer Studie von Kelly et al. (2005) können bereits 9 bis 14 Monate alte Kleinkinder rassistische Hinweise in Gesichtern differenzieren. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Kindern die Kategorie Rasse früh bewusst wird, womit ein Grundstein für rassistische Vorurteile gelegt wäre.

Weiters scheint im europäischen Raum laut Pellegrini (2010, S. 119, 122) auch die Sprache, als ein Merkmal der Kategorie „Ethnizität“ sowie im weitesten Sinne der Kategorie „Nation“, ein frühes, wichtiges Unterscheidungsmerkmal darzustellen.

Jedoch können negative Sichtweisen bei Kindern bereits auch ohne ein Verständnis für soziale Kategorien nachgewiesen werden. Diese Einstellungen stellen aber gemäß Aboud (1988, S. 5) noch keine Vorurteile dar, da diese eine gruppenbedingte Antipathie voraussetzen (vgl. Kap. 2). Dagegen würde Raabe (2010, S. 22), wie im Kapitel 2.1.1 erwähnt wurde, diese Sichtweisen bereits als Vorurteile anerkennen, da Kinder nichtsdestotrotz einen Menschen bedingt durch Gruppenkennzeichen ablehnen. Diese Kontroverse trägt dazu bei, dass in der Literatur unterschiedliche Lebensalter, ab denen Kindern Vorurteile zugeschrieben werden, zu finden sind.

Darüber hinaus spitzt sich diese Diskrepanz in den Altersangaben durch inkongruente Vorurteilsdefinitionen, die den einzelnen Studien zugrundeliegen, zu. Während in der Scientific Community eine weitgehende Übereinstimmung darüber herrscht (vgl. Kap. 2), dass Vorurteile eine gruppenbasierte Negativität oder Fremdgruppenablehnung implizieren, wird in einigen Untersuchungen bereits eine Eigengruppenbevorzugung als Vorurteil interpretiert (Pfeifer et al. 2007b, S. 5). Nach Brewer (1999, S. 442) kann eine Favorisierung der Eigengruppe durchaus einen Nährboden für Vorurteile bieten. Jedoch bedeutet eine Eigengruppenbevorzugung nicht notwendigerweise, dass eine Fremdgruppenablehnung respektive Vorurteile vorhanden sind (Aboud 1988, S. 40f.). Folglich muss eine Fremdgruppenablehnung nachweisbar sein, um von Vorurteilen sprechen zu können.

In diesem Kontext kommt erschwerend hinzu, dass teilweise Methoden, die ebenfalls nicht klar zwischen einer Eigengruppenbevorzugung und Fremdgruppenablehnung

differenzieren, verwendet werden. Insofern ist deren Validität fraglich, da sie häufig nicht Vorurteile, sondern nur eine Eigengruppenbevorzugung feststellen (Raabe 2010, S. 181). Insbesondere begünstigen Methoden wie der Preschool Racial Attitudes Measure (PRAM), der Kindern nicht die Möglichkeit gibt, sowohl mit der Eigengruppe als auch mit der Fremdgruppe zu sympathisieren, jene Interpretationsweise (Aboud 1988, S. 32; Raabe 2010, S. 167). Dagegen gestattet etwa der Multiresponse Racial Attitude Test (MRA) eine Gleichbewertung von Gruppen (Raabe 2010, S. 167).

Als eine zusätzliche Vorbedingung von rassistischen Vorurteilen verweist Farhan (2008, S. 17) auf das Bewusstsein von ethnischer und rassistischer Konstanz (siehe auch Kap. 2.1.1). Demzufolge wird vorausgesetzt, dass Kindern bewusst ist, dass etwa rassistische Merkmale nicht wie ein Kleidungsstück abgelegt werden können.

Darüber hinaus knüpfen Nesdale et al. (2004, S. 239; 2005, S. 653) die Entwicklung von Vorurteilen an folgende drei Bedingungen: Identifikation mit der Eigengruppe, soziale Norm der Gruppe und das Vorhandensein von Konflikten (vgl. auch Kap. 3.4). Diese werden bei anderen AutorInnen anstelle von Prämissen eher als Einflussfaktoren gesehen (vgl. Kap. 5.3.5.).

Überdies scheint die Fähigkeit, die eigene Gruppenmitgliedschaft präzise bestimmen zu können, eine Rolle zu spielen. In der Literatur stellt diese aber eher einen Einflussfaktor als eine Vorbedingung dar. Diesbezüglich schwanken die Altersannahmen einzelner AutorInnen zwischen dem 4. und 8. Lebensjahr. Während Nesdale et al. (2004, S. 238) und Spears Brown (2011, S. 109) diese Fähigkeit Kindern relativ früh zusprechen, beraumen Ambady et al. (2001) unter Verweis auf Aboud (1988), die relativ exakte Identifikation der eigenen Gruppe um das 6. bis 8. Lebensjahr an.

Zudem begünstigt die Ausbildung von Vorurteilen, dass Kinder gemäß Nesdale et al. (2004, S. 247) ab dem 5. Lebensjahr sensibel für das Verhältnis zwischen Gruppen sind.

5.3.2. Entwicklungsverlauf von Vorurteilen

Hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen schlossen Brand et al. (1974, S. 880) in ihrem Review allgemein auf eine Zunahme von einmal gebildeten Vorurteilen. Die

große Mehrheit der aktuelleren Studien deutet jedoch auf einen anderen, insbesondere differenzierteren Verlauf hin. Folglich werden Unterschiede in den Entwicklungsverläufen zwischen expliziten und impliziten Vorurteilen, sowie zwischen rassistischen/ethnischen und nationalen Vorurteilen erkennbar. Zusätzlich ist der soziale Status der Kinder, wie im nächsten Punkt geschildert wird, für den Entwicklungsverlauf ausschlaggebend.

5.3.2.1. Sozialer Status als Determinante

Auf den sozialen Status als wesentliche Entwicklungsdeterminante wird sowohl in den meisten bisherigen Literaturüberblicken (Bonvillain & Huston 2000, S. 60; Brand et al. 1974, S. 883; MacNaughton 2006, S. 4; Raabe 2010, S. 63; Raabe & Beelmann 2011, S. 1724) als auch in vielen Primärstudien (Corenblum 2003; Devine et al. 2008; Nesdale et al. 2004; Pfeifer et al. 2007a, S. 497) und Standardwerken (Jackson 2011, S. 20) hingewiesen. Demnach spielt der Status der Fremdgruppe verglichen mit der Eigengruppe für den Entwicklungsverlauf von Vorurteilen eine gewichtige Rolle (Raabe & Beelmann 2011, S. 1726).

In allen Gesellschaften stößt man auf Differenzen und Hierarchien zwischen sozialen Gruppen, die sich unter anderem durch den jeweiligen Zugang zu Ressourcen oder sozialem Kapital begründen (Raabe 2010, S. 63). Als statusniedrigere Gruppen werden häufig soziale Minoritäten, die oft zum Ziel von Vorurteilen werden oder mit gesellschaftliche Nachteilen konfrontiert sind, definiert, während Majoritätsgruppen oft statushöhere Gruppe darstellen (Raabe 2010, S. 63; Raabe & Beelmann 2011, S. 1720). Da mitunter auch Minoritäten einen hohen sozialen Status genießen können bzw. umgekehrt Majoritätsgruppen in einigen Ländern ebenso ein niedriger Status zugeschrieben wird, wird dieses Merkmal im weiteren Verlauf in Klammer gesetzt.

Da Kinder bereits sehr früh derartige Statusunterschiede wahrnehmen (Raabe 2010, S. 63), unterscheidet sich der Entwicklungsverlauf von Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe von der Vorurteilsentwicklung bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe. Insofern weisen Kinder nicht einheitliche Vorurteile gegenüber allen Fremdgruppen auf (Aboud 1988, S. 34; Raabe 2010, S. 62f.; Spears Brown 2011, S. 113). Daher wird der Entwicklungsverlauf von Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe und jener einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe in weiterer Folge differenziert betrachtet.

5.3.2.2. Entwicklungsverlauf bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe

Bezüglich der Entwicklung von expliziten Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber rassistisch oder ethnisch Anderen, die einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe angehören, findet man bei vielen AutorInnen konkrete Altersangaben, die relativ konform zu sein scheinen.

Erste entsprechende Vorurteile, die eine gruppenbasierte Ablehnung beinhalten, sind bei jenen Kindern bereits mit fünf Jahren oder sogar jünger nachzuweisen (Aboud 2009, S. 200; Pfeifer et al. 2007a, S. 497; Vezzali et al. 2012, S. 1).

Der weitere Entwicklungsverlauf zeichnet sich etwa gemäß Aboud (1988, S. 30), Brown (2010, S. 128, S. 140), Enesco et al. (2005, S. 655), Farhan (2008, S. 61f.), Vezzali et al. (2012, S. 1f.) und Yamauchi et al. (1998, S. 156) dadurch aus, dass Vorurteile bei betreffender Kindergruppe bis zum 7. oder 8. Lebensjahr ansteigen und anschließend abnehmen. Vergleichsweise deuten auch die Ergebnisse aus den Meta-Analysen von Raabe (2010, S. 124) sowie Raabe und Beelmann (2011 S. 1724, 1730) auf einen derartigen krummlinigen Entwicklungsverlauf von Vorurteilen der genannten Gruppe hin (siehe Abbildung 1). So konnten Raabe und Beelmann (2011, S. 1722ff.) ebenso einen erheblichen Anstieg von Vorurteilen zwischen der frühen (2-4 Jahre) und mittleren (5-7 Jahre) Kindheit feststellen. Diese Zunahme erreicht in der mittleren Kindheit einen Höhepunkt. Ab der mittleren Kindheit charakterisiert sich der Entwicklungsverlauf schließlich durch einen geringfügig abnehmenden oder auch gleichbleibenden Entwicklungstrend bis zur späten Kindheit (8-10 Jahre).

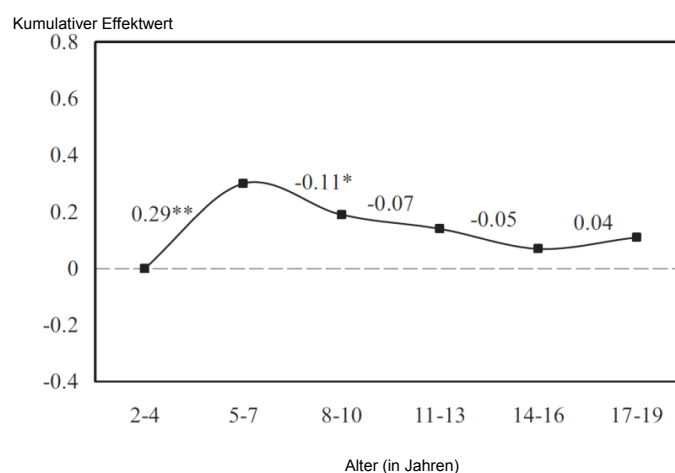


Abb.1: Entwicklungsverlauf von rassistischen und ethnischen, expliziten Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen (Grafik von Raabe & Beelmann 2011, S. 1724)

Wie ersichtlich wird, scheint das 7. bis 8. Lebensjahr einen wichtigen Wendepunkt in der Vorurteilsgenese der entsprechenden Kinder darzustellen. Für diese Abnahme oder Stagnation der Vorurteilsentwicklung und den Zeitraum, in dem dieser Wendepunkt auftritt, sind jedoch einige Einflussfaktoren entscheidend (vgl. Kap. 5.3.5). Weiters kennzeichnet sich diese Wende darin, dass die Kinder weniger zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe dichotomisieren (Aboud 1988, S. 34). Auch wenn Vorurteile ab diesem Punkt teilweise noch vorhanden sein können, sind sie nicht mehr so ausgeprägt wie zuvor (Aboud 1988, S. 30).

Demgegenüber lehnen etwa Nesdale et al. (2004) die Idee eines fixen Altersverlaufs ab und betonen vielmehr individuelle und umweltbedingte Faktoren (Brown 2010, S. 139). Obwohl Einflussfaktoren tatsächlich eine wichtige Rolle darstellen und ungünstige Moderatoren durchaus zu Abweichungen vom beschriebenen Trend führen können (vgl. Kap. 5.3.5), finden sich auch in der Studie von Nesdale et al. (2004, S. 248f.) einige Nachweise für eine ähnliche allgemeine altersbedingte Veränderung der Vorurteilsentwicklung bei betreffenden Kindern. So stoßen Nesdale et al. (2004, S. 246) auf einen Entwicklungsverlauf, bei dem vorab eine Bevorzugung der Eigengruppe dominiert. Mit zunehmendem Alter steigen die Sympathien gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen bei jenen Kindern, womit folglich die Fremdgruppenablehnung in Form von Vorurteilen abnimmt. Nesdale et al. (2005, S. 660) merken zudem an, dass ältere Kinder trotz der Zunahme der Fremdgruppensympathie jedoch nach wie vor auch die Eigengruppe mögen, aber im Vergleich zu jüngeren Volksschulkindern etwas weniger.

Dieser beschriebene Entwicklungsverlauf wurde gemäß Brown (2010, S. 140) und Aboud (2008, S. 61) bereits in zahlreichen Studien bestätigt und scheint demnach ein relativ sicheres Ergebnis darzustellen. Jedoch gilt dieser, wie bereits erwähnt, überwiegend nur bei Kindern, die der statushöheren (Majoritäts-) Gruppe angehören, bei expliziten Vorurteilen und bei Vorurteilen hinsichtlich rassistisch und ethnisch Anderen einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe. Zudem müssen dafür einige günstige Einflussfaktoren, wie weiter unten beschrieben wird, vorliegen (siehe Kap. 5.3.5).

Implizite Vorurteile lassen sich gemäß Baron und Banaji (2006, S. 53) bei diesen Kindern ab dem sechsten Lebensalter feststellen. Über den weiteren Entwicklungskurs scheinen implizite im Unterschied zu expliziten Vorurteilen relativ

stabil zu bleiben bzw. auch nicht abzunehmen (Baron & Banaji 2006, S. 53). Gründe dafür könnten deren höherer Automatisierungsgrad und höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Einflüssen sein (Degner & Wentura 2010, S. 357).

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Vorurteile im Grundschulalter mitunter von einer expliziten Ausdrucksform zu einer impliziten Form wechseln (Fazio & Olson, 2003).

Hinsichtlich Vorurteile von statushöheren (Majoritäts-) Kindern, die die Kategorie Nation betreffen, findet man in den Studien sehr ambivalente Ergebnisse. Diese zeigen eine verwirrende Varietät an Alterstrends, abhängig vom geografischen Raum, in dem sie erhoben wurden (Brown 2010, S. 138).

Während Barrett, Wilson und Lyons (2003, S. 21) in ihrer Untersuchung, nationaler Einstellungen von Kindern mit britischer Staatsbürgerschaft gegenüber britischen, amerikanischen und deutschen StaatsbürgerInnen, den zuvor beschriebenen Entwicklungsverlauf expliziter Vorurteile nachweisen konnten, schließt Brown (2010, S. 118) aufgrund verschiedener Studien, dass Kinder bezüglich national Anderen eher positiv als negativ gesinnt zu sein scheinen. Dagegen heben Raabe und Beelmann (2011, S. 1730) die Studie von Reizábal, Valencia und Barrett (2004, S. 1) hervor, die keine Abnahme der Vorurteile gegenüber nationalen Fremdgruppen zwischen der mittleren (5-7 Jahre) und späten (8-10 Jahre) Kindheit beschreiben. Ursachen für diese differenten Ergebnisse könnten sein, dass nationale Fremdgruppen in den Erhebungsgruppen größtenteils gleichen sozialen Status hatten, Kontaktmöglichkeiten mit nationalen Gruppen über verschiedene Länder seltener vorkommen als jene mit Minoritäten im eigenen Land, soziale Normen hinsichtlich der Gleichheit öfter bezüglich ethnischer und rassischer Gruppen als nationaler Gruppen kommuniziert werden, sowie ethnische und rassische Menschen aufgrund ihrer Salienz früher wahrgenommen werden (Crandall, Eshlemann & O'Brien 2002; 362ff.; Raabe 2010, S. 161).

5.3.2.3. Entwicklungsverlauf bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe

Die Vorurteilsentwicklung von Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe scheint im Vergleich zu jener von Kindern statushöherer (Majoritäts-) Gruppen nicht dem üblichen Muster von Eigengruppenbevorzugung und Fremdgruppenablehnung

zu folgen. Stattdessen scheint sie eine größere Variabilität an den Tag zu legen, welche von einer großen Eigengruppenbevorzugung bis zu einer Bevorzugung der Fremdgruppe reichen kann (Aboud 1988, S. 37; Brown 2010, S. 121).

Auch in den Studien bzw. Literaturüberblicken macht sich diese Heterogenität bemerkbar. So stießen etwa Corenblum (2003, S. 61) sowie Pfeifer et al. (2007a, S. 497) in ihren Untersuchungen bei jenen Kindern in einem frühen Alter auf keine Vorurteile hinsichtlich statushöherer (Majoritäts-) Gruppen, sondern vielmehr auf positive Einstellungen für jene Gruppen, verbunden mit weniger Eigengruppenbevorzugung. Dagegen fanden Raabe (2010, S. 164) sowie Raabe und Beelmann (2011, S. 1725, 1730) in ihren Meta-Analysen, dass Vorurteile gegenüber statushöheren (Majoritäts-) Gruppen bis zur mittleren Kindheit (5-7 Jahre) annähernd gleichbleiben bzw. kein substantielles Ausmaß vorhanden ist und jene Gruppen in diesem Alter als neutral oder sogar positiv bewertet werden. Erst zwischen der mittleren und späten Kindheit (8-10 Jahre) ist ein signifikantes Niveau an Vorurteilen nachzuweisen bzw. scheinen diese auch anzusteigen (Raabe 2010, S. 164, 171). Dieser verzögerte Anstieg konnte vereinzelt mit möglichen Diskriminierungserfahrungen durch statushöhere (Majoritäts-) Gruppen verbunden sein oder in einer geringen Akzeptanz der eigenen Identität begründet sein (Raabe 2010, S. 63, 172).

Gemäß Aboud (1988, S. 40) neigen diejenigen Kinder ab dem 7. Lebensjahr zu Neutralität, die in frühen Jahren Menschen höherer Statusgruppen bevorzugten. Jene, die davor neutral gesinnt waren, tendieren dagegen zu einer Eigengruppenbevorzugung.

Nichtsdestotrotz stießen Aboud (1988, S. 40f.), Corenblum (2003) und Enesco et al. (2005, S. 654) in ihren Studien aber durchaus auch auf negative Einstellungen in Form von Vorurteilen bei der betreffenden Kindergruppe gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen. Demgegenüber ergab die Meta-Analyse von Raabe und Beelmann (2011, S. 1725, 1730), dass Vorurteile gegenüber anderen statusniedrigen (Minoritäts-) Gruppen gleich bleiben.

Bezüglich impliziter und nationaler Vorurteile konnten in den einbezogenen Studien keine Hinweise auf die Entwicklung bei Kindern einer statusniedrigeren (Majoritäts-) Gruppe gefunden werden.

5.3.3. Vorurteilsdimensionen

Hinsichtlich der Entwicklung der kognitiven, affektiven oder behavioralen Dimensionen liefern die Primärstudien wenige Hinweise, die wiederum kontrovers sind. Lediglich Horstmann und Müller (1997, S. 47), die in ihrer Studie das Verhältnis von kognitiven und affektiven Anteilen überprüften, kamen zu dem Schluss, dass keine wesentlichen Altersunterschiede in der Äußerung der beiden Vorurteilsdimensionen vorliegen. Jedoch stellten sie insgesamt fest, dass Vorurteile mehr durch die kognitive, als durch die affektive Dimension geprägt waren und jüngere Grundschul Kinder demnach keine höhere affektive Ansprechbarkeit aufweisen.

Dagegen sprechen die Ergebnisse der Meta-Analyse von Raabe (2010, S. 62), die darauf schließen lassen, dass bei jüngeren Kindern eher die affektive Dimension dominiert. So äußern Kinder früh Sympathien oder Antipathien gegenüber Gruppen, auch wenn diese mit keinen positiven oder negativen Attributen verknüpft sind. Gemäß Raabe (2010, S. 62) bedürfen kognitive Dimensionen höherer kognitiver Fähigkeiten. Durch deren Entwicklung können negative affektive Vorurteile schließlich auch verändert oder bestärkt werden. Gemäß Aboud (2008, S. 60) sind zwar alle Dimensionen in allen Altersstufen vorhanden, jedoch gibt es in einzelnen Altersphasen, welche die mehr dominieren.

Zudem konnten in den Studien allgemeine Hinweise hinsichtlich der Ausprägung der einzelnen Dimensionen gefunden werden:

- Kognitiv Ausprägung:
Cristol und Gimbert (2008, S. 202) kamen zu dem Ergebnis, dass sich Kinder im Laufe der Volksschulzeit über verschiedene Vorurteile bewusst werden, aber noch nicht begreifen, dass es sich dabei um Generalisierungen handelt (Ambady et al. 2001, S. 385). Auf ähnliche Ergebnisse stieß auch Aboud (1988).
Zudem neigten Kinder in der Studie von Pellegrini (2010, S. 120f.) zu dichotomisierenden Repräsentanzen. So stellten sie in erster Linie Menschen einer Majoritätsgruppe jenen, einer Minoritätsgruppe gegenüber. Alternativen zwischen diesen Extremen zu finden, fiel ihnen größtenteils schwer.

Weiters verweisen Nesdale et al. (2004, S. 248) darauf, dass Volksschulkinder häufig die Vorstellung haben, dass andere Menschen in ähnlicher Weise denken bzw. ähnliche Einstellungen haben.

Darüber hinaus zeigen die Untersuchungen von Pellegrini (2010, S. 120f.) und Spears Brown (2011, S. 114), dass sich Volksschulkinder über die ethnische, rassische und nationale Pluralität durchaus im Klaren waren, ihr Wissen über Minoritätsgruppen aber lückenhaft und ihr Verständnis von Migrationsprozessen noch eingeschränkt war.

Der kognitiven Seite von Vorurteilen lässt sich auch der „Outgroup-Homogeneity Effect“ zuordnen, der in mehreren Studien beschrieben wird (McGlothlin & Killen 2005, S. 681). Demnach werden Mitglieder der Fremdgruppe als überwiegend gleich wahrgenommen, während den Mitgliedern der Eigengruppe Unterschiede in mehreren Aspekten zugesprochen werden und diese als individueller betrachtet werden (Corenblum 2003, S. 34; McGlothlin & Killen 2005, S. 681). In diesem Sinne werden allen Angehörigen einer Fremdgruppe gleiche Merkmale und Verhaltensweisen zugeschrieben. Gemäß McGlothlin und Killen (2005, S. 682) tritt dieses Phänomen eher bei Kindern der Mehrheitsgesellschaft als bei jenen einer Minorität auf. Ferner scheint der Effekt altersabhängig zu sein, da Kinder mit dem Alter auch Mitgliedern einer Fremdgruppe eine größere Variabilität zugestehen (McGlothlin & Killen 2005, S. 682) und diese ebenso mehr als Individuen sehen (Nesdale et al. 2005, S. 660). Dadurch minimieren sich auch die Unterschiede zwischen den Gruppen, da Kinder zu verstehen beginnen, dass persönliche Eigenschaften wie etwa Faulheit bei Menschen aller Gruppen vorkommen können (Yamauchi et al. 1998, S. 156). Diese Veränderung ist jedoch laut McGlothlin und Killen (2005, S. 682) nicht nur altersbedingt, sondern in erster Linie auch abhängig von der Menge an Kontakt zwischen Gruppen. Zudem könnte diese Regression des „Outgroup-Homogeneity Effect“ mitunter auch für den Wendepunkt in der Vorurteilsentwicklung verantwortlich sein.

- **Affektiv Ausprägung:**

Die affektiven Positionen der Volksschulkinder in der Studie von Pellegrini (2010, S. 121f.) präsentierten sich als sehr verschieden und konnten nicht auf zwei Kategorien, wie beispielsweise negativ und positiv, reduziert werden. Generell konnte Pellegrini (2010, S. 121f.) bei Kindern ein hohes Maß an

Unsicherheit hinsichtlich der Haltung und des Verhaltens gegenüber rassistisch, ethnisch und/oder national Anderen feststellen. Überdies fällt es Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe schwer, ihre oft dominante Sichtweise aufzugeben. Weiters besteht bei jenen Kindern oft wenig Interesse an multikulturellen Themen, währenddessen Kinder einer Minoritätsgruppe bzw. mit Migrationshintergrund sich oft unkommunikativ oder unwohl zeigten (Pellegrini 2010, S. 121f.).

- Behaviorale Ausprägung:
Behaviorale Aspekte werden bei Kindern vor allem in der Wahl von Freundschaften oder SpielkameradInnen deutlich. Zudem zeigen sich auch defensive Reaktionen hinsichtlich unerwünschter Fremdgruppen. Beispielsweise äußerte sich ein italienischer Junge in der Studie von Pellegrini (2010, S. 122) hinsichtlich seines Verhaltens gegenüber ethnisch Anderen folgendermaßen: „I’m always waiting outside for them; if Gipsies come to take away a child.“

5.3.4. Intensität von Vorurteilen

Hinsichtlich der Stärke von Vorurteilen liefern die Studien oder Überblicksarbeiten keine absoluten Werte. Zu diesem Ergebnis kamen auch Raabe (2010, S. 121) sowie Raabe und Beelmann (2011, S. 1728) in ihrer Meta-Analyse.

Laut Raabe (2010, S. 121) sowie Raabe und Beelmann (2011, S. 1728) weisen Kinder einer statushöheren Gruppe aber zumindest in allen Altersgruppen einen gewissen Grad an Negativität gegenüber Mitgliedern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe auf. Dementsprechend wird deutlich, dass Vorurteile gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen generell ausgeprägter sind, als Vorurteile gegenüber statushöheren (Majoritäts-) Gruppen (Raabe & Beelmann 2011, S. 1728). Jedoch deuten viele Untersuchungen darauf hin, dass Kinder generell eher dazu tendieren, rassistisch, ethnisch und/oder national Andere weniger, anstelle von gar nicht zu mögen (Nesdale et al. 2004, S. 246). Zudem belegen viele Beiträge, dass eine Eigengruppenbevorzugung im Vergleich zu einer Fremdgruppenablehnung bedeutend häufiger auftritt (Avci-Werning 2004, S. 225; Farhan 2008, S. 60).

5.3.5. Wesentliche Einflussfaktoren

Die Entwicklung von Vorurteilen kann durch unterschiedliche Faktoren, welche sich wiederum teilweise gegenseitig bedingen, bedeutend beeinflusst werden bzw. stellen jene Moderatoren vereinzelt auch Bedingungen für beschriebene Vorurteilsverläufe und Veränderungen dar. Aufgrund dieser Einflussfaktoren kann es auch zu individuellen Abweichungen von den dargestellten Entwicklungsverläufen kommen.

5.3.5.1. Kontakt zu Fremdgruppen

Mehrfach wird in den Studien und Literaturüberblicken darauf aufmerksam gemacht, dass Kontakt zwischen differenten Gruppen einen bedeutenden Einfluss auf die Vorurteilsentwicklung ausübt (siehe etwa Farhan 2008, S. 68f., 137).

Einen der wesentlichsten Belege für einen Zusammenhang liefern Pettigrew und Tropp (2006) mit ihrer Meta-Analyse. Darin zeigte sich, dass Kontakt in 94% der Fälle zu einer Reduktion von Vorurteilen beiträgt. Weiters konnten sie eruieren, dass diese Wechselbeziehung auf eine große Anzahl unterschiedlicher Fremdgruppen, Altersgruppen, geografischer Regionen und Kontaktsituationen zutrifft (Pettigrew & Tropp 2006, S. 766).

Jedoch scheint diese Korrelation zwischen Kontakt und der Vorurteilsentwicklung bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe schwächer als bei jenen der statushöheren (Majoritäts-) Gruppe zu sein (Pettigrew & Tropp 2005, S. 951, 956). Vergleichsweise stellten auch Raabe und Beelmann (2011, S. 1727, 1731) in ihrer Meta-Analyse fest, dass der Einfluss von Kontakt nicht universal zu sein scheint. So zeigte eine detaillierte Analyse der Daten, dass Kontakt nur bei Vorurteilen gegenüber einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe deren Zunahme verhindert bzw. deren Abnahme bewirkt. Gegenüber statushöheren oder statusgleichen Fremdgruppen konnten keine Effekte ermittelt werden.

Hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs von Vorurteilen gegenüber einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe stellt sich jedoch heraus, dass Kontakt eine erhebliche Einflussgröße darstellt.

Wie in Abbildung 2 (Raabe 2010, S. 151) ersichtlich wird, nehmen Vorurteile ohne Kontaktmöglichkeiten zu betreffenden Fremdgruppen zwischen dem 2. und 7. Lebensjahr sogar rapide zu. Bei bestehenden Kontaktmöglichkeiten nahmen Vorurteile dagegen in diesem Alter überdies weniger intensiv zu und zwischen dem 7. und 10. Lebensjahr ab (Raabe 2010, S. 151).

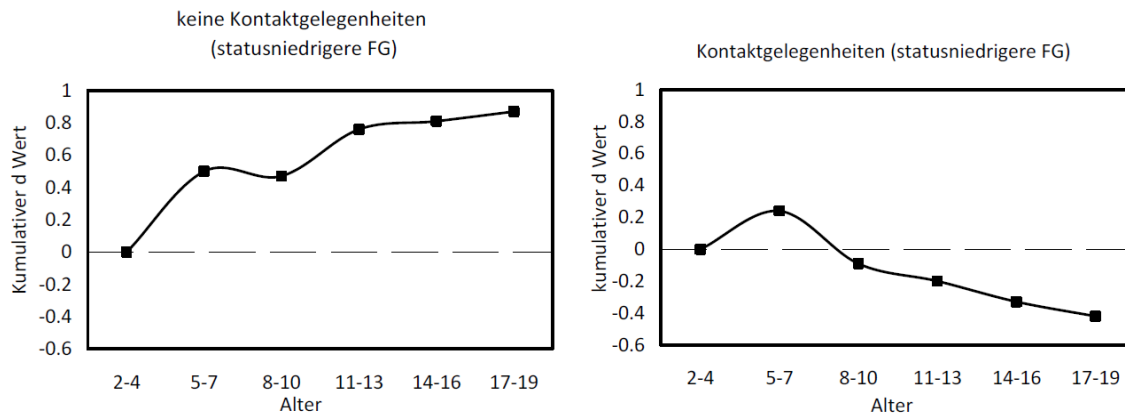


Abb. 2.: Verlauf von Vorurteilen gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen in Abhängigkeit der Kontaktgelegenheiten (Grafik von Raabe 2010, S. 151).

Dieser Entwicklungstrend konnte auch bei geringen Kontaktmöglichkeiten festgestellt werden (Raabe & Beelmann 2011, S. 1727, 1730).

Raabe und Beelmann (2011, S. 1731) betonen, dass Kontaktmöglichkeiten die normale altersbedingte Vorurteilsabnahme bei Kindern der statushöheren (Majoritäts-) Gruppe zwischen der mittleren (5-7 Jahre) und späten (8-10 Jahre) Kindheit nicht bloß unterstützen - stattdessen scheint Kontakt eine notwendige Bedingung für diesen Wendepunkt zu sein.

Darüber hinaus macht Farhan (2008, S. 139, 162) auf ein wechselseitiges Verhältnis zwischen Kontakt und Vorurteilen aufmerksam: So scheint Kontakt Vorurteile zu reduzieren. Reduzierte Vorurteile scheinen wiederum zu mehr Intergruppenkontakt beizutragen.

Gemäß Allport (1971, S. 281ff.), der als einer der Pioniere auf dem Gebiet der Vorurteilsforschung gilt, ist zudem die Qualität des Kontakts für dessen Einflussfähigkeit entscheidend. Insofern stellte Allport (1971, S. 285f.) in seinem Buch „Die Natur des Vorurteils“ folgende vier Schlüsselbedingungen für die Reduktion von Vorurteilen durch Kontakt auf:

- gleicher sozialer Status der Gruppenmitglieder in der Kontaktsituation
- Verfolgung von gemeinsamen Zielen

- unterstützender Einfluss durch Autoritäten, Normen und Gesetze
- Kooperation zwischen den Gruppen

Diese Konditionen stellen keine voneinander unabhängigen Faktoren dar, sondern sind vielmehr als zusammenhängendes Bündel zu verstehen (Pettigrew & Tropp 2006, S. 751). Diesbezüglich konnten Pettigrew und Tropp (2006, S. 753) darlegen, dass genannte Kontaktbedingungen tatsächlich als erleichternde Faktoren für eine Reduktion von Vorurteilen fungieren, aber nicht unbedingt notwendig sind. So konnten die AutorInnen auch eine Abnahme von Vorurteilen in Situationen, die nicht die Kontaktbedingungen erfüllten, konstatieren. Jedoch scheint zumindest wichtig zu sein, dass es sich jeweils um positive Kontakterlebnisse handelt.

Gemäß Junn et al. (2001, S. 122) kann zwischen direkten Kontaktformen, die sich durch persönliche Begegnungen auszeichnen, und indirekten Formen unterschieden werden. Wenngleich direkter Kontakt eine größere Rolle bei Vorurteilsveränderungen spielt, konnten Studien auch den Einfluss von indirekten Kontaktformen nachweisen (Vezzali et al. 2012, S. 3). So scheint beispielsweise bereits gemäß Wright, Aron, McLaughlin-Volpe und Ropp (1997, S. 73, 87) die Tatsache, dass eine Bezugsperson der Eigengruppe mit jemandem aus der Fremdgruppe befreundet ist, eine Wirkung zu haben. Insbesondere sind indirekte Formen bei fehlenden direkten Kontaktmöglichkeiten von Bedeutung (Farhan 2008, S. 161).

Vezzali et al. (2012, S. 8) konnten zudem zeigen, dass die Herstellung von Kontakt zwischen Gruppen auch einen großen Einfluss auf implizite Vorurteile hat. So konnte belegt werden, dass indirekter Kontakt zu einer Abnahme von diesen führt. Jedoch stießen Vezzali et al. (2012, S. 9) ebenso auf unerwartete Ergebnisse hinsichtlich des Einflusses von direktem Kontakt, die die bisher angenommene Einflussrichtung von Kontakt widerlegen. So führte in der Untersuchung direkter Kontakt zu einer unvermuteten geringen Zunahme von impliziten Vorurteilen. Diesen Widerspruch mit bisherigen Befunden führen Vezzali et al. (2012, S. 9) teilweise darauf zurück, dass Kindern eine Generalisierung von Kontakterlebnissen mit einem Fremdgruppenmitglied auf die gesamte Fremdgruppe nicht immer gelingt. Darüber hinaus besteht in der Studie von Vezzali et al. (2012) aufgrund der kleinen Studienstichprobe von nur 30 Kindern eine eingeschränkte allgemeingültige Aussagekraft.

Abgesehen von diesem konträren Befund, deutet eine große Menge an Untersuchungen darauf hin, dass positiver Kontakt eine wichtige Rolle bei der Reduktion von Vorurteilen gegenüber einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe spielt (vgl. u.a. Farhan 2008).

In diesem Sinne überrascht es nicht, dass sich Vorurteile bei Kindern, die eine Volksschule mit einer ethnisch, rassistisch und/oder national heterogenen SchülerInnenzusammensetzung besuchen, anders entwickeln als bei Kindern, die in eine Schule mit einer homogenen SchülerInnenkonstellation gehen (Yamauchi et al. 1998, S. 165). So wiesen SchülerInnen homogener Schulen in einer Studie von Vezzali et al. (2012) mehr Vorurteile als jene heterogener Schulen auf. Zudem deuten Studienergebnisse darauf hin, dass Kinder aus inhomogenen Schulen positiver hinsichtlich potentieller Freundschaften zu Kindern mit einer anderen Gruppenmitgliedschaft eingestellt sind und Ethnizität, Rasse sowie Nation nicht deren primäre Differenzierungsmerkmale darstellen (McGlothlin & Killen 2005, S. 693; Yamauchi et al. 1998, S.157, 163). In ähnlicher Weise wirkt sich vermutlich ein heterogenes allgemeines Lebensumfeld aus. Jedoch ist in diesem Zusammenhang erstaunlich, dass Raabe (2010, S. 146) nur vereinzelt auf Unterschiede in der Vorurteilsentwicklung zwischen Kindern, die in urbanen Regionen leben, und jenen, die im ländlichen Raum aufwachsen, stieß.

Zudem führt Kontakt, wie bereits erwähnt zu einer Abnahme des „Outgroup-Homogeneity Effects“ (siehe Kap. 5.3.3).

5.3.5.2. Soziale Norm der Gruppe

Gemäß Nesdale et al. (2005) sind Kinder sensibel für vermittelte Normen durch Mitglieder der Eigengruppe hinsichtlich einer angemessenen Haltung oder eines angemessenen Verhaltens gegenüber Fremdgruppenangehörigen. So tendieren Kinder eher zu einer Ausbildung von Vorurteilen, wenn innerhalb der Eigengruppe Vorurteile gegenüber Anderen akzeptiert sind bzw. eine Ablehnung der Außengruppe verbreitet ist (Nesdale et al. 2004, S. 239).

Enesco et al. (2005, S. 654) stellten in ihrer Studie fest, dass soziale Normen, die in statushöheren (Majoritäts-) Gruppen verbreitet sind, auch einen Einfluss auf statusniedrigere (Minoritäts-) Gruppen haben können. Raabe (2010, S. 169) macht ferner darauf aufmerksam, dass soziale Normen vor allem dort kommuniziert

werden, wo auch ein höherer Anteil an Fremdgruppenmitgliedern präsent ist. Als Informationsquellen können dabei Lehrpersonen, Freunde, Eltern, aber auch etwa Medien, dienen (Farhan 2008, S. 136, S. 159).

Gemäß Nesdale et al. (2005, S. 653) ist die Einflussgröße der Norm abhängig davon, wie stark sich ein Kind mit der Eigengruppe bzw. mit den Mitgliedern der Eigengruppe identifiziert (vgl. Kap. 5.3.5.4).

Generell scheinen laut Nesdale et al. (2005, S. 659f.) jüngere Volksschulkinder für die Aufnahme vermittelter Normen anfälliger zu sein als ältere. Bevor ältere Kinder demzufolge eine klare Ablehnung äußern, muss eine derartige Exklusionsnorm zusätzlich auch mit einer Bedrohung durch die Außengruppe verbunden sein.

Dagegen konnte Farhan (2008, S. 136, S. 159) in ihrer Studie keinen signifikanten Zusammenhang zwischen einer Gruppennorm und der Ablehnung von türkischen Immigranten durch autochthone Kinder feststellen. Jedoch führte Farhan (2008, S. 159) diese Ergebnisse auf methodische Schwachstellen zurück, da der Indikator der Normvermittlung im negativen Verhalten von Freunden gegenüber der Fremdgruppe bestand und derartiges Verhalten in der Stichprobe zu selten zu beobachten war. Weiter vermutete sie, dass Volksschulkinder noch einer expliziten Normvermittlung bedürfen, da in ihrer Studie die Kinder jene Gruppennorm nicht vom wahrgenommenen Verhalten ableiten konnten. Jedoch gibt es durchaus Belege, dass Kinder auch durch subtiles und nonverbales sowie unterlassenes Verhalten Normen aufnehmen. Beispielsweise konnten Vezzali et al. (2012, S. 1, 4) eine Korrelation zwischen den impliziten Vorurteilen der jeweiligen Lieblingslehrperson und denen von SchülerInnen nachweisen.

Gruppennormen könnte mitunter auch für den beschriebenen Wendepunkt in der Entwicklung von expliziten Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen um das 7. bzw. 8. Lebensjahr verantwortlich sein, da sich Kinder ab diesem Alter zunehmend über die häufig generell vermittelte soziale Unerwünschtheit von Vorurteilen bewusst werden (Corenblum 2003, S. 53; Nesdale et al. 2005, S. 660).

5.3.5.3. Existenz eines Konflikts bzw. einer Bedrohung durch die Außengruppe

Nach Nesdale et al. (2005) verursacht die Wahrnehmung einer Bedrohung von Seiten einer Fremdgruppe einen Anstieg der Vorurteile. Insofern kann die Entwicklung von Vorurteilen in Regionen mit dauerhaften, unlösbaren Konflikten oder

Kriegsgebieten einen anderen Entwicklungsverlauf nehmen (Teichman & Bar-Tal 2008).

5.3.5.4. Identifizierung mit der Eigengruppe

Welche Rolle die Identifikation mit der Eigengruppe, die im vorhergehenden Punkt 5.3.5.2. schon angesprochen wurde, im Prozess der Vorurteilsentwicklung spielt, wird in der Fachcommunity sehr kontrovers diskutiert.

Gemäß Nesdale et al. (2004, S. 239) stellt sie eine Voraussetzung für die Entwicklung von Vorurteilen dar. Vergleichsweise konnten Farhan (2008, S. 135f.), Pfeifer et al. (2007a, S. 504) und Spears Brown (2011, S. 110) zumindest einen Zusammenhang zwischen der Identifizierung und der Zunahme der Voreingenommenheit bezüglich Fremdgruppen konstatieren. Demnach sind Kinder, die sich mit ihrer Gruppe identifizieren, damit beschäftigt in erster Linie Gruppenmitglied zu bleiben und sich positiv von anderen Gruppen zu unterscheiden (Pfeifer et al. 2007a, S. 504).

Indessen belegen aber auch einige Studienergebnisse, dass die Identifizierung keine notwendige Bedingung für Vorurteile ist. So konnten etwa Bennett, Lyons, Sani und Barrett (1998, S. 902) in einer Studie darlegen, dass Kinder, die sich ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit noch nicht völlig bewusst waren oder diese nicht benennen konnten, ihre Eigengruppe im Vergleich zur Fremdgruppe positiver bewerteten.

Darüber hinaus lassen sich in der Literatur auch Ansätze finden, die annehmen, dass eine stärkere Identifizierung mit der Eigengruppe Vorurteile gegenüber einer Fremdgruppe auch reduzieren kann (Phinney et al. 1997, S. 955).

Nach Pfeifer et al. (2007a, S. 497) könnte für diese konträren Sichtweisen der Umstand verantwortlich sein, dass die Studien verschiedene Aspekte bzw. Komponenten von Identität - wie etwa Bedeutung der Gruppenmitgliedschaft, Gefühle hinsichtlich der Eigengruppe, Salienz oder Wissen - erfassen, wovon wiederum nicht alle einen Einfluss auf die Vorurteilsentwicklung haben. Ferner schließen sich diese gegensätzlichen Ergebnisse nicht unbedingt aus. So scheint in der frühen Phase der Identitätsentwicklung, die Voreingenommenheit gegenüber anderen Gruppen aufgrund der Identifikation mit der Eigengruppe zuzunehmen. Ab einem komplexeren Verständnis von ethnischer, rassischer und/oder nationaler Identität scheint diese aber wieder abzunehmen (Pfeifer et al. 2007a, S. 504).

Zudem deuten viele Ergebnisse darauf hin, dass die Identifizierung mit der Eigengruppe für Kinder einer Minorität im Vergleich zu jenen der Majorität wichtiger zu sein scheint (Pfeifer et al. 2007a, S. 497f., 504).

5.3.5.5. Entwicklung von (sozial-) kognitiven Fähigkeiten

Farhan (2008, S. 158) konnte einen Zusammenhang zwischen der zunehmenden Entwicklung von sozial-kognitiven Fähigkeiten und der Abnahme von Vorurteilen feststellen. So wies ein höheres Niveau an empathischer Perspektivenübernahme eine signifikant negative Korrelation mit der Ablehnung gegenüber türkischen Immigranten auf.

Dagegen konnte Farhan (2008, S. 158) keinen bedeutsamen Unterschied zwischen Vorurteilen von Kindern, die sich im voroperatorischen oder konkret- bzw. formal-operatorischen Stadium der kognitiven Entwicklung befanden, feststellen. Diese Ergebnisse könnten aber auch daran liegen, dass in der Studie von Farhan (2008, S. S. 158) nur 13% der TeilnehmerInnen als voroperational kategorisiert wurden. Zudem spricht für den Einfluss von kognitiven Fähigkeiten, die (sozial-) kognitive Entwicklungstheorie von Aboud (vgl. Kap. 3.3.), die auf der kognitiven Entwicklungstheorie von Piaget und deren Anwendung in Kohlbergs Theorie der sozialen Entwicklung (Aboud 2008, S. 55) gründet.

Weiters konnte Keil (2006, S. 617ff.) einen Einfluss der kognitiven Entwicklung auf die Ausprägung von Vorurteilen nachweisen, da sich jüngere Volksschulkinder im Vergleich zu älteren eher auf konkrete als auf abstrakte Zuschreibungen konzentrieren.

Zusätzlich müssen grundlegende kognitive Fähigkeiten vorhanden sein, da die Ausbildung von Vorurteilen, wie bereits erwähnt, vorab die Entwicklung eines Verständnisses von sozialen Kategorien impliziert (vgl. Kap. 5.3.1).

Die kognitive Entwicklung bedingt zudem auch den „Outgroup-Homogeneity Effect“ (vgl. Kap. 5.3.3).

Bei den beschriebenen Einflussfaktoren besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, da nur jene, die auch in den ausgewählten Studien thematisiert wurden, erwähnt werden. Im Übrigen finden sich in den Studien Hinweise auf weitere Moderatoren, wie etwa den Bildungsgrad, Geschlecht der StudienteilnehmerInnen, die Rasse, Ethnizität und/oder Nationalität der StudienleiterInnen. Diese konnten aber aufgrund

einer unzureichenden Datenlage nicht berücksichtigt werden (vgl. Brand et al. 1974, S. 874; Raabe & Beelmann 2011, S. 1725).

5.3.6. Beurteilung der theoretischen Ansätze anhand der empirischen Befunde

Anhand dieser empirischen Befunde lassen sich nun auch Schlussfolgerungen hinsichtlich der Adäquatheit der einzelnen, in Kapitel 3 geschilderten, theoretischen Ansätze zur Erklärung der Vorurteilsentwicklung treffen.

Dabei zeigt sich, dass die empirischen Ergebnisse sowohl Annahmen der einzelnen Theorien bestätigen als auch widerlegen. Insofern scheint jeder Ansatz Stärken und Schwächen bezüglich der Deutung der empirisch nachgewiesenen Vorurteilsentwicklung aufzuweisen (Raabe 2010, S. 163ff). Dies untermauert wiederum die angenommene Hypothese von Raabe (2010, S. 41, 174) sowie Raabe und Beelmann (2009, S. 123; 2011, S. 1731), dass keiner der theoretischen Ansätze die Entwicklung von Vorurteilen ausreichend allein erläutern kann und die einzelnen Theorien trotz Differenzen keine einander ausschließende Versionen darstellen. Vielmehr wird ersichtlich, dass eine integrative Betrachtung der sozialen, kognitiven, motivationalen und kontextuellen Ansätze sinnvoll ist.

Exemplarisch sollen hier zur Verdeutlichung, die Schwächen und Stärken der lerntheoretischen und (sozial-) kognitiven Ansätze aufgezeigt werden.

Für lerntheoretische Ansätze spricht, dass Kinder gegenüber bestimmten Gruppen, die auch im Umfeld diskriminiert werden, Vorurteile entwickeln (Raabe 2010, S. 25). So zeigen die Ergebnisse, dass teilweise einige Ähnlichkeiten zwischen den Vorurteilen der Kinder und denen der Eltern, Lehrpersonen oder FreundInnen bestehen können. Für diesen Zusammenhang sind jedoch auch weitere Bedingungen, wie eine hohe Identifikation mit den entsprechenden Eigengruppenmitgliedern wichtig. Insofern kann nicht, wie bei dieser Perspektive postuliert, von einer reinen passiven Übernahme von Vorurteilen aus der Umwelt ausgegangen werden (Katz 2003, S. 907; Raabe 2010, S. 25, 165). Darüber hinaus erfolgt die Konfrontation mit der Gruppenmitgliedschaft bei Kindern statt durch sprachliche Art und Weise, wie bei Allport (1971) angenommen, eher durch visuelle Form (Raabe 2010, S. 163).

Hinsichtlich der (sozial-) kognitiven Theorien zeigen die Ergebnisse, dass sich diese größtenteils für die Erklärung des Entwicklungsverlaufs von Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen eignen (Raabe 2010, S. 163ff.). So zählen zu den Stärken, dass sie einerseits die (sozial-) kognitive Entwicklung als wesentlichen Aspekt ansprechen und andererseits auch die Umwelt für die jeweilige Ausbildung der Vorurteile verantwortlich machen (Raabe 2010, S. 29). Im Gegensatz dazu bestehen die Schwächen darin, dass diese Theorien keine Differenzen in der Bewertung unterschiedlicher Fremdgruppen erklären können und motivationale Aspekte zu wenig berücksichtigen (Raabe 2010, S. 29, 171f.).

Im folgenden Kapitel wird versucht aus den Erkenntnissen hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs von Vorurteilen Rückschlüsse bzw. Folgerungen für deren Abbau im Rahmen des Interkulturellen Lernens in der Volksschule zu ziehen.

6. IMPLIKATIONEN FÜR INTERVENTIONSMAßNAHMEN

Wie bereits mehrmals in der Arbeit konstatiert wurde, sind Maßnahmen im Rahmen des Interkulturellen Lernens effektiver, wenn sie sich an den Entwicklungsvoraussetzungen von Kindern orientieren.

Im vorausgehenden Review wurde versucht, den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Entwicklung von rassistischen, ethnischen und nationalen Vorurteilen bei Volksschulkindern zu erheben. Obwohl sich die Ergebnisse der Vorurteilsforschung als sehr komplex herausgestellt haben und bislang aufgrund diverser Kontroversen weiterer Forschungsbedarf besteht, lassen sich dennoch aus diesen gegenwärtigen Erkenntnissen wichtige Aspekte ableiten, die im Interkulturellen Lernen der Volksschule zugunsten einer Beeinflussung der Vorurteilsentwicklung berücksichtigt werden sollten. Zudem werden in einigen Primärstudien bereits Hinweise auf Interventionsmöglichkeiten angeführt, auf die in diesem Kapitel ebenfalls zurückgegriffen wird.

Insbesondere scheint eine Beachtung der zahlreichen Einflussfaktoren im Unterricht die Möglichkeit zu bieten, günstige Entwicklungsbedingungen zu schaffen.

Ferner ist für eine beabsichtigte Reduktion wichtig, die unterschiedlichen Vorurteilsformen zu berücksichtigen, da bei jungen Kindern gemäß Levy (1999, S. 758) wenige Verbindungen zwischen den einzelnen Dimensionen bestehen und sich nach Enesco sowie Navarro (2004, S. 113) Veränderungen in einer Domäne nicht automatisch auf andere Bereiche erstrecken. Generell zeigt die Studie von Junn et al. (2001, S. 121), dass mit traditionellen Mitteln leichter Einfluss auf die kognitive Dimension von Vorurteilen ausgeübt werden kann.

Darüber hinaus ist es vorteilhaft, individuelle, regionale sowie kulturspezifische Rahmenbedingungen, die zu Abweichungen von der beschriebenen Vorurteilsentwicklung führen können, zu berücksichtigen (Lin-Klitzing 2002).

Konkret lassen sich Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zeitpunkts für Reduktionsmaßnahmen, wichtiger Zielgruppen sowie der inhaltlichen und methodischen Umsetzung ziehen (vgl. auch Raabe 2010, S. 184):

6.1. Zeitpunkt

Das Alter stellt einen bedeutenden Aspekt dar, der beim Abbau von Vorurteilen beachtet werden sollte (Aboud 2009, S. 200).

Zum einen ist es wichtig, dass die Interventionsschritte altersadäquat sind. So sollten gemäß Pfeifer et al. (2007b, S. 12f.) Übungen, die etwa (sozial-) kognitive Fähigkeiten wie Empathie betreffen, so präzise wie möglich an den Entwicklungsstand der Kinder angepasst sein. Bezüglich entsprechender Entwicklungsstufen kann bereits auf ein relativ gründlich erforschtes Wissen, wie beispielsweise die Stufen der Perspektivenübernahme von Selman, zurückgegriffen werden (Quintana 2008, S. 17).

Zum anderen ist der Zeitpunkt der Intervention nicht unerheblich (Raabe & Beelmann 2011, S. 1731).

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Kinder im Volksschulalter im Gegensatz zu einem teilweise unter Laien verbreiteten Glauben keine „Tabula rasa“ hinsichtlich Vorurteilen darstellt, sondern größtenteils bereits welche aufweisen (Pfeifer et al. 2007b, S. 13). Wie der vorliegende Review darlegt, bilden sich insbesondere gegenüber rassistisch und ethnisch Anderen einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen relativ früh Vorurteile. Insofern sollten Präventionsschritte bereits im Vorschulalter speziell bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe ansetzen (Aboud 2009, S. 199; Raabe 2010, S. 184f.).

Für die Reduktion von bereits bestehenden Vorurteilen scheint nicht jeder Zeitpunkt gleich erfolgsversprechend zu sein. Als sensible Phase für Interventionsmaßnahmen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe hat sich gemäß Raabe und Beelmann (2011, S. 1731) die späte Kindheit (8-10 Jahre) herauskristallisiert, da in diesem Zeitraum die expliziten Vorurteile jener Kinder bei entsprechenden Einflussfaktoren allgemein abnehmen bzw. nicht mehr zunehmen. Zudem scheinen jene Kinder in diesem Alter empfänglicher für Umwelteinflüsse zu sein (Granic & Patterson 2006, S. 123). Obendrein ist in dieser Altersgruppe die Erfolgsrate größer, da jene Kinder bereits grundlegende kognitive Fähigkeiten, wie etwa mannigfaltiges Klassifikationsvermögen, erlangt haben. Demzufolge sollten Reduktionsschritte besonders in dieser Altersspanne durchgeführt werden (Raabe 2010, S. 185). Überdies können gerade in dieser Phase der Veränderung Initiativen auch präventiv einen weiteren Anstieg von Vorurteilen vorbeugen.

Jedoch schließen diese Erkenntnisse nicht zwangsläufig Schritte vor dem 8. Lebensjahr aus. Obwohl diesen durch die empirischen Ergebnisse nur ein begrenzter Erfolg attestiert wird (Raabe 2010, S. 185), können Maßnahmen durch die Beachtung kognitiver Grenzen durchaus auch bei jüngeren Kindern wirksam sein (Aboud 2009, S. 200; Pfeifer et al. 2007b, S. 4). Kinder unter 5 Jahren können beispielsweise Konzepte von Ungerechtigkeit je nach Aufbereitung zweifellos verstehen (Pfeifer et al. 2007b, S. 13). So hängt die Erreichbarkeit der SchülerInnen durch Lehr- und Lernprozesses von der Alters- und Entwicklungsstandsangemessenheit der Maßnahmen ab (Gogolin 2003, S. 1).

Hinsichtlich eines günstigen Zeitraums für Interventionen bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe lassen sich keine allgemeingültigen Folgerungen aus dem Review ableiten, da deren Entwicklung eine große interne Variabilität aufzeigt.

6.2. Zielgruppe

Aus den Resultaten des Reviews wird ersichtlich, welche Kinder besonders gefährdet sind, Vorurteile zu entwickeln. Dazu zählen vor allem jene einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe, die wenig Kontaktmöglichkeiten zu Fremdgruppen haben (Raabe 2010, S. 185). Folglich sollten Maßnahmen unter anderem speziell an diese Kinder gerichtet werden.

6.3. Methodische Aspekte

Gemäß Wagner und Farhan (2008, S. 275ff.) können Maßnahmen beim Individuum selbst, bei Interaktionen zwischen Gruppen sowie bei Fremdbildern, die durch die Gesellschaft weitergegeben und generalisiert wurden, ansetzen.

Für die Realisierung dieser Ansatzpunkte scheint nach Junn et al. (2001, S. 124) in methodischer Hinsicht eine Verbindung von direkten oder indirekten Kontakterlebnissen mit wissensbasierten Interventionen und Diskussionen effektiv zu sein. Ergänzend führen Beelmann, Heinemann und Saur (2009, S. 437) die Förderung von individuellen Kompetenz an. Im Folgenden wird näher auf diese Aspekte eingegangen.

Wie im Review sichtbar wird, konnte die große Mehrheit der Studien belegen, dass mangelnde oder fehlende Kontaktmöglichkeiten zu Fremdgruppen einen unvorteilhaften Einfluss auf den Entwicklungsverlauf von Vorurteilen haben. Insbesondere hat Kontakt eine große Wirkung auf den Vorurteilsverlauf gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen. So spielt Kontakt eine wichtige Rolle hinsichtlich der Abnahme oder Stagnation von Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen ab dem 8. Lebensjahr. Untersuchungen verdeutlichen, dass ohne Kontakt Vorurteile bei betreffenden Kindern dieser Altersphase sogar weiter ansteigen. Diese Tatsache unterstreicht die Bedeutung und Notwendigkeit von kontaktbasierten Interventionsschritten (vgl. Raabe 2010, S. 186).

Wenn möglich, sollten dabei formal und inhaltlich die Qualitätskriterien von Allport (1971, 281ff.) berücksichtigt werden, da diese als erleichternde Faktoren fungieren (vgl. Kap.5.3.5.1). Gemäß Pettigrew und Tropp (2006, S. 753) stellen sie aber keine notwendigen Bedingungen dar. Entscheidend ist jedoch, dass es sich um positive Erlebnisse handelt.

Zusätzlich ist laut Vezzali et al. (2012, S. 11) sowie Jonas und Schmid Mast (2007, S. 69) elementar, dass in Kontaktsituationen die Gruppenzugehörigkeit bewusst gemacht wird, damit sich die Erfahrungen leichter auf die ganze Fremdgruppe generalisieren können.

In Gebieten, in denen keine oder nur wenige Kontaktgelegenheiten möglich sind, kann indirekter oder ausgeweiteter Kontakt eine Alternative darstellen (Turner, Hewstone, Voci, Paolini & Christ 2007, S. 216). Als MediatorInnen für indirekte Kontaktformen können beispielsweise prominente Menschen aus den Medien oder Identifikationsfiguren aus Kinderbüchern agieren. Derartige Maßnahmen haben zweifellos auch positive Wirkung auf die Abnahme von Vorurteilen (Beelmann et al. 2009, S. 438). Turner et al. (2007, S. 217) deuten darauf hin, dass indirekter Kontakt die Kinder auch auf zukünftige direkte Kontakte vorbereiten kann. Insgesamt scheinen aber direkte Kontaktformen eine größere Rolle als indirekte zu spielen.

Dieser große Einfluss von Kontakt auf die Entwicklung von Vorurteilen unterstreicht in weiterer Folge die Bedeutung eines differenzierten Schulumfeldes, da ein derartiges automatisch mehr Kontaktmöglichkeiten bereitstellt (McGlothlin & Killen 2005, S. 693; Pfeifer et al. 2007b).

In heterogenen Schulen haben sich gemäß Killen und McKown (2005, S. 620), Pfeifer et al. (2007b, S. 8) sowie Wagner und Farhan (2008, S. 278) als methodisch effektives Mittel unter anderem kooperative Lerngruppen etabliert, die überdies die Qualitätsbedingungen von Allport (1971, S. 281ff.) erfüllen. Darüber hinaus begünstigt ein differenziertes Schulfeld auch Freundschaften zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen, die einen bedeutenden Faktor in der Reduktion von Vorurteilen darstellen (McGlothlin & Killen 2005, S. 683)

In homogenen Schulen ist es dagegen schwieriger, Vorurteile zu reduzieren. Daher scheinen insbesondere in diesen Schulumfeldern Aktivitäten, die die individuellen Kompetenzen fördern, wichtig zu sein (Pfeifer et al. 2007b, S. 12f.). Dazu zählen etwa (sozial-) kognitives Training oder Anti-Bias Methoden. Diese beinhalten beispielsweise Rollenspiele, um die Perspektivenübernahme und Empathie zu fördern.

Die Effektivität von wissensbasierten Interventionen ist in der Scientific Community umstritten. So betonen einige AutorInnen, wie etwa Avci-Werning (2004, S. 89), Eickhorst (2007, S. 39) sowie Horstmann und Müller (1997, S. 51), dass Informationen über andere Gruppen für die Bildung eines Fremdbildes im Grundschulalter eine erhebliche Bedeutung haben. Dagegen verdeutlicht der Review, dass sich Kinder vor allem Informationen merken bzw. Verhaltensweisen beachten, die mit ihren verinnerlichten Vorurteilen oder Stereotypen konform sind und damit inkonsistente Informationen sogar mitunter korrigieren (Bonvillain & Huston 2000, S. 60; Yamauchi et al. 1998, S. 156). Vergleichsweise machte auch Allport (1971, S. 27) darauf aufmerksam, dass Kinder resistent gegenüber neuen, von bisherigem Wissen abweichenden, Informationen sein können. Entsprechend ist es gemäß MacNaughton (2006, S. 5) notwendig, Vorurteile bei Kindern im Alter von 5 bis 8 Jahren explizit und beharrlich herauszufordern, da sie sich an Geschichten, die sich mit ihren Vorurteilen decken, besser erinnern. Vorwiegend hinsichtlich der Eigengruppe tendieren Kinder dazu, mehr positives inkonsistentes Wissen als negatives aufzunehmen. Zudem werden bezüglich höherer Statusgruppen mehr vorteilhafte Hinweise gespeichert (Corenblum 2003, S. 33f.).

Diskussionen sowohl in offener Form als auch in Paar- oder Gruppenform bieten eine weitere gute Möglichkeit, um Vorurteile zu reduzieren (Ausdale & Feagin 2001, S. 80ff.). Insbesondere lockt diese Methode affektive Reflexe hervor (Junn et al. 2001, S. 122). So zeigt etwa eine Untersuchung von Aboud und Doyle (1996, S.

161ff.) in der vorurteilsbehaftete Kinder mit toleranten SchülerInnen eine Diskussionsgruppe bildeten, dass die voreingenommenen Kinder nach dem Gespräch toleranter waren. Überdies können Diskussionen genützt werden, um soziale Normen zu vermitteln, die, wie im Review ersichtlich wurde, Einfluss auf die Vorurteilsentwicklung haben.

6.4. Inhaltliche Aspekte

Auf einige inhaltliche Punkte wurde bereits in der Beschreibung der methodischen Gesichtspunkte eingegangen. Ergänzend dazu deuten die Reviewergebnisse auf die Bedeutung folgender Kriterien hin:

Bedenklich ist, dass Interventionsschritte häufig eine kurze überblicksartige Darbietung verschiedener Kulturen beinhalten. Derartige oberflächliche Darstellungen verstärken jedoch primär vereinfachte Ansichten über rassische, ethnische und nationale Andere. Folglich sollten entsprechende Unterrichtsinhalte ausführlich gestaltet werden, ohne einen touristischen Blick auf andere Fremdgruppen zu werfen (Yamauchi et al. 1998, S. 165).

Vergleichsweise ist es wichtig, um dem im Review beschriebenen „Outgroup-Homogeneity Effect“ entgegenzuwirken, dass Kinder auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Individuen einer Fremdgruppen und der Eigengruppe aufmerksam gemacht werden (Pellegrini 2010, S. 123; Strohmeier 2007, S. 806; Yamauchi et al. 1998, S. 165). Ferner ist es relevant, die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zur jeweils eigenen rassischen, ethnischen und/oder nationalen Gruppe zu reduzieren (Farhan 2008, S. 172). In diesem Sinne sollten auch Gruppenbildungen hinsichtlich ethnischer, rassischer oder nationaler Dimensionen in der Schule möglichst unterlassen werden, da sich Kinder dadurch beeinflussen lassen (Raabe 2010, S. 184).

Der Review liefert einige Anhaltspunkte dafür, dass soziale Normen bezüglich der Unangebrachtheit von Vorurteilen einen deutlichen Anteil an deren Reduktion haben. So wurde in der Studie von Pellegrini (2010, S. 121) ersichtlich, dass Kinder anfangs Vorurteile nur zögernd äußern bzw. zeigen und dies in Folge mit wachsender Überzeugung tun, wenn sie deswegen nicht gemäßregelt werden.

Hilfreich ist in diesem Kontext auch Kindern zu verdeutlichen, dass es nicht der Norm entspricht, beispielsweise Deutsch zu sprechen, einen europäischen

Hintergrund sowie eine weiße Hautfarbe zu haben (Pellegrini 2010, S. 123). Damit können SchülerInnen auch zum Hinterfragen von Machtverhältnissen angeleitet werden, obwohl durch eine eurozentrische Perspektive der Erfolg der Maßnahmen limitiert ist (Pellegrini 2010, S. 123).

Darüber hinaus trägt bereits die Existenz von Maßnahmen zur Vermittlung der Unerwünschtheit von Vorurteilen bei (Raabe 2010, S. 185). Zusätzlich ist erforderlich, Kindern zu erklären, warum sie rassistisch, ethnisch und/oder national Andere wertschätzen sollten. Wesentlich ist weiters, bei kindlichen Zuschreibungen auf passende Begriffe bezüglich rassistischer, ethnischer und nationaler Instanzen zu achten (Pellegrini 2010, S. 123).

Diese Argumente können dazu beitragen, dass Kinder widerstandsfähiger gegenüber entgegengesetzten Standpunkten werden (Bernard, Maio & Olsen 2003, S. 63). Überdies sollten Lehrpersonen positive Einstellungen hinsichtlich rassistisch, ethnisch und/oder national Anderen offen äußern (Ambady et al. 2001, S. 389; Raabe 2010, S. 187). Abgesehen davon ist zu berücksichtigen, dass Kinder teilweise auch schon subtil geäußertes und unterlassenes Verhalten aufnehmen. In diesem Sinne ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte ihre eigenen Neigungen und Vorurteile reflektieren (D'Angelo & Dixey 2001, S. 83). Vezzali et al. (2012, S. 1) kamen ferner zu dem Schluss, dass sich Kinder insbesondere von ihrer Lieblingslehrperson beeinflussen lassen.

Letztendlich sollten Konflikt- bzw. Bedrohungssituationen, aufgrund des negativen Einflusses derartiger Konstellationen auf Vorurteile (Teichman & Bar-Tal 2008), aufgearbeitet werden.

Zusammengefasst verweisen die Ergebnisse auf diverse Anhaltspunkte, um Vorurteile positiv zu verändern bzw. diese sogar zu reduzieren und deren Gültigkeitsanspruch zu verringern (vgl. u.a. Lin-Klitzing 2002). Generell scheint eine Kombination der einzelnen Möglichkeiten erfolgsversprechender zu sein, da bei vereinzelt gesetzten Maßnahmen die Gefahr besteht, dass diese ins Leere laufen. Gemäß Lin-Klitzing (2002) scheint aber eine vollständige Reduktion von Vorurteilen umstritten zu sein. Durch die eruierte Notwendigkeit einzelner Einflussfaktoren, um einen weiteren Anstieg von Vorurteilen möglichst zu verhindern, können Maßnahmen im Interkulturellen Lernen auch präventiv fungieren. Aufgrund dieser

präventiven Wirkung wird die pädagogische Relevanz von Interkulturellem Lernen zusätzlich untermauert.

Insgesamt liegt die konkrete Umsetzung der Maßnahmen jedoch vorwiegend in der Hand der einzelnen Lehrkraft bzw. ist sie von deren individuellem Engagement abhängig (Binder & Daryabegi 2003, S. 42). In diesem Kontext wird die Bedeutung der LehrerInnenrolle zunehmend bewusst. Insofern können Maßnahmen eine erziehende Wirkung immer nur vermittelt über den, von der Lehrperson vorbereiteten und erteilten, Unterricht erzielen. Dementsprechend sollte sich Lehrkräfte mit den Forschungserkenntnissen vertraut machen (Junn et al. 2001) und, wie bereits angesprochen, eigene Vorurteile reflektieren. Leider zeigt jedoch eine Studie von Binder und Daryabegi (2003, S. 42), dass eine Umsetzung des Unterrichtsprinzips bzw. des allgemeinen Bildungsziels, wie es im Lehrplan vorgesehen ist, in Wiener Schulen selten praktiziert wird.

7. RESÜMEE

Ziel dieses Reviews war es, den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich der Entwicklung von rassistischen, ethnischen und nationalen Vorurteilen bei Volksschulkindern zu erheben, um daraus Implikationen für entwicklungsadäquate Interventionsmöglichkeiten im Rahmen des Interkulturellen Lernens in der Volksschule abzuleiten.

Generell hat sich herausgestellt, dass für die Mehrheit der Kinder das Vorschulalter eine entscheidende Altersphase für die Entfaltung von Vorurteilen darstellt und Kinder größtenteils beim Schuleintritt bereits Vorurteile aufweisen (vgl. z.B. Raabe 2010, S. 163). Zudem verweisen die Ergebnisse auf signifikante Veränderungen in der Vorurteilsentwicklung im Laufe der Grundschulzeit. Insofern kann das Volksschulalter auch als eine kritische Phase betrachtet werden, wodurch die Auseinandersetzung mit der Thematik zunehmend an pädagogischer Relevanz gewinnt (Laudien 2012).

Allgemein hat sich die Entwicklung von Vorurteilen als sehr vielschichtig erwiesen. So existieren zum einen Entwicklungsunterschiede zwischen expliziten und impliziten Vorurteilen sowie zwischen rassistischen/ethnischen und nationalen Vorurteilen. Ferner hat sich der gesellschaftliche Status beziehungsweise die Zugehörigkeit zu einer Majoritäts- oder Minoritätsgruppe als eine Hauptdeterminante herausgestellt.

Darüber hinaus wird die Entwicklung von zahlreichen Faktoren beeinflusst, die entscheidend zur Verlaufsrichtung von Vorurteilen beitragen und häufig in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinanderstehen. Als wesentliche Moderatoren konnten Kontaktmöglichkeiten zwischen verschiedenen Gruppen, die Vermittlung von sozialen Normen, die Existenz von Konflikt- bzw. Bedrohungssituationen, die Identifikation mit der Eigengruppe sowie die Entwicklung von (sozial-) kognitiven Fähigkeiten eruiert werden.

Die angesprochene Komplexität spiegelt sich auch darin wieder, dass keiner der beschriebenen theoretischen Ansätze die Entwicklung von Vorurteilen hinreichend allein erklären kann. Vielmehr scheint eine integrative Betrachtung der einzelnen Perspektiven sinnvoll zu sein (Raabe & Beelmann 2009, S. 123; Raabe 2010, S. 40; Raabe & Beelmann 2011, S. 1731).

Unter Berücksichtigung dieser verschiedenen Vorurteilsfacetten und Einflussmechanismen kann aber zumindest für Kinder einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe auf einen allgemeingültigen voraussehbaren Entwicklungskurs der rassistischen sowie ethnischen, expliziten Vorurteile geschlossen werden. So besteht in der Forschungslandschaft weitgehend Einigkeit hinsichtlich deren Anstieg bis zum 7. respektive 8. Lebensjahr und einem anschließenden Abfall oder einer Stagnation bis zum 10. Lebensjahr. Dieser Trend ist jedoch vor allem an positive Kontaktmöglichkeiten zur Fremdgruppe gebunden. Zudem ist dieser Verlauf nur in Regionen ohne hartnäckige Konflikt- oder Kriegssituationen vorzufinden. Ferner impliziert er die zunehmende Entwicklung von (sozial-) kognitiven Fähigkeiten sowie die Kommunikation einer sozialen Unerwünschtheit von Vorurteilen. Insofern kann es durch ungünstige Moderatoren durchaus zu individuellen Abweichungen kommen.

Indessen stößt man bezüglich der Entwicklung impliziter und nationaler Vorurteile sowie Vorurteilen bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe in der Scientific Community auf zahlreiche Kontroversen und offene Fragestellungen. Mitunter begründet sich dieser Umstand darin, dass ein Forschungsinteresse an diesen Aspekten erst in den letzten Jahren entstanden ist und diese daher bislang nur selten Gegenstand der Forschung waren. Um dieses Forschungsdefizit zu minimieren, sind folglich weitere Untersuchungen erforderlich.

Bisherige Studienergebnisse zu Vorurteilen bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe sowie nationalen Vorurteilen zeigen sehr heterogene Entwicklungsmuster, die auf keinen universell geltenden Entwicklungsverlauf schließen lassen. Diesbezüglich könnte auch der Umstand eine Rolle spielen, dass jene Kategorien ein Konglomerat aus heterogenen Gruppen darstellen und daher regionsspezifischer sind.

Laut Raabe (2010, S. 63) besteht zudem weiterer dringender Klärungsbedarf hinsichtlich der Frage, ob Vorurteile bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe auf die gleichen Mechanismen und Abläufe wie bei jenen einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe zurückzuführen sind. Weiters ist bisher nicht gänzlich geklärt, ob diese verzögert einsetzen oder sich doch grundlegend unterscheiden.

Implizite Vorurteile bei Volksschulkindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe scheinen im Gegensatz zu expliziten Vorurteilen über den Entwicklungsverlauf relativ stabil zu bleiben bzw. nicht abzunehmen. Dieses Ergebnis wirft die Frage auf,

inwiefern explizite Vorurteile, anstatt einer Abnahme oder Stagnation, im Laufe der Volksschulzeit lediglich in implizite Vorurteile übergehen. Anhand des gegenwärtigen Forschungsstands kann diese Frage nur unzureichend beantwortet werden. Da die aufgeworfene Frage aber hinsichtlich möglicher Interventionsmaßnahmen entscheidend ist, sollten sich zukünftige Studien vermehrt auf implizite Vorurteile konzentrieren. Überdies begründet sich jener Forschungsbedarf auch darin, dass bei expliziten Vorurteilen die Gefahr einer Verfälschung durch soziale Erwünschtheit besteht (Raabe 2010, S. 181). Darüber hinaus lässt sich auch bezüglich dieser Vorurteilsform ein Forschungsdesiderat in Hinblick auf Kinder einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe erkennen.

Aufgrund dieser Einschränkungen und des bestehenden Bedarfs an weiteren Forschungsarbeiten können aus dem gegenwärtigen Forschungsstand weitgehend nur entwicklungsadäquate Interventionen für rassische und ethnische, explizite Vorurteile bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe induziert werden. Zumindest die Schlussfolgerungen hinsichtlich inhaltlicher und methodischer Aspekte können durchwegs auch auf andere Gruppen übertragen werden.

Aus den Reviewergebnissen geht hervor, dass im Volksschulunterricht sowohl Möglichkeiten einer Prävention, um einen weiteren Anstieg von Vorurteilen möglichst zu verhindern, als auch einer Reduktion, die eine Abnahme von bereits bestehenden Vorurteilen beabsichtigt, bestehen. Insgesamt ist aber eine vollständige Reduktion umstritten (Lin-Klitzing 2002).

Wichtige Ansatzpunkte für die Schaffung möglichst günstiger Entwicklungsbedingungen stellen die erwähnten Einflussfaktoren dar. Zudem ist eine Berücksichtigung der verschiedenen Vorurteilsdimensionen wesentlich.

Konkret konnten Schlussfolgerungen hinsichtlich eines entwicklungsadäquaten Zeitpunktes für Maßnahmen und wichtiger Zielgruppen gezogen werden. Zudem liefern die Reviewergebnisse Implikationen für wesentliche Inhalte sowie deren methodische Umsetzung im Interkulturellen Lernen (vgl. auch Raabe 2010, S. 184).

Als sensible Phase, in der Interventionsmaßnahmen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe besonders erfolgsversprechend zu sein scheinen, hat sich insbesondere das 8.–10. Lebensjahr herauskristallisiert. Jedoch schließt dieser Umstand keine früheren Interventionen kategorisch aus, wenn dabei Maßnahmen gut auf den (sozial-) kognitiven Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt werden.

Vor allem scheint die Herstellung von Kontaktmöglichkeiten zu statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen wichtig, da gemäß der Befunde Kinder ohne Kontakt eine gefährdete Gruppe hinsichtlich der Entwicklung von Vorurteilen darstellen. Folglich sollten Interventionsmaßnahmen speziell an jene Zielgruppe gerichtet sein. Zudem macht die Erkenntnis, dass Vorurteile bei Kindern der statushöheren (Majoritäts-) Gruppe ohne Kontaktmöglichkeiten weiter steigen, die präventive Rolle bewusst. Inhaltlich ist es förderlich, den „Outgroup-Homogeneity Effect“ zu thematisieren und soziale Normen zu vermitteln.

Jedoch können nur eingeschränkt Schlüsse hinsichtlich der tatsächlichen Wirksamkeit der einzelnen pädagogischen Methoden gezogen werden, da keine Effektivitätsstudien in den Review einbezogen wurden (MacNaughton 2006, S. 4; Paluck & Green 2009, S. 360).

Da sich die Implikationen hinsichtlich der Gestaltung von Präventions- und Reduktionsmaßnahmen lediglich aus den einbezogenen Studien und Überblicksarbeiten ableiten, besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit. Prinzipiell müssten zum optimalen Abbau von Vorurteilen Maßnahmen auf gesellschafts-, medien- und schulpolitischen Ebenen sowie in schulinternen, unterrichtsspezifischen und im erzieherischen Bereich getroffen werden (Lin-Klitzing 2002). Aufgrund des Fokus auf das Unterrichtsprinzip bzw. die allgemeine Bildungsaufgabe „Interkulturelles Lernen“ wurden in der Arbeit nur schulinterne und unterrichtsspezifische Maßnahmen behandelt.

Im Allgemeinen hat sich gezeigt, dass der Schule aufgrund der beschriebenen Interventionsmöglichkeiten eine bedeutende Rolle in der Beeinflussung von Vorurteilen zukommt.

Die Auseinandersetzung mit der Generalisierbarkeit der einzelnen Studienergebnisse aus unterschiedlichen Erhebungsländern hat ergeben, dass eine weitgehende Übertragbarkeit der Befunde auf westliche Industriestaaten gewährleistet zu sein scheint (Ramsey 2009, S. 225; Raabe 2010, S. 100, S. 112). Um konkretere Aussagen zu Vorurteilen bei Kindern, die einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe angehören und nationalen Vorurteilen in Österreich bzw. dem deutschsprachigen Raum treffen zu können, besteht ein erhöhter Bedarf an Studien mit entsprechenden Stichproben.

Dadurch, dass sich bisher nur sieben Langzeituntersuchungen mit dieser Thematik beschäftigt haben, könnten weitere Längsschnittstudien wertvolle und

aussagekräftige Informationen liefern (Raabe 2010, S. 178; Raabe & Beelmann 2011, S. 1715).

Die Ergebnisse dieses Reviews stimmen in vielen Punkten mit bisher entstanden Überblicksarbeiten zum Themenfeld überein. Jedoch liefern vor allem Primärstudien, die nach eben jenen entstanden sind, teilweise konträre und neue Resultate. Überdies stellt dieser Review im Vergleich zu vorangegangenen Reviews und Meta-Analysen einen möglichst aktuellen Forschungsstand dar und berücksichtigt darüber hinaus auch Studien des deutschsprachigen Raums.

8. VERZEICHNISSE

8.1. Literaturverzeichnis

- ABOUD, F. E. (1988). *Children & Prejudice*. Oxford: Blackwell.
- ABOUD, F. E. & DOYLE, A. B. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children?. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28, 161-170.
- ABOUD, F. E. (2003). The formation of ingroup favoritism and outgroup prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48–60.
- ABOUD, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. In: J. F. Dovidio, P. Glick, & L. Rudman (Hrsg.), *On the nature of prejudice: fifty years after Allport* (S. 310–326). New York: Blackwell.
- ABOUD F. E. (2008). A Social-Cognitive Developmental Theory of Prejudice. In S. M. Quintana (Hrsg.), *Handbook of Race, Racism, and the developing child* (S. 55-68). Hoboken: Wiley.
- ABOUD, F. E. (2009). Modifying children's racial attitudes. In J. A. Banks (Hrsg.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (S. 199-209). New York: Routledge.
- ALLPORT, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- AMBADY, N., SHIH, M., KIM, A., PITTINSKY, T. L. (2001). Stereotype susceptibility in children: Effects of Identity Activation on Quantitative Performance. *Psychological Science*, 12, 385-290.
- ASHMORE, R. C., & DELBOCA, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour* (S. 1-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- AUERNHEIMER, G. (2006). Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. 2.Aufl. (S. 126-141). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- AUERNHEIMER, G. (2007a). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 5. Aufl. Darmstadt: WBG.
- AUERNHEIMER, G. (2007b). Interkulturelles Lernen. Ein Aufruf zur pädagogischen Bescheidenheit. In M. Göhlich, C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens* (S. 153-162). Weinheim/Basel: Beltz.
- AUSDALE, D. van & FEAGIN J. R. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Lanham: Rowman and Littlefield.

- AVCI-WERNING, M. (2004). Prävention ethnischer Konflikte in der Schule - ein Unterrichtsprogramm zur Verbesserung interkultureller Beziehungen. Münster: Waxmann.
- AXHAUSEN, S. & FEIL, C. (1984). Zum Abbau von Vorurteilen bei Kindern und Jugendlichen. Praktische Erfahrungen, theoretische Erklärungsansätze und pädagogische Modellvorstellungen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- BARON, A. S. & BANAJI, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17, 53–58.
- BARRETT, M., WILSON, H. & LYONS, E. (2003). The development of national ingroup bias: English children's attributions of characteristics to English, American and German people. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 193-220.
- BAR-TAL, D. & TEICHMAN, Y. (2005). *Stereotypes and Prejudice in Conflict. Representation of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEELMANN, A., HEINEMANN, K.S. & SAUR, M. (2009). Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. (S. 435-456). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BENEDICT, R. (1952). *Patterns of culture*. 5. Aufl. London: Routledge & Kegan.
- BENNER, D. (1999). "Der Andere" und "Das Andere" als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 315-327.
- BENNETT, M., LYONS, E., SANI, F., & BARRETT, M. (1998). Children's subjective identification with the group and in-group favoritism. *Developmental Psychology*, 34, 902–909.
- BENNETT, J. M. & BENNETT, M. J. (2003). Developing intercultural sensitivity. In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett, (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (S. 147-165). London: Sage.
- BERGMANN, W. (2006). Was sind Vorurteile?. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile> [05.04.2011].
- BERNARD, M. M., MAIO, G. R. & OLSON, J. M. (2003). The vulnerability of values to attack: Inoculation of values and value-relevant attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 63-75.
- BERNSTEIN, J. A., SCHINDLER ZIMMERMAN, T., WERNER-WILSON R. J. & VOSBURG, J. (2000). Preschool Children's Classification Skills and a Multicultural Education Intervention to Promote Acceptance of Ethnic Diversity, *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), 181-93.

- BIGLER, R. S. & LIBEN, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In R. V. Kail (Hrsg.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 34, (S. 39-89). San Diego: Elsevier.
- BIGLER, R. S. & LIBEN, L. S. (2007). Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166.
- BIGLER, R. S. & MILLIGAN HUGHES, J. (2009). The nature and origins of children's racial attitudes. In J. A. Banks (Hrsg.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (S. 186-198). New York: Routledge.
- BINDER, S. & ENGLISCH-STÖLNER, D. (2002). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 956-978.
- BINDER, S. & DARYABEGI, A. (2003). Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In T. Fillitz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 33-81). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- BINDER, S. (2005). Interkulturelle Kompetenz: die neue Herausforderung im Klassenzimmer. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 284-292.
- BÖHM, W. (1993). Multikulturelle Erziehung und Fremdenhaß [sic]. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 69, 114–124.
- BONVILLAIN, J. & HUSTON, A. (2000). Development of racial attitudes and identity in children: a review of the literature. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED449431.pdf> [10.09.2011].
- BÖS, M. (2005). Rasse und Ethnizität. Zur Problemgeschichte zweier Begriffe in der amerikanischen Soziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BRAND, E. S., RUIZ, R. A. & PADILLA, A. M. (1974). Ethnic identification and preference: a review. *Psychological Bulletin*, 81, 860-890.
- BREWER, M. B. (1999). The Psychology of Prejudice: In-group Love or Out-group Hate?. *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.
- BROWN, R. (2010). *Prejudice. Its social psychology*. (2.Aufl.). Chicester: Blackwell.
- BÜKER, P. & KLAMMER, C. (2003). Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur. In P. Büker & C. Klammer (Hrsg.), *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. (S. 7-28). Weinheim: Juventa.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR [BMU:KK] (2009). Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml [30.03.2011].

- CLARK, K. B. & CLARK, M. P. (1950). Education Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children. *The Journal of Negro Education*, 19 (3), 341-350.
- COOPER, H. & DORR, N. (1995). Narrative versus Meta-Analytic Reviews: A Rejoinder to Graham's Comment. *Review of Educational Research*, 65 (4), 515-517.
- COLLINS, A. J. & FAUSER, C. J. M. B. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. *Human Reproduction Update*, 11 (2), 103-104.
- CORENBLUM, B. (2003). What children remember about ingroup and outgroup peers: Effects of stereotypes on children's processing of information about group members. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 32-66.
- CRANDALL, C. S., ESHLEMAN, A., & O'BRIEN, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 359–378.
- CRISTOL, D., & GIMBERT, B. (2008). Racial perceptions of young children: A review of the literature post-1999. *Early Childhood Education Journal*, 36, 201–207.
- DAVIS, E. E. (1964). Zum gegenwärtigen Stand der Vorurteilsforschung. In W.v. Bayer-Katte et al. (Hg.), *Politische Psychologie*. Bd. 3. Vorurteile. Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung. (S. 51-71). Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- D'ANGELO, A. M., & DIXEY, B. P. (2001). Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29, 83–87.
- DEGNER, J., & WENTURA, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 356–374.
- DEVINE, D., KENNY, M. & MACNEELA, E. (2008). Naming the 'other': children's construction and experience of racisms in Irish primary schools. *Race Ethnicity and Education*, 11 (4), 369–385.
- DIEHM, I. & RADTKE, F. O. (1997). Bildungsinhalte in einer "multikulturellen Gesellschaft" – Probleme der Thematisierung ethnischer Differenz in der Schule. In O. Achs et al. (Hg.), *Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens*. (S. 46-65). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- DIEHM, I. & KUHN, M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia, M. Hummrich (Hg.), *Bildung und Migration. Über Anerkennung und Integration*. (S. 221-231). Wiesbaden: VS-Verlag
- DIEHM, I. & KUHN, M. (2006). "Doing Race/Doing Ethnicity" in der frühen Kindheit. In: H. U. Otto, & M. Schrödter (Hg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Sonderheft 8, *Neue Praxis*, 140-151.

- DIEHM, I. (2009). Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive - von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten. In Ch. Röhner, C. Henrichwark, M. Hopf (Hg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik.* (S.55-64). Wiesbaden: VS.
- DIEHM, I., KUHN, M. & MACHOLD, C. (2010). Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren – Ethnographie im Kindergarten. In F. Heinzl & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich* (S. 78-92). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- DOLLASE, R., RIDDER, A., BIELER, A., WOITOWITZ, K. & KÖHNEMANN, I. (2002). Soziometrische Beziehungen und Fremdenfeindlichkeit in Schulklassen mit unterschiedlichem Ausländeranteil. In K. Boehnke, D. Fuß, J. Hagan (Hrsg.), *Jugendgewalt und Rechtsextremismus. Soziologische und psychologische Analysen in internationaler Perspektive* (S.183-193). München, Weinheim: Juventa Verlag.
- EICKHORST, A. (2007). *Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele- Konzepte – Materialien.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ENESCO, I. & NAVARRO, A. (2004). The development of ethnic-racial awareness in childhood: Implication for school practices. In A. L. Lewis & D. Hall (Hrsg.), *Social and Moral Development: Emerging Evidence on the Toddler Years*, (S. 93-119). Brunswick: Johnson & Johnson Periodic Institute.
- ENESCO, I., NAVARRO, A. PARADELAA, I, GUERREROA, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid, *Applied Developmental Psychology*, 26, 638–659.
- ERB, R. (1995). Die Diskriminierung von Minderheiten – Wie entstehen Vorurteile? In H. Lengfeld (Hrsg.): *Entfesselte Feinbilder, Über die Ursachen und Erscheinungsformen von Fremdenfeindlichkeit.* (S. 13-24). Berlin: Ed. Sigma.
- FARHAN, T. (2008). If you don't like them by now – what makes you like them next year? Social-cognitive and social predictors of prejudice in school children in a two-wave longitudinal study. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0904/pdf/df.pdf> [11.12.2011].
- FAZIO, R. H., & OLSON, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327.
- FILE, N., HUTTERER, R., KEIL, W. W., KORUNKA, C. & MACKE-BRUCK, B. (2008). Forschung in der Klienten- bzw. Personzentrierten und Experimentellen Psychotherapie 1991 – 2008. Ein narrativer Review. *Person*, 2, 5-32.

- FILLITZ, T. (2003). Zu ethnischer und kultureller Identität – Eine sozialanthropologische Begriffsklärung. In T. Fillitz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip* (S. 23-32). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- FILTZINGER, O. (2006). Interkulturelle Erziehung und Bildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 216-223). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- FÖRSTER, J. (2009). *Kleine Einführung in das Schubladendenken. Vom Nutzen und Nachteil des Vorurteils*. München: Goldmann
- FRIED, L., & BÜTTNER, G. (Hrsg.), (2004). *Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen und Kindergartenkindern*. Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- FRIED, L. (2005). Zum Stand der Forschung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit. In C. Schweppe & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie* (S. 277-289). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- FURCH, E. (1998). Interkulturelle Pädagogik – Ein Baustein für ein friedliches Miteinander in Österreichs Schulen. In H. Eichelberger & E. Furch (Hrsg.), *Kulturen, Sprachen, Welten: Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität* (S. 91-101). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- FURCH, E. & ROSZNER, S. (2002). Interkulturelles Lernen & Reformpädagogik in der Schule von heute. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 366–377.
- GAWRONSKI, B., & BODENHAUSEN, G. V. (2006). Associative and Propositional Processes in Evaluation: An Integrative Review of Implicit and Explicit Attitude Change. *Psychological Bulletin*, 132 (5), 692–731.
- GAWRONSKI, B., & BODENHAUSEN, G. V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE model. *Social Cognition*, 25, 687–717.
- GEISS, Imanuel (1988). *Geschichte des Rassismus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- GELMAN, S. A. (2003). *The essential child*. New York: Oxford University Press.
- GOGOLIN, I. (2003). *Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung*. Hamburg: Mimeo.
- GRAHAM, S. (1995). Narrative versus Meta-Analytic Reviews of Race Differences in Motivation: A Comment on Cooper and Dorr. *Review of Educational Research*, 65 (4), 509-514.
- GRANIC, I. & PATTERSON, G. R. (2006). Toward a Comprehensive Model of Antisocial Development: A Dynamic Systems Approach. *Psychological Review*, 113 (1), 101–131.

- GÜTLER, P. O. (2003). Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- HECKMANN, F. (1992). Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke
- HIRSCHFELD L. A. (2008). Children's Developing Conceptions of Race. In S. M. Quintana (Hrsg.), Handbook of Race, Racism, and the developing child. (S. 37-54). Hoboken: Wiley.
- HOLZBRECHER, A. (1995). Die Wahrnehmung des Anderen als pädagogische Herausforderung: Zur Gestaltung interkultureller Zwischenräume. Zeitschrift der DVPB NW: Politisches Lernen, 17 (3-4), 47-60.
- HORSTMANN, K. & MÜLLER, M. (1997). Das Bild vom „Fremden“ in der Grundschule. Grundschulzeitschrift, 106, 48-51.
- HUTTERER, R. (2011). Narrative Reviews – Zweck und methodische Vorgangsweise. Unveröffentlichtes Paper. Institut für Bildungswissenschaften, Univ. Wien.
- JACKSON L. M. (2011). The Psychology of Prejudice. From Attitudes to Social Action. Washington, DC: American Psychological Association.
- JONAS, K. & SCHMID MAST, M. S. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In J. Straub & D. Weidemann (Hrsg.): Handbuch der interkulturellen Kommunikation und Kompetenz. (S. 69-75). Stuttgart: Metzler.
- JUNN, E. N., GRIER, L. K. & BEHRENS, D. P. (2001). Playing "Sherlock Holmes": Enhancing Students' Understanding of Prejudice and Stereotyping. Teaching of Psychology, 28 (2), 121-124.
- KATZ, P. (2003). Racists or tolerant multiculturalists? How do they begin?. American Psychologist, 58 (11), 897-909.
- KEIL, F. (2006). Cognitive science and cognitive development. In D. Kuhn & R. Siegler (Hrsg.), Handbook of child psychology: Vol 2, Cognition, perception, and language, 6. Aufl., (S. 609–635). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- KELLY, D.J., QUINN, P.C., SLATER, A. M., LEE, K., GIBSON, A., SMITH, M., GE, L. & PASCALIS, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. Developmental Science, 8 (6), 31-36.
- KILLEN, M. & MCKOWN, C. (2005). How integrative approaches to intergroup attitudes advance the field, Applied Developmental Psychology, 26, 616–622.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (2005). Interkulturelle Bildung – Eine Einführung. Lernen für Europa, Bd. 10. Münster: Waxmann.

- LAUDIEN, S. (2012). Vorurteile? Ziemlich normal? Psychologen analysieren die Entwicklung von Vorurteilen bei Kindern. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Verfügbar unter: https://www.uni-jena.de/Mitteilungen/PM120127_Vorurteile.html [30.05.2012].
- LEHNER, M. L. (1989). Vorurteile bei Kindern. Eine psychologische Untersuchung über Stärke und Änderungsmöglichkeiten von Vorurteilen gegen Gastarbeiter bei sieben- und achtjährigen Kindern. Dissertation: Universität Wien.
- LEVY, S. R. (1999). Reducing prejudice: lessons from social-cognitive factors underlying perceiver differences in prejudice. *Journal of Social Issues*, 55, 745-765.
- LIN-KLITZING, S. (2002). Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. 2. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/stereotypen_vorurteile_feindbilder [03.12.2011].
- LIPIANSKY, E. M. (2005). Heißt interkulturelle Ausbildung Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteile? Verfügbar unter: <http://www.ofaj.org/paed/texte/stereot/stereot.html> [04.05.2011].
- LIPIANSKY, E. M. (2006). Die Komplexität der Vorstellungen vom Anderen. In H. Nicklas, B. Müller, & H. Kordes (Hg.), *Interkulturelle denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. (S. 117-120). Frankfurt/New York: Camous Verlag.
- LÜDDECKE, J. (2003). Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel des Umgangs mit ethnischen Vorurteilen. In U. Kloeters, J. Lüddecke, & T. Quehl (Hrsg.), *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule* (S. 11-60). Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- LÜDDECKE, J. (2004). *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik*. Dissertation: Universität Duisburg-Essen.
- MACNAUGHTON, G. M. (2006). *Respect for diversity. An international overview*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- McKOWN, C. (2005). Applying Ecological Theory to Advance the Science and Practice of School-Based Prejudice Reduction Interventions. *Educational Psychologist*, 40 (3), 177-189.
- MCGLOTHLIN, H. & KILLEN, M. (2005). Children's perceptions of intergroup and intragroup similarity and the role of social experience. *Applied Developmental Psychology*, 26, 680–698.
- MECHERIL, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 7-22). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- MECHERIL, P. & MELTER, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. (S. 150-168). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- MITULLA, C. (1997). Die Barriere im Kopf. Stereotype und Vorurteile bei Kindern gegenüber Ausländern. Opladen: Leske + Budrich.
- NACHBAUR, G. (2007). Konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt – von den pädagogischen Mühen zu den Chancen. *Erziehung und Unterricht*, 9-10, 944-949.
- NESDALE, D. (1999). Developmental Chances in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 501-519.
- NESDALE, D., DURKIN, K., MAASS, A. & GRIFFITHS, J. (2004). Group status, outgroup ethnicity and children's ethnic attitudes. *Applied Developmental Psychology*, 25, 237–251.
- NESDALE, D., MAASS, A., DURKIN, K. & GRIFFITHS, J. (2005). Group Norms, Threat, and Children's Racial Prejudice. *Child Development*, 76 (3), 652–663.
- NESDALE, D. (2008). Social Identity Development and Children's Ethnic Attitudes in Australia. In S. M. Quintana (Hrsg.), *Handbook of Race, Racism, and the developing child*. (S. 313-337). Hoboken: Wiley.
- PALUCK, E. L. & GREEN, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annu. Rev. Psychol.*, 60, 339–367.
- PELLEGRINI, L. (2010). 'Young children's perspectives on immigration within the Italian school context: an analysis of the identification level of integration'. *European Journal of Teacher Education*, 33 (2), 113-125.
- PETERSEN, L.-E. & SIX, B. (2008). Stereotype. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. (S. 21-22). Weinheim: Beltz Verlag.
- PETTIGREW, T. F., JACKSON, J. S., BEN BRIKA, J., LEMAINÉ, G., MEERTENS, R.W., WAGNER, U. & ZICK, A. (1997). Outgroup Prejudice in Western Europe. *European Review of Social Psychology*, 8 (1), 241-273.
- PETTIGREW, T.F. & TROPP, L.R. (2005). Relationship between intergroup contact theory and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science*, 16, 951-957.
- PETTIGREW, T. F. & TROPP, L. R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751–783.
- PFEIFER, J. H., RUBLE, S. N., BACHMAN, M. A., ALVAREZ, J. M., CAMERON, J. A. & FULIGNI, A. J. (2007a). Social identities and intergroup bias in immigrant and nonimmigrant children. *Developmental Psychology*, 43, 496-507.

- PFEIFER, J. H., SPEARS BROWN, C. & JUVONEN, J. (2007b). Prejudice Reduction in Schools. *Social Policy Report*, 21, 3-24.
- PHINNEY, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51, 918-927.
- PHINNEY, J., FERGUSON, D. L., & TATE, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child Development*, 68, 955–969.
- PLANT, E. A. & DEVINE P. (1998). Internal and External Motivation to Respond without Prejudice. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 811-832.
- PREISSING, C., WAGNER, P. (2003). Vorwort. In C. Preissing & P. Wagner (Hrsg.), *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. (S. 7-8). Freiburg im Breisgau: Herder.
- QUINTANA, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 27-45.
- QUINTANA, S. M. (2008). Racial Perspective Taking Ability: Developmental, Theoretical, and empirical Trends. In S. M. Quintana (Hrsg.), *Handbook of Race, Racism, and the developing child* (S. 16- 36). Hoboken: Wiley.
- QUINTANA, S. M. & MCKOWN, C. (2008). Introduction: Race, Racism, and the developing child. In S. M. Quintana (Hrsg.), *Handbook of Race, Racism, and the developing child* (S. 1- 15). Hoboken: Wiley.
- RAABE, T. & BEELMANN, A. (2009). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In A. Beelmann & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. (S. 113-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAABE, T. (2010). Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter: Eine Meta-Analyse zu Altersunterschieden. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/1005854629/34> [11.12.2011].
- RAABE, T. & BEELMANN, A. (2011). Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences. *Child Development*, 82 (6), 1715–1737.
- RAMSEY, P. G. (2009). Multicultural education for young children. In J. A. Banks (Hrsg.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (S. 223-235). New York: Routledge.
- REIZÁBAL, L., VALENCIA, J., & BARRETT, M. (2004). National identifications and attitudes to national ingroups and outgroups amongst children living in the Basque country. *Infant and Child Development*, 13, 1–20.
- RHEIMS, B. (2006). Vorurteile - was genau ist das? Verfügbar unter: <http://ida-nrw.de/Diskriminierung/html/fvorurteil.htm> [18.09.2011].

- RITTELMAYER, C. & PARMENTIER, M. (2006). Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2. Aufl. Darmstadt: WBG.
- ROST, D. H. (2005). Interpretation und Bewertung pädagogisch – psychologischer Studien. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- RUTLAND, A., CAMERON, L., MILNE, A. & McGEORGE, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, 76, 451–466.
- SCHMITT, R. (1979). Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. *Erziehung und Didaktik*. Braunschweig: Westermann.
- SHERIF, Muzafer (1967). *Group conflict and cooperation. Their social psychology*. Routledge & Kegan Paul: London.
- SILBEREISEN, R. K. (1986). Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsaufgaben und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, 29-46.
- SIR PETER USTINOV INSTITUT [SPUI] (Hg.), (2009) *Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen – Vorurteilsbewusst Unterrichten an Grundschulen*. Wien: Inst.
- SKUBSCH, S. (2000). *Kurdische Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland. Wie werden sie von der Pädagogik und Bildungspolitik wahrgenommen?*. Universität – Gesamthochschule – Essen: Dissertation.
- SPEARS BROWN, C. (2011). American elementary school children's attitudes about immigrants, immigration, and being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 109–117.
- STATISTIK AUSTRIA (2011). *Schülerinnen und Schüler 2010/11 mit nicht-deutscher Umgangssprache*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [13.01.2012].
- STROEBE, W. (1988). Vorurteile. In K. Immelmann, K. R. Scherer, C. Vogel & P. Schmooch (Hrsg.), *Psychobiologie. Grundlagen des Verhaltens*. (S. 487-524). Stuttgart: Fischer.
- STROHMEIER, D. & SPIEL, C. (2003). Immigrant children in Austria. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), 99-116.
- STROHMEIER, D. (2007). Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken [sic]?. *Erziehung und Unterricht*, 9-10, 796-809.
- STROHMEIER, D. & FRICKER, A. (2007). Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis?. *Erziehung und Unterricht*, 1-2, 115-128.

- STROHMEIER, D., SPIEL, C. (2011). Peer-Beziehungen in multikulturellen Schulen. In H. Fassmann & J. Dahlvik (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven, Ein Reader Migrations- und Integrationsforschung 1*, (S. 282 -293). Göttingen: Vienna University Press.
- STÜRMER, S. (2008). Die Kontakthypothese. In L.E. Petersen (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 273-282). Weinheim: Beltz.
- TAJFEL, H. & TURNER, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- TAJFEL, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- TEICHMAN, Y. & BAR-TAL, D. (2008). Acquisition and Development of a Shared Psychological Intergroup Repertoire in a Context of an Intractable Conflict. In S. M. Quintana (Hrsg.), *Handbook of Race, Racism, and the developing child* (S. 452-481). Hoboken: Wiley.
- THOMAS, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In Alexander Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie*. (S. 377-424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- TISCHLER, J. (2009). Erstellung von Meta-Analysen. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung*, (S. 1-18). 3. Aufl., Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag Verfügbar unter: <http://www.bwl.uni-kiel.de/grad-kolleg/methodenbuch>. [30.04.2012].
- TURNER, R. N., HEWSTONE, M., VOCI, A., PAOLINI, S., & CHRIST, O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European Review of Social Psychology*, 18, 212–255.
- TURNER, R. N. & HEWSTONE M. (2012). Die Sozialpsychologie des Vorurteils. In: A. Pelinka (Hrsg.), *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. (S. 317-365) Berlin/Boston: Gruyter.
- ULICH, M., OBERHUEMER, P., & SOLTENDIECK, M. (2005). *Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Verlagsgruppe Beltz.
- VEZZALI, L., GIOVANNINI, D. & CAPOZZA, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-14.
- WAGNER, U. & FARHAN, T. (2008). Programme zur Prävention und Veränderung von Vorurteilen gegenüber Minderheiten. In L.E. Petersen (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. (S. 273-282). Weinheim: Beltz.

- WEGENER-SPÖHRING, G. (1975). Vorurteilsstrukturen im Vorschulalter – eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21 (4), 535-545.
- WEINRICH, H. (1990). Fremdsprachen als fremde Sprachen. In D. Krusche & A. Wierlacher (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde*. (S. 24-27). Ludicium-Verlag: München.
- WOLF, W. (Hrsg.) (2003). *Lehrplan der Volksschule*. 10. Aufl., Wien: öbv&hpt.
- WOOLFOLK, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. 10. Aufl., München: Pearson Studium.
- WRIGHT, S. C., ARON, A., MCLAUGHLIN-VOLPE, T., & ROPP, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73–90.
- YAMAUCHI, L.A., NAKAGAWA, T. & MURDOCH, K. (1998). Ethnic Attitudes Among Elementary School Students in a Multiethnic School Community. *Journal of Research in Childhood Education*, 12 (2), 155-165.

8.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.: Entwicklungsverlauf von rassistischen und ethnischen, expliziten Vorurteilen bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen (Grafik von Raabe & Beelmann 2011, S. 1724).....	46
Abbildung 2.: Verlauf von Vorurteilen gegenüber statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppen in Abhängigkeit der Kontaktgelegenheiten (Grafik von Raabe 2010, S. 151).....	54

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

8.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vorstellung der Überblicksarbeiten.....	36
Tabelle 2: Vorstellung der Primärstudien.....	37

ANHANG

Zusammenfassung

Ein Anliegen des Interkulturellen Lernens in der Volksschule besteht im Abbau von Vorurteilen, da diese unter anderem zu bedenklichen gesellschaftlichen und sozialen Konsequenzen führen können.

Da Unterrichtsmaßnahmen generell wirksamer sind, wenn sie entwicklungstheoretisch implementiert sind, ist es essentiell, entsprechende Interventionsschritte auf die Vorurteilsentwicklung der Kinder abzustimmen. Ohne die Berücksichtigung dieser Entwicklungsvoraussetzungen, besteht die Gefahr, dass der Unterricht durch eine Überforderung der SchülerInnen oder dem Übersehen von sensiblen Entwicklungsphasen ins Leere verläuft. Trotz der Vielzahl an bestehenden Maßnahmen, herrscht jedoch bislang ein Mangel an Initiativen, die dementsprechend theoretisch und empirisch begründet sind.

Ziel dieser Arbeit ist es nun auf dieses Desiderat hinzuweisen und diesem entgegenzuarbeiten, indem Implikationen für den Abbau von rassistischen, ethnischen und nationalen Vorurteilen aus dem Entwicklungsverlauf von Vorurteilen abgeleitet werden.

Obwohl die Vorurteilsforschung auf eine lange Tradition mit zahlreichen wissenschaftlichen Perspektiven zurückblicken kann, besteht in theoretischer Hinsicht keine Einigkeit über deren Entwicklung. Deshalb wurden im Rahmen dieser Arbeit empirische Befunde anhand eines narrativen Reviews synthetisiert und der gegenwärtige Forschungsstand erhoben. Dazu wurden in erster Linie drei bisher entstandene Reviews und Meta-Analysen sowie 17 Beiträge mit insgesamt 21 Studien herangezogen.

Insgesamt führte dies zu vielschichtigen Ergebnissen. Jedoch konnte zumindest für rassistische und ethnische, explizite Vorurteile von Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren ein voraussehbarer Entwicklungskurs eruiert werden. Bezüglich der Entwicklung besagter Vorurteile bei Kindern einer statusniedrigeren (Minoritäts-) Gruppe und der Entwicklung nationaler Vorurteile bei allen Gruppen konnten dagegen nur ambivalente Ergebnisse festgestellt werden.

Aus dem gegenwärtigen Forschungsstand können weitgehend nur entwicklungsadäquate Interventionen für rassistische und ethnische, explizite Vorurteile bei Kindern einer statushöheren (Majoritäts-) Gruppe induziert werden. Folglich konnte auf sensible Phasen der Vorurteilsentwicklung bei entsprechenden Kindern geschlossen werden, in denen Interventionsschritte erfolgsversprechend zu sein scheinen. Zudem liefern die Befunde wichtige Hinweise auf mögliche gefährdete Gruppen, welche AdressatInnen für Initiativen darstellen. Zusammenfassend konnten zahlreiche Anhaltspunkte für die inhaltliche und methodische Umsetzung des interkulturellen Lernens ausgemacht werden.

Abstract

One main goal of Intercultural learning in primary schools is the reduction of prejudices to avoid any negative societal and social consequences.

As instructional techniques are generally more effective when they are implemented into developmental theory, it is important to align these measures with the development of prejudice in children. Without the consideration of these development conditions, there is a risk of either overwhelming, or, in contrast overlooking important steps in their development.

Despite the number of existing measures, there currently is a lack of initiatives that are both theoretically and empirically supported.

The aim of this thesis is to point out this desideratum and to counteract it. Consequently, implications are derived to reduce racial, ethnic and national prejudices in the course of their development.

Although research on prejudice is established on a long tradition with various scientific perspectives, there is no consensus on theoretical terms regarding the development of prejudice. Therefore a narrative review is used to outline empirical findings and the current state of research. These originate primarily from three previously created reviews and Meta-analyzes, in addition to 17 documents with a total of 21 studies.

Overall, this led to complex results. At least for explicit, racial and ethnic prejudices of children of a (majority) group with a higher status a predictable path of development could be determined, if the various factors are taken into account. On the other hand, regarding the development of prejudice in children of a (minority)

group with a lower status and national prejudices among all groups only ambiguous results were found.

From the current state of research only interventions for the development of racial and ethnic, explicit prejudice in children of a (majority) group with a higher status can be derived. Consequently, certain periods of development of prejudice in these children were discovered, which could be sensitive to interventional steps. In addition, the findings provide important clues about possibly vulnerable groups, who represent a target for interventional measures. In summary, numerous indications for the implementation of content and methods in Intercultural Learning could be identified.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Sabine Eder, BEd
Geburtsdatum: 30.04.1986
Geburtsort: Rohrbach (4150)
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schul- und Berufsbildung

1992 - 1996 Volksschule Peilstein
1996 - 2004 BRG Rohrbach – Matura mit gutem Erfolg
2004 - 2008 Pädagogische Akademie/Hochschule der Diözese Linz -
Bachelorstudium „Lehramt für Volksschulen“ sowie
Zusatzstudium „Religion r.k.“ mit Auszeichnung
seit Okt. 2008 Universität Wien - Masterstudium „Bildungswissenschaft mit
dem Schwerpunkt: Bildung, Beratung und Entwicklung über
die Lebensalter“
2010 - 2011 Pädagogische Hochschule Wien - Lehrgang „Deutsch als
Fremdsprache und Zweitsprache“ mit Erfolg

Pädagogische Berufserfahrung/Praktika

2004 - 2008 wöchentliche Schulpraxis im Rahmen der
VolksschullehrerInnenausbildung in Praxisschulen
Juli 2005 - 2012 jeweils zwei- bis vierwöchige, ganztägige Betreuung von sozial
benachteiligten Kindern im Rahmen der Kindererholungsaktion
des Landes OÖ
04.09. - 08.09.2006 Tätigkeit als Lehrpersonal im Rahmen der Lern- und Späßtage
der Familienakademie Mühlviertel
01.02. - 30.06.2008 Lernhilfe im Hort Froschberg der Kinderfreunde Linz
24.08. – 11.09.2009 Praktikum in der Assistenz von Menschen mit
Beeinträchtigung in der OASE Werkstatt des ARCUS
Sozialnetzwerkes
04.10. – 20.12.2010 Praktikum als Tutorin für deutschlernende
Erasmusstudierende im Bereich Deutsch als
Fremdsprache/Zweitsprache an der Pädagogischen
Hochschule Wien
05.2011 – 09.2012 Kinderbetreuung im Bogipark Wien
seit 10.09.2012 Praktikum bei BAOBAB – Bildungsstelle für globales Lernen