
Zum Zusammenhang von intergruppalen Freundschaften und der Favorisierung der Eigengruppe

- Eine empirische Studie im deutsch-polnischen Schulkontext -

Inauguraldissertation zur Erlangung
des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der
Philosophischen Fakultät der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

vorgelegt von:

Franziska Weymar (geb. Schulz)

geboren am 26.06.1981 in Berlin

Greifswald, Juni 2010

Dekan der Philosophischen Fakultät:

Prof. Dr. Alexander Wöll

Erstgutachter & Betreuer:

Prof. Dr. Manfred Bornewasser

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Hannelore Weber

Tag der Disputation:

25.08.2010

Danksagung

Bei der Entstehung dieser Arbeit haben mir viele Menschen zur Seite gestanden, bei denen ich mich dafür herzlich bedanken möchte.

Zuerst möchte ich meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Manfred Bornewasser danken. Er war es, der mich bei der Entwicklung des Dissertationsthemas mannigfach unterstützt hat. Während meiner Promotion hat er mir stets mit hilfreichen Kommentaren zur Seite gestanden und hat auch immer akzeptiert, wenn ich meinen eigenen Weg gegangen bin. Besonders danke ich ihm dafür, dass er mir nach der Geburt meines Sohnes Theo stets den Rücken freigehalten hat und ich mich so ausschließlich um meine Dissertation kümmern konnte.

Darüber hinaus möchte ich meinen vielen Helfern für die Ermöglichung der Durchführung der Untersuchung danken. Paulina Popielarz danke ich für die mühselige Übersetzung meines Fragebogens. Justyna Czarniawska danke ich für die umfassende Hilfe bei der organisatorischen Vorbereitung der Schülerbefragung in Polen, und dass sie sich bereitwillig als polnische Versuchsleiterin zur Verfügung gestellt hat. Ohne sie wäre die Schülerbefragung in Miastko deutlich erschwert gewesen. Ich danke den Schulleitern der einzelnen Schulen für die Bereitstellung ihrer kostbaren Unterrichtsstunden und natürlich den Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme an der Untersuchung, die ohne sie nicht möglich gewesen wäre.

Weiterer Dank gilt meinen Kollegen, insbesondere Anne Köhn als Ansprechpartnerin bei unterschiedlichen Problemen und Claudia Wiese, welche immer für mich da war, wenn ich mir zwischen verschiedenen Arbeitsphasen mal Luft machen musste.

Meinen Kollegen aus dem Graduiertenkolleg Hielke van Nieuwenhuize und Stefan Ewert, die inzwischen Freunde geworden sind, danke ich für die täglichen entspannenden, aber auch anregenden Mittagspausen in der Mensa. Stefan und meiner Schwester Annika danke ich darüber hinaus für ihr Korrekturlesen.

Meiner Familie, insbesondere meinen geliebten Eltern, möchte ich dafür danken, dass sie mich bei der Verwirklichung meiner Ziele immer unterstützt haben. Darüber hinaus danke ich meinen Eltern und Schwiegereltern für ihr liebevolles Kümmern um Theo, um mich in den Endzügen meiner Arbeit zu entlasten.

Zu guter Letzt danke ich meinem zukünftigen Ehemann Mathias für all seine Hilfestellungen beim Erstellen der Arbeit. Insbesondere danke ich ihm für seine Geduld und sein Verständnis, wenn ich mal wieder mehr als nervös und gereizt war, und dass er mich liebt. Ich liebe dich auch!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Theoretische Grundlagen.....	4
2.1	Zum Zusammenhang von intergruppalen Kontakt und Vorurteilen – Die Kontakttheorie von Allport.....	4
2.2	Pettigrews Intergruppenkontakttheorie und die Bedeutung von Freundschaften.....	9
2.2.1	Pettigrews Kritik an Allports Kontakttheorie.....	9
2.2.2	Pettigrews Intergruppenkontakttheorie	11
2.2.3	Die Bedeutung von Freundschaften	13
2.3	Die Theorie der sozialen Identität als Rahmentheorie für die Wirksamkeit der Kontakttheorie	16
2.3.1	Die Theorie der sozialen Identität	17
2.3.2	Der Ingroup-Bias als Mechanismus zur Erreichung positiver Distinktheit	20
2.3.3	Die Bindung an die Eigengruppe	22
2.4	Formen des Ingroup-Bias	24
2.4.1	Vorurteil	24
2.4.1.1	Phasen der Vorurteilsforschung	24
2.4.1.2	Definition des Begriffs Vorurteil	26
2.4.2	Vertrauen.....	27
2.4.2.1	Definition des Begriffs Vertrauen.....	28
2.4.2.2	Dimensionen des Vertrauens und Vertrauensarten	31
2.4.2.3	Entwicklung generalisierten Vertrauens	34
2.4.2.4	Empirische Befunde zu Vertrauen	35
2.4.3	Kooperation.....	37
2.4.3.1	Definition des Begriffs Kooperation	37
2.4.3.2	Empirische Befunde zu Kooperation	38
2.5	Zum Zusammenhang zwischen Vorurteilen, Vertrauen und Kooperation.....	41

2.5.1	Der Einfluss von Vorurteilen auf Vertrauen und Kooperation	41
2.5.2	Vertrauen als Voraussetzung für Kooperation	44
2.6	Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens	47
2.7	Ableitung der Fragestellung	50
2.7.1	Die Wirkung von Kontakt und der Einfluss der Bindung an die Eigengruppe..	51
2.7.2	Die Wirkung intergruppalen Freundschaften.....	54
2.7.3	Modellprüfung zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.....	55
2.7.3.1	Strukturhypothesen.....	55
2.7.3.2	Moderationshypothese	57
2.7.3.3	Mediationshypothese.....	58
3	Methodisches Vorgehen.....	60
3.1	Untersuchungsdesign.....	60
3.2	Beschreibung der Stichprobe.....	64
3.3	Erhebungsinstrument.....	66
3.3.1	Erfassung von Vorurteilen	68
3.3.2	Erfassung generalisierten Vertrauens in Eigen- und Fremdgruppe	69
3.3.3	Erfassung von Kooperationsbereitschaft.....	70
3.3.3.1	Theoretischer Hintergrund zur Konstruktion der Vignetten	71
3.3.3.2	Entwicklung der Vignetten zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft	72
3.3.4	Erfassung von Freundschaften	73
3.3.5	Erfassung der Bindung an die Eigengruppe.....	74
3.4	Durchführung der Untersuchung.....	74
3.5	Hinweise zur Auswertung	76
3.5.1	Allgemeine Hinweise zur Auswertung	76
3.5.2	Modellprüfung.....	77

4	Empirische Befunde.....	80
4.1	Deskription der Daten.....	80
4.1.1	Verteilung der Werte auf den abhängigen Variablen.....	80
4.1.2	Unterschiede hinsichtlich Schulart und der Bindung an die Eigengruppe.....	83
4.1.3	Unterschiede hinsichtlich der Freundschaften	86
4.1.4	Korrelationen der Variablen.....	88
4.2	Die Wirkung von Kontakt und der Einfluss der Bindung an die Eigengruppe	89
4.3	Die Wirkung intergruppaler Freundschaften.....	92
4.4	Modellprüfung zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft..	93
4.4.1	Überprüfung der Strukturhypothesen.....	93
4.4.2	Überprüfung der Moderationshypothese.....	95
4.4.3	Überprüfung der Mediationshypothese	97
4.5	Weiterführende Auswertungen.....	98
5	Diskussion	102
5.1	Zusammenfassung der vorliegenden Ergebnisse.....	102
5.1.1	Empirischen Befunde hinsichtlich der Wirkung von Kontakt auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.....	102
5.1.1.1	Wirkung von schulischem Kontakt unter Berücksichtigung der Gruppenbindung.....	103
5.1.1.2	Wirkung von schulischem Kontakt unter Berücksichtigung der Nationalität..	105
5.1.2	Empirische Ergebnisse zum Einfluss der Gruppenbindung auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.....	110
5.1.3	Intergruppaler Kontakt und gruppenübergreifende Freundschaften	111
5.1.4	Zusammenfassung der empirischen Befunde hinsichtlich der Modellvorhersagen.....	113
5.2	Limitationen	115

5.3	Forschungs- und praxisrelevante Implikationen	118
5.3.1	Forschungsrelevante Implikationen	118
5.3.2	Praxisrelevante Implikationen.....	124
6	Zusammenfassung.....	128
7	Literaturverzeichnis	132
	Anhang A: Korrelationsmatrizen	152
	Anhang B: Eingesetzte Skalen	155
	Anhang C: Fragebogen.....	164
	Anhang D: Einverständniserklärung der Eltern.....	176
	Curriculum Vitae	178
	Eidesstattliche Erklärung	179

1 Einleitung

Am 18. April 1951 wurde mit dem Vertrag von Paris die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) durch die sechs Länder Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande gegründet, welches den Beginn eines gemeinsamen Marktes für die Montanindustrie darstellte. Das Ziel dieser Gemeinschaft bestand darin, nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges den Frieden in Europa durch gleichberechtigte Zusammenarbeit innerhalb gemeinsamer Organe zu sichern. Aus der EGKS resultierte die seit 1991 und bis heute bestehende Europäische Union (EU), der inzwischen 27 Mitgliedsstaaten angehören. In politischer, rechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht kommt es zu einem zunehmenden Austausch zwischen den Ländern, Grenzen verschwimmen und es treffen immer mehr unterschiedliche Nationen aufeinander (vgl. Bornewasser, 2009). Einem jeden Bürger der EU ist es möglich, in ganz Europa zu reisen, zu leben und (unter Berücksichtigung der Arbeitnehmerfreizügigkeit) zu arbeiten. Dies kann jedoch auch Probleme mit sich bringen, wie Unsicherheiten angesichts unbekannter Norm- und Wertesysteme der anderen Nationen und schließlich daraus folgend das Vorliegen von gegenseitigen Vorurteilen sowie das Fehlen von Vertrauen. Insbesondere von politischer Seite ist man daher um eine Verbesserung der Integration auf der Bevölkerungsebene innerhalb der EU bemüht. Zu dieser Integration kann es jedoch nur dann kommen, wenn ein interkultureller Austausch zwischen den verschiedenen Nationen stattfindet.

Bereits Allport (1954) postulierte in seiner sogenannten Kontakttheorie während der Ära der legalisierten Rassentrennung in Schulen in den USA, dass Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen bei der Vorlage optimaler Bedingungen zu einer effektiven Reduktion von intergruppalen Vorurteilen führt. In der bisherigen Forschung liegt eine Vielzahl an Untersuchungen zum Einfluss von Kontakt auf die Reduktion von Vorurteilen vor (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006) und in der aktuellen Intergruppenforschung gerät allmählich auch der Zusammenhang zwischen Kontakt und Vertrauen in den Mittelpunkt des Interesses (Tropp, 2008; Tausch, Tam, Hewstone, Kenworthy & Cairns, 2007). Dabei spielt Vertrauen in nahezu allen Bereichen menschlicher Beziehungen eine Rolle, wie in Freundschaften, Familienbindungen oder auch ökonomischen Beziehungen (Fehr, 2009), und stellt in Anlehnung an die Ziel-Erwartungstheorie der Kooperation eine Voraussetzung für intergruppalen Zusammenarbeit dar (Pruitt & Kimmel, 1977). Erfolgreiche gruppenübergreifende Kooperation kann dabei letztlich als Ziel gelungener Integration

betrachtet werden. Von daher gilt es in Hinblick auf integrative Aspekte nicht nur, Vorurteile zu reduzieren, sondern auch einen Schwerpunkt auf die Förderung des gegenseitigen Vertrauens zu setzen, um schließlich günstige Vorbedingungen für das Entstehen von Kooperationen zu schaffen.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Wirkung von intergruppalen Kontakt zu untersuchen, und zwar nicht nur im Hinblick auf dessen Einfluss auf Vorurteile, sondern auch in Bezug auf intergruppalen Vertrauen sowie die Bereitschaft zur Kooperation mit Angehörigen einer anderen Nation. Die Grundannahme bildet dabei die Kontakttheorie von Allport (1954), wobei als Rahmentheorie für die Wirksamkeit der Kontakttheorie die Theorie der sozialen Identität (Social Identity Theory, SIT) von Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) herangezogen wird. Aus der SIT lässt sich der sog. Ingroup-Bias ableiten. Dabei handelt es sich um die Tendenz, die Eigengruppe positiver zu bewerten und zu behandeln als die Fremdgruppe (Tajfel & Turner, 1986). Die Konstrukte Vorurteil, Vertrauen und Kooperation werden dabei als mögliche Formen eines Ingroup-Bias betrachtet (vgl. Hewstone, Rubin & Willis, 2002). Aufgrund der Befunde der Forschung zur SIT und dem Ingroup-Bias (z. B. Liebkind, Henning-Lindblom & Solheim, 2006) wird neben Kontakt die jeweilige Bindung an die eigene Nation (group commitment; Ellemers, Spears & Doosje, 2002) als mögliche Einfluss nehmende Variable auf die Ausprägung von Vorurteilen, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft berücksichtigt. Des Weiteren wird in Anlehnung an Pettigrews (1998) Ausführungen zur neuen Darlegung der Kontakttheorie von Allport (1954) die Bedeutsamkeit intergruppalen Freundschaften betrachtet. Dabei stellt sich zum einen die Frage, ob Kontakt zu vermehrten Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe führt und zum anderen, inwieweit die gruppenübergreifenden Freundschaften zu Veränderungen in den Vorurteilsstrukturen, im Vertrauen und in der Kooperationsbereitschaft führen. Schließlich soll ein Modell entwickelt werden, welches ausgehend von gruppenübergreifendem Kontakt, unter Berücksichtigung der Variablen intergruppalen Freundschaften, Vorurteile und Vertrauen, die Bereitschaft zu kooperativem Verhalten mit Mitgliedern der Fremdgruppe vorhersagen soll. Dabei wird die Bindung an die Eigengruppe als möglicher Moderator berücksichtigt (siehe z. B. Doosje, Ellemers & Spears, 1995) und zusätzlich die Annahme geprüft, dass es sich bei Vertrauen um einen Mediator (vgl. Baron & Kenny, 1986) zwischen Vorurteilen und Kooperationsbereitschaft handelt.

Die Untersuchung wurde am Beispiel des deutsch-polnischen Schulkontextes durchgeführt. Es wurden zunächst Schüler von zwei sogenannten Europaschulen in die Untersuchung einbezogen. Europaschulen sind nach einem Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern vom 8. Mai 2001 im Vergleich zu anderen Schulen dadurch gekennzeichnet, dass sie ihr schulisches Profil europaweit ausrichten, d. h. sich beispielsweise an europäischen Bildungsprogrammen oder am Europäischen Wettbewerb beteiligen sowie Auslandskontakte und Schulpartnerschaften pflegen. Die für diese Untersuchung ausgewählten Schulen Löcknitz (Mecklenburg-Vorpommern) und Frankfurt/Oder (Brandenburg), die in der deutsch-polnischen Grenzregion auf deutscher Seite liegen, zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl Polen als auch Deutsche zusammen zur Schule gehen und in deutsch-polnisch gemischten Klassen an einem gemeinsamen Unterricht teilnehmen. Der Unterricht selbst wird vornehmlich in deutscher Sprache abgehalten. Deutsche Schüler haben jedoch die Möglichkeit, das Fach Polnisch als Fremdsprache zu belegen. Die polnischen Schüler verfügen über ausgezeichnete Deutschkenntnisse, die vor Besuch der Schule mittels Sprachtests nachgewiesen werden müssen. Insgesamt sind die Schüler einem täglichen interkulturellen Kontakt ausgesetzt, und zwar sowohl in den Klassen und Kursen als auch den außerunterrichtlichen Aktivitäten. So weisen diese Schulen in Deutschland beispielsweise auch intensiv gepflegte Schulpartnerschaften mit Schulen in Polen auf, die der Durchführung gemeinsamer schulübergreifender und damit länderübergreifender Projekte dienen. Parallel zu diesen Europaschulen wurden zwei Schulen in die Untersuchung mit einbezogen, die nur von Schülern einer Nation besucht wurden, und zwar entweder von Deutschen in Stralsund (Mecklenburg-Vorpommern) oder aber von Polen in Miastko (Pommern). Diese Schulen hegen darüber hinaus keine ausgeprägten Kontakte zu Schulen des Nachbarlandes und liegen in einer entsprechenden Entfernung zur deutsch-polnischen Grenze. Damit besteht auch eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass sich die Schüler außerschulisch in ein Umfeld mit Angehörigen der anderen Nation begeben.

Der Aufbau der vorliegenden Dissertation gestaltet sich so, dass zunächst in Kapitel 2 ein Überblick über die theoretischen Grundlagen der Arbeit gegeben wird und die Ableitung der Fragestellung erfolgt. In Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen beschrieben und in Kapitel 4 werden die empirischen Befunde vorgestellt. Anschließend werden in Kapitel 5 die Ergebnisse diskutiert. Eine Zusammenfassung der Arbeit erfolgt abschließend in Kapitel 6.

2 Theoretische Grundlagen

Im vorliegenden Kapitel 2 sollen zur Annäherung an die Forschungsfragen der eigenen Arbeit die theoretischen Grundlagen vorgestellt werden. Zunächst wird auf den Zusammenhang von intergruppalen Kontakt und Vorurteilen eingegangen und die Kontakttheorie von Allport (1954) vorgestellt. Im Anschluss daran wird Pettigrews (1998) Intergruppenkontakttheorie als Erweiterung der Kontakttheorie von Allport (1954) dargestellt und der Einfluss intergruppalen Freundschaften auf die Reduktion von Vorurteilen berücksichtigt. Die Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) wird sodann als Rahmentheorie für die Wirksamkeit der Kontakttheorie vorgestellt und es wird auf den aus ihr abgeleiteten Ingroup-Bias sowie die Rolle der Gruppenbindung eingegangen. Daraufhin werden die Konstrukte Vorurteil, Vertrauen und Kooperation als mögliche Formen, in denen sich ein Ingroup-Bias zeigen kann (vgl. Hewstone et al., 2002), zunächst einzeln vorgestellt und sodann in Beziehung zueinander gesetzt. Anschließend wird ein Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens unter Berücksichtigung von intergruppalen Kontakt, gruppenübergreifenden Freundschaften, Vorurteilen und Vertrauen entwickelt. Abschließend werden die konkreten Forschungsfragen hergeleitet.

2.1 Zum Zusammenhang von intergruppalen Kontakt und Vorurteilen – Die Kontakttheorie von Allport

Seit über 80 Jahren wird der Zusammenhang zwischen intergruppalen Kontakt und der Reduktion von Vorurteilen erforscht. Dabei herrscht eine breite Übereinstimmung dahingehend, dass es sich bei einem Vorurteil um eine Einstellung handelt (Ashmor, 1970) (zu einer ausführlichen Diskussion des Vorurteilsbegriffs siehe Abschnitt 2.4.1). Im Rahmen der Kontaktforschung wurde eine Vielfalt an Kontaktsituationen und eine Vielzahl an Gruppen verschiedener Gesellschaften betrachtet, die dem Kontakt ausgesetzt sind. So wurde beispielsweise die Wirkung von Kontakt auf Gruppen verschiedener ethnischer Herkunft (z. B. Maoz, 2000), religiöser Zugehörigkeit (z. B. Hewstone, Cairns, Voci, Paolini, McLernon, Crisp, Niens & Craig, 2005), Altersgruppen (z. B. Shoemaker & Rowland, 1993) oder sexueller Orientierung (z. B. Whitley, 1990) untersucht. Den Ausgangspunkt der Forschung stellten dabei Vorurteile zwischen Weißen und Schwarzen angesichts der Rassentrennung in den Vereinigten Staaten dar (z. B. Young, 1927; Campbell & Stover,

1933). Eine der ersten experimentellen Studien zu Auswirkungen von direktem Kontakt zwischen diesen beiden Gruppen führten Deutsch und Collins (1951) durch, indem sie die Einstellung von Weißen gegenüber Schwarzen, die entweder in einem getrennten oder aber einem integrierten Wohnprojekt wohnten, erhoben. Zu Beginn des Projektes hatten alle weißen Bewohner etwa die gleiche Einstellung gegenüber Farbigen. Eine Befragung zu einem späteren Zeitpunkt ergab jedoch, dass sich die Einstellung der Bewohner des integrierten Wohnprojektes durch den engeren Kontakt deutlich von der der Bewohner des getrennten Wohnprojektes unterschied. Während bei intergruppalen Kontakt 75 % der Weißen ihre schwarzen Nachbarn achteten und das integrierte Wohnen befürworteten, waren es bei fehlendem Kontakt nur 25 %.

Eine erste Übersicht zu bisherigen Forschungsergebnissen bzgl. Intergruppenbeziehungen legte Williams (1947) im Auftrag des Social Science Research Councils vor. Er schlussfolgerte, dass sich Vorurteile bei intergruppalen Kontakt am ehesten reduzieren, wenn a) die Gruppen den gleichen Status haben sowie gleiche Interessen und Aufgaben teilen, b) die Situation persönlichen und intimen Kontakt ermöglicht, c) die Beteiligten nicht den mit ihrer Gruppe assoziierten Stereotypen entsprechen und d) durch die Aktivitäten beide Gruppen einbezogen werden. Als in den USA während der Ära der legalisierten Rassentrennung in Schulen die Diskussion zur Verringerung von Vorurteilen und Feindseligkeit zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen bei Kontakt in gemeinsam genutzten Umwelten aufkam (Levin, van Laar & Sidanius, 2003), griff Allport (1954) die ursprünglich von Williams (1947) entwickelte Kontakttheorie auf und verfeinerte sie. Er postulierte, dass Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen unter spezifischen Bedingungen zu einer effektiven Reduktion von intergruppalen Vorurteilen führt. Dabei können folgende Aspekte einen Einfluss auf die Wirkung von Kontakt ausüben: a) quantitative Aspekte von Kontakt (wie Häufigkeit und Dauer des Kontakts), b) Statusaspekte von Kontakt (das Mitglied der Fremdgruppe kann z. B. einen niedrigeren, den gleichen oder aber einen höheren Status haben), c) Rollen Aspekte von Kontakt (die Beziehung kann beispielsweise durch Wettbewerb oder durch Zusammenarbeit geprägt sein), d) die den Kontakt umgebende soziale Atmosphäre (der Kontakt kann z. B. freiwillig oder unfreiwillig sein), e) die Persönlichkeit des Gruppenmitglieds, das den Kontakt erfährt (beispielsweise kann eine große, kleine oder mittlere anfängliche Ausprägung von Vorurteilen vorliegen) sowie f) die Kontaktbereiche (z. B. Nachbarschaftskontakte, Freizeitkontakte). Eine vollständige Auflistung aller von Allport (1954) schon spezifizierten Aspekte findet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Aspekte, die nach Allport (1954) die Wirkung von Kontakt auf Vorurteile beeinflussen können (nach Allport, 1971, S. 268-269)

Quantitative Aspekte von Kontakt:	<ul style="list-style-type: none"> a) Häufigkeit b) Dauer c) Anzahl der teilnehmenden Personen d) Abwechslung
Statusaspekte von Kontakt:	<ul style="list-style-type: none"> a) Mitglied der Minderheit hat niedrigen Status b) Mitglied der Minderheit hat gleichen Status c) Mitglied der Minderheit hat höheren Status d) Nicht nur die bezeugenden einzelnen können verschiedenen Status haben, auch die Gruppe als ganze kann einen verhältnismäßig hohen Status (z. B. Juden) oder einen verhältnismäßig niedrigen Status (z. B. Schwarze) haben.
Rollenaspekte von Kontakt:	<ul style="list-style-type: none"> a) Ist die Tätigkeit in der Beziehung durch Wettbewerb oder durch Zusammenarbeit geprägt? b) Sind übergeordnete oder untergeordnete Rollen in die Beziehung eingeschlossen? Z. B. Herr-Diener, Arbeitgeber-Arbeitnehmer, Lehrer-Schüler?
Den Kontakt umgebende soziale Atmosphäre:	<ul style="list-style-type: none"> a) Herrscht Rassentrennung oder Gleichheit? b) Ist der Kontakt freiwillig oder unfreiwillig? c) Ist der Kontakt »echt« oder »künstlich«? d) Wird der Kontakt als Beziehung zwischen verschiedenen Gruppen erlebt oder nicht? e) Wird der Kontakt als »typisch« oder als »Ausnahme« erlebt? f) Wird der Kontakt als wichtig und einen angehend oder als gleichgültig und vorübergehend erlebt?
Persönlichkeit, die den Kontakt erfährt:	<ul style="list-style-type: none"> a) Ist ihre anfängliche Vorurteilhaftigkeit groß, klein oder mittel? b) Ist ihre Vorurteilhaftigkeit von der oberflächlichen, angepaßten Art oder tief verwurzelt in ihrer Charakterstruktur? c) Ruht ihr Leben in einer grundgebenden Sicherheit oder ist sie ängstlich und misstrauisch? d) Welche vorherigen Erfahrungen hat sie mit der fraglichen Gruppe gehabt und wie stark sind ihre Stereotype zur Zeit? e) Wie alt ist sie und welche Schulbildung hat sie? f) Noch viele andere Persönlichkeitsfaktoren können die Wirkung von Kontakt beeinflussen.
Kontaktbereiche:	<ul style="list-style-type: none"> a) Zufallskontakte b) Nachbarschaftskontakte c) Berufskontakte d) Freizeitkontakte e) Religiöse Kontakte f) Bürgerrechtliche und Vereinskontakte g) Politische Kontakte h) (Goodwill)-Missionskontakte zwischen Gruppen

Zusammenfassend geht Allport (1954, 1971) schließlich davon aus, dass für „gewöhnliche Menschen mit einem normalen Ausmaß an Vorurteilen“ (Allport, 1971, S. 285) Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen dann zur Reduktion der gegenseitigen Vorurteile führt, wenn folgende vier Bedingungen vorliegen:

- (1) ein in der Kontaktsituation vorhandener gleicher Status zwischen den Gruppen,
- (2) die Anstreben gemeinsamer Ziele,
- (3) Kooperation zwischen den Gruppen und
- (4) die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen (im Sinne positiver sozialer Sanktionierung durch die Umwelt).

Die Bedingung eines in der Kontaktsituation vorliegenden *gleichen Status zwischen den Gruppen* wird in der Literatur als unterschiedlich wichtig betrachtet. Während beispielsweise Patchen (1982) hinsichtlich ethnisch gemischter Schulen einen gleichen Status für nicht essentiell für die Verbesserung intergruppalen Beziehungen hält, heben andere Autoren diesen Aspekt als bedeutend hervor (z. B. Brown, 1995; Schofield, 1979). Cohen und Lotan (1995) weisen beispielsweise darauf hin, dass für die Wirksamkeit von Kontakt in der Situation von beiden Gruppen ein gleicher Status erwartet und auch wahrgenommen werden muss.

Die Bedeutsamkeit der Anstreben *gemeinsamer Ziele* sowie der *Kooperation zwischen den Gruppen* wurde von Sherif und Kollegen (1954) in der Robber's Cave Studie belegt. In dieser Studie wurden zunächst Vorurteile und Feindseligkeit zwischen zwei Gruppen von Jungen induziert. Anschließend konnten diese durch die Verfolgung und Verwirklichung gemeinsamer übergeordneter Ziele wieder gemildert werden. Auch nach Ergebnissen von Johnson und Johnson (1992) führen Kooperationen nur dann zu einer Verbesserung von Intergruppenbeziehungen, wenn beide Gruppen ein gemeinsames Ziel anstreben, welches jedoch nicht ohne den Beitrag der Mitglieder beider Gruppen erreicht werden kann. Eine Vielzahl an Befunden belegt starke Effekte von Kooperation im schulischen Kontext (z. B. Brewer & Miller, 1984; Desforges et al., 1991; Schofield, 1989). So zeigt sich auch bei der Anwendung der Jigsaw-Methode (vgl. Aronson et al., 1975; Aronson & Patnoe, 1997), nach welcher der Unterricht so strukturiert wird, dass Schüler kooperativ nach gemeinsamen übergeordneten Zielen streben, eine Reduktion der Vorurteile (z. B. Walker & Crogan, 1998; Huber & Eppler, 1990).

Schließlich wird auch die vierte Bedingung der Kontakttheorie, nach welcher Kontakt aufgrund der *Unterstützung durch öffentliche Einrichtungen* (dazu zählen Institutionen, Gesetze oder Autoritäten) zu positiven Effekten führt, empirisch gestützt (z. B. Morris & Herlihy, 1992; Landis, Hope & Day, 1984). Dabei trägt die Anwendung expliziter sozialer Sanktionen zur Etablierung von Normen bei, welche als Handlungsrichtlinien für die Interaktion zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen verstanden werden können. Untersuchungen im schulischen Bereich konnten beispielsweise einen entscheidenden Einfluss des Verhaltens der Lehrer als wichtige Autoritätspersonen auf die Beziehung zwischen Schülern aufzeigen (z. B. Epstein, 1985; Patchen, 1982; Gerard, Jackson & Conolley, 1975). Patchen (1982) fand beispielsweise einen deutlichen Zusammenhang zwischen der negativen Einstellung der Lehrer und der Tendenz weißer Schüler, ihre afrikanischen amerikanischen Klassenkameraden zu meiden.

Die Kontakttheorie von Allport (1954) hat eine Vielfalt an empirischen Untersuchungen ausgelöst (siehe z. B. Reviews von Cook, 1984; Patchen, 1999; Pettigrew, 1998). Diese führten teilweise auch zu gegensätzlichen Ergebnissen, wobei offen blieb, welche der Voraussetzungen tatsächlich in einer Kontaktsituation gegeben sein müssen, damit Kontakt Vorurteile reduziert. Amir (1976) weist sogar darauf hin, dass Kontakt beim Vorhandensein ungünstiger Bedingungen auch zur Verstärkung von Vorurteilen führen kann, beispielsweise wenn es innerhalb der Kontaktsituation zu einem Wettbewerb zwischen den Gruppen kommt oder wenn der Kontakt unfreiwillig ist.

Um eindeutige Aussagen über den Zusammenhang von Kontakt und Vorurteilen treffen zu können, haben Pettigrew und Tropp (2006) eine Metaanalyse durchgeführt, in welcher die Ergebnisse von 515 Studien, welche eine Vielzahl an unterschiedlichen Gruppen und Kontexten umfassten, berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse belegen, dass intergruppaler Kontakt in der Regel zu einer signifikanten Reduktion von Vorurteilen führt. Um die Frage beantworten zu können, welche Voraussetzungen in der Kontaktsituation zur Erreichung der gewünschten Effekte nötig sind, haben die Autoren die oben genannten vier Bedingungen von Allport (1954) näher überprüft. Bei gleichzeitiger Vorlage aller vier Bedingungen führt Kontakt zu einem signifikanten Abbau von Vorurteilen. Allerdings führt Kontakt auch dann zur Reduktion von Vorurteilen, wenn nicht alle vier Bedingungen, sondern z. B. nur zwei erfüllt sind. Insgesamt kann daher von einer Wirkung von Kontakt ausgegangen werden, wobei bisher nicht eindeutig geklärt werden konnte, welche der Kontaktbedingungen

entscheidend für die Veränderung von Vorurteilsstrukturen sind. Im Rahmen einer neuen Darlegung der Kontakttheorie von Allport (1954) hat sich Pettigrew (1998) mit der Frage auseinandergesetzt, warum intergruppaler Kontakt gewöhnlich zu positiven Effekten führt, selbst wenn in der Kontaktsituation die Bedingungen von Allport (1954) nicht gegeben sind. Im folgenden Abschnitt soll die Kontakttheorie von Pettigrew (1998) näher vorgestellt werden.

2.2 Pettigrews Intergruppenkontakttheorie und die Bedeutung von Freundschaften

Pettigrew (1998) weist auf vier Punkte hin, die er in Bezug auf die Kontakttheorie von Allport (1954) und zugehörige Untersuchungen kritisch betrachtet: das Problem der Kausalität, die Schwierigkeit der Präzisierung der Einfluss nehmenden unabhängigen Variablen, fehlende Annahmen über die Prozesse, die den Veränderungen zugrunde liegen, sowie das Problem der Generalisierung. Diese Aspekte werden im Folgenden vorgestellt. Anschließend wird auf Pettigrews (1998) neue Darlegung der Kontakttheorie von Allport (1954) eingegangen, die unter Berücksichtigung dieser Aspekte entwickelt wurde. Abschließend soll die Bedeutung intergruppalen Freundschaften, die bereits bei Pettigrew (1998) herausgestellt wird, noch einmal gesondert in den Vordergrund gerückt werden.

2.2.1 Pettigrews Kritik an Allports Kontakttheorie

Nach Pettigrew (1998) handelt es sich bei der Mehrzahl der durchgeführten Untersuchungen zur Wirkung von Kontakt um Querschnittsstudien. Dies führt aufgrund eines möglichen Selektionsbias zu einer Einschränkung der Interpretation der Ergebnisse. So ist es nicht nur möglich, dass Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt, sondern es ist ebenso möglich, dass Personen mit ausgeprägten Vorurteilen den Kontakt mit Mitgliedern der Fremdgruppe meiden. Diesem Problem der Kausalität kann methodisch begegnet werden, indem für Untersuchungen zum Beispiel Kontaktsituationen gewählt werden, in denen die Möglichkeit, sich dem Kontakt zu entziehen, begrenzt ist, was z. B. auf Untersuchungen zur Aufhebung der Rassentrennung in Schulen zutrifft (Schofield & Francis, 1982; Schofield & Sagar, 1977). Ferner können durch die Verwendung spezieller statistischer Methoden, wie die Anwendung von Strukturgleichungsmodellen, reziproke Pfade berechnet und verglichen werden (Beispiel:

Kontakt führt zur Reduktion von Vorurteilen und Vorurteile verringern den Kontakt, z. B. Powers & Ellison, 1995; Pettigrew, 1997). Die beste Möglichkeit, um Aussagen über Kausalität treffen zu können, stellen jedoch Longitudinalstudien dar (z. B. Smith, 1994; Brown, Eller, Leeds & Stace, 2007). Insgesamt wird die Kontakttheorie von Allport (1954) durch das Vorhandensein solcher methodisch adäquateren Methoden (im Vergleich zu reinen Querschnittsstudien) zur Untersuchung der Wirkung von Kontakt auf Vorurteile gestützt, d. h. intergruppalen Kontakt unter optimalen Bedingungen kann als ursächlich für die Reduktion von Vorurteilen angesehen werden.

Neben dem Kausalitätsproblem weist Pettigrew (1998) auf die Schwierigkeit der Präzisierung der unabhängigen Variablen hin, die einen Einfluss auf die Wirkung des Kontakts ausüben können. Werden zu viele Faktoren als Voraussetzung für die Wirkung von Kontakt betrachtet (vgl. Tabelle 1), kann die Kontakttheorie auf die Mehrzahl der Situationen intergruppalen Kontakts nicht mehr übertragen werden. Dies würde nach Pettigrew (1998) mit dem Verlust ihrer Bedeutung einhergehen. Wagner und Machleit (1986) zeigen beispielsweise auf, dass positive Effekte eine gemeinsame Sprache, freiwilligen Kontakt und eine florierende Wirtschaftslage erfordern, während Brewer und Miller (1984) eine hinreichende kognitive Komplexität der am Kontakt beteiligten Personen als weitere Voraussetzung betrachten. Dabei besteht das Problem darin zu unterscheiden, welche Bedingungen essentiell für die Wirkung des Kontakts sind und welche die Wirkung des Kontakts nur unterstützen.

Ein weiterer Kritikpunkt von Pettigrew (1998) bezieht sich darauf, dass Allport (1954) zwar die Anforderungen benennt, die in einer Kontaktsituation vorliegen müssen, er jedoch keine Angaben darüber macht, durch welche Prozesse, also wie und warum der Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen zu einer Veränderung in den Einstellungen und im Verhalten führt. Zusätzlich wird in der Theorie auch nicht auf eine Generalisierung der Effekte über die gegenwärtige Situation hinaus eingegangen. So lässt sich fragen, ob die Effekte auf andere Situationen generalisiert werden können (z. B. vom gemeinsamen Unterricht zwischen Deutschen und Polen auf Aktivitäten in der Freizeit), ob sie sich von den einzelnen Mitgliedern der Fremdgruppe auf die gesamte Fremdgruppe übertragen lassen (z. B. ist man, wenn man seinen polnischen Mitschülern gegenüber keine Vorurteile mehr hat, allen Polen gegenüber positiver eingestellt?) und ob sich die Einstellungen auch anderen Fremdgruppen gegenüber ändert, die nicht in der Kontaktsituation anwesend waren (z. B.

kann eine verbesserte Einstellung Polen gegenüber auch zu positiveren Einstellungen gegenüber Ukrainern führen?).

2.2.2 Pettigrews Intergruppenkontakttheorie

Mit dem Ziel, diese Mängel der Kontakttheorie von Allport (1954) zu überwinden, hat Pettigrew (1998) die Kontakttheorie neu formuliert und ein Prozessmodell entwickelt (vgl. Abbildung 1). Dieses Modell der Meso-Ebene ist eingebettet in die Mikro- und die Makro-Ebene des Kontextes, d. h. die Wahrnehmungen und Eigenschaften der teilnehmenden Personen (Mikro-Ebene) sowie den gesellschaftlichen Rahmen der Situation (Makro-Ebene). Als Hauptmerkmale des Modells betrachtet Pettigrew (1998) dabei die essentiellen sowie erleichternden situativen Bedingungen der Kontaktsituation und die zeitliche Dimension.

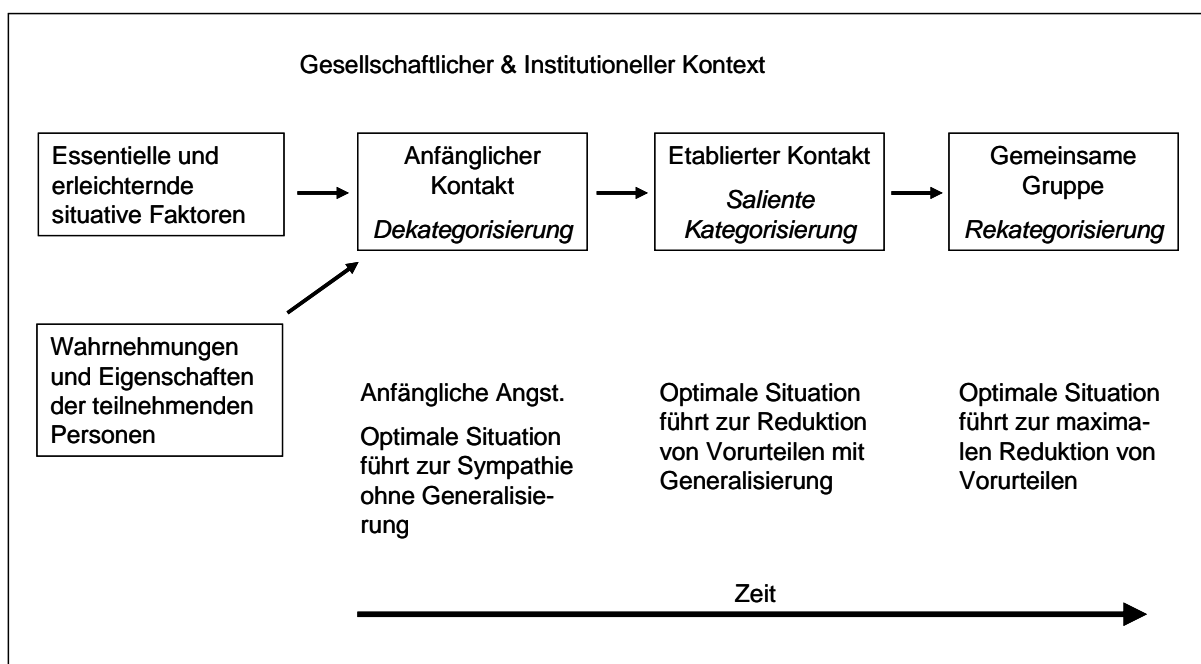


Abbildung 1: Die Intergruppenkontakttheorie von Pettigrew (1998, S. 77)

Als essentiell wirkende Bedingungen werden von Pettigrew (1998) die vier von Allport (1954) genannten Bedingungen der Kontaktsituation angesehen. Darüber hinaus ist jedoch noch eine fünfte essentielle Schlüsselbedingung erforderlich, und zwar muss die Kontaktsituation für die gewünschte Wirkung von Kontakt den teilnehmenden Personen die

Möglichkeit bieten, Freundschaften zu entwickeln. Dies begründet er damit, dass intergrupale Freundschaften alle vier von ihm postulierten mediierenden Prozesse aktivieren, durch welche die Wirksamkeit von Kontakt zu erklären ist: Lernen über die Fremdgruppe, Änderung des Verhaltens, Aufbau affektiver Verbindungen und die Neubewertung der Eigengruppe.

Das *Lernen über die Fremdgruppe* wird in der ursprünglichen Kontakttheorie als Kernprozess der Wirksamkeit intergruppalen Kontakts betrachtet. Wird vorhandenes negatives Wissen über die Fremdgruppe durch neue Informationen ersetzt, führt dies zur Veränderung der Einstellung (z. B. Stephan & Stephan, 1984). Darüber hinaus kann Kontakt eine *Änderung des Verhaltens* erforderlich machen, welches selbst wiederum zu veränderten Einstellungen führt. So kann es notwendig sein, in einer Kontaktsituation Mitglieder der Fremdgruppe zu akzeptieren, da beispielsweise zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels kooperatives Verhalten erforderlich ist. Dies erzeugt aufgrund von alten Vorurteilen und neuem Verhalten Dissonanz, welche jedoch durch die Änderung der Einstellungen reduziert wird (vgl. Aronson & Patnoe, 1997). Auch der *Aufbau affektiver Bindungen* führt zu positiven Effekten. Hierzu gehören positive Emotionen wie z. B. Empathie. So konnten Reich und Purbhoo (1975) zeigen, dass schulischer Kontakt bei kanadischen Schülern, die der Majorität bzw. Minorität angehören, zur Verbesserung der Fähigkeit führt, sich in die jeweils andere Gruppe hineinzusetzen. Eine zentrale Rolle spielen darüber hinaus auch positive Emotionen, die durch die Entwicklung von intergruppalen Freundschaften entstanden sind. Daten der Eurobarometer-Studie Nr. 30, welche 1988 in Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien und Westdeutschland erhoben wurden, zeigen für alle Stichproben, dass Personen, die Freunde der Fremdgruppe haben (definiert als große Minderheit im jeweiligen Land, z. B. Türken in Westdeutschland) auf fünf Vorurteilsmaßen signifikant geringere Werte aufweisen. Dabei ergeben sich für affektive Vorurteile die stärksten Effekte (Pettigrew & Meertens, 1995; Pettigrew, 1997). Schließlich kann eine *Neubewertung der Eigengruppe* erfolgen, wenn aufgrund von Erfahrungen mit Mitgliedern der Fremdgruppe und neu gewonnenen Einblicken das Norm- und Wertesystem der eigenen Gruppe in Frage gestellt wird. So zeigt sich in der Eurobarometer-Studie bei Personen mit intergruppalen Freundschaften ein signifikant geringerer Nationalstolz (Pettigrew, 1997).

Eller und Abrams (2003) konnten die Annahme untermauern, dass intergrupale Freundschaften die mediierenden Prozesse der Wirkung von Kontakt aktivieren. Die Autoren

haben eine Longitudinalstudie zur Bewertung von Mexikanern durch Amerikaner im Rahmen eines Auslandsaufenthalts zum Erwerb der spanischen Sprache durchgeführt. Mit Ausnahme des Prozesses der Neubewertung der Eigengruppe ergab sich ein positiver Zusammenhang zwischen freundschaftlichem Kontakt und den drei weiteren von Pettigrew (1998) postulierten Prozessen Lernen über die Fremdgruppe, Änderung des Verhaltens und Aufbau affektiver Bindungen.

Hinsichtlich der zeitlichen Dimension berücksichtigt Pettigrew (1998) im Prinzip drei Modelle der Generalisierung der Wirkung von Kontakt (Brewer & Miller, 1984; Gaertner, Dovidio, Nier, Banker, Ward & Houlette, 2000; Hewstone & Brown, 1986) und setzt sie in eine zeitliche Abfolge (vgl. Eller & Abrams, 2003). Dabei wird jede zeitliche Phase des Kontakts durch unterschiedliche Ebenen der Generalisierung charakterisiert. Während anfänglicher Kontakt zur Dekategorisierung führt (interpersonelle Ebene der Kategorisierung), kommt es bei etabliertem Kontakt zu salienter Kategorisierung (intergruppale Ebene der Kategorisierung). Schließlich erfolgt im letzten Schritt eine Re kategorisierung (übergeordnete Ebene der Kategorisierung) und entsprechend die Bildung einer gemeinsamen Gruppe. Dies führt zu einer maximalen Reduktion von Vorurteilen.

2.2.3 Die Bedeutung von Freundschaften

Pettigrew (1998) hebt in seiner erweiterten Kontakttheorie die Bedeutung intergruppalen Freundschaften für die Wirksamkeit von Kontakt hervor. Der Einfluss gruppenübergreifender Freundschaften soll auch in der eigenen Arbeit berücksichtigt werden. Dabei kann der Begriff der Freundschaft (unter Erwachsenen) nach Auhagen (1991) wie folgt definiert werden: „Freundschaft ist eine *dyadische, persönliche, informelle* Sozialbeziehung. (...) Die Existenz der Freundschaft beruht auf *Gegenseitigkeit*; sie besitzt für jede(n) der Freundinnen/Freunde einen *Wert*, welcher unterschiedlich starkes Gewicht haben und aus verschiedenen inhaltlichen Elementen zusammengesetzt sein kann. Freundschaft wird zudem durch vier weitere Kriterien charakterisiert: 1. *Freiwilligkeit* (...) 2. *Zeitliche Ausdehnung* (...) 3. *Positiver Charakter* (...) 4. *Keine offene Sexualität*.“ (S. 17). Im Verlaufe der weiteren Arbeit werden Freundschaften entsprechend der Definition von Auhagen (1991) betrachtet, wobei intergruppalen Freundschaften (engl. cross-group friendships) dadurch gekennzeichnet sind, dass sie sich auf Mitglieder, die der Fremdgruppe angehören, beziehen.

In einer Vielzahl an neueren Studien wurde der Zusammenhang von gruppenübergreifenden Freundschaften und der Reduktion von Vorurteilen gegenüber der Fremdgruppe überprüft, wonach das Vorhandensein von Freundschaften mit signifikant geringeren intergruppalen Vorurteilen einhergeht (Wagner, van Dick, Pettigrew & Christ, 2003; Herek & Capitano, 1996; Aberson, Shoemaker & Tomolillo, 2004; Hewstone et al., 2005; Phinney, Ferguson & Tate, 1997; Hamberger & Hewstone, 1997; Page-Gould, Mendoza-Denton & Tropp, 2008). Beispielsweise haben Wagner et al. (2003, Studie 2) die unterschiedliche Ausprägung an Vorurteilen bei deutschen Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland untersucht und mittels Strukturgleichungsmodellen belegt, dass Kontakt mit Mitgliedern von Fremdgruppen in der Schulklasse und in der Nachbarschaft die Anzahl intergruppalen Freundschaften steigert. Dabei führt das Vorhandensein von Freundschaften zu einer Reduktion der Vorurteile. Es wurde deutlich, dass durch das Leben in Ostdeutschland die Wahrscheinlichkeit des intergruppalen Kontakts reduziert ist, wodurch höhere Vorurteile in dieser Region erklärt werden können.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen intergruppalen Freundschaften und Einstellungsänderungen (also der Reduktion der Vorurteile) stellt sich die Frage nach der Kausalität. Führen gruppenübergreifende Freundschaften zu geringeren Vorurteilen oder aber geringere Vorurteile zu vermehrten entsprechenden Freundschaften? Zur Klärung dieser Frage hat Pettigrew (1997) vier konkurrierende kausale Modelle mit und ohne Berücksichtigung von Kontrollvariablen gegeneinander getestet. Er konnte nachweisen, dass zum einen Freundschaften zur Reduktion affektiver Vorurteile führen und zum anderen reduzierte affektive Vorurteile die Wahrscheinlichkeit weiterer Freundschaften erhöhen. Dabei werden Vorurteile stärker durch Freundschaften vorhergesagt als Freundschaften durch Vorurteile. Aufgrund der Methode der Studie, bei welcher es sich wie bei der Mehrzahl der vorliegenden Studien um eine Querschnittsstudie handelt, können jedoch keine endgültigen Aussagen zur Kausalität getroffen werden.

Eine der wenigen methodischen Ausnahmen in diesem Bereich bildet die Longitudinalstudie von Levin, van Laar und Sidanius (2003). An einem College mit Studenten unterschiedlichster ethnischer Herkunft wurden insgesamt fünf Erhebungswellen zwischen 1996 und 2000 zur Überprüfung der kausalen Beziehung hinsichtlich intergruppalen Freundschaften und Einstellungsänderungen durchgeführt. Die Autoren konnten zeigen, dass je stärker der Ingroup-Bias (errechnet als Differenz zwischen positiven Gefühlen gegenüber

der Eigengruppe und positiven Gefühlen gegenüber der Fremdgruppe; auf den Ingroup-Bias wird im Abschnitt 2.3.2 noch ausführlich eingegangen) und je stärker die Intergruppenangst am Ende des ersten Collegejahres bei den Probanden ausgeprägt waren, desto weniger Freunde der Fremdgruppen hatten sie in den beiden darauf folgenden Jahren. Dabei wurden der Einfluss von Freundschaften vor der Collegezeit und andere Hintergrundvariablen, wie Geschlecht, Religion und sozioökonomischer Status, statistisch kontrolliert. Gleichzeitig konnte belegt werden, dass sich mit steigender Anzahl intergruppaler Freundschaften im zweiten und dritten Collegejahr der Ingroup-Bias im vierten Collegejahr reduzierte. Damit konnten Levin et al. (2003) zwei kausale Pfade nachweisen. Zum einen führen weniger Vorurteile zu vermehrten gruppenübergreifenden Freundschaften und zum anderen bewirken Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe einen geringeren Ingroup-Bias.

Die bisherige Darstellung zu gruppenübergreifenden Freundschaften kann der „direkten gruppenübergreifenden Freundschaftshypothese“ (Pettigrew, 1997) zugeordnet werden, in welcher von einer Reduktion der Vorurteile durch das Vorliegen direkter, also tatsächlich vorhandener eigener Freundschaften ausgegangen wird. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit der Einfluss dieser direkten Freundschaften untersucht wird, soll darüber hinaus auf die sogenannte „indirekte gruppenübergreifende Freundschaftshypothese“ von Wright, Aron, McLaughlin-Volpe und Ropp (1997) hingewiesen werden, da hierdurch noch einmal die Bedeutsamkeit intergruppaler Freundschaften deutlich wird. Nach Wright et al. (1997) kann allein das Wissen darüber, dass ein Mitglied der Eigengruppe eine enge Beziehung zu einem Mitglied der Fremdgruppe hat, zu positiveren Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe führen. Die Autoren schlagen vier spezifische Mechanismen zur Erklärung der Beziehung zwischen indirektem Kontakt und Vorurteilen vor, und zwar die Reduktion der Intergruppenangst, die Wahrnehmung positiver Normen der Eigengruppe durch die Fremdgruppe, die Wahrnehmung positiver Normen der Fremdgruppe durch die Eigengruppe sowie die Erhöhung des Ausmaßes, in dem die Fremdgruppe als Teil des Selbst gesehen wird (vgl. Wright et al., 1997; für eine zusammenfassende Diskussion siehe auch Vonofakou et al., 2008).

Wright et al. (1997) konnten den Zusammenhang zwischen beobachteten Freundschaften und dem Ausmaß an Vorurteilen in zwei Querschnittsstudien (Studie 1 und 2) sowie in zwei experimentellen Studien (Studie 3 und 4) belegen. Beispielsweise weisen weiße Versuchsteilnehmer, die mindestens ein Mitglied der Eigengruppe mit einem Freund der

Fremdgruppe (Amerikaner mit asiatischem, afrikanischem oder lateinamerikanischem Ursprung) kennen, weniger Vorurteile der jeweiligen Fremdgruppe gegenüber auf als Personen ohne indirekte gruppenübergreifende Freunde (Studie 1 und 2). Dieser Effekt trat selbst bei statistischer Kontrolle vorhandener direkter Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe auf. Auch in weiteren Studien konnte neben dem Einfluss direkter Freundschaften der Effekt indirekter Freundschaften aufgezeigt werden (z. B. Turner, Hewstone & Voci, 2007; Pettigrew, Christ, Wagner & Stellmacher, 2007; Paolini, Hewstone, Cairns & Voci, 2004). Diese Ergebnisse weisen auf den entscheidenden Einfluss intergruppalen Freundschaften hin, denn nicht nur eigene Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe führen zur Reduktion der Vorurteile, sondern es ist bereits ausreichend im eigenen Freundeskreis intergruppalen Freundschaften zu beobachten.

2.3 Die Theorie der sozialen Identität als Rahmentheorie für die Wirksamkeit der Kontakttheorie

Die Aspekte, die nach Allport (1954) die Wirksamkeit des Kontakts beeinflussen können, beziehen sich sowohl auf interpersonale Beziehungen (zwischen Individuum und Individuum) als auch auf intergruppalen Beziehungen (zwischen Mitglied und Mitglied jeweils einer Gruppe) (vgl. auch Hewstone & Brown, 1986). Beispielsweise kann nach Allport (1954) der Status des Mitglieds in der Gruppe oder aber der Gruppe als Ganzes einen Einfluss ausüben oder die Tatsache, dass der Kontakt als Beziehung zwischen verschiedenen Gruppen erlebt wird, relevant sein.

Nach Brown und Turner (1981) kommt die Wirkung intergruppalen Kontakts durch Veränderungen der Art und der Struktur intergruppalen Beziehungen zustande. Von daher sollen also nur Kontaktbeziehungen auf intergruppalen Ebene einen Einfluss auf den Zusammenhang von Kontakt und Vorurteilen ausüben. Auch Hewstone und Brown (1986) gehen davon aus, dass Kontakt sowohl auf interpersonaler als auch intergruppalen Ebene stattfinden kann, wobei es sich bei Kontakt zwischen Individuen zumeist um intergruppalen Kontakt handelt. Dies belegt auch eine Studie von Wagner, Hewstone und Machleit (1989), nach welcher der Kontakt zwischen deutschen und türkischen Kindern in Deutschland zumeist eine Konfrontation zwischen zwei Gruppen darstellt, wobei der vorliegende Kontakt in der Freizeit einen positiven Effekt auf das Ausmaß einer positiven Einstellung gegenüber der gesamten türkischen Bevölkerung ausgeübt hat.

Den Hintergrund für die Differenzierung der Wirksamkeit von Kontakt auf interpersonaler sowie intergruppaler Ebene bildet die Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986), welche von vielen Sozialpsychologen (z. B. Brown, 1996; Hogg, 1995) zur Erklärung von Intergruppenphänomenen herangezogen wird und als Rahmentheorie zur Wirksamkeit der Kontakttheorie betrachtet werden kann (Jonas, 1998). Daher soll diese Theorie zunächst zusammenfassend vorgestellt werden. Im anschließenden Kapitel wird sodann näher auf den sog. Ingroup-Bias eingegangen, der sich aus der Theorie der sozialen Identität ableitet.

2.3.1 Die Theorie der sozialen Identität

Den Ausgangspunkt der Theorie der sozialen Identität (Social Identity Theory, SIT) von Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) bildet das Selbstkonzept einer Person, welches sich nach Turner (1982) im Wesentlichen aus einer personalen sowie einer sozialen Identität zusammensetzt. Die personale Identität entspricht dem Selbstbild über die eigene Person, welches sich auf spezifische Merkmale der Person bezieht, wie Kompetenzgefühle, körperliche Merkmale usw., während die soziale Identität den Teil des Selbstbildes darstellt, der sich aus vorhandenen Gruppenmitgliedschaften ergibt. Dazu können soziale Kategorien wie z. B. Geschlecht, Nationalität und Religion gehören (Selbstdefinition als „wir Frauen“, „wir Deutsche“; vgl. auch Gergen, 1971).

Tajfel (1978) geht davon aus, dass Individuen nach einem positiven Selbstkonzept streben und um dieses zu erreichen, werden interindividuelle Vergleiche zwischen Individuen vorgenommen. Dabei wird angenommen, dass Individuen verschiedenen sozialen Gruppen angehören und diese Gruppenmitgliedschaften zum Selbstbild beisteuern. Insgesamt beschreibt Tajfel (1978) vier miteinander verbundene Kernprozesse der SIT (der Begriff der SIT geht dabei auf eine Zusammenfassung von Turner & Brown (1978) zurück): a) soziale Kategorisierung, b) soziale Identität, c) sozialer Vergleich und d) positive Distinktheit. Diese sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Der kognitive Prozess der *Kategorisierung* dient der Systematisierung und Vereinfachung der Umwelt. Soziale Kategorisierung wird als Ordnung der sozialen Umwelt angesehen, indem Personen nach dem jeweiligen Ermessen eines Individuums gruppiert werden. Die sozialen

Kategorien, in die die Menschen aufgeteilt werden, sind dabei zumeist mit Wert belegt. Durch den Kategorisierungsprozess erfolgt die Segmentierung der sozialen Umwelt in die eigene Gruppe, die sog. Eigengruppe, also die Gruppe der man sich angehörig fühlt, und andere Gruppen, sog. Fremdgruppen, also Gruppen, denen man sich nicht angehörig fühlt. Damit stellt die Kategorisierung ein Orientierungssystem dar, welches dem Individuum dazu dient, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden (Tajfel, 1978; Berger & Luckmann, 1971), also zu definieren, wer man ist (Brown, 1997).

Die *soziale Identität* als Teil des Selbstkonzeptes leitet sich aus dem Wissen über Gruppenmitgliedschaft(en) ab, verbunden mit dem Wert und der emotionalen Bedeutsamkeit dieser Mitgliedschaft (Tajfel, 1978). Der Wert der Gruppe wird nach Tajfel (1978) in Anlehnung an Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse (1954) durch *soziale Vergleiche* der Eigengruppe mit relevanten Fremdgruppen ermittelt. Bei relevanten Fremdgruppen handelt es sich um Gruppen, die auf einer gewählten Vergleichsdimension (prinzipiell können verschiedene Vergleichsdimensionen herangezogen werden) genügend Ähnlichkeit aufweisen. Mittels dieser Vergleiche streben Menschen danach, eine möglichst positive soziale Identität zu gewinnen, zu erhalten bzw. zu vergrößern, d. h. die Eigengruppe soll bei diesen Vergleichen jeweils positiver abschneiden als die Fremdgruppe. Diese instrumentell herbeigeführte Differenzierung kennzeichnet der Begriff der *positiven sozialen Distinktheit*.

Aufgrund des Ziels der Erreichung einer positiven sozialen Distinktheit aufgrund des Strebens nach einer positiven sozialen Identität kommt es bei der Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe zum Auftreten des sog. Ingroup-Bias. Dieser entspricht der Tendenz, die Eigengruppe positiver zu bewerten und zu behandeln als die Fremdgruppe (Tajfel & Turner, 1986; siehe auch Abschnitt 2.3.2). Dieser Bias wird von Tajfel und Turner (1986) als omnipräsentes Merkmal intergruppaler Beziehungen betrachtet. Den empirischen Hintergrund der SIT und dieser Annahme bilden die experimentellen Befunde des sogenannten Minimalgruppen-Paradigmas (minimal group paradigm, MGP; Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971). Dieses von Tajfel et al. (1971) entwickelte Paradigma diente aufbauend auf Studien von Rabbie und Horwitz (1969) der Klärung der Frage, welche Bedingungen hinreichend und notwendig für das Auftreten sozialer Diskriminierung zwischen Gruppen sind. Ein MGP liegt dann vor, wenn folgende Kriterien erfüllt sind (Mummendey & Otten, 2002): „a) keine face-to-face Interaktion der Versuchsteilnehmer, sei es innerhalb oder zwischen den Gruppen; b) Anonymität der Gruppenmitgliedschaft; c) Fehlen jeglicher

instrumentellen oder rationalen Verknüpfung zwischen Art der Gruppeneinteilung und Art des Verhaltens zwischen den Gruppen; d) kein persönlicher Nutzen der geforderten Verhaltensweisen; e) die Verhaltensweisen stellten für die Versuchsteilnehmer reale und bedeutsame Entscheidungen dar.“ (S.99). Zur Überprüfung des Effekts reiner Kategorisierung auf das Verhalten zwischen Gruppen wurden bei Tajfel et al. (1971) Versuchsteilnehmer zunächst nach ihrer Vorliebe für einen der abstrakten Maler Klee oder Kandinsky befragt. Anschließend wurde ihnen mitgeteilt, dass sie entsprechend in zwei Gruppen eingeteilt würden, wobei die tatsächliche Zuordnung zufällig vorgenommen wurde. Die Probanden erfuhren zu welcher Gruppe sie selbst zugeordnet wurden, die anderen Gruppenmitglieder sowohl der Eigen- als auch der Fremdgruppe wurden dabei jedoch nur mit Code-Nummern versehen und blieben anonym. Anschließend wurden sie gebeten, kleinere Geldbeträge jeweils zwei anderen Teilnehmern zukommen zu lassen, von denen ihnen nur die Gruppenmitgliedschaft (Eigen- oder Fremdgruppe) mitgeteilt wurde. Es war nicht möglich, sich selbst das Geld zuzuteilen. Mit Hilfe unterschiedlicher Aufteilungsmatrizen wurde gemessen, inwieweit die einzelnen Versuchsteilnehmer verschiedene Aufteilungsstrategien bevorzugten. Es zeigte sich neben der Tendenz, die Geldbeträge gleich an beide Gruppen aufzuteilen, dass die Versuchsteilnehmer auch unter den vorgegebenen minimalen Bedingungen Mitglieder der Eigengruppe gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe bevorzugten, wobei häufig der relative Gewinn der Eigengruppe für die Probanden bedeutsamer als der absolute Gewinn zu sein schien.

Mit der Entwicklung der SIT beschreiben Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) zusammengefasst den Einfluss von Gruppen auf die Identität eines Individuums sowie das daraus resultierende Verhalten (Hogg & Abrams, 1988). Dabei wird in Bezug auf den sozialen Kontext des Verhaltens davon ausgegangen, dass soziales Verhalten auf einem Kontinuum mit den Polen interpersonales sowie intergruppaes Verhalten stattfindet (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986). Interpersonales Verhalten wird ausschließlich durch die Art der Beziehung zwischen zwei Individuen sowie die individuellen Merkmale der Personen bedingt, während intergruppaes Verhalten vollständig durch die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen oder Kategorien determiniert wird. Tajfel und Turner (1978; 1986) weisen jedoch auch darauf hin, dass alltägliche soziale Situationen in der Regel zwischen diese Extreme des Kontinuums fallen. Lindemann (1997) schlägt vor, interpersonales und intergruppaes Verhalten zwei bipolaren Kontinuen zuzuordnen. Dies ermöglicht es, personale und soziale Identität als separate Entitäten zu betrachten, die sich gegenseitig unterstützen,

entgegengesetzt ausgerichtet oder auch unabhängig voneinander sein können. Unterstützt wird diese Annahme eines zweidimensionalen Modells durch Befunde die zeigen, dass das kollektive Selbst (z. B. Kognitionen über Gruppenmitgliedschaften) und das private Selbst separat enkodiert und auch getrennt voneinander im Gedächtnis abgespeichert werden (Tramifow, Triandis & Goto, 1991).

2.3.2 Der Ingroup-Bias als Mechanismus zur Erreichung positiver Distinktheit

Die SIT wurde häufig dahingehend fehl interpretiert und auch kritisiert, dass die Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe in jedem Fall zwangsläufig einen ausgeprägten Ingroup-Bias vorhersagt (Reynolds & Turner, 2002). Nach Turner (1999) ist der Mechanismus des Ingroup-Bias eine von mehreren Möglichkeiten, positive soziale Distinktheit zu wahren. Daher soll zunächst ein Überblick über alle Mechanismen zur Erfüllung des Bedürfnisses nach positiver sozialer Distinktheit gegeben werden. Anschließend wird konkreter auf den Ingroup-Bias eingegangen.

Wird die positive soziale Distinktheit eines Individuums bedroht, da das Ergebnis eines sozialen Vergleichs negativ ausgefallen ist, können folgende Mechanismen auftreten: soziale Mobilität und soziale Veränderung. Soziale Veränderung umfasst dabei soziale Kreativität sowie sozialen Wettbewerb (Ingroup-Bias) (vgl. zusammenfassend Tabelle 2; Hogg & Abrams, 1988). Unter sozialer Mobilität wird die Möglichkeit verstanden, die eigene Gruppe zu verlassen und sich entweder der dominanten Gruppe oder aber einer neuen Gruppe anzuschließen, deren Mitgliedschaft zu positiven Aspekten der sozialen Identität beiträgt. So wäre es im Bereich des Sports beispielsweise denkbar, als Mitglied eines weniger erfolgreichen Fußballvereins zu einem erfolgreicherem Verein zu wechseln. Ein anderer Mechanismus besteht in der sozialen Veränderung. In Bezug auf die dazu gehörige soziale Kreativität kann z. B. eine andere Vergleichsdimension gewählt werden. Danach könnte beispielsweise die höhere Fairness der eigenen Fußballmannschaft anstelle der geringeren sportlichen Leistung stärker betont werden. Darüber hinaus kann auch die bestehende Dimension umdefiniert (man zeichnet sich dadurch aus, wenn man verlieren kann) oder die Vergleichsgruppe geändert werden (Vergleich mit einer anderen Fußballmannschaft). Schließlich kann es zu sozialem Wettbewerb kommen. Dieser Mechanismus entspricht dem

sog. Ingroup-Bias, auf welchen im Folgenden noch einmal näher eingegangen werden soll, da dieser im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht.

Tabelle 2: Mechanismen zur Erreichung positiver Distinktheit (in Anlehnung an Hogg & Abrams, 1988)

Mechanismen zur Erreichung positiver Distinktheit	
Soziale Mobilität	Soziale Veränderung
<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel in dominante oder andere Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kreativität: Wahl einer anderen Vergleichsdimension, Umdefinierung bestehender Dimension, Änderung der Vergleichsgruppe • Sozialer Wettbewerb (entspricht Ingroup-Bias): positivere Bewertung der Eigen- als der Fremdgruppe

Der Ingroup-Bias beschreibt, wie bereits erwähnt, die systematische Tendenz, die Eigengruppe oder Mitglieder der Eigengruppe positiver zu bewerten als die Fremdgruppe oder Mitglieder der Fremdgruppe. Präziser gesagt kann diese gruppendienliche Tendenz die Form der Aufwertung der Eigen- und der Abwertung der Fremdgruppe annehmen. Diese Neigung kann sowohl das Verhalten von Personen (Diskriminierung), als auch die Einstellungen (Vorurteile) sowie die Kognitionen (Stereotype) umfassen (Hewstone & Cairns, 2001; Hewstone, Rubin & Willis, 2002). Beim Ingroup-Bias handelt es sich dabei um ein äußerst robustes Phänomen, welches sogar zwischen den sogenannten minimalen Gruppen beobachtet werden konnte, also in Situationen, in denen keine soziale Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern stattfand und damit keine Kenntnis anderer Gruppenmitglieder vorlag (Tajfel et al., 1971; vgl. Abschnitt 2.3.1). Mullen, Brown und Smith (1992) haben eine Metaanalyse durchgeführt, welche 42 Studien mit 137 Überprüfungen der Hypothese des Ingroup-Bias umfasst. Sie konnten substantiell belegen, dass Menschen dazu tendieren, die Eigengruppe zu favorisieren, d. h. positiver zu bewerten als die Fremdgruppe.

Verschiedene Bedingungen können dabei das Auftreten eines Ingroup-Bias bzw. dessen Stärke beeinflussen. Turner (1999) benennt fünf Faktoren, die den Ingroup-Bias begünstigen können:

- der Grad der Identifikation mit der Gruppe (speziell der Eigengruppe),
- die Salienz der relevanten sozialen Identität, in Bezug auf welche ein vergleichendes Urteil vorgenommen wird,
- die wahrgenommene soziale Struktur der intergruppalen Beziehung,
- die Relevanz der Dimension, auf der der Vergleich stattfindet sowie
- die Relevanz der Fremdgruppe, auf die sich das vergleichende Urteil bezieht.

In der eigenen Arbeit soll der Grad der Identifikation mit der Eigengruppe als Einfluss nehmende Variable berücksichtigt werden und wird daher im folgenden Abschnitt gesondert herausgehoben.

2.3.3 Die Bindung an die Eigengruppe

In Bezug auf die Identifikation mit der Eigengruppe muss zunächst kurz auf begriffliche Unschärfen eingegangen werden. Nach Ellemers, Spears und Doosje (2002) wird in der Literatur der Begriff der „sozialen Identifikation“ synonym für zum einen den Inhalt einer Identität selbst (z. B. die Nationalität) sowie zum anderen für die Stärke der Bindung an eine spezielle soziale Kategorie (also z. B. die Bindung an die eigene Nation) verwendet. Da es sich hierbei jedoch um unterschiedliche Komponenten der sozialen Identität handelt, schlagen sie vor, für den Inhalt einer bestimmten Identität den Begriff der „sozialen Identität“ zu nutzen und führen für das Ausmaß der Bindung an diese bestimmte Gruppe den Terminus der „Gruppenbindung“ („group commitment“) ein, welcher auch im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet wird. Die Wirkung der Bindung an die Eigengruppe wird von Ellemers et al. (2002) zusammenfassend so beschrieben, dass das Ausmaß der Bindung an eine spezifische Eigengruppe bestimmt, wie Eigenschaften, Normen oder Ergebnisse dieser bestimmten Gruppe die Wahrnehmungen, Emotionen und das Verhalten der Gruppenmitglieder beeinflussen.

Bereits Tajfel und Turner (1979) gehen davon aus, dass je salienter die Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe ist und daraus folgend die Stärke der Bindung an die Eigengruppe, umso größer wird die Ausprägung eines Ingroup-Bias sein, um eine positive soziale Identität

zu erreichen. Obwohl in einigen Studien nur eine schwache und instabile Beziehung zwischen der Bindung an die Eigengruppe und dem Ingroup-Bias nachgewiesen wurde (Hinkle & Brown, 1990; Mullen et al., 1992), konnte auch in mehreren Studien der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen empirisch belegt werden (Doosje, Ellemers & Spears, 1995; Liebkind, Henning-Lindblom & Solheim, 2006). So wurde beispielsweise in einer Studie von Doosje et al. (1995) Psychologiestudenten die Rückmeldung erteilt, dass sie im Vergleich zu einer relevanten Fremdgruppe (Studenten der Betriebswirtschaftslehre) entweder mehr oder weniger intelligent seien. Auf Basis der Ergebnisse einer zuvor durchgeführten Messung der Bindung an die Eigengruppe wurden die Teilnehmer sodann in Personen mit hoher und geringer Gruppenbindung unterteilt. Bei Personen mit einer hohen Bindung an die Eigengruppe ergab sich ein stärkerer Ingroup-Bias im Sinne der Favorisierung der Eigengruppe als bei Personen mit einer geringen Bindung.

Liebkind, Henning-Lindblom und Solheim (2006) haben bei schwedisch sprechenden Finnen den Zusammenhang zwischen der Bindung an die Eigengruppe und den Ingroup-Bias für zwei Generationen (Jugendliche und Erwachsene) dieser Minderheit untersucht. Für beide Generationen zeigte sich eine Favorisierung der Eigengruppe (in Bezug auf positive Eigenschaften) sowie eine Abwertung der Fremdgruppe (in Bezug auf negative Eigenschaften), wobei der Ingroup-Bias bei Probanden mit einer höheren Bindung an die Eigengruppe jeweils stärker ausgeprägt war.

Auch experimentelle Daten weisen darauf hin, dass die Manipulation der Gruppenbindung zu einem Anstieg des Bias führt (Jetten, Spears & Manstead, 2001; Branscombe & Wann, 1994; Perreault & Bourhis, 1999). Darüber hinaus konnten Jetten, Spears und Postmes (2004) im Rahmen einer Metaanalyse zum Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Unterschieden zwischen der Eigen- und der Fremdgruppe und der Tendenz, die Eigengruppe von einer relevanten Fremdgruppe abzugrenzen (z. B. in der Form des Ingroup-Bias), zeigen, dass es sich bei der Bindung an die Eigengruppe um einen Moderator handelt. Je stärker sich Gruppenmitglieder mit einer Gruppe identifizieren, desto ausgeprägter fällt die Tendenz des Ingroup-Bias aus.

2.4 Formen des Ingroup-Bias

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt wurde, gibt es ein breites Spektrum von Formen des Ingroup-Bias (siehe z. B. auch Dovidio & Gaertner, 1999). So kann dieser sowohl das Verhalten von Personen (Diskriminierung), die Einstellungen (Vorurteile) als auch die Kognitionen (Stereotype) umfassen (Hewstone & Cairns, 2001; Hewstone et al., 2002). Im Kontext der vorliegenden Arbeit sollen drei Formen, in denen sich ein Ingroup-Bias zeigen kann, betrachtet werden: Vorurteile, mangelndes Vertrauen und fehlende Kooperation. Dabei sind Vorurteile den Einstellungen zuzuordnen. In Bezug auf ein geringes Ausmaß an Vertrauen und kooperativem Verhalten gegenüber der Fremdgruppe, jedoch nicht gegenüber der Eigengruppe, spricht Hewstone et al. (2002) von einer initialen Form diskriminierenden Verhaltens, welche auf der Favorisierung der Eigengruppe basiert. Im Folgenden sollen die Konstrukte Vorurteil, Vertrauen und Kooperation zunächst gesondert beschrieben werden. Im darauf folgenden Kapitel wird anschließend auf die Beziehung zwischen diesen Konstrukten eingegangen.

2.4.1 Vorurteil

Vorurteile werden als eine mögliche Form des Ingroup-Bias betrachtet (Dovidio & Gaertner, 1999; Hewstone et al., 2002), wobei der Begriff auch oft als Synonym für Verzerrungen (Bias) verwendet wird (vgl. Ehrlich, 1973). Im Folgenden werden zunächst die einzelnen Phasen der Vorurteilsforschung vorgestellt. Anschließend wird der Begriff Vorurteil näher definiert.

2.4.1.1 Phasen der Vorurteilsforschung

Die Geschichte der Vorurteilsforschung lässt sich nach Dovidio (2001) in Anlehnung an Duckitt (1992) in drei Phasen unterteilen, in denen unterschiedliche Annahmen und Paradigmen bei der Erforschung des Vorurteils verfolgt wurden. Als erste Phase wird der Zeitraum von den 1920er Jahren bis zu den 1950er Jahren beschrieben, in welchem Vorurteile nicht als einfache Störung der rationalen Denkprozesse, sondern vielmehr als

psychopathologisch, also als eine gefährliche Abweichung vom normalen Denken betrachtet wurden. Dabei wurden Vorurteile als ein soziales Problem und in vielerlei Hinsicht sogar als eine Art „sozialer Krebs“ angesehen. Die Forschung war in dieser Phase darauf ausgerichtet, Vorurteile zu beschreiben, zu erfassen und zu verändern (z. B. Gilbert, 1951) sowie deren Ursachen zu identifizieren, wobei hier als prominentester Ansatz das Konzept des Autoritarismus von Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson und Sanford (1950) zu benennen ist.

Den Beginn der zweiten Phase der Vorurteilsforschung (1950er Jahre bis zu den 1990er Jahren) bildete die Robber's Cave Studie, eine von mehreren von Sherif und Kollegen (1954) durchgeführten Studien in Sommerlagern, in welcher Vorurteile und Feindseligkeit zwischen zwei Gruppen von Jungs durch einen Wettstreit induziert wurden. Anschließend konnten die gegenseitigen Vorurteile durch die Verfolgung und Verwirklichung gemeinsamer übergeordneter Ziele wieder gemildert werden. In dieser Phase wurden Vorurteile nicht mehr als Resultat abnormaler, sondern normaler Prozesse angesehen, welche in der Identitätsentwicklung eines jeden Menschen verankert sind (Reinders, 2004). Diese Änderung der Sichtweise ist vor allem auf das von Allport (1954) erschienene Werk „The Nature of Prejudice“ zurückzuführen. Allport wies auf die zentrale Rolle der Kategorisierung, besonders im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdgruppe hin, welche als Grundstein des Ansatzes der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 1979; vgl. Abschnitt 2.3.1) fungierte. Im Mittelpunkt der Vorurteilsforschung dieser Phase stand nun die Frage, wie natürliche Prozesse, die mit Sozialisation und sozialen Normen verbunden sind, Vorurteile erzeugen können und welche Möglichkeiten der Beeinflussung bestehen (Dovidio, 2001).

Die dritte Phase der Vorurteilsforschung begann Mitte der 1990er Jahre und dauert bis heute an. Durch Einflüsse der Kognitionspsychologie werden multidimensionale Aspekte von Vorurteilen herausgestellt und neue konzeptuelle Perspektiven (z. B. Greenwald & Banaji, 1995) und Methoden (z. B. impliziter Assoziationstest; Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998) genutzt. Dabei kam es maßgeblich zur Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Vorurteilen. Die aktuelle Forschung widmet sich der Beschreibung grundlegender kognitiver Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung bei sozialer Kategorisierung (Reinders, 2004).

2.4.1.2 Definition des Begriffs Vorurteil

Der Begriff des Vorurteils wird nach Dovidio (2001) im Allgemeinen als ungerechtfertigte negative Einstellungen gegenüber einer Gruppe oder einer Person, die als zur Gruppe zugehörig betrachtet wird, definiert. So beschreibt Allport (1954) ein Vorurteil als „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 ganze richten oder gegen ein Individuum, weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist.“ (Übersetzung in Allport, 1971, S. 23). Mit dieser Definition bringt Allport (1954) u. a. zum Ausdruck, dass Vorurteile veränderungsresistent sind und auch beim Auftreten neuer Informationen über eine Gruppe nicht geändert werden können. Er nimmt damit eine Unterscheidung zwischen Voreingenommenheiten, die sich diskutieren und berichtigen lassen, und echten Vorurteilen, die nur schwer widerlegt werden können, vor. Pettigrew (1982) betrachtet Vorurteile als irrationale und negative Einstellungen gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen und ihren Mitgliedern, während Simpson und Yinger (1985) von einer emotionalen, rigiden Einstellung (eine Prädisposition auf eine bestimmte Art und Weise auf einen bestimmten Stimulus zu reagieren) gegenüber einer Gruppe von Menschen sprechen. In den aufgeführten Definitionen wird die negative Wertung des Begriffs des Vorurteils deutlich, wobei ein Vorurteil nicht grundsätzlich negativ sein muss und Vorurteile bzgl. anderer Personen auch positiv ausgeprägt sein können (Allport, 1954). Tajfel (1982) beispielsweise definiert das Vorurteil als günstige oder aber ungünstige Prädisposition gegenüber Mitgliedern einer bestimmten Kategorie. Allport (1954) weist jedoch darauf hin, dass es sich bei ethnischen Vorurteilen zumeist um negative Vorurteile handelt.

Eine Zusammenfassung einer Reihe an Vorurteilsdefinitionen findet sich bei Aboud (1988), wonach sich Vorurteile a) durch eine negative Bewertung zeigen und b) nicht durch die persönlichen Qualitäten einer Person, gegen welche sich die Vorurteile richten, sondern durch die ethnische Zugehörigkeit derselbigen hervorgerufen werden. Darüber hinaus handelt es sich bei Vorurteilen c) um eine negative Prädisposition zur Reaktion auf bestimmte Personen bzw. Gruppen. Dovidio, Kawakami und Gaertner (2000) weisen darauf hin, dass Vorurteile sowohl explizit und bewusst (offene Vorurteile) als auch implizit und unbewusst (subtile Vorurteile) sein können.

Bereits in Abschnitt 2.1 wurde darauf hingewiesen, dass es sich bei einem Vorurteil um eine Einstellung handelt (Ashmor, 1970). Der Begriff Einstellung selbst wird definiert als psychologische Tendenz, welche durch die Bewertung einer bestimmten Entität mit einem gewissen Ausmaß an Gefallen oder Missfallen ausgedrückt wird (Eagly & Chaiken, 1998). Wie andere Einstellungen, so weisen nach dem sog. Drei-Komponenten-Modell (z. B. Katz & Stotland, 1959; Lambert & Lambert, 1964) auch Vorurteile eine kognitive (Annahmen über das Einstellungsobjekt, z. B. Stereotype), eine affektive (Empfindungen gegenüber dem Einstellungsobjekt, z. B. Antipathie) und eine konative Komponente (Handlungstendenzen in Bezug auf das Einstellungsobjekt, z. B. Diskriminierung) auf. Dieser Ansicht steht ein unidimensionales Modell gegenüber, nachdem Einstellungen als affektive Bewertung eines Objekts entlang der einzigen Dimension Günstigkeit – Widrigkeit angesehen werden (Duckitt, 1992). Bisher konnte sich jedoch keine der beiden Sichtweisen durchsetzen bzw. schlüssig widerlegt werden. Daher werden in der Literatur weiterhin beide Ansichten vertreten (Eagly & Chaiken, 1998).

Abgeleitet aus den dargestellten Definitionen wird in der vorliegenden Arbeit von folgender Arbeitsdefinition für Vorurteile ausgegangen: Bei einem Vorurteil handelt es sich um eine negative Einstellung gegenüber einer Gruppe bzw. gegenüber Mitgliedern dieser Gruppe, die auf fehlerhaften und starren Verallgemeinerungen gründet.

2.4.2 Vertrauen

Bei Sichtung der zahlreichen Literatur zu Vertrauen stellt man fest, dass das Vertrauen vielfach als Basis des Funktionierens der Gesellschaft betrachtet wird (z. B. Amir, 1976) und in nahezu allen Bereichen menschlicher Beziehungen eine Rolle spielt, wie in Freundschaften, Familienbindungen oder auch ökonomischen Beziehungen (Fehr, 2009). Vertrauen bildet damit die Grundlage für zwischenmenschliche Beziehungen jeglicher Art und ist nach Stack (1978) sogar notwendig für das menschliche Überleben.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Vertrauens begegnet einem zunächst eine Vielzahl an Vertrauensdefinitionen. Es ist festzustellen, dass das Konstrukt auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt werden kann und dass, je nachdem auf welches Ziel das Vertrauen gerichtet ist, sodann zwischen verschiedenen Vertrauensarten unterschieden wird.

Um zu verdeutlichen, wie der Begriff in der eigenen Arbeit verwendet wird und um das für diese Arbeit relevante generalisierte Vertrauen einordnen zu können, wird im Folgenden zunächst ein systematischer Überblick (vgl. Koller, 1992; Petermann, 1996; Hardin, 2001; Thomas, 2005) über den Begriff des Vertrauens in Bezug auf die soeben genannten Aspekte gegeben. Anschließend wird auf die Entwicklung des generalisierten Vertrauens eingegangen und Vertrauen sodann unter Berücksichtigung der Annahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1986) dargestellt. Dazu wird auf ausgewählte Befunde hingewiesen, die das Auftreten eines Ingroup-Bias im Vertrauen belegen. Abschließend werden Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen intergruppalen Kontakt und Vertrauen vorgestellt.

2.4.2.1 Definition des Begriffs Vertrauen

Sucht man eine Definition für Vertrauen, so findet man eine große Vielfalt an Begriffsbestimmungen, welche sich unterschiedlich stark voneinander unterscheiden. So spricht Fehr (2009) beispielsweise in Anlehnung an Coleman (1990) dann von Vertrauen eines Individuums (dem Vertrauensgeber), wenn es freiwillig einer anderen Partei Ressourcen zur Verfügung stellt, ohne dass sich für letztere daraus rechtliche Verpflichtung ergeben. Ferner darf dieser Akt des Vertrauens nach Fehr (2009) auch nicht mit der Erwartung verbunden sein, dass sich die Handlung lohnend auf die Ziele des Vertrauensgebers auswirkt. Eine konkretere Definition findet sich z. B. bei Rotter (1967), der Vertrauen als generalisierte Erwartung eines Individuums oder einer Gruppe, sich auf Worte und Versprechen, mündliche oder schriftliche Äußerungen anderer oder einer Gruppe verlassen zu können, betrachtet. In Tabelle 3 sind exemplarisch weitere Vertrauensdefinitionen aufgeführt.

Tabelle 3: Beispiele für Vertrauensdefinitionen

Vertrauensvolles Handeln weist Verhaltensweisen auf, die (a) die eigene Verwundbarkeit steigern, (b) gegenüber einer Person erfolgen, die nicht der persönlichen Kontrolle unterliegt, und (c) in einer Situation gewählt werden, in welcher der Schaden, den man möglicherweise erleidet, größer ist als der Nutzen, den man aus dem Verhalten ziehen kann (Deutsch, 1960).

Vertrauen eines Individuums (dem Vertrauensgeber) liegt vor, wenn es freiwillig einer anderen Partei Ressourcen zur Verfügung stellt, ohne dass sich für letztere daraus rechtliche Verpflichtungen ergeben. Ferner ist der Akt des Vertrauens mit der Erwartung verbunden, dass sich die Handlung im Hinblick auf die Ziele des Vertrauensgebers lohnen (Fehr, 2009).

Vertrauen (oder, entsprechend, Misstrauen) ist ein bestimmter Grad der subjektiven Wahrscheinlichkeit, mit der ein Akteur annimmt, dass eine bestimmte Handlung durch einen anderen Akteur oder einer Gruppe von Akteuren ausgeführt wird, und zwar sowohl *bevor* er eine solche Handlung beobachten kann [...] *als auch* in einem Kontext, in dem sie Auswirkungen auf seine eigene Handlung hat (Gambetta, 2001).

Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, steigt die Komplexität des sozialen Systems, also die Zahl der Möglichkeiten, die es mit seiner Struktur vereinbaren kann, weil im Vertrauen eine wirksame Form der Reduktion von Komplexität zur Verfügung steht (Luhmann, 1973).

Vertrauen ist [...] die generalisierte Erwartung, dass der andere seine Freiheit, das unheimliche Potential seiner Handlungsmöglichkeiten, im Sinne seiner Persönlichkeit handhaben wird – oder genauer, im Sinne der Persönlichkeit, die er als die seine dargestellt und sozial sichtbar gemacht hat. Vertrauenswürdig ist, wer bei dem bleibt, was er bewusst oder unbewusst über sich selbst mitgeteilt hat (Luhmann, 1973).

Vertrauen ist die generalisierte Erwartung eines Individuums oder einer Gruppe, sich auf Worte und Versprechen, mündliche oder schriftliche Äußerungen anderer oder einer Gruppe verlassen zu können (Rotter, 1967).

Zwischenmenschliches Vertrauen bewirkt, dass man sich in einer riskanten Situation auf Informationen einer anderen Person über schwer abschätzbare Tatbestände und unsichere Umweltzustände und deren Konsequenzen verlässt (Schlenker, Helm & Tedeschi, 1973).

Vertrauen ist ein psychologischer Zustand, der sich im Verhalten gegenüber anderen manifestiert, es basiert auf den Erwartungen, die man bezüglich des Verhaltens dieser anderen hat und auf den wahrgenommenen Motiven und Intentionen derselbigen in Situationen, die ein Risiko für die Beziehung beinhalten (Costa, Roe & Taillieu, 2001)

Um zu einem besseren Verständnis und Umgang mit dem Begriff des Vertrauens zu gelangen, haben verschiedene Autoren versucht, gemeinsame Definitionsmerkmale zu ermitteln (Schlenker, Helm & Tedeschi, 1973; Petermann, 1996; Kassebaum, 2004). So wird Vertrauen häufig als *Erwartung* betrachtet. Beispielsweise definiert Rotter (1967) Vertrauen explizit als generalisierte Erwartung, während Gambetta (2001; vgl. Tabelle 3) diesbezüglich von einer Annahme spricht. Darüber hinaus wird häufig der Aspekt eines möglichen *Risikos* thematisiert, z. B. bei Schlenker et al. (1973; vgl. Tabelle 3). Auch in der Definition von Deutsch (1960; vgl. Tabelle 3) lässt sich das Vorhandensein eines Risikos aus dem Punkt ableiten, dass der Schaden, den man durch das Zeigen vertrauensvoller Verhaltensweisen erleiden kann, größer sein könnte als der Nutzen. Deutsch (1960) erwähnt auch, dass die Person, gegenüber der man sich vertrauensvoll verhält, nicht der eigenen Kontrolle unterliegt. Damit thematisiert er den Aspekt des *Kontrollverzichts*, der ebenfalls häufig im Zusammenhang mit Vertrauen berücksichtigt wird (siehe z. B. auch Morris & Moberg, 1994). Ein typisches Definitionsmerkmal, welches eher implizit in den Begriffsbestimmungen enthalten ist, bezieht sich darauf, dass Vertrauen auf die Zukunft ausgerichtet ist. So spricht z. B. Gambetta (2001; vgl. Tabelle 3) vom Auftreten des Vertrauens in Bezug auf eine Handlung, bevor diese beobachtet werden kann.

Petermann (1996) fasst nach Schlenker et al. (1973) die wichtigsten gemeinsamen Merkmale vieler Definitionen zusammen, auf die soeben bereits hingewiesen wurde: „Wesentlich im Verständnis von Vertrauen sei: (a) der Aspekt der Ungewissheit, (b) das Vorhandensein eines Risikos, (c) die mangelnde Beeinflussung des Schicksals (freiwilliger oder erzwungener Kontrollverzicht) und (d) die Zeitperspektive (= auf die Zukunft ausgerichtet).“ (S. 14). In einer ähnlichen Art und Weise hat auch Kassebaum (2004) folgende Elemente zur Bestimmung des Begriffs Vertrauen subsumiert:

- (1) Vertrauen ist die Erwartung eines bestimmten Verhaltens beim Gegenüber (zumeist wohlwollend),
- (2) Vertrauen heißt, dass die Bereitschaft vorhanden ist, ein Risiko einzugehen,
- (3) Vertrauen geht einher mit einem eigenen Verzicht auf Kontrolle bzw. mit der Abgabe von Kontrolle und
- (4) Vertrauen ist immer auf die Zukunft ausgerichtet.

Im Kontext der eigenen Arbeit wird Vertrauen im Sinne dieser vier zusammenfassenden Definitionsmerkmale von Kassebaum (2000) aufgefasst. Diese Elemente können jedoch noch

nicht als hinreichend für eine umfassende Definition des Konstrukts angesehen werden, sondern es muss ferner die Dimensionalität des Konstrukts sowie die Ausrichtung auf jeweils unterschiedliche Objekte des Vertrauens berücksichtigt werden.

2.4.2.2 Dimensionen des Vertrauens und Vertrauensarten

Vertrauen wird in der Regel einer von zwei Dimensionen zugeordnet, und zwar der kognitiven oder der konativen, was auch den in Tabelle 3 dargestellten Begriffsbestimmungen zu entnehmen ist. Rotter (1967) betrachtet beispielsweise Vertrauen als Erwartung wohlwollenden Verhaltens beim Gegenüber und berücksichtigt damit die kognitive Ebene. Im Gegensatz dazu spricht Deutsch (1960) von „vertrauensvollem Handeln“. Danach kann Vertrauen auch als konkretes Verhalten betrachtet und somit auf konativer Ebene angesiedelt werden. Es ist darüber hinaus auch möglich, beide Dimensionen zeitgleich zu berücksichtigen. So geht Fehr (2009) bei Vertrauen von einer auf einer Erwartung basierenden Handlung aus. Auch Costa, Roe und Taillieu (2001) definieren Vertrauen im zweidimensionalen Sinne. Sie betrachten Vertrauen als einen psychologischen Zustand, der sich im Verhalten gegenüber anderen manifestiert. Er basiert dabei auf den Erwartungen, die man bezüglich des Verhaltens dieser anderen hat, sowie auf den wahrgenommenen Motiven und Intentionen derselbigen in Situationen, die ein Risiko für die Beziehung beinhalten. Narowski (1974) weist darauf hin, dass Vertrauen neben einer kognitiven und einer konativen Komponente auch eine affektive Komponente beinhaltet. Begriffsbestimmungen, in denen Vertrauen mit einer affektiven Erlebensweise in Zusammenhang gebracht wird, finden sich in der Literatur jedoch eher selten (vgl. Kassebaum, 2004). Es erscheint jedoch plausibel, Vertrauen mit einem angenehmen positiven Gefühl in Verbindung zu bringen. Im Kontext der eigenen Arbeit wird daher davon ausgegangen, dass sich Vertrauen auf kognitiver, konativer und affektiver Ebene widerspiegeln kann. Dennoch soll Vertrauen nicht als Einstellung verstanden werden und ist daher auch von Vorurteilen abzugrenzen. Auch Hewstone und Kollegen (2008) betrachten Einstellungen und Vertrauen zwar als verwandte, aber unterschiedliche Konzepte. Der Unterschied zwischen Vertrauen und Einstellungen liegt darin, dass Vertrauen immer ein potentiell Risiko für einen selbst bzw. im Intergruppenkontext auch für die Eigengruppe beinhaltet. Im Gegensatz dazu ist eine positive Einstellung gegenüber anderen Personen nicht mit einem Risiko verbunden (vgl. Vonofakou, Hewstone, Voci, Paolini, Turner, Tausch, Tam, Harwood & Cairns, 2008).

Ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt hinsichtlich des Begriffs Vertrauens liegt darin, dass sich Vertrauen auf unterschiedliche Vertrauensobjekte beziehen kann. Von daher werden im Folgenden die wichtigsten Vertrauensarten vorgestellt, die sich im Wesentlichen zwei grundlegenden Kategorien zuordnen lassen – dem interpersonellen Vertrauen sowie dem Systemvertrauen. Einer der ersten Autoren, der explizit auf zwei Vertrauensarten hingewiesen hat, war Luhmann (1973). Luhmann spricht zunächst von persönlichem Vertrauen, das er wie folgt definiert: „Vertrauen ist dann die generalisierte Erwartung, dass der andere seine Freiheit, das unheimliche Potential seiner Handlungsmöglichkeiten, im Sinne seiner Persönlichkeit handhaben wird – oder genauer, im Sinne der Persönlichkeit, die er als die seine dargestellt und sozial sichtbar gemacht hat. Vertrauenswürdig ist, wer bei dem bleibt, was er bewusst oder unbewusst über sich selbst mitgeteilt hat.“ (S. 48). Dieses persönliche Vertrauen geht sodann in Systemvertrauen über (welches sich insbesondere auf soziale Systeme bezieht), denn Vertrauen ist „zunächst personales (und damit begrenztes Vertrauen). Es dient der Überbrückung eines Unsicherheitsmomentes im Verhalten anderer Menschen [...]. In dem Maße, als der Bedarf für Komplexität wächst [...], muss das Vertrauen erweitert werden [...]. Es wandelt sich dabei in ein Systemvertrauen neuer Art, das einen bewusst riskierten Verzicht auf mögliche weitere Information [...] impliziert.“ (S. 27).

In der gegenwärtigen Literatur wird grundlegend zwischen dem interpersonellen Vertrauen und dem Systemvertrauen differenziert (vgl. Bijlsma-Frankema & Costa, 2005). Beim interpersonellen Vertrauen handelt es sich um Vertrauen, welches Menschen einander entgegenbringen. Ihm werden zwei Unterformen zugeordnet – das generalisierte Vertrauen sowie das spezifische Vertrauen. Generalisiertes Vertrauen stellt die unterstellte oder erhoffte Glaubwürdigkeit eines Partners im Allgemeinen dar (Petermann, 1996). Es kann als eine Art relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden (z. B. Rotter, 1967; Wrightsman, 1964), dessen Ausprägung sich jedoch durch neue Erfahrungen auch verändern kann. Generalisiertes Vertrauen lässt sich auf unbekannte Adressatenkreise ausdehnen und gilt unabhängig von den situativen Gegebenheiten (Stolle, 2002). Spezifisches Vertrauen bezieht sich hingegen auf eine spezifische Person (i. d. Regel) in einer konkreten Situation (Petermann, 1996). Freitag und Bühlmann (2005) sprechen hier von Nahbereichsvertrauen, welches auf der persönlichen Kenntnis der zu vertrauenden Person basiert und sich beispielsweise auf konkrete Familienangehörige, Freunde, Nachbarn oder Arbeitskollegen bezieht. Empirische Belege sprechen für das Vorhandensein dieser beiden Vertrauensarten. So haben Couch, Adams und Jones (1996) im Rahmen der Konstruktvalidierung ihres

Erhebungsinstrumente zur Erfassung von generalisiertem Vertrauen sowie Partnervertrauen (also dem Vertrauen in den eigenen Partner, bei dem es sich um Vertrauen in eine spezifische Person handelt) nachgewiesen, dass es sich hierbei um zwei voneinander unabhängige Faktoren handelt. Darüber hinaus korrelierte generalisiertes Vertrauen am höchsten mit verschiedenen Persönlichkeitszügen, wie z. B. Altruismus, Entgegenkommen und Gütherzigkeit.

Beim Systemvertrauen handelt es sich nicht um Vertrauen in Personen, sondern um das Vertrauen in die Funktion von Organisationen sowie institutionellen und sozialen Systemen (Bijlsma-Frankema & Costa, 2005). Hier wäre zum Beispiel das Vertrauen in die Polizei, in die Kirche oder in die Politik zu nennen. In Abbildung 2 sind die Zusammenhänge der bisher genannten grundlegenden Vertrauensarten noch einmal grafisch dargestellt.

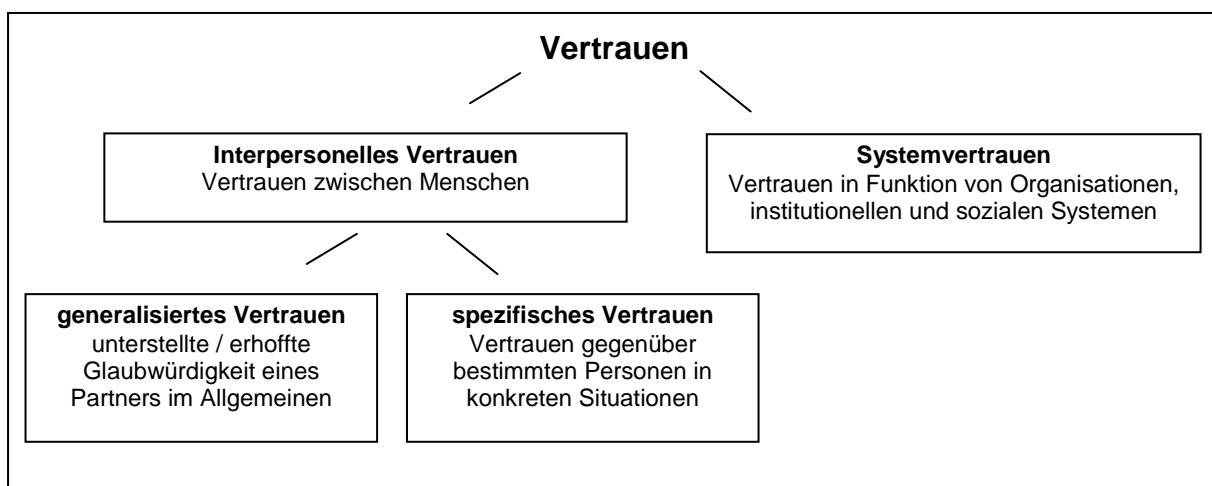


Abbildung 2: grundlegende Vertrauensarten

Dieser Überblick über die grundlegenden Vertrauensarten ermöglicht es, das generalisierte Vertrauen als interpersonelles Vertrauen, welches den Schwerpunkt der eigenen Untersuchung bildet, einzuordnen. Neben diesen genannten Arten des Vertrauens (vgl. Abbildung 2) lässt sich eine Vielzahl weiterer Differenzierungen von Vertrauen in Abhängigkeit vom Vertrauensobjekt finden, welche sich jedoch im Wesentlichen immer einer der benannten Vertrauensarten zuordnen lassen bzw. ihr sogar entsprechen. So können beispielsweise das Nahbereichsvertrauen (Freitag & Bühlmann, 2005) sowie das Partnervertrauen (Couch et al., 1996) dem spezifischen Vertrauen zugewiesen werden. Von

daher wird auf die Aufzählung weiterer Vertrauensarten oder vielmehr weiterer spezifizierter Benennungen verzichtet.

Zusammenfassend wird der Begriff des Vertrauens im Verlaufe der Arbeit wie folgt verwendet: Vertrauen entspricht einer generalisierten Erwartung wohlwollenden zukünftigen Verhaltens des Gegenübers, welche mit einem Risiko sowie einem Verzicht auf Kontrolle einhergeht. Beschrieben und erfahren werden kann Vertrauen dabei auf einer kognitiven, einer konativen und einer affektiven Ebene. In der eigenen Arbeit wird das generalisierte Vertrauen, welches eine Form des interpersonellen Vertrauens darstellt, betrachtet. Diese Art des Vertrauens bezieht sich nicht auf konkrete Personen, sondern auf Personen im Allgemeinen. Im folgenden Abschnitt wird auf die Entwicklung generalisierten Vertrauens eingegangen.

2.4.2.3 Entwicklung generalisierten Vertrauens

Die Entwicklung generalisierten Vertrauens lässt sich nach Stack (1978) wie folgt beschreiben: Vergangene Erfahrungen mit Personen, mit denen man im Laufe seines Lebens aufeinander getroffen ist, führen zu generalisierten Erwartungen darüber, wie einen die nächste Person, mit der man zusammen kommen wird, behandeln wird. Dabei hängt die Ausprägung des generalisierten Vertrauens davon ab, ob einen die Mitmenschen in der Vergangenheit entweder positiv behandelt und ihre Versprechen eingehalten haben oder negativ behandelt und ihre Versprechen nicht eingehalten haben. Bei vermehrten positiven zurückliegenden Erfahrungen ist dabei folglich ein höheres generalisiertes Vertrauen zu erwarten als bei überwiegend negativen Erfahrungen.

Neben Stack (1978) geht auch Rotter (1967) von der Annahme des erlernten generalisierten Vertrauens aus. Er greift dabei zur Erklärung der Entwicklung generalisierten Vertrauens auf die soziale Lerntheorie (Rotter, 1954) zurück. Nach dieser Theorie hängt ein gewähltes Verhalten in einer spezifischen Situationen zum einen von der Erwartung ab, dass dieses Verhalten zu einem gewünschten Ergebnis führt und zum anderen von dem Wert, den dieses Ergebnis für das Individuum hat, dem sogenannten Bekräftigungswert. Verschiedene Individuen unterscheiden sich darin, wie oft sie in der Vergangenheit einen Bekräftigungswert erreichen konnten. Daher entwickeln sie auch unterschiedliche Erwartungen darüber, ob

bestimmte Ergebnisse, wenn diese von anderen versprochen worden sind, auftreten werden. Damit handelt es sich bei generalisiertem Vertrauen um eine erlernte Erwartung, welche sich nach Rotter (1967) insbesondere durch konkrete Erfahrungen, z. B. mit Eltern, Lehrern oder Peers, entwickelt. So kann deren gezeigtes Verhalten mit ihrem zuvor versprochenem Verhalten übereinstimmen, was zu einer positiven Erwartung in Hinblick auf zukünftiges Verhalten anderer Personen führt. Neben diesem gezeigten Verhalten von z. B. Eltern oder Lehrern können jedoch auch bereits Behauptungen derselbigen zur Entwicklung von Vertrauen führen. Darüber hinaus können auch vertrauensvolle Kommunikationsquellen wie Zeitschriften oder andere Medien die Einstellungen von Individuen beeinflussen. Diese erlernten Erwartungen können sodann auf verschiedene Bereiche generalisiert werden. Sie sind jedoch auch durch neue Erfahrungen wieder veränderbar (Rotter, 1967).

2.4.2.4 Empirische Befunde zu Vertrauen

Betrachtet man generalisiertes Vertrauens aus dem Blickwinkel der SIT (Tajfel & Turner, 1986), kann von folgender Annahme ausgegangen werden: Wenn es beim Aufeinandertreffen von Individuen zu Kategorisierungseffekten kommt, also Personen entweder der Eigen- oder aber der Fremdgruppe zugeordnet werden, und dies mit der Tendenz einhergeht, der Fremdgruppe negative Attribute zuzuschreiben, kommt es auch zu Unterschieden im generalisierten Vertrauen gegenüber Eigen- und Fremdgruppe. Beim Auftreten eines Ingroup-Bias aufgrund des Strebens nach einer positiven sozialen Identität ist hinsichtlich des Vertrauens folglich mit einer Favorisierung der Eigengruppe und einer Abwertung der Fremdgruppe zu rechnen, d. h. der Eigengruppe sollte viel, der Fremdgruppe hingegen wenig Vertrauen entgegengebracht werden.

In einzelnen Studien konnte bereits nachgewiesen werden, dass es zu Unterschieden im generalisierten Vertrauen gegenüber Personen der Eigen- und der Fremdgruppe kommt (Yuki, Maddux, Brewer & Takemura, 2005; Tropp, Stout, Boatswain, Wright & Pettigrew, 2006; Maddux & Brewer, 2005; Rotenberg & Cerda, 1994). So legten beispielsweise Yuki et al. (2005) amerikanischen Studienteilnehmern einen Fragebogen mit drei unterschiedlichen Szenarien vor. Auf der Basis minimaler Informationen über eine fremde Zielperson, nämlich der Herkunft der Person (welcher entweder der eigenen oder aber einer fremden Universität, Stadt oder Nationalität entsprach) mussten sich die Probanden entscheiden, ob sie dieser

Person Vertrauen entgegen bringen oder nicht. Dabei ergaben sich erwartungsgemäß größere Vertrauenswerte für unbekannte Personen der Eigengruppe als für unbekannte Personen der Fremdgruppe. Tropp et al. (2006) konnten zeigen, dass auch bei Probanden lateinamerikanischer und asiatischer Herkunft sowie bei Personen schwarzer Hautfarbe typische Vertrauensmuster auftreten, d. h. das Vertrauen und die Akzeptanz in Interaktionen mit Mitgliedern der Eigengruppe sind größer als in Interaktionen mit Mitgliedern der Fremdgruppe. Als Fremdgruppe wurden dabei Personen weißer Hautfarbe betrachtet. Diese vorgestellten Befunde weisen auf ein mit der SIT (Tajfel & Turner, 1986) konsistentes Vertrauensmuster hin, d. h. es konnte belegt werden, dass sich ein Ingroup-Bias auch im generalisierten Vertrauen widerspiegelt.

In mehreren Studien konnte darüber hinaus auch aufgezeigt werden, dass intergruppalen Kontakt und das Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe positiv miteinander zusammenhängen (Rotenberg & Cerda, 1994; Hewstone, Cairns, Voci, Hamberger & Niens, 2006; Hewstone et al., 2005; Tausch et al., 2007). Rotenberg und Cerda (1994) untersuchten die Beziehung von Kontakt und Vertrauen bei Grundschulern in Kanada, welche entweder der Gruppe der „Native Americans“ (Ureinwohner Nordamerikas) oder aber der „Caucasians“ (Personen weißer Hautfarbe) angehörten. Dabei besuchten die Schüler entweder reine Schulen mit ausschließlich Schülern der eigenen ethnischen Herkunft oder aber gemischte Schulen, d. h. Schulen die sowohl von „Native Americans“ als auch von „Caucasians“ besucht wurden. Es konnte nachgewiesen werden, dass sowohl „Native Americans“ als auch „Caucasians“ jeweils der Eigengruppe mehr vertrauten als der Fremdgruppe, und zwar zeigten sich symmetrische Vertrauensmuster hinsichtlich der drei Skalen Zuverlässigkeit (Erwartung des Bewahrens von Geheimnissen), Emotionalität (Erwartung der Einhaltung von Versprechen) und Täuschung (entspricht positiv formuliert der Erwartung des Erzählens der Wahrheit) als Grundlagen interpersonellen Vertrauens (Rotenberg, 1991). Darüber hinaus ergaben sich ausgeprägtere symmetrische Vertrauensmuster in Bezug auf die Erwartung der Einhaltung von Versprechen (als einziges offensichtlich beobachtbares Verhalten, welches zu einer Abschwächung vorhandener Stereotype führen kann, vgl. Rothbart & John, 1985) bei Kindern von Schulen, die jeweils nur von Schülern einer Gruppe besucht wurden als bei Kindern gemischter Schulen.

Weiterhin konnten Hewstone et al. (2006) zeigen, dass sich für Katholiken und Protestanten in Nordirland signifikante positive Korrelationen zwischen Kontakt mit Freunden aus der

Fremdgruppe und Vergebung sowie Vertrauen in die Fremdgruppe und Perspektivenübernahme ergeben. Tausch et al. (2007) haben darüber hinaus die Wirkung von Kontakt hinsichtlich seiner Quantität (z. B. Häufigkeit des Kontakts) und Qualität (z. B. die den Kontakt umgebende soziale Atmosphäre) untersucht. Dabei übt die Quantität von Kontakt einen direkten Einfluss auf das Vertrauen gegenüber der Fremdgruppe aus, während die Qualität von Kontakt, vermittelt über die Mediatoren symbolische Bedrohungen und Intergruppenangst (vgl. Stephan & Stephan, 2000), auf das Vertrauen gegenüber der Fremdgruppe wirkt.

2.4.3 Kooperation

In der vorliegenden Arbeit soll der Ingroup-Bias nicht nur in Bezug auf Vorurteile und Vertrauen betrachtet werden, sondern es soll auch das Auftreten eines Ingroup-Bias im kooperativen Verhalten mit Mitgliedern der Eigen- und Fremdgruppe berücksichtigt werden (vgl. Hewstone et al., 2002; Kiyonari & Yamagishi, 2004). Im Folgenden soll Kooperation zunächst hinsichtlich der Definition des Begriffs betrachtet werden. Anschließend wird kooperatives Verhalten in Bezug zu den Annahmen der SIT (Tajfel & Turner, 1986) gesetzt und auf entsprechende empirische Befunde hingewiesen.

2.4.3.1 Definition des Begriffs Kooperation

Auch hinsichtlich des Begriffs der Kooperation kann eine Vielzahl an Definitionen gegeben werden. So beschreibt Bischof-Köhler (1985) Kooperationen wie folgt: „Unter Kooperation sei eine Verhaltensstrategie verstanden, bei der zwei oder mehrere Individuen in einer Weise interagieren, die die Wahrscheinlichkeit erhöht, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Es genügt hierbei nicht, daß mehrere Individuen das gleiche tun, also beispielsweise gemeinsam angreifen; entscheidend ist vielmehr, daß ihre Aktivitäten aufeinander bezogen sind und sich ergänzen.“ (S. 9). Eine weitere Definition findet sich bei Feger (1991), welcher eine Kooperation als Verhalten von mindestens zwei Parteien, welche gleiche oder aber miteinander vereinbare Ziele durch die Koordinierung ihrer Handlungen und der Zusammenarbeit zur Erreichung der gemeinsamen Ziele verfolgen, betrachtet. Kritik an gängigen Kooperationsdefinitionen wird von Argyle (1991) geäußert, welchem die meisten

Begriffsbeschreibungen zu eng gefasst sind, da sie sich in der Regel nur auf zwei Gruppen beziehen, die zur Erreichung einer externen Belohnung gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten. Im Gegensatz dazu geht er davon aus, dass es sich auch bei jeglichen Arten enger Beziehungen, wie Freundschaften und Partnerschaften, einer Vielzahl an Aktivitäten, wie viele Sportarten, und sämtliche Formen von Kommunikation um Kooperation handelt. Von daher definiert Argyle (1991) Kooperation als ein gemeinsames koordiniertes Handeln bei der Arbeit, in der Freizeit oder in sozialen Beziehungen zur Verfolgung gemeinsamer Ziele, aufgrund der Freude an der gemeinsamen Tätigkeit oder einfach nur zur Förderung der Beziehung. Da im weiteren Verlauf der Arbeit auf die Ziel-Erwartungstheorie der Kooperation von Pruitt und Kimmel (1977) zurückgegriffen wird, in welcher das Ziel der gegenseitigen Zusammenarbeit als eine Voraussetzung für selbige betrachtet wird, soll im Kontext der eigenen Arbeit der Begriff der Kooperation im Sinne Fegers (1991) verstanden werden. Danach wird Kooperation als Zusammenarbeit zwischen mindestens zwei Parteien zur Erreichung gemeinsamer Ziele und der dazu notwendigen entsprechenden Abstimmung der Handlungen betrachtet.

2.4.3.2 Empirische Befunde zu Kooperation

Im Mittelpunkt der Kooperationsforschung stehen seit Ende des zweiten Weltkrieges sogenannte experimentelle Spiele (Argyle, 1991). Dabei handelt es sich um Aufgaben, die im Labor durchgeführt werden und genutzt werden, um zu untersuchen, wie sich Menschen in interdependenten Situationen verhalten. In diesen Situationen hängt ein Ergebnis von den Entscheidungen mehrerer Personen ab. Das Ergebnis kann also nicht durch die Wahl eines Einzelnen bestimmt werden, sondern es wird immer auch durch die Wahl der anderen beeinflusst, wobei dieser Aspekt allen sich in der Situation befindenden Interaktionspartnern bewusst ist (Holler & Illing, 2006). Durch diese Entscheidungen wird daher nicht nur das eigene Wohlergehen eines Individuums, sondern auch das Wohlergehen anderer Personen beeinflusst (Pruitt & Kimmel, 1977). Eines der bekanntesten Spiele der Spieltheorie stellt das sogenannte Gefangenens-Dilemma (prisoner dilemma, PD) dar. Im PD, das von zwei Parteien gespielt wird, muss jede Partei eine von zwei Optionen wählen. Sie muss sie sich entscheiden, ob sie entweder kooperiert oder nicht. Dabei ist ihr nicht bekannt, wie sich die andere Partei verhalten wird. Je nach Verhalten beider Parteien ergeben sich unterschiedliche Ausgänge der Kooperation (vgl. Axelrod, 2000). So führt nichtkooperatives Verhalten, welches als

Defektion bezeichnet wird, unabhängig vom Verhalten des Partners zu einem höheren Gewinn. Bei beiderseitiger Defektion ist das Ergebnis hingegen für beide ungünstiger, als wenn gemeinsam kooperatives Verhalten gewählt wird. Damit ergibt sich für beide Partner Belohnung bei wechselseitiger Kooperation und Bestrafung bei wechselseitiger Defektion. Bei unterschiedlichem Verhalten würde der kooperative Partner zum gutwilligen Opfer und der Defektierende zum Gewinner werden.

In der eigenen Arbeit soll neben Vertrauen auch kooperatives Verhalten aus dem Blickwinkel der SIT (Tajfel & Turner, 1986) betrachtet werden. Findet ein Kategorisierungseffekt statt, werden Personen also entweder der Eigen- oder aber der Fremdgruppe zugeordnet, ist in Bezug auf die Eigengruppe mit einem hohen, in Bezug auf die Fremdgruppe hingegen mit einem geringen Ausmaß an Kooperation zu rechnen. In mehreren Studien zum Gefangenendilemma-Spiel, in welchen die Anforderungen des Minimalgruppen-Paradigmas (Tajfel et al., 1971; vgl. Abschnitt 2.3.1) berücksichtigt wurden, konnte gezeigt werden, dass unter diesen Bedingungen das Ausmaß der Kooperation mit Mitgliedern der Eigengruppe höher ist als mit Mitgliedern der Fremdgruppe (Brewer & Kramer, 1986; Jin & Yamagishi, 1997; De Cremer & van Vugt, 1999; Kollock, 1997; Kramer & Goldman, 1995; Wit & Wilke, 1992; Yamagishi & Kiyonari, 2000; Kiyonari & Yamagishi, 2004; Yamagishi & Mifun, 2009).

Yamagishi und Kiyonari (2000) haben beispielsweise mit japanischen Studenten ein simultanes Gefangenendilemma-Spiel (prisoner dilemma game; PDG) durchgeführt. Bei dieser Spielvariante werden zwei Spieler gleichzeitig (und nicht nacheinander) gebeten, sich festzulegen, wie viel Geld von zuvor 300 erhaltenen Yen (ca. 3 US-Dollar) sie ihrem Spielpartner abgeben. Dabei wurden die Probanden darüber informiert, dass dieser Betrag vom Versuchsleiter noch einmal verdoppelt wird. Jeder Versuchsteilnehmer spielte das PDG einmal mit einem Mitglied der Eigen- und einmal mit einem Mitglied der Fremdgruppe, wobei jeweils bekannt war, ob der Spielpartner der Eigen- oder aber der Fremdgruppe angehörte. Die Grundlage der Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe bildet dabei die zu Beginn des Versuchs erfasste Vorliebe des jeweiligen Mitspielers für Bilder von Klee oder Kandinsky. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass Mitglieder der Eigengruppe mehr von dem eigenen Geld abgegeben wurde als Mitgliedern der Fremdgruppe.

Auch Yamagishi und Mifune (2009) konnten einen Ingroup-Bias im kooperativen Verhalten nachweisen. Sie führten ebenfalls mit japanischen Studenten, die zu Beginn des Versuchs

aufgrund ihrer Vorliebe für Klee oder Kandinsky der entsprechenden Gruppe zugeordnet wurden, ein PDG durch. Es fanden hier insgesamt sechs Durchgänge statt, wobei jeder Durchgang mit einem anderen randomisiert ausgewählten Partner durchgeführt wurde (zwei Durchgänge: Gruppenmitgliedschaft unbekannt; zwei Durchgänge: Gruppenmitgliedschaft gegenseitig bekannt, einmal EG, einmal FG; zwei Durchgänge: Gruppenmitgliedschaft nur einem selbst bekannt, einmal EG, einmal FG). Beide Spieler mussten sich jeweils entscheiden, wie viel sie von 100 erhaltenen Yen (ca. 1 US-Dollar) dem Interaktionspartner zur Verfügung stellen, wobei dieser Betrag vom Versuchsleiter verdoppelt wurde. Der größte Gewinn für beide (200 Yen) war demnach zu erreichen, wenn beide Spieler dem anderen jeweils die vollständige Summe zu Verfügung stellen würden. Nach jeder Entscheidung wurde ein Fragebogen zur Erwartung, wie viel der Partner beiträgt, ausgefüllt. Erst am Ende des Experiments erfuhren die Probanden, wie viel sie insgesamt verdient hatten. Der Ingroup-Bias trat sowohl bei Männern als auch bei Frauen unter der Bedingung auf, dass sowohl man selbst als auch der Partner Kenntnisse über die Gruppenmitgliedschaft besaß. Dabei lag auch bei beiden Geschlechtern die Erwartung vor, dass Mitglieder der Eigengruppe stärker kooperieren als Mitglieder der Fremdgruppe.

In einer Studie zum Egalitarismus und Parochialismus von Fehr, Bernhardt und Rockenbach (2008) konnte gezeigt werden, dass bereits im Kindesalter eine Favorisierung der Eigengruppe auftritt. Im Rahmen eines spieltheoretischen Experiments (allocator game) wurden Kinder im Alter von drei bis acht Jahren unter verschiedenen Spielbedingungen gebeten, Süßigkeiten mit einem anonymen Interaktionspartner zu teilen. Dabei war bekannt, ob der Spielpartner entweder dem eigenen Kindergarten / der eigenen Schule (Eigengruppe) oder einem fremden Kindergarten / einer fremden Schule (Fremdgruppe) angehört. Während Mädchen keinen Unterschied zwischen Mitgliedern der Eigen- und der Fremdgruppe machten, wurde bei Jungen beim Teilen deutlich die Eigengruppe bevorzugt.

Insgesamt weisen damit auch die Befunde zur Kooperation auf ein mit der SIT (Tajfel & Turner, 1986) konsistentes Muster hin, d. h. ein Ingroup-Bias kann sich auch im kooperativen Verhalten zeigen. Dabei handelt es sich um einen Effekt, der bereits im Kindesalter auftritt (vgl. Fehr et al., 2008) und damit als sehr stabil betrachtet werden kann.

2.5 Zum Zusammenhang zwischen Vorurteilen, Vertrauen und Kooperation

In den bisherigen Ausführungen wurde davon ausgegangen, dass sich der Ingroup-Bias in Vorurteilen, im mangelnden Vertrauen sowie im fehlenden kooperativen Verhalten der Fremdgruppe gegenüber widerspiegeln kann. Daher wurden diese drei möglichen Formen des Bias zunächst jeweils separat beschrieben. Im Kontext intergruppalen Verhaltens muss nun berücksichtigt werden, dass sich der Bias beim Aufeinandertreffen verschiedener Gruppen nicht jeweils für sich genommen in einer oder mehrerer dieser Variablen zeigt. Vielmehr muss angenommen werden, dass sich Vorurteile, Vertrauen und Kooperation aufeinander beziehen und beeinflussen können. Im folgenden Abschnitt wird daher der Zusammenhang zwischen Vorurteilen, Vertrauen und kooperativem Verhalten in den Mittelpunkt gestellt.

2.5.1 Der Einfluss von Vorurteilen auf Vertrauen und Kooperation

In Anlehnung an Hewstone et al. (2002) kann ein geringes Ausmaß an Vertrauen und kooperativem Verhalten, welches sich gegenüber der Fremdgruppe zeigt, jedoch nicht gegenüber der Eigengruppe, als eine initiale Form der Diskriminierung angesehen werden. Um die Beziehung zwischen Vorurteilen und Vertrauen sowie Vorurteilen und kooperativem Verhalten zu erklären, wird daher eine weit verbreitete Sichtweise über den Zusammenhang zwischen Stereotypen, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten herangezogen, welche von Dovidio, Brigham, Johnson und Gaertner (1996) vorgestellt wird. Spricht man von *Stereotypen*, so bezieht man sich auf die kognitive Komponente des Vorurteils. Hierbei handelt es sich um ein Set von Charakteristiken, welches mit einer kognitiven Kategorie assoziiert wird (Beispiel: Deutsche sind pünktlich.). Durch die Kenntnis der Gruppenmitgliedschaft des Gegenübers können so weitere Informationen über ihn erzeugt werden (Dovidio et al., 1996; Dovidio et al., 2000). *Diskriminierendes Verhalten* wird definiert als ungerechtfertigtes Verhalten gegenüber Individuen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit (Dovidio et al., 1996). Abbildung 3 veranschaulicht den von Dovidio et al. (1996) postulierten Zusammenhang zwischen Stereotypen, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten. Danach beeinflusst das Ausmaß an Stereotypen die Ausprägung der Vorurteile, wobei auch eine direkte Wirkung von Stereotypen auf diskriminierendes Verhalten möglich ist. Vorurteile selbst können direkt diskriminierendes Verhalten vorhersagen.

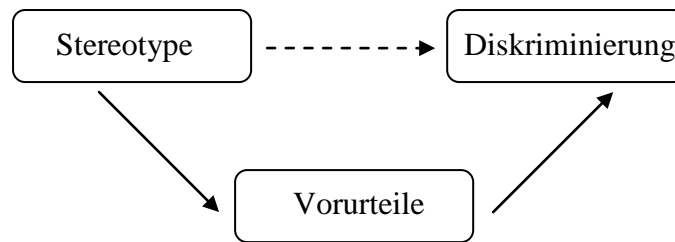


Abbildung 3: mögliche Beziehung zwischen Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung (aus Dovidio, Brigham, Johnson & Gaertner, 1996, S. 284)

Um diese postulierte Beziehung zwischen Stereotypen, Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten zu überprüfen, haben Dovidio und Kollegen (1996) eine Metaanalyse durchgeführt. In Abhängigkeit von dem betrachteten Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen wurden unterschiedlich viele Studien in die Analysen mit einbezogen. Unter Berücksichtigung von 23 Studien korrelierten Vorurteile von Weißen mit diskriminierendem Verhalten gegenüber Schwarzen zu $r = .32$. Dabei ergab sich eine ähnliche Beziehung zwischen den Variablen Vorurteil und Diskriminierung, sowohl wenn die Gruppe als Ganzes Ziel des diskriminierenden Verhaltens war als auch wenn nur ein Mitglied der Gruppe das Ziel der Diskriminierung darstellte. Stereotype und Diskriminierung korrelierten zu $r = .16$ (drei Studien eingeschlossen) und Stereotype und Vorurteile zu $r = .25$ (12 Studien eingeschlossen).

Nach Dovidio et al. (1996) können, wie soeben ausgeführt, Vorurteile diskriminierendes Verhalten vorhersagen. Diese Annahme kann auch auf den Zusammenhang zwischen Vorurteilen, Vertrauen und Kooperation übertragen werden, da Vertrauen und Kooperation als anfängliche Formen diskriminierenden Verhaltens betrachtet werden (Hewstone et al., 2002). Danach ist davon auszugehen, dass Vorurteile sowohl das Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe als auch die Kooperation mit selbigen beeinflussen. So weisen Ergebnisse von Turner, Hewstone und Voci (2007) auf eine positive Beziehung zwischen Vertrauen und Vorurteilen hin, wonach Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe positiv mit expliziten Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe korreliert. Es liegen bisher jedoch keine Arbeiten vor, die den direkten Einfluss von Vorurteilen auf Vertrauen untersuchen.

Der Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Kooperation wurde vielfach unter Berücksichtigung der Kontakttheorie von Allport (1954) untersucht, nach der kooperatives Verhalten als eine Voraussetzung der Wirksamkeit von Kontakt betrachtet wird. Danach führt Kooperation bei gemeinsamen übergeordneten Zielen zu einer Reduktion der Vorurteile (z. B. Sherif et al., 1954; Desforges et al., 1991; Johnson & Johnson, 1992; vgl. Abschnitt 2.1). Diese Ergebnisse schließen jedoch nicht aus, dass Vorurteile wiederum zukünftige Kooperationen beeinflussen können. Nach Befunden von Tam, Hewstone, Kenworthy und Cairns (2009) werden bei intergruppalen Kontakt zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland sowohl positive, sich der Fremdgruppe annähernde Verhaltenstendenzen (wie z. B. Zeit mit Mitgliedern der Fremdgruppe verbringen), als auch negative, d. h. die Fremdgruppe vermeidende Verhaltenstendenzen (wie z. B. Abstand halten; die Fremdgruppe ablehnen) marginal durch die Einstellungen mediiert. Dabei tendieren Personen mit eher positiven Einstellungen bezüglich der Fremdgruppe dazu, sich dieser Gruppe gegenüber auch eher positiv zu verhalten (marginal signifikant) und zeigen darüber hinaus signifikant weniger negative Verhaltenstendenzen. Abgeleitet aus der Annahme von Dovidio et al. (1996) sowie den vorgestellten Ergebnissen wird in der vorliegenden Arbeit von einem direkten Einfluss von Vorurteilen auf das Vertrauen ausgegangen. Darüber hinaus wird auch eine direkte Wirkung von Vorurteilen auf kooperatives Verhalten angenommen. Diese Beziehung wird zusammenfassend in Abbildung 4 noch einmal grafisch veranschaulicht.

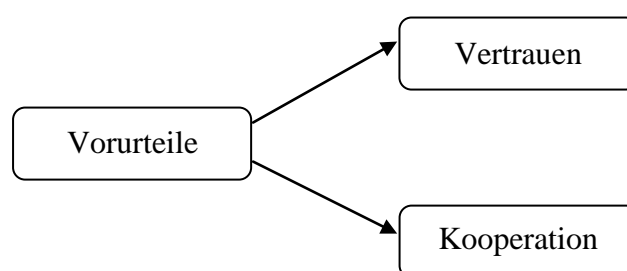


Abbildung 4: mögliche Beziehung zwischen Vorurteilen und Vertrauen sowie Vorurteilen und Kooperation

2.5.2 Vertrauen als Voraussetzung für Kooperation

Verschiedene Theorien zu sozialen Dilemmata betrachten Vertrauen als Voraussetzung für kooperatives Verhalten (Pruitt & Kimmel, 1977; Yamagishi, 1986). Pruitt und Kimmel (1977) haben im Jahr 1977 aus den bis dahin vorhandenen Forschungsergebnissen zum Gefangenendilemma (vgl. z. B. Guyer & Perkel, 1972) ihre Ziel-Erwartungstheorie der Kooperation abgeleitet, um für die Interpretation der erhaltenen Ergebnisse sowie zukünftige PD-Forschung einen theoretischen Rahmen anzubieten. Inzwischen wurde der Zusammenhang zwischen Vertrauen und Kooperation empirisch vielfach belegt (z. B. Bruins, Liebrand & Wilke, 1980; Kramer & Wei, 1999; Rapoport & Eshed Levy, 1989) und die Ziel-Erwartungstheorie findet auch in der aktuellen Forschung nach wie vor Anwendung (z. B. Parks, Henager & Scamahorn, 1996; De Cremer, Snyder & Dewitte, 2001).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Ziel-Erwartungstheorie (Pruitt & Kimmel, 1977) vorgestellt, welche die allgemeinen Voraussetzungen für das Entstehen von Kooperationen unter Annahme einer individualistischen Orientierung der Interaktionspartner beschreibt. Personen, deren grundlegende Ziele individualistisch sind, versuchen stets, den eigenen Nutzen zu maximieren, wobei nach Kuhlman und Marshello (1975) individualistische Ziele bei der Mehrzahl der Menschen die vorherrschenden Ziele sind. Anschließend wird auf weitere Ausführungen von Pruitt, Kimmel und Kollegen eingegangen, welche es erlauben, auch die Voraussetzung von Kooperationen unter Problemlöseorientierung der Kooperationspartner, also mit dem Ziel, eine gemeinsame akzeptable Übereinstimmung zu erreichen, zu bestimmen. Dies ermöglicht eine allgemeingültige Anwendung der Ziel-Erwartungstheorie.

Die Ziel-Erwartungstheorie der Kooperation (Pruitt & Kimmel, 1977) bezieht sich auf das Verhalten von zwei Personen, welche sich in wiederholten Interaktionen befinden und versuchen strategisch so vorzugehen, dass sie ihren eigenen Nutzen maximieren. Ihr Verhalten ist dabei zu jedem Zeitpunkt davon abhängig, ob sie eine kurzfristige Perspektive einnehmen, in der nur Interesse für die aktuelle Situation besteht, oder eine langfristige Perspektive, welche sich auf zukünftige Ziele bezieht. Kurzfristiges Denken führt dabei nicht zur Kooperation, denn kooperatives Verhalten resultiert gewöhnlich aus der Langzeitperspektive bzgl. des Denkens. Wird eine langfristige Perspektive eingenommen, geht es darum, eine gegenseitige Kooperation entweder aufzubauen bzw. eine schon

bestehende wechselseitige Kooperation fortzuführen. Die Entwicklung dieses Ziels der Kooperation wird durch die folgenden drei Wahrnehmungen beeinflusst:

- (1) wahrgenommene Abhängigkeit von der anderen Partei (z. B. Erkennen der Bedeutsamkeit der Kooperation des anderen),
- (2) Pessimismus darüber, den anderen ausbeuten zu können und
- (3) Einsicht in die Notwendigkeit zu kooperieren, damit die andere Partei ebenfalls kooperiert.

Nach Pruitt und Kimmel (1977) ist es nun für das Auslösen kooperativen Verhaltens nicht ausreichend, wenn allein das Ziel wechselseitiger Kooperation vorliegt. Es ist darüber hinaus notwendig, dass die Erwartung besteht, dass sich der Interaktionspartner auch kooperativ verhalten wird, und zwar entweder unverzüglich oder als Reaktion auf eigenes gezeigtes kooperatives Verhalten. Anderenfalls würde man sich selbst nur dazu „öffnen“, ausgenutzt zu werden. Scheint der andere nicht zu kooperieren, muss man ebenfalls auf Kooperation verzichten. Diese Erwartung wird in der Literatur vielfach mit Vertrauen gleichgesetzt, wobei der Begriff Vertrauen dabei eine breitere Bedeutung hat, da er sich beispielsweise zusätzlich auf Aspekte wie die Einstellung und Persönlichkeitsmerkmale der handelnden Person bezieht (Pruitt & Kimmel, 1977).

Kommt es zum Eingehen einer Kooperation mit dem Ziel, eine gemeinsame akzeptable Übereinstimmung zu erreichen, also unter einer Problemlöseorientierung und nicht unter einer individualistischen Orientierung, findet zwischen den Kooperationspartnern u. a. ein Informationsaustausch statt (Pruitt & Lewis, 1977). Dieser ist notwendig, um den eigenen Bedürfnissen und Prioritäten Ausdruck zu verleihen und eine gemeinsame akzeptable Übereinkunft zu erreichen bzw. eine Absprache über den gemeinsamen Nutzen der Kooperation und zugehörige Mittel zu treffen (Kimmel, Pruitt, Magenau, Konar-Goldband & Carnevale, 1980). Auch Carnevale und Pruitt (1992) weisen darauf hin, dass es um zu einer Übereinkunft zu kommen wichtig ist, Zugeständnisse zu machen, Informationen auszutauschen und seine eigenen Prioritäten zu äußern. Das Geben von Informationen über die eigenen Bedürfnisse und Prioritäten beinhaltet dabei ein gewisses Risiko, denn die dargebotenen Informationen können vom Interaktionspartner auch missbräuchlich verwendet werden. Von daher ist ein Informationsaustausch zwischen Interaktionspartnern nur dann zu erwarten, wenn ein gegenseitiges Vertrauen vorliegt (Kimmel et al., 1980). Vertrauen wird dabei als Glaube definiert, dass der Verhandlungspartner eine Problemlöseorientierung hat

und/oder grundsätzlich uneigennützig ist (vgl. Deutsch, 1973). Kimmel et al. (1980) haben im Rahmen eines Experiments eine Manipulation von Vertrauen (hoch und niedrig) vorgenommen. Hohes Vertrauen führt zu kooperativem Verhalten in der Form eines direkten Informationsaustausches, während bei geringem Vertrauen keine Kooperation und nur ein indirekter Informationsaustausch stattfindet. Konsistent mit diesen Ergebnissen belegt Lodewijckx (2001), dass wiederholte Kommunikation kooperatives Verhalten im Rahmen des PDG in gleichem Maße für Einzelpersonen und Gruppen steigert. Vertrauen kann somit auch unter Problemlöseorientierung als Voraussetzung für den Informationsaustausch und damit für kooperatives Verhalten betrachtet werden.

Insgesamt ist für kooperatives Verhalten a) das Ziel einer gegenseitigen Kooperation notwendig und b) die Erwartung, dass sich der Interaktionspartner kooperativ verhalten wird. Diese Voraussetzungen können in Abhängigkeit von der persönlichen Orientierung zusammenfassend noch einmal Tabelle 4 entnommen werden.

Tabelle 4: Voraussetzungen für kooperatives Verhalten in Abhängigkeit von der persönlichen Orientierung (Pruitt & Kimmel, 1977; Kimmel et al., 1980)

Orientierung	Voraussetzungen für kooperatives Verhalten	
individualistisch	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Kooperation (wahrgenommene Abhängigkeit von der anderen Partei; Pessimismus darüber, den anderen ausbeuten zu können; Einsicht in die Notwendigkeit zu kooperieren, damit die andere Partei ebenfalls kooperiert) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartung, dass sich Interaktionspartner kooperativ verhalten wird (entspricht Vertrauen)
problemlöseorientiert	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel der Kooperation liegt aufgrund der Problemlöseorientierung vor 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen als Voraussetzung für den Austausch von Informationen

Auch aktuelle Studien belegen den Zusammenhang zwischen Vertrauen und kooperativem Verhalten und bestätigen somit die Annahmen der Ziel-Erwartungstheorie (z. B. Parks et al., 1996; De Cremer et al., 2001). In einer Studie von Parks et al. (1996) wurde beispielsweise Versuchspersonen im Rahmen eines Gefangenen-Dilemma-Spiels während des Spiels

mitgeteilt, ob der Interaktionspartner die Absicht hat, sich kooperativ oder nicht kooperativ zu verhalten. Personen mit hohem Vertrauen reagierten auf die Information kooperativer Absicht durch erhöhte eigene Kooperation, während die Information über voraussichtlich defektives Verhalten keinen Einfluss auf deren Entscheidung für Kooperation ausübte. Bei Versuchsteilnehmern mit einer geringen Ausprägung an Vertrauen ergab sich bei der Information hinsichtlich einer kooperativen Absicht des Spielpartners hingegen keine Änderung im kooperativen Verhalten, während die Nachricht der Absicht unkooperativen Verhaltens zu einem geringeren Ausmaß an Kooperation führte.

Ergebnisse von Tam et al. (2009) zeigen darüber hinaus auf, dass Vertrauen nicht nur entscheidend für kooperatives Verhalten ist, sondern als allgemeine Voraussetzung für verschiedene Formen intergruppalen Verhaltens betrachtet werden kann. In der bereits zitierten Studie von Tam et al. (2009) im Abschnitt 2.5.1 wurde der Einfluss intergruppalen Kontakts zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland auf sich der Fremdgruppe annähernde bzw. vermeidende Verhaltenstendenzen untersucht. Neben Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe wurde auch das Vertrauen gegenüber der Fremdgruppe als Mediator betrachtet. Dabei zeigte sich, dass Vertrauen signifikant die Wirkung von Kontakt auf beide Formen der Verhaltenstendenzen mediiert. Darüber hinaus tendieren Personen mit hohem Vertrauen in die Fremdgruppe dazu, stärker annähernde und weniger vermeidende Verhaltenstendenzen zu zeigen (beides signifikant).

2.6 Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens

Im vorherigen Abschnitt wurde separat auf den Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Vertrauen bzw. Vorurteilen und kooperativem Verhalten (vgl. Abschnitt 2.5.1) sowie auf die Beziehung zwischen Vertrauen und Kooperation (vgl. Abschnitt 2.5.2) eingegangen. Dabei liegt es nahe, davon auszugehen, dass Vorurteile und Vertrauen zeitgleich auf kooperatives Verhalten wirken können. Darüber hinaus wird die Ausprägung von Vorurteilen durch intergruppalen Kontakt (vgl. Abschnitt 2.1) sowie durch gruppenübergreifende Freundschaften (vgl. Abschnitt 2.2) beeinflusst. Dieser Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen wird im folgenden Abschnitt im Rahmen eines Modells zur Vorhersage kooperativen Verhaltens zusammengefasst. Unter Berücksichtigung von intergruppalen Kontakt, gruppenübergreifenden Freundschaften, Vorurteilen und Vertrauen soll Kooperation vorhergesagt werden. Die Herleitung dieses Modells erfolgt auf Grundlage bereits

vorgestellter Theorien und Befunde. In Abbildung 5 ist das postulierte Modell grafisch dargestellt.

Nach der Kontakttheorie von Allport (1954; vgl. Abschnitt 2.1) führt der Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen zur Reduktion der gegenseitigen Vorurteile, wenn 1) ein in der Kontaktsituation vorhandener gleicher Status zwischen den Gruppen anzunehmen ist, 2) gemeinsame Ziele angestrebt werden, 3) Kooperation zwischen den Gruppen besteht und 4) der Kontakt durch öffentliche Einrichtungen unterstützt wird. Ergebnisse einer Metaanalyse von Pettigrew und Tropp (2006) bestätigen, dass intergruppaler Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt. Daher kann zunächst von einem Zusammenhang zwischen gruppenübergreifendem Kontakt und Vorurteilen ausgegangen werden (vgl. Abbildung 5, *Pfad a*).

Neben den genannten Voraussetzungen der Kontaktsituation von Allport (1954) betrachtet Pettigrew (1998) die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als fünfte essentielle Bedingung für die Wirkung von Kontakt. Da sich intergruppalen Freundschaften jedoch nur dann entwickeln können, wenn sich eine Gelegenheit für das Aufeinandertreffen von Mitgliedern verschiedener Gruppen bietet, kann zunächst gruppenübergreifender Kontakt als Voraussetzung für die Bildung von Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe angesehen werden (vgl. Abbildung 5, *Pfad b*). Turner et al. (2007) konnten zeigen, dass intergruppaler Kontakt erwartungsgemäß gruppenübergreifende Freundschaften vorhersagt.

Bisher konnte nicht eindeutig geklärt werden, welche der Kontaktbedingungen von Allport (1954) entscheidend für die Veränderung der Vorurteilsstrukturen sind (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006). Nach Pettigrew (1997) beinhalten gruppenübergreifende Freundschaften langzeitlichen Kontakt, wodurch die Wahrscheinlichkeit erhöht ist, dass alle vier Schlüsselbedingungen der Kontakttheorie erfüllt werden. So stellt das Vorhandensein intergruppalen Freundschaften einen stärkeren Prädiktor für die Reduktion von Vorurteilen dar als bloßer Kontakt (Pettigrew, 1997; Hamberger & Hewstone, 1997). Dies zeigt sich auch im Rahmen der Metaanalyse von Pettigrew und Tropp (2006), wonach Studien, die den Kontakt über intergruppalen Freundschaften operationalisiert haben, signifikant stärkere Effekte aufweisen als die übrigen. Der Zusammenhang zwischen intergruppalen Freundschaften und Vorurteilen konnte empirisch vielfach belegt werden (z. B. Wagner et al.,

2003; Aberson et al., 2004). Levin et al. (2003) konnten darüber hinaus im Rahmen einer Longitudinalstudie nachweisen, dass eine kausale Beziehung zwischen vorhandenen intergruppalen Freundschaften und der Reduktion von Vorurteilen besteht. Folglich kann ein Einfluss von Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe auf Vorurteile der Fremdgruppe gegenüber angenommen werden (vgl. Abbildung 5, *Pfad c*).

Auf den Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Vertrauen sowie Vorurteilen und kooperativem Verhalten wurde im Abschnitt 2.5.1 bereits ausführlich eingegangen. Nach Annahmen von Dovidio et al. (1996) können Vorurteile diskriminierendes Verhalten vorhersagen, welches die Autoren auch empirisch belegen. In Anlehnung an Hewstone et al. (2002) werden Vertrauen und Kooperation als initiale Formen diskriminierenden Verhaltens betrachtet. Daher wird davon ausgegangen, dass Vorurteile sowohl das Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe (vgl. Abbildung 5, *Pfad d*) als auch die Kooperation mit selbigen (vgl. Abbildung 5, *Pfad e*) beeinflussen.

Schließlich handelt es sich nach der Ziel-Erwartungstheorie der Kooperation von Pruitt und Kimmel (1977; vgl. Abschnitt 2.5.2) und Ergänzungen von Kimmel et al. (1980) bei Vertrauen um eine Voraussetzung für kooperatives Verhalten (vgl. Abbildung 5, *Pfad f*). Der Zusammenhang zwischen Vertrauen und Kooperation konnte in einer Vielzahl an Studien belegt werden (z. B. Parks et al., 1996; De Cremer et al., 2001; Kramer & Wie, 1999). Zusammengefasst ergibt sich daraus das in Abbildung 5 grafisch veranschaulichte Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens.

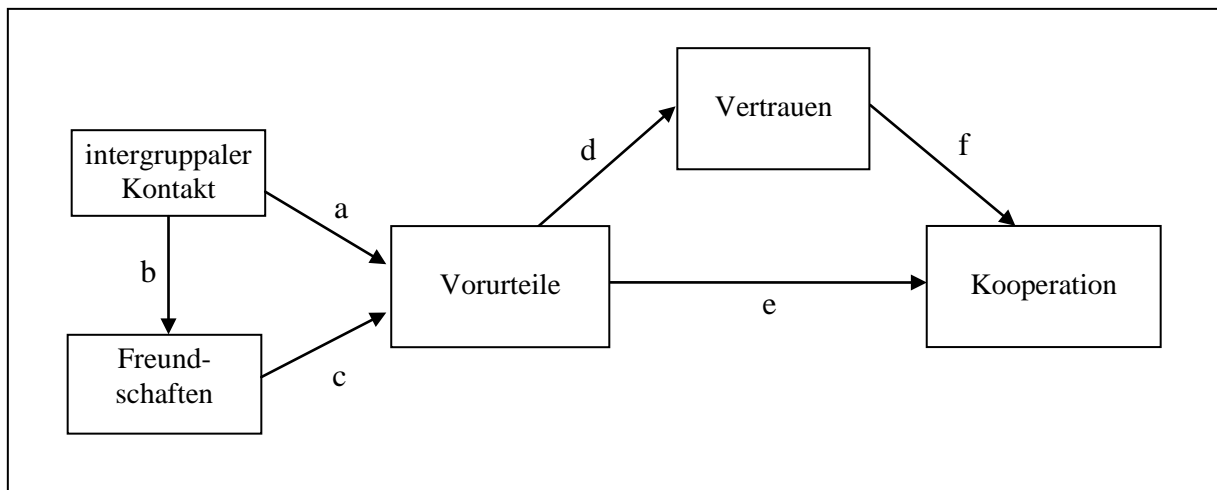


Abbildung 5: postuliertes Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens unter Berücksichtigung von intergruppalen Kontakt, Freundschaften, Vorurteilen und Vertrauen

2.7 Ableitung der Fragestellung

Der folgende Abschnitt dient der Herleitung der konkreten Fragestellungen der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird die Wirkung intergruppalen Kontakts (in der Form schulischen Kontakts) auf Vorurteile, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft mit Mitgliedern der Fremdgruppe betrachtet, wobei auch die Bindung an die Eigengruppe berücksichtigt wird. Darüber hinaus werden Hypothesen zum Einfluss intergruppalen Freundschaften auf Vorurteile, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft aufgestellt. Anschließend werden konkrete Annahmen in Bezug auf das postuliert Modell zur Vorhersage der Kooperationsbereitschaft mit Mitgliedern der Fremdgruppe, in welchem intergruppalen Kontakt, gruppenübergreifende Freundschaften, Vorurteile und Vertrauen berücksichtigt werden, vorgestellt. Es wird auf die entsprechenden Strukturhypothesen eingegangen und es werden ferner eine Moderationshypothese bezüglich des Einflusses der Gruppenbindung sowie eine Mediationshypothese mit Vertrauen als Mediator zwischen Vorurteilen und Kooperationsbereitschaft gebildet.

2.7.1 Die Wirkung von Kontakt und der Einfluss der Bindung an die Eigengruppe

Nach der Kontakttheorie von Allport (1954) führt Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen zur Reduktion der gegenseitigen Vorurteile, wenn 1) ein in der Kontaktsituation vorhandener gleicher Status zwischen den Gruppen anzunehmen ist, 2) gemeinsame Ziele angestrebt werden, 3) Kooperation zwischen den Gruppen besteht und 4) der Kontakt durch öffentliche Einrichtungen unterstützt wird. Diese Annahmen konnten mittels einer Metaanalyse von Pettigrew und Tropp (2006) bestätigt werden. Daraus abgeleitet wird von folgender erster Hypothese (H1) ausgegangen:

Hypothese 1: Schulischer Kontakt führt zur Reduktion der gegenseitigen Vorurteile.

Neben den von Allport (1954) postulierten Schlüsselbedingen weist Pettigrew (1998) in seiner neuen Darlegung der Kontakttheorie von Allport (1954) auf die Bedeutung intergruppalen Freundschaften hin. Gruppenübergreifende Freundschaften aktivieren mediierende Prozesse, die die Wirksamkeit von Kontakt erklären (vgl. Eller & Abrams, 2003). Pettigrew (1998) betrachtet daher die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als eine weitere essentielle Bedingung für die Wirkung von Kontakt. Ferner geht Pettigrew (1997) davon aus, dass gruppenübergreifende Freundschaften langzeitlichen Kontakt beinhalten und dabei die Wahrscheinlichkeit der Vorlage aller vier Schlüsselbedingungen der Kontakttheorie von Allport (1954) erhöht ist. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen die Anzahl intergruppalen Freundschaften steigert (Wagner et al., 2003; Turner et al., 2007). Im Rahmen der eigenen Untersuchung stellt sich daher die Frage, ob schulischer Kontakt zwischen Deutschen und Polen zu vermehrten gruppenübergreifenden Freundschaften führt und damit alle notwendigen Bedingungen der Wirkung von Kontakt im Sinne Pettigrews (1997; 1998) gegeben sind. Daraus ergibt sich folgende zweite Hypothese (H2):

Hypothese 2: Schulischer Kontakt führt zu vermehrten intergruppalen Freundschaften.

Als Rahmentheorie für die Wirksamkeit der Kontakttheorie wurde in der eigenen Arbeit die Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) herangezogen. Danach streben Menschen nach einer positiven sozialen Identität, welche aus der Gruppenzugehörigkeit abgeleitet wird, und damit einer positiven sozialen Distinktheit.

Fällt das Ergebnis eines sozialen Vergleichs negativ aus, kann eine positive Distinktheit u. a. dadurch erreicht werden, in dem die Eigengruppe positiver bewertet wird als die Fremdgruppe. Hierbei handelt es sich um die selbstwertdienliche Tendenz des Ingroup-Bias. In der eigenen Arbeit werden neben Vorurteilen als eine spezielle Form des Ingroup-Bias (vgl. H1) Vertrauen und Kooperation als weitere Formen untersucht, in denen sich diese Neigung widerspiegeln kann (vgl. Hewstone et al., 2002). Dabei soll nicht allein das Vertrauen und die Kooperation mit Mitgliedern der Fremdgruppe betrachtet werden, sondern es wird jeweils die Differenz in Bezug auf Eigen- und Fremdgruppe berechnet, um den tatsächlich vorgenommenen Unterschied zwischen Eigen- und Fremdgruppe zu berücksichtigen (siehe z. B. Levin et al., 2003).

Aufgrund der Annahmen der Kontakttheorie von Allport (1954) sowie vorliegender empirischer Ergebnisse (z. B. Tausch et al., 2007; Rotenberg & Cerda, 1994) wird davon ausgegangen, dass intergruppaler Kontakt nicht nur zur Reduktion von Vorurteilen führt, sondern auch das generalisierte Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe beeinflusst. Daher ergibt sich für den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Ingroup-Bias im Vertrauen (Differenz zwischen Vertrauen in die Eigengruppe und Vertrauen in die Fremdgruppe) folgende Hypothese (H3):

Hypothese 3: Schulischer Kontakt führt zu einer Reduktion des Ingroup-Bias im Vertrauen, d. h. der Differenz im Vertrauen gegenüber der Eigen- und der Fremdgruppe.

Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass Kontakt auch einen Einfluss auf die Kooperation mit Mitgliedern der Fremdgruppe hat und daher entsprechend auf den Ingroup-Bias bezüglich Kooperation wirkt. Aufgrund der vorliegenden Untersuchungsmethode mittels Fragebogen muss dabei zwischen Kooperation, bei welcher es sich um ein konkretes Verhalten handelt, und Kooperationsbereitschaft, welche als spezifische Orientierung betrachtet wird, unterschieden werden (Brown & Abrams, 1986). Da tatsächlich vorliegendes kooperatives Verhalten aufgrund der Methode der eigenen Arbeit nicht erfasst werden kann, wird anstelle dessen die Bereitschaft zur Kooperation mit Mitgliedern der Eigen- und Fremdgruppe erfragt, wobei sich der Ingroup-Bias bezüglich Kooperationsbereitschaft aus der entsprechenden Differenz ergibt. Folgende weitere Hypothese soll folglich überprüft werden (H4):

Hypothese 4: Schulischer Kontakt führt zu einer Reduktion des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, d. h. der Differenz in der Kooperationsbereitschaft mit Eigen- und Fremdgruppe.

Das Auftreten bzw. die Stärke eines Ingroup-Bias wird dabei nach Turner (1999) durch den Grad der Bindung an die Eigengruppe beeinflusst. In mehreren Studien konnte belegt werden, dass sich bei Personen mit hoher Gruppenbindung ein stärkerer Ingroup-Bias zeigt als bei Personen mit einer geringen Bindung (z. B. Doosje et al., 1995; Liebkind et al., 2006; Jetten et al., 2004). Dies führt zu folgenden weiteren Annahmen in Bezug auf die Ausprägung von Vorurteilen, dem Ingroup-Bias im Vertrauen sowie dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft in Abhängigkeit von der Höhe der Gruppenbindung (H5 - H7):

Hypothese 5: Schüler mit einer hohen Gruppenbindung weisen stärkere Vorurteile gegenüber der Fremdgruppe auf als Schüler mit geringer Bindung an die Eigengruppe.

Hypothese 6: Schüler mit einer hohen Gruppenbindung weisen einen stärkeren Ingroup-Bias im Vertrauen auf (Differenz im Vertrauen gegenüber der Eigen- und Fremdgruppe) als Schüler mit geringer Bindung an die Eigengruppe.

Hypothese 7: Schüler mit einer hohen Gruppenbindung weisen eine stärkeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auf (Differenz in der Kooperationsbereitschaft gegenüber der Eigen- und Fremdgruppe) als Schüler mit geringer Bindung an die Eigengruppe.

Da bei Personen mit einer geringen Bindung an die Eigengruppe die selbstwertdienliche Tendenz des Ingroup-Bias weniger stark ausgeprägt ist (z. B. Doosje et al., 1995; Liebkind et al., 2006), d. h. weniger zwischen Eigen- und Fremdgruppe unterschieden wird, ist zu erwarten, dass sich diese geringere Differenzierung zwischen den Gruppen auch in der Anzahl intergruppalen Freundschaften widerspiegelt. Daraus ergibt sich die weitere Annahme (H8):

Hypothese 8: Personen mit einer geringen Gruppenbindung weisen eine höhere Anzahl intergruppalen Freundschaften auf als Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe.

2.7.2 Die Wirkung intergruppalen Freundschaften

Das Vorhandensein intergruppalen Freundschaften stellt einen stärkeren Prädiktor für die Reduktion von Vorurteilen dar als „bloßer“ Kontakt (z. B. Pettigrew & Tropp 2006; Hamberger & Hewstone, 1997). Pettigrew (1997) geht davon aus, dass gruppenübergreifende Freundschaften langzeitlichen Kontakt beinhalten und die Wahrscheinlichkeit des Vorliegens aller vier Schlüsselbedingungen der Kontakttheorie von Allport (1954) erhöhen. Darüber hinaus aktivieren intergruppalen Freundschaften die mediiierenden Prozesse, die die Wirksamkeit von Kontakt erklären (Pettigrew, 1998), wodurch Pettigrew (1998) die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als eine fünfte essentielle Bedingung für die Wirkung von Kontakt betrachtet (vgl. Eller & Abrams, 2003). In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass gruppenübergreifende Freundschaften mit einer Reduktion der Vorurteile einhergehen (z. B. Hewstone et al., 2005; Wagner et al., 2003; Aberson et al., 2004). Vorurteile werden dabei als eine Form des Ingroup-Bias betrachtet (Dovidio & Gaertner, 1999; Hewstone et al., 2002) und es kann folglich davon ausgegangen werden, dass Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe auch weitere Formen, in denen sich der Ingroup-Bias zeigt, wie Vertrauen und Kooperationsbereitschaft, beeinflussen können. Dies führt zu folgenden Hypothesen in Bezug auf die Wirkung intergruppalen Freundschaften (H9 - H11):

Hypothese 9: Intergruppalen Freundschaften führen zur Reduktion der gegenseitigen Vorurteile.

Hypothese 10: Intergruppalen Freundschaften führen zu einer Reduktion des Ingroup-Bias im Vertrauen, d. h. der Differenz im Vertrauen gegenüber der Eigen- und der Fremdgruppe.

Hypothese 11: Intergruppalen Freundschaften führen zu einer Reduktion des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, d. h. der Differenz in der Kooperationsbereitschaft gegenüber der Eigen- und Fremdgruppe.

2.7.3 Modellprüfung zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft

Über die Wirkung von Kontakt und Freundschaften hinaus soll in einem weiteren Schritt der vorliegenden Arbeit das im Abschnitt 2.6 entwickelte Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens unter Berücksichtigung der Variablen Kontakt, Vorurteile, Freundschaften und Vertrauen überprüft werden. Da tatsächlich vorliegendes kooperatives Verhalten aufgrund der Methode der eigenen Arbeit jedoch nicht erfasst werden kann, wird anstelle dessen die Bereitschaft zur Kooperation mit Mitgliedern der Eigen- und Fremdgruppe betrachtet (vgl. Abschnitt 2.7.1). Darüber hinaus sollen nicht allein das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft in Hinblick auf Mitglieder der Fremdgruppe berücksichtigt werden, sondern es wird jeweils die Differenz in Bezug auf Eigen- und Fremdgruppe und damit der tatsächlich vorgenommene Unterschied zwischen den Gruppen betrachtet. Im folgenden Abschnitt werden in Bezug auf die Herleitung des Modells (Abschnitt 2.6) die zugehörigen Strukturhypothesen vorgestellt. Dabei ist eine Überschneidung dieser Hypothesen mit Annahmen in Bezug auf die Wirkung von Kontakt (Abschnitt 2.7.1) und Freundschaften (Abschnitt 2.7.2) unumgänglich. Anschließend wird auf die zusätzlich berücksichtigte postulierte Moderationswirkung der Stärke der Bindung an die Eigengruppe sowie die Mediationswirkung von generalisiertem Vertrauen eingegangen.

2.7.3.1 Strukturhypothesen

Die Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft soll unter Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen den Variablen Kontakt, Vorurteilen, intergruppalen Freundschaften und einem Ingroup-Bias im Vertrauen erfolgen (vgl. Modell Abschnitt 2.6; Abbildung 6). Abgeleitet aus der Kontakttheorie von Allport (1954) sowie die darüber hinaus berücksichtigte Rolle von Freundschaften (Pettigrew, 1997; 1998) und zugehöriger vorliegender empirischer Ergebnisse (vgl. Abschnitt 2.7.1) wird davon ausgegangen, dass schulischer Kontakt zu einer Reduktion der intergruppalen Vorurteile sowie zu vermehrten gruppenübergreifenden Freundschaften führt. Daraus ergeben sich äquivalent mit H1 und H2 folgende Strukturhypothesen des postulierten Pfadmodells (H12 und H13):

Hypothese 12: Schulischer Kontakt führt zu einer Reduktion der Vorurteile.

Hypothese 13: Schulischer Kontakt führt zu vermehrten intergruppalen Freundschaften.

Wie im Abschnitt 2.7.2 bereits dargestellt wurde, können intergruppalen Freundschaften als essentiell für die Reduktion von Vorurteilen (Pettigrew, 1997; 1998) betrachtet werden. Verschiedene Studien zeigen darüber hinaus eine kausale Beziehung zwischen vorhandenen intergruppalen Freundschaften sowie der Reduktion von Vorurteilen auf (Pettigrew, 1997; Levin et al., 2003). Daher wird im eigenen Modell äquivalent mit H9 davon ausgegangen, dass neben schulischem Kontakt intergruppalen Freundschaften zu einer Reduktion von Vorurteilen führen (H14):

Hypothese 14: Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe führen zur Reduktion der Vorurteile.

Vorurteile können nach Dovidio et al. (1996) diskriminierendes Verhalten vorhersagen. Werden Vertrauen und Kooperation in Anlehnung an Hewstone et al. (2002) als initiale Formen diskriminierenden Verhaltens betrachtet und die Ergebnisse von beispielsweise Tam et al. (2009) berücksichtigt, dass Einstellungen Verhaltenstendenzen der Fremdgruppe gegenüber beeinflussen, kann von folgenden zwei weiteren Strukturhypothesen (H15 und H16) ausgegangen werden:

Hypothese 15: Vorurteile stärken den Ingroup-Bias im Vertrauen.

Hypothese 16: Vorurteile stärken den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.

Abschließend wird unter Berücksichtigung der Ziel-Erwartungstheorie von Pruitt und Kimmel (1977), nach der Vertrauen eine Voraussetzung kooperativen Verhaltens darstellt, den Ergänzungen von Kimmel et al. (1980) und einer Vielzahl empirischer Ergebnisse, die den Zusammenhang zwischen Vertrauen und Kooperation belegen (z. B. Parks et al., 1996; De Cremer et al., 2001) von folgender letzter Strukturhypothese des postulierten Pfadmodells (H17) ausgegangen:

Hypothese 17: Je größer der Ingroup-Bias im Vertrauen ist, desto größer ist der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.

Abbildung 6 fasst das vollständige Pfadmodell, welches einen Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von schulischem Kontakt, Freundschaften, Vorurteilen und einem Ingroup-Bias im Vertrauen vorhersagen soll, noch einmal zusammen.

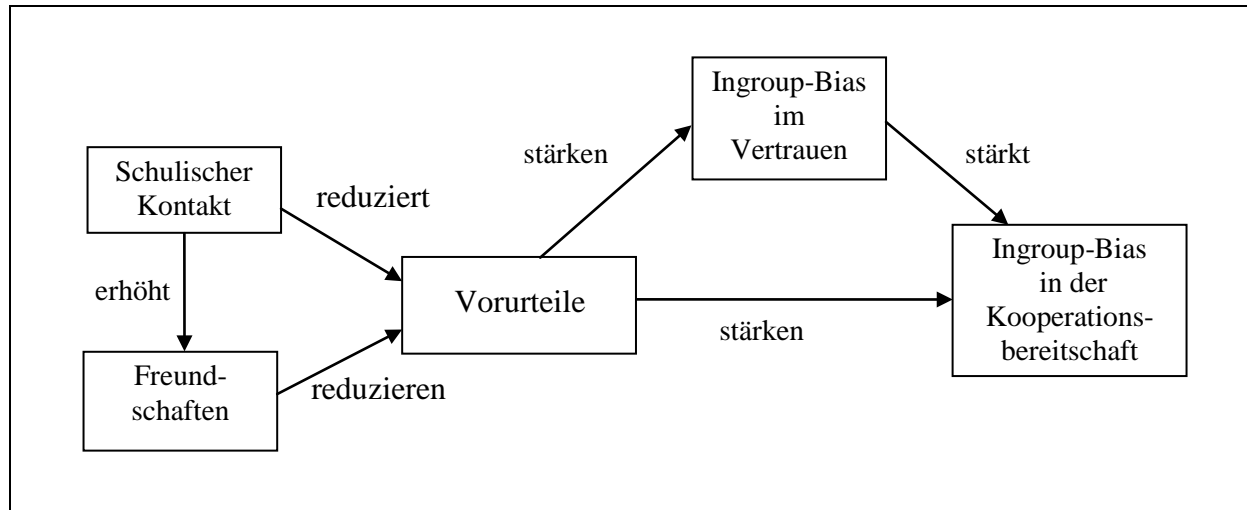


Abbildung 6: postuliertes Pfadmodell zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von schulischem Kontakt, Freundschaften, Vorurteilen und einem Ingroup-Bias im Vertrauen

2.7.3.2 Moderationshypothese

Nach Turner (1999) wird das Auftreten bzw. die Stärke eines Ingroup-Bias (u. a.) von der Bindung an die Eigengruppe beeinflusst. Dieser Zusammenhang wurde bereits in verschiedenen Studien belegt (z. B. Doosje et al., 1995; Liebkind et al., 2006; Jetten et al., 2004). Daher wird in Bezug auf das untersuchte Pfadmodell zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft folgende Moderationshypothese aufgestellt (H18):

Hypothese 18: Die Bindung an die Eigengruppe stellt im postulierten Modell zur Vorhersage des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft in Bezug auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Formen des Ingroup-Bias einen Moderator dar. Das bedeutet,

- (a) bei Vorurteilen handelt es sich für Personen mit hoher Gruppenbindung um einen stärkeren Prädiktor für den Ingroup-Bias im Vertrauen als für Personen mit geringer Gruppenbindung,
- (b) Vorurteile stellen für den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft einen stärkeren Prädiktor für Personen mit hoher als für Personen mit geringer Bindung an die Eigengruppe dar und
- (c) der Ingroup-Bias im Vertrauen ist für Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe ein stärkerer Prädiktor für den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft als für Personen mit geringer Bindung an die Eigengruppe.

2.7.3.3 Mediationshypothese

Nach dem zu überprüfenden Pfadmodell führen Vorurteile zu einem höheren Ingroup-Bias im Vertrauen (H15) und zu einem höheren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft (H16). Darüber hinaus bewirkt ein höherer Ingroup-Bias im Vertrauen einen höheren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft (H17). Abbildung 7 ist diese Dreieckskonstellation der Variablen zu entnehmen. Nach Ergebnissen von Tam et al. (2009) werden positive Verhaltenstendenzen der Fremdgruppe gegenüber signifikant durch das Vertrauen in die Fremdgruppe, hingegen nur marginal durch Einstellungen der Fremdgruppe gegenüber vorhergesagt. Da jedoch ein Einfluss von Vorurteilen auf jegliches Verhalten im intergruppalen Kontext angenommen wird (vgl. Dovidio et al., 1996), wird aufgrund der vorliegenden Dreieckskonstellation der Variablen in Anlehnung an Baron und Kenny (1986) folgende Mediationshypothese aufgestellt (H19):

Hypothese 19: Der Ingroup-Bias im Vertrauen stellt im postulierten Modell einen Mediator dar, d. h. Vorurteile wirken vermittelt über den Ingroup-Bias im Vertrauen auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.

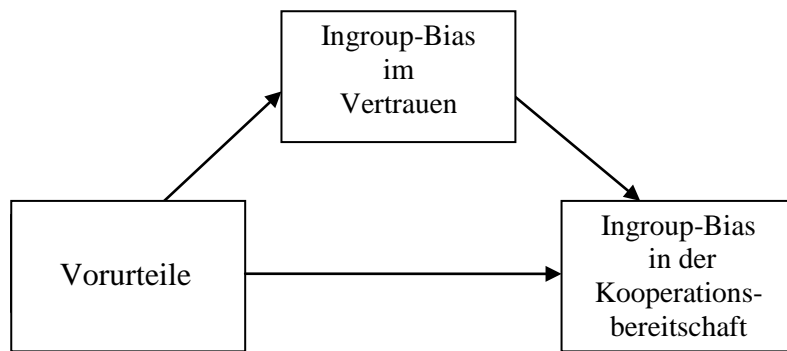


Abbildung 7: Der Ingroup-Bias im Vertrauen als Mediator im postulierten Pfadmodell

3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Zunächst wird auf das Untersuchungsdesign eingegangen, während sodann die Stichprobe beschrieben wird. Daraufhin wird das Erhebungsinstrument vorgestellt und anschließend die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Abschließend wird auf das allgemeine Vorgehen bei der Auswertung eingegangen.

3.1 Untersuchungsdesign

Zur Überprüfung der postulierten Hypothesen erfolgte die Untersuchung mittels Fragebogen im Zeitraum Oktober bis November 2007. Die Befragung wurde bei deutschen sowie polnischen Schülern an deutschen und polnischen Schulen durchgeführt. Die teilnehmenden Schulen wurden nach dem Kriterium des Kontakts ausgewählt, d. h. die Schülerbefragungen fanden an reinen sowie gemischten Schulen statt. Reine Schulen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie i. d. R. nur von Schülern einer Nationalität besucht werden, also kein Kontakt zwischen Deutschen und Polen vorliegt. An gemischten Schulen gehen sowohl Polen als auch Deutsche zusammen zur Schule und nehmen in deutsch-polnischen Klassen bzw. Kursen an einem gemeinsamen Unterricht teil.

Die Untersuchung wurde ausschließlich auf den Schultyp Gymnasium bzw. Lyzeum (welches von der Schulart her dem deutschen Gymnasium entspricht, jedoch erst ab der 10. Klasse besucht wird) beschränkt, da bisherige Forschungsergebnisse belegen, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad von Untersuchungsteilnehmern und dem Ingroup-Bias gegenüber Minderheiten gibt (vgl. Duckitt, 1992; Ray, 1990; Wagner & Zick, 1995). Da ein Einfluss des Bildungsgrades auch im Kontext der eigenen Untersuchung nicht auszuschließen ist, wurde er entsprechend kontrolliert.

Vor dem Hintergrund der Vergleichbarkeit von Alter und Schultyp der Versuchsteilnehmer in Deutschland und Polen wurden Schüler der Klassenstufen 10 bis 13 befragt. Als gemischte Schulen wurden zwei deutsch-polnische Gymnasien, die in der deutsch-polnischen Grenzregion auf deutscher Seite liegen (und an denen sowohl von Deutschen als auch von Polen das deutsche Abitur abgelegt wird), in die Untersuchung einbezogen (Deutsch-

Polnisches Gymnasium Löcknitz, Löcknitz; Karl-Liebknecht-Gymnasium Europaschule, Frankfurt / Oder). Diese Schulen zeichnen sich durch intensive schulische Kontakterfahrungen der Schüler aus. Sowohl deutsche als auch polnische Schüler besuchen in gemischten Klassen bzw. Kursen einen gemeinsamen täglichen Unterricht. Parallel dazu fand die Schülerbefragung an zwei Gymnasien ohne vorliegende schulische Kontakterfahrungen statt (Hansa-Gymnasium, Stralsund; Liceum Ogólnokształcącego im. Adama Mickiewicza, Miastko). Da diese Schulen in einer entsprechenden Entfernung zur deutsch-polnischen Grenze liegen, besteht auch eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass sich die Schüler außerschulisch in ein Umfeld mit Angehörigen der anderen Nation begeben haben. Da es in Polen keine polnisch-deutschen Schulen gibt, war es nicht möglich, solch eine Schule in den Versuchsplan mit aufzunehmen. Das vollständige Untersuchungsdesign ist zusammenfassend noch einmal Abbildung 8 zu entnehmen.

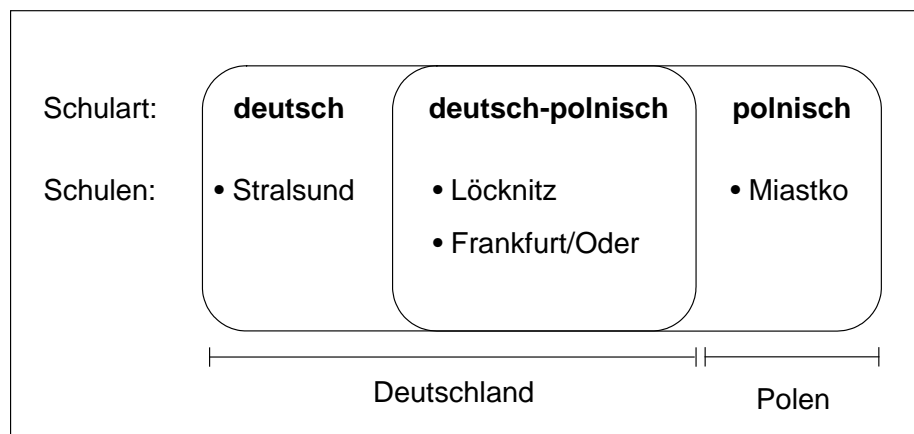


Abbildung 8: Untersuchungsdesign

In Bezug auf die ausgewählten Kontaktschulen in Löcknitz und Frankfurt/Oder müssen nach der Kontakttheorie von Allport (1954) für eine vorurteilsreduzierende Wirkung von Kontakt vier Randbedingungen vorliegen, und zwar a) ein in der Kontaktsituation vorhandener gleicher Status zwischen den Gruppen, b) die Anstrengung gemeinsamer Ziele, c) Kooperation zwischen den Gruppen sowie d) die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen, also in diesem Fall die Schule bzw. Autoritäten wie Lehrer und Eltern.

Wie im Abschnitt 2.1 bereits dargestellt wurde, wird die Bedingung eines gleichen Status zwischen den Gruppen in der Literatur als unterschiedlich bedeutsam angesehen. So geht z. B.

Patchen (1982) davon aus, dass in ethnisch gemischten Schulen ein gleicher Status nicht unbedingt notwendig für die Wirkung von Kontakt ist, während andere Autoren diesen Aspekt für bedeutsam halten (z. B. Brown, 1995; Schofield, 1979). Darüber hinaus gelten in der Literatur unterschiedliche Faktoren als relevant für das Vorliegen eines gleichen Status (vgl. Schofield & Eurich-Fulcer, 2001). Longshore und Prager (1985) betrachten beispielsweise die zahlenmäßige Zusammensetzung der Gruppen in der Schule als bedeutsamen Faktor, der den relativen Status der ethnischen Gruppe beeinflusst. Darüber hinaus kann auch die Zusammensetzung der Schulorganisation als wichtig erachtet werden (Schofield & Eurich-Fulcer, 2001). In beiden Fällen können jedoch nicht nur die tatsächlichen Verhältnisse eine Rolle spielen, sondern auch die Wahrnehmung der Verhältnisse kann bedeutsam sein. So zeigt Schofield (1989), dass in einer Schule mit einem ausgewogenen Verhältnis von Schülern weißer und schwarzer Hautfarbe die Anzahl der Schwarzen von den weißen Schülern deutlich überschätzt wurde. Nach Epstein (1985) kommt es im schulischen Kontext für die Wahrnehmung eines gleichberechtigten Status hingegen nicht auf Verhältnisse, sondern z. B. darauf an, dass die Gleichstellung und die Wichtigkeit aller Schüler betont wird und eine akademisch basierte Gruppierung vermieden wird.

Damit auch eine Minderheit einen Einfluss in einer Institution ausüben kann, schlagen Hawley und Kollegen (1983) in Bezug auf die Zusammensetzung der Schülerschaft vor, dass die Minderheit mindestens 20 % der Schülerschaft ausmachen muss. Dieser Aspekt wird im Gymnasium in Löcknitz deutlich erfüllt. Hier ergab sich eine Zusammensetzung der untersuchten Klassenstufen von 153 deutschen Schülern zu 81 polnischen Schülern. In Frankfurt/Oder konnte diese Anforderung nicht erfüllt werden, da es vor Durchführung der Untersuchung zu einer Zusammenlegung verschiedener Schulen kam (rein und gemischt) und damit die Anzahl deutscher Schüler überproportional hoch ausfiel. Da jedoch beispielsweise Bizman und Amir (1984) keinen Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung der Schülerschaft und Einstellungsänderungen nachweisen konnten, wurde das Gymnasium aus Frankfurt/Oder dennoch in die Untersuchung mit einbezogen. Darüber hinaus wurde überprüft, ob sich die Ausprägungen auf den abhängigen Variablen zwischen Schülern, die gemischte Klassen (63 %) und denen, die keine gemischten Klassen besucht haben (37 %), unterscheiden. Es haben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben ($p > .05$), wodurch die Berücksichtigung dieses Gymnasiums als Kontaktschule ebenfalls als gerechtfertigt erscheint.

Die Anstrengung gemeinsamer Ziele sowie die Kooperation zwischen den Gruppen führt, wie bereits mehrfach belegt wurde (vgl. Abschnitt 2.1), zu einer Reduktion der Vorurteile. In Bezug auf die untersuchten Kontaktschulen wurde von den Schulleitern mitgeteilt, dass insbesondere im Rahmen des Sportunterrichts auf Kooperation geachtet wird, d. h. gemischte Mannschaften gegeneinander antreten. Inwieweit im Rahmen des Curriculums weitere gemeinsame Ziele und Kooperationen zwischen den Schülern geschaffen wurden ist jedoch nicht bekannt.

Als letzte Voraussetzung nach Allport (1954) wird die Unterstützung des Kontakts durch die Schule betrachtet. Nach Ansicht von Hawley und Kollegen (1983) spielen dabei die Schulleiter der Schulen die entscheidende Rolle in der Formung der Intergruppenbeziehungen, da ihr Handeln einen Einfluss auf Lehrer, Schüler und Eltern ausübt. Da im Rahmen der deutsch-polnischen Schulen die Schulleiter selbst das deutsch-polnische Schulprojekt beantragt haben, wird davon ausgegangen, dass sie auch Befürworter des Projekts sind und entsprechend im Sinne des Projekts handeln. Darüber hinaus ist auch eine hohe Identifikation der Lehrer mit der eigenen Schule und ihre Unterstützung des Kontakts auf Schülerebene zu erwarten, da sie freiwillig an einer deutsch-polnischen Schule unterrichten. Inwieweit jedoch tatsächlich eine hohe Bindung der Lehrer an das Schulprojekt vorliegt und ob die Eltern dieses Projekt ebenfalls in vollem Umfang unterstützen, kann ohne weiterführende Untersuchungen nicht beantwortet werden.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Komplexität der einzelnen Kontaktbedingungen. So lässt sich nicht klären, welche Faktoren relevant sind um zu entscheiden, ob ein gleicher Status zwischen den Gruppen vorliegt. Auch inwieweit z. B. der Einfluss der Eltern entscheidend für die Wirkung von Kontakt ist und ob das Streben nach gemeinsamen Zielen in sportlichen Kooperationen ausreichend ist bleibt offen. Bereits Pettigrew (1998) hat auf die Schwierigkeit der Präzisierung der unabhängigen Variablen hingewiesen. Darüber hinaus konnte nach Ergebnissen der Metaanalyse von Pettigrew und Tropp (2006) bisher nicht eindeutig geklärt werden, welche der Kontaktbedingungen entscheidend für die Veränderung der Vorurteilsstrukturen sind. Daher konnte aus ökonomischen Gründen keine umfassende Überprüfung der tatsächlichen Vorlage der von Allport (1954) vorgegebenen Bedingungen vorgenommen werden. Pettigrew (1997) geht jedoch davon aus, dass intergrupale Freundschaften die Wahrscheinlichkeit des Vorliegens aller Rahmenbedingungen von Allport (1954) erhöhen. Er betrachtet zusätzlich in seiner

erweiterten Kontakttheorie (1998) die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als fünfte essentielle Bedingung für die Wirkung von Kontakt. Nach der Metanalyse von Pettigrew und Tropp (2006) weisen darüber hinaus Studien, die den Kontakt über gruppenübergreifende Freundschaften operationalisiert haben, signifikant stärkere Effekte auf als die übrigen. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit neben Kontakt (erfasst über die Schulart) die Anzahl intergruppaler Freundschaften explizit berücksichtigt.

3.2 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung haben insgesamt 809 Personen teilgenommen. Dabei mussten die Fragebögen von 21 Teilnehmern aufgrund zu vieler fehlender Werte aus den Analysen ausgeschlossen werden. Mittels Boxplot wurden weitere acht Personen als Ausreißer identifiziert und ebenfalls in der Auswertung nicht berücksichtigt. Darüber hinaus gaben acht Probanden an, eine deutsch-polnische Staatsbürgerschaft zu besitzen. Da diese Personen sowohl der Gruppe der Deutschen als auch der Gruppe der Polen angehören, kann nicht bestimmt werden, bei welcher Gruppe es sich für diese Probanden um die Eigen- bzw. um die Fremdgruppe handelt. Daher sind auch die Fragebögen der Personen mit doppelter Staatsbürgerschaft nicht in die Auswertung der Untersuchung mit eingegangen.

Von den 772 verbleibenden Teilnehmern (400 deutscher Nationalität, 372 polnischer Nationalität) haben 480 reine und 292 gemischte Schulen besucht. Bezüglich der soziodemographischen Variablen Nationalität, Geschlecht und Alter bestehen, wie im Folgenden ausgeführt wird, geringfügige Unterschiede zwischen den Schularten.

An den Schulen ohne Kontakt mit der Fremdgruppe (Stralsund, Miastko) wurden insgesamt 231 Deutsche (116 Jungen, 114 Mädchen, 1 Teilnehmer hat das Geschlecht nicht angegeben) mit einem Durchschnittsalter von 16.54 Jahren ($SD = .95$) sowie 249 Polen (77 Jungen, 167 Mädchen, 5 Teilnehmer haben das Geschlecht nicht angegeben) mit einem Durchschnittsalter von 17.01 Jahren ($SD = .82$) befragt. An den Kontaktschulen (Löcknitz, Frankfurt/Oder) haben 169 Deutsche (57 Jungen, 111 Mädchen, 1 Teilnehmer hat das Geschlecht nicht angegeben) mit einem Durchschnittsalter von 16.39 Jahren ($SD = .94$) und 123 Polen (38 Jungen, 82 Mädchen, 3 Teilnehmer haben das Geschlecht nicht angegeben) mit einem Durchschnittsalter von 17.11 Jahren ($SD = 1.12$) an der Untersuchung teilgenommen. Die

zugehörigen Häufigkeiten der Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich Schulart, Nationalität und Geschlecht sind zur besseren Übersicht noch einmal Tabelle 5 zu entnehmen.

Tabelle 5: Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich Schulart, Nationalität und Geschlecht

Nationalität und Geschlecht	Schulart	
	reine Schule	gemischte Schule
deutsch		
männlich	116	57
weiblich	114	111
keine Angabe	1	1
polnisch		
männlich	77	38
weiblich	167	82
keine Angabe	5	3
gesamt	480	292

Insgesamt zeigt sich, dass das Verhältnis zwischen Deutschen und Polen an reinen Schulen relativ ausgeglichen ist (48,1 % vs. 51,9 %), während an gemischten Schulen ca. 16 % mehr Deutsche als Polen an der Untersuchung teilgenommen haben (57,7 % vs. 42,1 %). In Bezug auf das Geschlecht haben insgesamt sowohl an reinen (40,2 % männlich vs. 58,5 % weiblich) als auch an gemischten Schulen (32,5 % männlich vs. 66,1 % weiblich) jeweils mehr Mädchen als Jungen an der Untersuchung teilgenommen, wobei dieser Unterschied an den gemischten Schulen noch stärker ausgeprägt ist als an den reinen Schulen. Betrachtet man die Geschlechtsverhältnisse zwischen den Schularten hinsichtlich der Nationalität, so zeigen sich an Schulen ohne Kontakt unterschiedliche Geschlechtsverhältnisse (deutsch: 50,2 % männlich vs. 49,4 % weiblich; polnisch: 30,9 % männlich vs. 67,1 % weiblich), während an gemischten Schulen die Verhältnisse nahezu identisch sind (deutsch: 33,7 % männlich vs. 65,7 % weiblich; polnisch: 30,9 % männlich vs. 66,7 % weiblich). Hinsichtlich des Alters ergeben sich nur geringfügige Unterschiede. Deutsche Schüler sind sowohl an reinen als auch gemischten Schulen ca. ein halbes Jahr jünger als polnische Schüler.

3.3 Erhebungsinstrument

Im Folgenden soll das zur Erhebung der Variablen Vorurteile, Bindung an die Eigengruppe, generalisiertes Vertrauen in Eigen- und Fremdgruppe, Kooperationsbereitschaft mit Eigen- und Fremdgruppe, Anzahl der Freundschaften sowie der personenbezogenen Daten genutzte Instrument näher vorgestellt werden. Es wurden zwei Versionen des Fragebogens benutzt (Version A und Version B), welche jeweils aus zwei einzelnen Teilen zusammengesetzt waren. Die Versionen unterschieden sich in der Reihenfolge der Items zu Vertrauen und Kooperationsbereitschaft hinsichtlich Eigen- und Fremdgruppe. In Version A wurden im ersten Teil zunächst das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft mit der Eigen- und im zweiten Teil anschließend mit der Fremdgruppe erfasst, in Version B war die Abfolge umgekehrt. Durch die gleichmäßige Nutzung beider Versionen sollten Reihenfolgeeffekte bei der Beantwortung der Fragen ausgeschlossen werden (möglicher Einfluss der Tatsache, dass erst Fragen zu Personen der Eigengruppe und dann Fragen zu Personen der Fremdgruppe beantwortet werden müssen oder umgekehrt). Darüber hinaus wurde der Fragebogen geteilt, da im Rahmen eines Pretests in Anklam ($N = 44$) aufgefallen war, dass Schüler vermehrt zurückgeblättert haben, um die Beantwortung ihrer Fragen zu Eigen- und Fremdgruppe anzupassen. Durch die Splittung sollte dem entgegengewirkt werden. Die detaillierte inhaltliche Gliederung der Fragebogenversionen ist in Tabelle 6 dargestellt, während die vollständige Version A für Schüler deutscher Nationalität dem Anhang C (S. 164) entnommen werden kann.

Tabelle 6: Inhaltlicher Aufbau der Versionen A und B des Fragebogens

Teil	Fragebogenversion	
	Version A	Version B
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Items zu generalisiertem Vertrauen in die <i>Eigen</i>gruppe ▪ Vignetten zur Kooperationsbereitschaft mit der <i>Eigen</i>gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Items zu generalisiertem Vertrauen in die <i>Fremd</i>gruppe ▪ Vignetten zur Kooperationsbereitschaft mit der <i>Fremd</i>gruppe
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Items zu generalisiertem Vertrauen in die <i>Fremd</i>gruppe ▪ Items zur Gruppenbindung sowie offenen und subtilen Vorurteilen in zufälliger Reihenfolge ▪ Vignetten zur Kooperationsbereitschaft mit der <i>Fremd</i>gruppe ▪ Items zur Person 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Items zu generalisiertem Vertrauen in die <i>Eigen</i>gruppe ▪ Items zur Gruppenbindung sowie offenen und subtilen Vorurteilen in zufälliger Reihenfolge ▪ Vignetten zur Kooperationsbereitschaft mit der <i>Eigen</i>gruppe ▪ Items zur Person

Da das Erhebungsinstrument zunächst in deutscher Sprache erstellt wurde, war es anschließend erforderlich, es in die polnische Sprache zu übersetzen. Die Übersetzung wurde von einer polnischen Muttersprachlerin, welche fließend deutsch spricht und bereits seit mehreren Jahren in Deutschland lebt, vorgenommen. Anschließend wurden die deutsche und polnische Fragebogenversionen von zwei unabhängigen polnischen Muttersprachlern mit ebenfalls sehr guten deutschen Sprachkenntnissen jeweils miteinander verglichen und die polnische Version ggf. geringfügig modifiziert. Aufgrund dieser Überprüfung kann von inhaltlich äquivalenten Fragebögen in den Sprachen Deutsch und Polnisch ausgegangen werden (vgl. Brislin, Lonner & Thorndike, 1973; Harkness, van de Vijver & Mohler, 2003).

Es soll darauf hingewiesen werden, dass das eingesetzte Erhebungsinstrument zwei Vorstudien unterzogen wurde, wobei der erste Pretest bei deutschen Schülern an einem Gymnasium in Anklam (Deutschland; $N = 44$) und der zweite Pretest bei polnischen Schülern einer polnischen Schule, bestehend aus Lyzeum, Technikum sowie Landwirtschaftsschule, in Biały Bór (Polen; $N = 117$) durchgeführt wurde. Das Ziel der Vorstudien bestand darin, den zeitlichen Rahmen der Untersuchung abzustecken, die Verständlichkeit des Fragebogens bei Schülern zu überprüfen und die Nützlichkeit der eingesetzten Inventare bzw. Skalen zur Überprüfung des eigenen theoretischen Modells abzusichern. Zusammenfassend war von einer Eignung des Erhebungsinstruments auszugehen. Auf eine Darstellung der Ergebnisse

der Vorstudien wird jedoch aus Gründen des Umfangs weitestgehend verzichtet. Im Folgenden werden die verwendeten Inventare bzw. Skalen des Fragebogens vorgestellt.

3.3.1 Erfassung von Vorurteilen

Die Erfassung von Vorurteilen gegenüber Deutschen und Polen erfolgte mittels der Blatant-Subtle-Skala (Pettigrew & Meertens, 1995; siehe Anhang B, Tabellen 27 und 28, S. 155-156). Dieses Instrument besteht aus den zwei Skalen „offene Vorurteile“ (blatant) und „subtile Vorurteile“ (subtle). Die Skala „offene Vorurteile“ stellt eine Skala direkter Vorurteilsmessung dar, wobei offene Vorurteile als „hot, close and direct“ (S. 58) beschrieben werden. Sie besteht aus den Subskalen „Bedrohung und Ablehnung“ sowie „Abneigung gegen Vertrautheit und Intimität“. Die Skala „subtile Vorurteile“ stellt im Gegensatz dazu eine Skala indirekter Vorurteilsmessung dar, wobei subtile Vorurteile als „cool, distant and indirect“ (S.58) beschrieben werden. Sie besteht aus den Subskalen „Verteidigung traditioneller Werte“, „Betonung kultureller Unterschiede“ sowie „Verleugnung positiver Emotionen“.

Da sich die Blatant-Subtle-Skala auf Vorurteile von Majoritäten gegenüber kulturellen Minderheiten im eigenen Land bezieht, musste sie für den eigenen Untersuchungskontext modifiziert werden (siehe Anhang B, Tabellen 27 und 28, S. 155-156). In Bezug auf die Blatant-Skala musste die Subskala „Bedrohung und Ablehnung“ um zwei Items und die Subskala „Abneigung gegen Vertrautheit und Intimität“ um ein Item gekürzt werden. Darüber hinaus war eine weitere inhaltliche Modifikation eines Items letzterer Subskala erforderlich, um das Item auf den schulischen Kontext zu übertragen. Dabei wurde das Subjekt „Vorgesetzter“ durch das Subjekt „Lehrer“ ersetzt. Hinsichtlich der Subtle-Skala wurde die Subskala „Betonung kultureller Unterschiede“ für die Untersuchung vollständig ausgeschlossen, da sie sich nicht auf den Untersuchungskontext übertragen ließ und es sich bei den zu bewertenden Gruppen nicht um Minderheiten im eigenen Land handelt.

Hinsichtlich der Blatant-Skala ergab sich eine befriedigende Reliabilität (Cronbach's Cronbach, 1970; Blatant: $\alpha = .76$). In Bezug auf die Subtle-Skala fiel die Reliabilität hingegen unbefriedigend aus (Subtle: $\alpha = .61$), wobei hier ein Einfluss der vorgenommenen Modifikation nicht ausgeschlossen werden kann. Da sich dieses Problem jedoch auch in

anderen Untersuchungen bereits gezeigt hat (Neumann & Seibt, 2001; Waage, 2005; ausführlich Ripke, 2005), wurde die bereits mehrfach genutzte Vorgehensweise gewählt, die Skalen zusammenzufassen, was zu einer zufrieden stellenden Reliabilität führte (Blatant-Subtle: $\alpha = .81$).

3.3.2 Erfassung generalisierten Vertrauens in Eigen- und Fremdgruppe

Die Erhebung generalisierten Vertrauens in Eigen- und Fremdgruppe erfolgte mittels einer modifizierten Version des sog. Interpersonal Mistrust-Trust Measure (IMTM; McLennan & Omodei, 2000; Originalversion s. Anhang B, Tabelle 29, S. 157-158). Das IMTM dient der Erfassung interpersonalen Misstrauens, welches definiert wird als allgemeines Misstrauen gegenüber den Motiven anderer in Situationen, die das eigene Wohlbefinden betreffen (Williams, Barefoot & Shekelle, 1985). Dabei handelt es sich um die Tendenz, andere als gemein, eigennützig, übel wollend und unzuverlässig anzusehen. Im IMTM werden insgesamt 18 spezifische Stimulussituationen mit jeweils einem zugehörigen situationsspezifischem Item dargeboten. Nachdem man im Rahmen der Instruktion aufgefordert wurde, sich einige Sekunden Zeit zu nehmen, um sich vorzustellen, dass man sich in der speziellen Situation befindet, muss unter Nutzung einer 7-stufigen Skala (-3 = stimme überhaupt nicht zu bis +3 stimme völlig zu) angegeben werden, für wie wahrscheinlich man das in der Situation beschriebene Verhalten eines fiktiven anderen in der spezifizierten Art und Weise hält (Beispiel: Während du einem engen Freund / einer engen Freundin von einem peinlichen Fehler erzählst, den du gemacht hast, siehst du, dass dein Freund / deine Freundin lächelt. - Der Freund / die Freundin fühlt angesichts deines Fehlers mit dir.).

Jeweils die Hälfte der Items des IMTM ist positiv bzw. negativ für Misstrauen formuliert. Die Autoren belegen, dass es sich beim IMTM um ein eindimensionales Messinstrument handelt, das heißt Misstrauen-Vertrauen stellt ein bipolares Konstrukt dar. Daher ist das Instrument für die eigene Untersuchung zur Erfassung von generalisiertem Vertrauen geeignet. Um das Ausmaß des generalisierten Vertrauens in die Eigen- sowie in die Fremdgruppe zu erfassen, wurde die jeweilige nationale Zugehörigkeit der in der Stimulussituation handelnden Person in die Situationsbeschreibung mit aufgenommen (Beispiel: ein polnischer Freund / eine polnische Freundin). Darüber hinaus wurden die Items dem schulischen Kontext angepasst (beispielsweise wurde ein „Kollege“ durch einen „Mitschüler“ ersetzt). Drei

Stimulussituationen mit zugehörigen Items wurden von der Untersuchung ausgeschlossen, da sie nicht auf den eigenen Untersuchungskontext übertragbar waren (s. Anhang B, Tabelle 29, S. 157-158).

Insgesamt wurden 15 modifizierte Situationsbeschreibungen des IMTM (s. Anhang B, Tabelle 30, S. 159-158) zur Erfassung von Vertrauen genutzt, wobei alle Items einmal bezogen auf Mitglieder der Eigengruppe und einmal bezogen auf Mitglieder der Fremdgruppe beantwortet werden mussten. Acht Items davon waren jeweils positiv in Richtung generalisiertes Vertrauen und sieben Items jeweils negativ in Richtung generalisiertes Vertrauen formuliert. Zur Bildung der Gesamtskalenwerte für Eigen- und Fremdgruppe wurden die einzelnen Items entsprechend der Richtung Vertrauen invertiert. Zwei Items (Item 3 und 14, siehe Fragebogen im Anhang C, S. 165, 167) wurden dabei aufgrund von Itemanalysen zur Verbesserung der internen Konsistenz des Instruments bei der Bildung des Gesamtskalenwertes ausgeschlossen. Die zufriedenstellenden internen Konsistenzen (Cronbach's α) der Skalen betragen für die Skala generalisiertes Vertrauen in die Eigengruppe $\alpha = .72$ und für die Skala generalisiertes Vertrauen in die Fremdgruppe $\alpha = .81$.

3.3.3 Erfassung von Kooperationsbereitschaft

Um den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Vertrauen und kooperativem Verhalten zu untersuchen, war es in der bisherigen Forschung üblich, diese Beziehung im Rahmen des in der experimentellen Spieltheorie entwickelten Gefangenen-Dilemma-Spiels (vgl. Abschnitt 2.4.3.2) zu analysieren (siehe z. B. Gyer & Perkel, 1972; Parks et al., 1996). Dieses Paradigma bietet den Vorteil, dass das tatsächliche Verhalten unmittelbar erfasst werden kann. Nachteile ergeben sich jedoch durch die teilweise konfundierende Messung von Vertrauen und Kooperation (Deutsch, 1973; Lindskold, 1978). Um dem letzteren Aspekt entgegenzuwirken, wurde in neueren Studien eine modifizierte Version des Gefangenen-Dilemma-Spiels angewendet, das sog. Vertrauensspiel (Dasgupta, 1988; Snijders, 1996; Cook, Yamagishi, Cheshire, Cooper, Matsuda & Mashima, 2005), in welchem eine Trennung von Vertrauen und Kooperation erfolgte. Im Kontext der eigenen Untersuchung ist die Anwendung experimenteller Spiele jedoch nicht möglich, da es sich hier um eine Fragebogenuntersuchung im natürlichen Kontext handelt. Darüber hinaus besteht ein Problem der Anwendung experimenteller Spiele in der mangelnden externen Validität der Ergebnisse.

Daher wurden die Ausprägungen der in der eigenen Arbeit zu erfassenden Konstrukte generalisiertes Vertrauen und Kooperationsbereitschaft getrennt voneinander erhoben. Dabei wurde das Vertrauen, wie bereits dargestellt, mittels einer modifizierten Version des IMTM von McLennan und Omodei (2000) erfasst. Die Erfassung der Kooperationsbereitschaft mit Eigen- und Fremdgruppe erfolgte mittels eigens dafür konstruierter Vignetten, auf welche im Folgenden näher eingegangen werden soll.

3.3.3.1 Theoretischer Hintergrund zur Konstruktion der Vignetten

Bei der Vignettenteknik bekommen Probanden hypothetische Situationen vorgegeben und werden in der Regel gebeten, standardisierte Fragen zu diesen hypothetischen Situationen zu beantworten (Eifler & Bentrup, 2003). Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, soziale Einstellungen und soziales Handeln unter Modellierung eines sozialen und situativen Kontextes zu erfassen (Farrington, 1977). Die Skripttheorie von Abelson (1976) bildet die Grundlage der Vignettenteknik. Nach dieser kognitionspsychologischen Theorie haben Personen ihr Wissen über alltägliche Handlungsvollzüge kognitiv in Form von Skripten verfügbar. In Bezug auf die externe Validität des Verfahrens ist es daher erforderlich, dass es sich beim Inhalt der Vignetten um präzise und einfache Situationsbeschreibungen alltäglicher Routineaktivitäten handelt (Eifler & Bentrup, 2003).

Als Basis zur Konstruktion der Vignetten zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft mit Eigen- und Fremdgruppe wurde die Ziel-Erwartungs-Theorie genutzt (Pruitt & Kimmel 1977; ausführlich vgl. Abschnitt 2.4.3.3). Danach sind zwei Bedingungen für kooperatives Verhalten notwendig, und zwar das Ziel einer gegenseitigen Kooperation und die Erwartung, dass sich der Interaktionspartner kooperativ verhalten wird, welches mit Vertrauen in den Interaktionspartner gleichgesetzt wird. Der Inhalt der Vignetten wurde von daher so abgestimmt, dass den Situationsbeschreibungen beide Bedingungen zu entnehmen sind. Zunächst wurde eines der drei geforderten Merkmale – (a) persönliche Abhängigkeit von der anderen Partei, (b) Pessimismus darüber, den anderen ausbeuten zu können oder (c) die Einsicht in die Notwendigkeit, selbst zu kooperieren, damit der andere kooperiert – in Bezug auf das Vorhandensein des Zieles einer Kooperation mit Mitgliedern der Eigen- oder Fremdgruppe in den vorgegebenen Kontext eingebaut. Darüber hinaus wurde, um den Kern vertrauensvollen Verhaltens zu berücksichtigen (Cook et. al, 2005), das Eingehen eines

Risikos bei hypothetischer Kooperationsbereitschaft und damit die Erhöhung der eigenen Verwundbarkeit in den spezifischen Situationsbeschreibungen berücksichtigt, indem aufgrund der zeitlichen Aufeinanderfolge der Handlungen jeweils die Möglichkeit besteht, dass der Interaktionspartner nicht kooperiert, d. h. einen ausnutzen könnte.

Zusammenfassend mussten bei der Konstruktion der Vignetten zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft folgende drei Bedingungen berücksichtigt werden:

- präzise und einfache Situationsbeschreibung alltäglicher Routineaktivitäten,
- das Vorhandensein des Zieles der Kooperation (langfristig) sowie
- das Vorhandensein eines Risikos.

Diese Merkmale sind beispielsweise folgender in der Untersuchung verwendeten Vignette zu entnehmen: „Du sitzt in deiner Klasse neben einem Mitschüler / einer Mitschülerin. Ihr habt gemeinsam festgestellt, dass du bessere Noten in Mathe hast und dein Mitschüler / deine Mitschülerin bessere Noten in Chemie. Ihr unterhaltet euch darüber und sagt, dass ihr euch ja in Zukunft immer gegenseitig beim Lernen helfen könnt. In dieser Woche habt ihr eine Mathe-Klausur. In der nächsten Woche findet eine Chemie-Klausur statt. – Hilfst du deinem Mitschüler / deiner Mitschülerin in dieser Woche beim Mathelernen?“. Im vorgegebenen Beispiel handelt es sich um eine Situation, die typisch für den schulischen Alltag sein kann. Es wird ausdrücklich das Ziel einer langfristigen Kooperation formuliert („Ihr [...] sagt, dass ihr euch ja in Zukunft immer gegenseitig beim Lernen helfen könnt.“). Dabei ist es notwendig selbst zu kooperieren, damit der andere ebenfalls kooperiert. Darüber hinaus enthält die Situation ein Risiko, denn wenn man dem Mitschüler in dieser Woche beim Lernen für die Matheklausur hilft, weiß man nicht, ob dieser einen selbst in der nächsten Woche dann auch wirklich beim Chemielernen unterstützt.

3.3.3.2 Entwicklung der Vignetten zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft

Zunächst wurden im Rahmen einer Diskussionsrunde mit Schülern eines deutsch-polnischen Gymnasiums typische Situationen eruiert, in denen die Möglichkeit des Ziels einer gegenseitigen Kooperation besteht. Unter Berücksichtigung der angegebenen zu beachtenden Konstruktionsprinzipien wurden anschließend 12 Vignetten entwickelt, aus denen letztlich drei Vignetten mit schulischem Kontext sowie drei Vignetten mit außerschulischem Kontext

nach Expertengesprächen (Expertenrunden mit Sozialwissenschaftlern und Studenten) für die eigene Untersuchung ausgewählt wurden. Die Auswahl von schulischer sowie außerschulischer Situationen erfolgte vor dem Hintergrund, von einem möglichst weiten Geltungsbereich der Ergebnisse über mehrere Kooperationssituationen hinweg ausgehen zu können. Alle Vignetten wurden dabei so formuliert, dass es sich bei dem hypothetischen Interaktionspartner einmal um ein Mitglied der Eigengruppe und einmal um ein Mitglied der Fremdgruppe handelt. Im Rahmen einer Vorstudie bei deutschen Schülern an einem Gymnasium in Anklam (Deutschland; $N = 44$) wurden die Vignetten (sowie das gesamte Erhebungsinstrument) vorgetestet und teilweise inhaltlich sowie innerhalb der Fragestellung modifiziert. Daraufhin erfolgte ein weiterer Pretest (des gesamten Fragebogens) bei polnischen Schülern an einer polnischen Schule in Biały Bór (Polen; $N = 117$). Hinsichtlich der Vignetten zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft konnte faktorenanalytisch bestätigt werden, dass die einzelnen Vignetten sowohl in Bezug auf die Eigengruppe als auch in Bezug auf die Fremdgruppe jeweils einen Faktor abbilden. Darüber hinaus waren die Reliabilitäten der Skalen (Cronbach's α) zufrieden stellend (Kooperationsbereitschaft mit der Eigengruppe: $\alpha = .67$; Kooperationsbereitschaft mit der Fremdgruppe: $\alpha = .79$). Auf eine weitere Darstellung der Ergebnisse der Vorstudien wird hier aus Gründen des Umfangs verzichtet. Die entsprechend vorgetesteten und in der Hauptuntersuchung genutzten Vignetten sind Anhang B (Tabellen 31 und 32, S. 161-162) zu entnehmen. Für die Stichprobe der Hauptuntersuchung ergab sich für die Skala Kooperationsbereitschaft mit der Eigengruppe nur eine bedingt zufriedenstellende Reliabilität ($\alpha = .62$), sie wurde jedoch weiterhin in den folgenden Analysen uneingeschränkt berücksichtigt, da der Grenzwert für eine akzeptable Reliabilität umstritten ist (vgl. Zinnbauer & Eberl, 2004). Während im Allgemeinen erst ab einem Cronbach's α von .70 von einer zufrieden stellenden Reliabilität ausgegangen wird (Nunnally, 1978), bezeichnet beispielsweise Peter (1997) bereits ein α von .40 als ausreichend. Die Skala Kooperationsbereitschaft mit der Fremdgruppe fiel die Reliabilität zufriedenstellend aus ($\alpha = .73$).

3.3.4 Erfassung von Freundschaften

Die Anzahl der vorliegenden intergruppalen Freundschaften wurde mittels eines einzigen Items erfasst, indem im Rahmen der persönlichen Angaben abgefragt wurde, wie viele Freunde der Fremdgruppe die entsprechende Versuchsperson habe (s. Anhang C, Item 64, S.

175). Die Anzahl wurde mittels eines 4-fach gestuften Items erfasst (gar keine bis drei oder mehr).

3.3.5 Erfassung der Bindung an die Eigengruppe

Zur Erfassung der Gruppenbindung, also der Bindung an die eigene Nation, wurde der sog. National Identity Questionnaire von Mlicki und Ellemers (1996) verwendet. Dabei wurden die bereits von Waage (2005) in die Deutsche Sprache übersetzten Items genutzt. Das Inventar besteht aus fünf 7-fach gestuften Items (-3 = stimme überhaupt nicht zu bis +3 = stimme völlig zu; siehe Anhang B, Tabelle 33, S. 163). Ein Item wurde jedoch aufgrund von Itemanalysen zur Verbesserung der internen Konsistenz des Instruments bei der Bildung des Gesamtskalenwertes ausgeschlossen (Item 47, siehe Fragebogen im Anhang C, S. 174). Es ergab sich eine äußerst zufrieden stellende Reliabilität von $\alpha = .87$.

3.4 Durchführung der Untersuchung

Im Vorfeld der Untersuchung war es erforderlich, zunächst schriftliche Genehmigungen zur Schülerbefragung an den einzelnen Schulen sowie den zuständigen Ministerien einzuholen. Darüber hinaus wurde (nach Auflage von Schulen und Ministerien) ca. 1-2 Wochen vor Durchführung der Untersuchung an die einzelnen Schüler eine zu unterschreibende Einverständniserklärung der Eltern (siehe Anhang D, S. 176) über die jeweiligen Klassenlehrer ausgegeben, in welcher auch der Grund der Untersuchung allgemein angedeutet wurde. Auf eine detaillierte Beschreibung dieser erforderlichen Maßnahmen soll jedoch aus Gründen des Umfangs verzichtet werden.

Die Befragung selbst erfolgte in den einzelnen Schulen in den von der Schule vorgesehenen Räumlichkeiten im Rahmen einer jeweils zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunde (45 min) klassenweise. Um Versuchsleitereffekte in Bezug auf Eigen- und Fremdgruppe weitestgehend auszuschließen, wurde die Befragung an den Gymnasien in Deutschland von einer deutschen und am polnischen Lyzeum von einer polnischen Versuchleiterin durchgeführt. Nachdem die Schüler begrüßt wurden, wurden sie gebeten, an der Untersuchung teilzunehmen (über den Grund der Untersuchung wurden sie bereits mittels der

Einverständniserklärung der Eltern informiert). Es wurde explizit auf die anonyme Erhebung der Daten hingewiesen, wodurch keine Rückschlüsse auf die einzelnen Personen möglich sind. Anschließend wurde erklärt, dass es zwei Versionen des Fragebogens gibt, wobei jeweils die Hälfte der Klasse die Version A und die andere Hälfte der Klasse die Version B erhält. Darüber hinaus wurde erläutert, dass der Fragebogen jeweils aus zwei Teilen besteht. Zunächst wird die erste Hälfte ausgegeben und nach vollständigem Ausfüllen wieder eingesammelt. Anschließend folgt die zweite Hälfte. Um beide Teile des Erhebungsinstruments einer einzelnen Person zuordnen zu können, wurde ein anonymes Codierungssystem genutzt (siehe Fragebogen im Anhang C, S. 164), welches ebenfalls erklärt wurde. Abschließend wurden die Teilnehmer gebeten, sich die Instruktion des Fragebogens noch einmal sorgfältig durchzulesen und anschließend den Fragebogen selbstständig auszufüllen. Daraufhin wurde zunächst der erste Teil des Fragebogens der Versionen A und B gleichmäßig ausgeteilt und nach vollständigem Ausfüllen wieder eingesammelt. Anschließend wurde der zweite Teil des Fragebogens beider Versionen ausgegeben und ebenfalls nach Beantwortung aller Fragen wieder eingesammelt. Am Ende der Untersuchung wurden die Schüler über die Hintergründe der Studie informiert und verabschiedet. Abbildung 9 fasst den Ablauf der Untersuchung noch einmal zusammen.

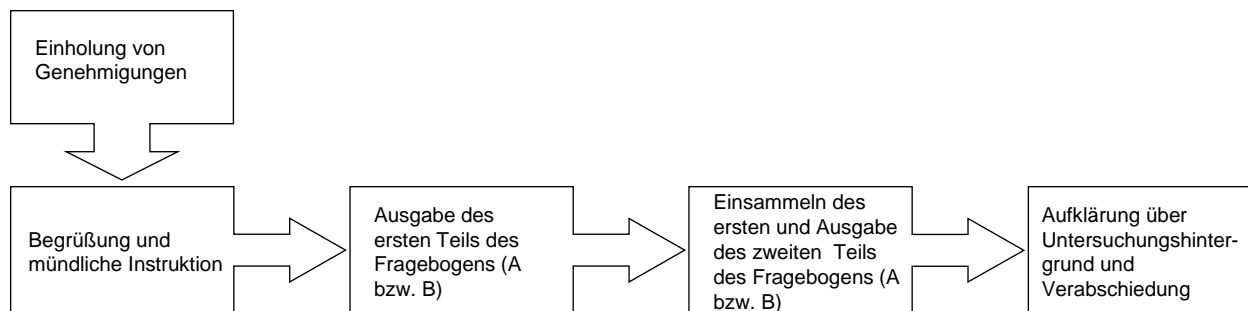


Abbildung 9: Untersuchungsablauf

3.5 Hinweise zur Auswertung

In Bezug auf die Auswertung der Daten sollen zunächst allgemeine Hinweise gegeben werden. Anschließend werden in Bezug auf die Modellprüfung zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft die verwendeten Gütekriterien zur Beurteilung der Gesamtstruktur vorgestellt. Abschließend soll kurz auf das Vorgehen zur Überprüfung der Moderations- sowie der Mediationshypothese eingegangen werden.

3.5.1 Allgemeine Hinweise zur Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Statistikprogramme SPSS 17.0 sowie AMOS 17.0. Zur Auswertung erfolgte zunächst die Umkodierung der einzelnen Itembeantwortungen, die nicht im Sinne der zu bildenden Skalen positiv oder negativ formuliert waren. Anschließend wurden die einzelnen Skalen- bzw. Subskalenwerte berechnet, in dem ein Mittelwert über alle zugehörigen Skalenitems hinweg gebildet wurde. Die sich anschließende Auswertung erfolgte ausnahmslos auf Basis dieser Skalenmittelwerte.

In Bezug auf generalisiertes Vertrauen sowie Kooperationsbereitschaft wurde darüber hinaus ausschließlich der Unterschied zwischen Eigen- und Fremdgruppe (Ingroup-Bias) berücksichtigt. Dazu wurden für jeden Probanden jeweils separat für Vertrauen und Kooperationsbereitschaft die Skalenmittelwerte bzgl. der Fremdgruppe (FG) von den Skalenmittelwerten bzgl. der Eigengruppe (EG) subtrahiert. Beispielsweise können sich in Bezug auf Vertrauen für beide Gruppen (EG / FG) prinzipiell Skalenmittelwerte von 1 (geringes Vertrauen) bis 7 (hohes Vertrauen) ergeben. Entsprechend kann rein rechnerisch der Unterschied zwischen den Gruppen (Differenz = Skalenmittelwert EG – Skalenmittelwert FG) zwischen -6 und +6 liegen. Negative Werte der Differenz sprechen dafür, dass der Fremdgruppe ein höheres Vertrauen entgegengebracht wird als der Eigengruppe. Ein Wert von „0“ bedeutet, dass nicht zwischen den Gruppen differenziert wird. Positive Werte zeigen auf, dass der Eigengruppe mehr Vertrauen entgegengebracht wird als der Fremdgruppe.

Zur besseren Übersicht werden weiterführende Hinweise zur Auswertung jeweils in Bezug auf die Überprüfung der einzelnen Hypothesen im Rahmen der Vorstellung der empirischen Befunde gegeben.

3.5.2 Modellprüfung

Zur Überprüfung des postulierten theoretischen Modells wurden Pfadanalysen mittels AMOS 17.0 unter Verwendung der Maximum-Likelihood-Methode durchgeführt. Um die Gesamtgüte des Modells zu beurteilen, wurden der Chi-Quadrat-Wert (im Verhältnis zu den Freiheitsgraden), der Comparative Fit Index sowie der Root Mean Square Error of Approximation genutzt (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2003; Ullman, 2007).

Der *Chi-Quadrat-Wert* bildet die Güte eines Modells mittels eines Likelihood-Ratio-Tests ab, der die Nullhypothese, dass die empirische Kovarianz-Matrix der modelltheoretischen Kovarianz-Matrix entspricht, und die Alternativhypothese, dass die empirische Kovarianz-Matrix einer beliebigen Matrix entspricht, überprüft. Dabei wird der Chi-Quadrat-Wert ins Verhältnis zu den Freiheitsgraden gesetzt (χ^2/df). Dieses Verhältnis sollte möglichst klein sein, wobei bei einem Wert $\leq 2,5$ von einem guten Modellfit ausgegangen werden kann (Homburg & Baumgartner, 1995). Zusätzlich wird die Wahrscheinlichkeit p , dass die Nullhypothese fälschlicherweise abgelehnt wird, bestimmt, wobei Modelle nur bei einem $p > 0.1$ angenommen werden sollten (Bagozzi, 1980). Da der Chi-Quadrat-Wert abhängig vom Stichprobenumfang ist und empfindlich auf Verletzungen der Multinormalverteilungsannahme reagiert, werden weitere Gütekriterien, die unabhängig vom Stichprobenumfang sind und robust gegenüber Voraussetzungsverletzungen reagieren, betrachtet.

Der *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990) stellt eine Erweiterung des Normed Fit Index (NFI; Bentler & Bonnet, 1980) dar, welcher den Minimalwert der Diskrepanzfunktion des empirischen Modells mit einem Basismodell vergleicht, bei dem davon ausgegangen wird, dass alle manifesten Variablen unkorreliert sind. Zusätzlich wird beim CFI die Zahl der Freiheitsgrade berücksichtigt. Die Güte des geprüften Modells liegt zwischen dem schlechten Fit des Basismodells und dem perfekten Fit von 1 des sog. saturierten Modells (Schätzung aller möglichen Parameter), wobei ein CFI von größer als 0.9 für einen guten Modellfit steht (Backhaus et al., 2003).

Der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Browne & Cudeck, 1993) schätzt den Mangel der Güte des empirischen Modells im Vergleich zum saturierten Modell. Dabei

entspricht ein RMSEA \leq 0.05 einem guten Modellfit. Tabelle 7 fasst die gestellten Anforderungen an die betrachteten Gütekriterien noch einmal zusammen.

Tabelle 7: Anforderungen an die betrachteten Gütekriterien (vgl. Backhaus et al., 2003)

Gütekriterium	Anforderung
χ^2/df	≤ 2.5
CFI	≥ 0.9
RMSEA	≤ 0.05

Im Rahmen der Modellprüfung wurde zur Überprüfung der *Moderationshypothese* bzgl. der Gruppenbindung zunächst die Stichprobe am Median in gering und hoch an die Eigengruppe Gebundene gesplittet. Anschließend wurde ein multipler Gruppenvergleich durchgeführt, in welchem schrittweise die Strukturgewichte beschränkt wurden. Der χ^2 -Differenztest wurde genutzt, um die geschachtelten Modelle jeweils zu vergleichen und um zu überprüfen, ob Unterschiede zwischen Personen mit einer geringen und einer hohen Bindung an die Eigengruppe vorliegen (Steiger, Shapiro & Browne, 1985).

Die Überprüfung der *Mediationshypothese* erfolgte zunächst in Anlehnung an Baron und Kenny (1986). Danach müssen für das Vorliegen einer Mediation folgende Bedingungen hinsichtlich unabhängiger Variable (UV, *hier*: Vorurteile), Mediator (*hier*: Ingroup-Bias im Vertrauen) und abhängiger Variable (AV, *hier*: Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft) erfüllt sein:

- A) die unabhängige Variable muss den Mediator beeinflussen,
- B) die unabhängige Variable muss die abhängige Variable beeinflussen und
- C) bei gleichzeitiger Betrachtung des Einflusses der unabhängigen Variable und des Mediators auf die abhängige Variable muss der Mediator die abhängige Variable beeinflussen und der Einfluss der UV auf die AV muss kleiner sein als unter B (alleiniger Einfluss der UV auf die AV).

Eine vollständige Mediation liegt jedoch nur dann vor, wenn die unabhängige Variable bei statistischer Kontrolle des Mediators keinen Einfluss mehr auf die abhängige Variable ausübt.

Anschließend wurde zusätzlich ein Sobel-Test mittels eines von Preacher und Leonardelli (2003) zur Verfügung gestellten Tools zur Überprüfung des indirekten Effekts der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable über den Mediator durchgeführt (vgl. Sobel, 1982; Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004).

4 Empirische Befunde

Im Folgenden sollen die Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung von Kontakt, des Einflusses der Gruppenbindung, der Bedeutung intergruppalen Freundschaften sowie der Überprüfung des entwickelten Modells zur Vorhersage des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft vorgestellt werden. Es erfolgt zunächst eine Deskription der Daten, während sodann die inferenzstatistischen Auswertungen vorgenommen werden. Abschließend werden weiterführende Analysen unter Berücksichtigung der Nationalität durchgeführt.

4.1 Deskription der Daten

Im Hinblick auf die Deskription der Daten wird zunächst auf die Verteilung der Ausprägungen auf den abhängigen Variablen eingegangen. Anschließend werden die Mittelwerte der abhängigen Variablen Freundschaften, Vorurteile, Ingroup-Bias im Vertrauen sowie Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft und deren Ausprägungen hinsichtlich Schulart und Bindung an die Eigengruppe dargestellt und jeweils separat miteinander verglichen. Daraufhin wird konkreter auf Unterschiede bezüglich intergruppalen Freundschaften zum einen zwischen den Schularten und zum anderen in Bezug auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft eingegangen. Schließlich werden die Korrelationen zwischen den erfassten Variablen vorgestellt.

4.1.1 Verteilung der Werte auf den abhängigen Variablen

Zunächst soll ein Überblick über die Verteilung der Ausprägungen auf den abhängigen Variablen Vorurteile, Ingroup-Bias im Vertrauen und Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft bezogen auf die gesamte Stichprobe gegeben werden.

Die Skalenmittelwerte für Vorurteile können im Bereich zwischen „1“ (geringe Ausprägung an Vorurteilen) und „7“ (hohe Ausprägung an Vorurteilen) streuen. Bezogen auf die gesamte Stichprobe liegt bei ca. 35 % der Schüler eine geringe Ausprägung an Vorurteilen vor (Werte

im Bereich zwischen 1 und 3), während ca. 60 % der Probanden eine mittlere Ausprägung an Vorurteilen (Werte im Bereich zwischen 3 und 5) aufweisen. Eine hohe Ausprägung an Vorurteilen findet sich nur bei einem geringen Prozentsatz der Schüler (ca. 7 %). In Tabelle 8 sind die detaillierten Häufigkeiten der einzelnen Streubereiche sowie die zugehörigen Prozentangaben zu entnehmen.

Tabelle 8: Verteilung der Ausprägung von Vorurteilen bezogen auf die gesamte Stichprobe

Range	Häufigkeit (<i>n</i> = 735)	Prozent (<i>n</i> = 735)
1 bis 2	29	3,9
2 bis 3	228	31,0
3 bis 4	299	40,7
4 bis 5	130	17,7
5 bis 6	37	5,0
6 bis 7	12	1,6

Für den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft können die Skalenmittelwerte Ausprägungen zwischen „- 6“ und „+ 6“ annehmen (vgl. Abschnitt 3.5.1). Die Tabellen 9 und 10 geben die Verteilung der Häufigkeiten sowie die entsprechenden Prozentangaben für die einzelnen Streubereiche für diese beiden Variablen wider. Es zeigt sich, dass jeweils nur eine geringe Anzahl an Werten in Bereichen liegt, in denen von einer deutlichen Favorisierung einer Gruppe ausgegangen werden kann. So ergibt sich für Vertrauen, dass ca. 10 % der Schüler die Eigengruppe erheblich gegenüber der Fremdgruppe bevorzugen (Bereich von „+1“ bis „+6“), während ca. 5 % die Fremdgruppe deutlich gegenüber der Eigengruppe bevorzugen (Bereich von „-6“ bis „-1“). Hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft ergibt sich für ca. 9 % eine ausgeprägte Bevorzugung der Eigengruppe und für ca. 3,5 % der Probanden eine entsprechende Bevorzugung der Fremdgruppe. Sowohl für den Ingroup-Bias im Vertrauen als auch für den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft fällt auf, dass die Mehrzahl der Fälle (jeweils ca. 85 %) im Bereich zwischen „-1“ und „+1“ liegt. Für Vertrauen ergibt sich ein relativ ausgeglichenes Verhältnis in Bezug auf die Favorisierung von Eigen- und Fremdgruppe (ca. 41 % vs. ca. 45 %), bei der Kooperationsbereitschaft liegen mehr Werte im negativen

(Favorisierung der Fremdgruppe) als im positiven Bereich (Favorisierung der Eigengruppe). Zur näheren Betrachtung dieser Verhältnisse wird in Abbildung 10 die Verteilung der Werte im Bereich „-1“ bis „+1“ dargestellt. Es wird deutlich, dass der größte Anteil der Werte um den Wert „Null“ streut (keine Bevorzugung einer Gruppe), d. h. tendenziell betrachtet differenzieren die befragten Schüler nicht bzw. nur geringfügig im Vertrauen und in der Kooperationsbereitschaft zwischen Eigen- und Fremdgruppe. Sofern jedoch Unterschiede zwischen den Gruppen gemacht werden, kommt es sowohl zur Favorisierung der Eigen- als auch zur Favorisierung der Fremdgruppe.

Tabellen 9 und 10: Verteilung der Ausprägung des Ingroup-Bias im Vertrauen sowie des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft bezogen auf die gesamte Stichprobe

Ingroup-Bias im Vertrauen			Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft		
Range	Häufigkeit (<i>n</i> = 743)	Prozent (<i>n</i> = 743)	Range	Häufigkeit (<i>n</i> = 762)	Prozent (<i>n</i> = 762)
-6 bis -4	-	-	-6 bis -4	-	-
-4 bis -2	5	0,7	-4 bis -2	3	0,4
-2 bis -1	29	3,9	-2 bis -1	23	3,0
-1 bis 0	301	40,5	-1 bis 0	396	52,0
0 bis +1	333	44,8	0 bis +1	272	35,7
+1 bis +2	48	6,5	+1 bis +2	43	5,6
+2 bis +4	23	3,1	+2 bis +4	19	2,5
+4 bis +6	4	0,5	+4 bis +6	6	0,8

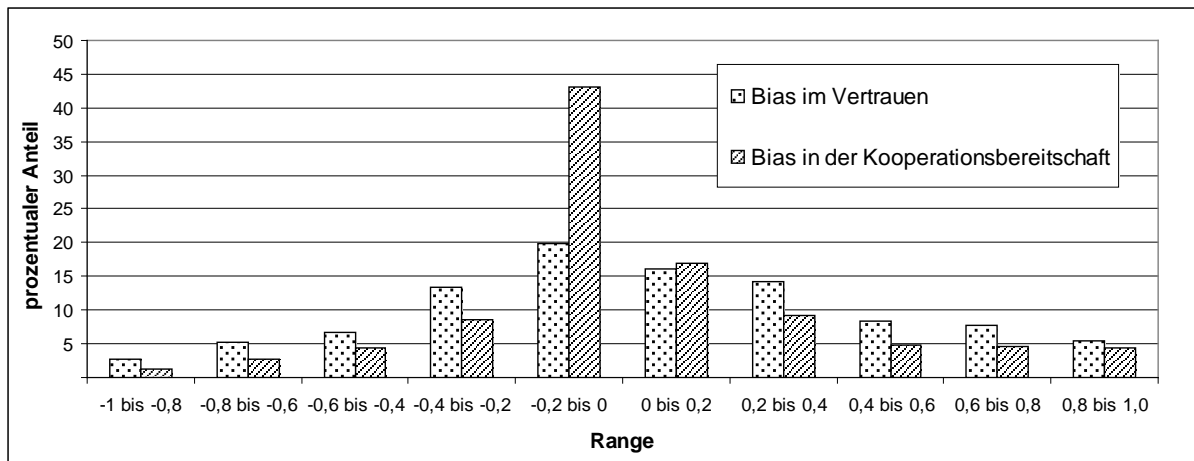


Abbildung 10: Verteilung der Ausprägung des Ingroup-Bias im Vertrauen sowie des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft für den Bereich „-1“ bis „+1“ bezogen auf die gesamte Stichprobe

4.1.2 Unterschiede hinsichtlich Schulart und der Bindung an die Eigengruppe

Vergleicht man die Mittelwerte auf den abhängigen Variablen zwischen *reiner Schule* und *gemischter Schule*, zeigt sich zunächst, dass die Möglichkeit des Kontakts offenbar zu vermehrten intergruppalen Freundschaften führt, denn Schüler gemischter Schulen haben mehr Freunde der Fremdgruppe ($M = 1.15$) als Schüler reiner Schulen ($M = .39$). In Bezug auf Vorurteile und den Ingroup-Bias im Vertrauen ergeben sich entgegen den Erwartungen keine Unterschiede zwischen den Schularten (vgl. Tabelle 11). Der Ingroup-Bias bzgl. der Kooperationsbereitschaft fällt darüber hinaus sogar hypothesenkonträr aus und ist an gemischten Schulen stärker ausgeprägt als an reinen Schulen ($M = .29$ vs. $M = .13$). Die entsprechenden Mittelwerte und zugehörigen Standardabweichungen sind in Tabelle 11 zusammengefasst.

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichung der abhängigen Variablen nach schulischem Kontakt bezogen auf die gesamte Stichprobe

Abhängige Variablen	Schulischer Kontakt (Schulart)			
	reine Schule		gemischte Schule	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Freundschaften	.39	.84	1.15	1.27
Vorurteile	3.45	.88	3.49	1.08
Bias im Vertrauen	.18	.77	.23	.97
Bias in der Kooperationsbereitschaft	.13	.66	.29	.97

Um die Mittelwerte auf den abhängigen Variablen differenziert nach der Ausprägung der Gruppenbindung zu betrachten, wurde die Stichprobe mittels Mediansplitt in gering ($N = 409$, $M = 4.78$, $SD = 1.09$) und hoch ($N = 333$, $M = 6.68$, $SD = .30$) an die Eigengruppe Gebundene unterteilt. Die Mittelwerte und zugehörigen Standardabweichungen in Bezug auf die einzelnen abhängigen Variablen sind für beide Gruppen zusammenfassend Tabelle 12 zu entnehmen. Es wird deutlich, dass Personen mit einer geringen Bindung an die Eigengruppe hypothesenkonform über mehr intergrupale Freundschaften verfügen als Personen mit hoher Bindung ($M = .80$ vs. $M = .54$). Darüber hinaus zeigen sich in Bezug auf Vorurteile, einen Ingroup-Bias im Vertrauen sowie einen Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft entsprechend den Erwartungen deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Ausprägung der Gruppenbindung. Bei Personen mit einer geringen Bindung an die Eigengruppe liegen deutlich weniger Vorurteile vor ($M = 3.28$) als bei Personen mit hoher Bindung ($M = 3.70$). Ferner nehmen Probanden mit geringer Gruppenbindung sowohl im Vertrauen als auch in der Kooperationsbereitschaft keine Differenzierung zwischen Eigen- und Fremdgruppe vor (Bias im Vertrauen: $M = .01$; Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft: $M = .06$). Bei Versuchsteilnehmern mit einer hohen Bindung an die Eigengruppe zeigt sich hingegen, dass sowohl im Vertrauen als auch in der Kooperationsbereitschaft die Eigengruppe gegenüber der Fremdgruppe bevorzugt wird (Bias im Vertrauen: $M = .42$; Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft: $M = .36$).

Tabelle 12: Mittelwerte und Standardabweichung der abhängigen Variablen nach der Gruppenbindung bezogen auf die gesamte Stichprobe

Abhängige Variablen	Gruppenbindung			
	gering		hoch	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Freundschaften	.80	1.17	.54	.96
Vorurteile	3.28	.82	3.70	1.08
Bias im Vertrauen	.01	.62	.42	1.03
Bias in der Kooperationsbereitschaft	.06	.56	.36	1.00

Werden die Ausprägungen der abhängigen Variablen gleichzeitig nach Schulart und Gruppenbindung betrachtet, ergeben sich die in Tabelle 13 dargestellten Mittelwerte und Standardabweichungen. Es zeigt sich, dass Schüler mit einer geringen Bindung an die Eigengruppe sowohl an reinen als auch gemischten Schulen jeweils mehr Freunde haben als Schüler mit hoher Gruppenbindung. Dabei fällt der Unterschied an gemischten Schulen stärker aus ($M = 1.55$ vs. $M = .80$) als an reinen Schulen ($M = .43$ vs. $M = .35$). Darüber hinaus verfügen Schüler gemischter Schulen sowohl bei geringer als auch bei hoher Bindung an die Eigengruppe erwartungsgemäß über jeweils mehr intergrupale Freundschaften als Schüler reiner Schulen. In Hinblick auf die drei betrachteten Formen des Ingroup-Bias wird deutlich, dass an reinen wie auch gemischten Schulen Schüler mit geringer Gruppenbindung weniger stark ausgeprägte Vorurteile, einen geringeren Ingroup-Bias im Vertrauen sowie einen geringeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft aufweisen als Schüler mit hoher Gruppenbindung. Beim Vergleich der Schüler mit geringer Bindung an die Eigengruppe nach Schulart wird deutlich, dass die Personen, die intergrupalem Kontakt ausgesetzt sind, weniger Vorurteile aufweisen als die ohne Kontakt. In Hinblick auf den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft ergeben sich für Schüler mit geringer Gruppenbindung keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schularten, denn diese Schüler nehmen unabhängig vom vorliegenden Kontakt keine Differenzierung im Vertrauen und in der Kooperationsbereitschaft zwischen Eigen- und Fremdgruppe vor (Werte nahe Null). Für Schüler mit hoher Gruppenbindung ergibt sich, betrachtet nach Schulart, hingegen ein anderes Bild. Sind diese Personen schulischem Kontakt ausgesetzt, kommt es entgegen den Erwartungen zu einem Anstieg in den Vorurteilen (reine

Schule: $M = 3.60$ vs. gemischte Schule: $M = 3.83$), im Ingroup-Bias hinsichtlich Vertrauen (reine Schule: $M = .37$ vs. gemischte Schule: $M = .49$) sowie im Ingroup-Bias hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft (reine Schule: $M = .25$ vs. gemischte Schule: $M = .51$). Der Besuch gemischter Schulen führt also für Schüler mit hoher Bindung an die Eigengruppe zu gegenteiligen Effekten.

Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen nach Schulart und Gruppenbindung bezogen auf die gesamte Stichprobe

Abhängige Variable	Schulart und Gruppenbindung							
	reine Schule				gemischte Schule			
	<i>gering</i>		<i>hoch</i>		<i>gering</i>		<i>hoch</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Freundschaften	.43	.88	.35	.79	1.55	1.32	.80	1.09
Vorurteile	3.35	.82	3.60	.95	3.12	.79	3.83	1.22
Bias im Vertrauen	.06	.63	.37	.93	-.08	.59	.49	1.16
Bias in der Kooperationsbereitschaft	.05	.51	.25	.83	.06	.66	.51	1.17

4.1.3 Unterschiede hinsichtlich der Freundschaften

Die Anzahl an Freundschaften zwischen Deutschen und Polen fällt an gemischten Schulen erwartungsgemäß höher aus als an reinen Schulen. So geben an gemischten Schulen 47,9 % der befragten Schüler an, gar keine Freunde der Nachbarnation zu haben, während es an reinen Schulen 77,9 % sind. An Schulen mit Kontakt gibt darüber hinaus ein Viertel der Schüler an, mit mindestens drei Polen bzw. Deutschen befreundet zu sein, während nur 6,3 % der Schüler von Schulen ohne Kontakt entsprechende Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe haben. Von daher sind an den Kontaktschulen hypothesenkonform mehr intergrupale Freundschaften vorzuweisen als an den reinen Schulen. Die detaillierten Verhältnisse in Bezug auf die Anzahl der Freundschaften mit der Fremdgruppe nach Schulart sind Abbildung 11 zu entnehmen.

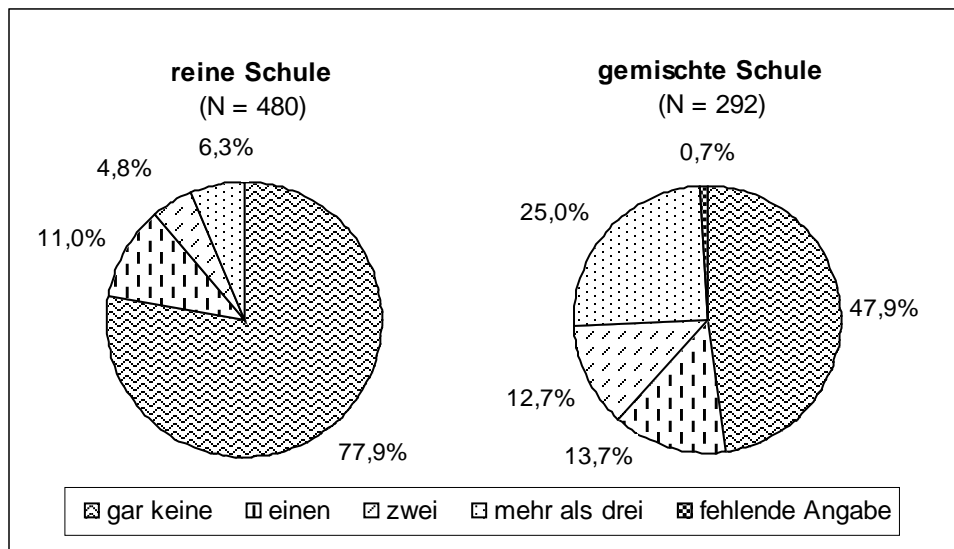


Abbildung 11: Häufigkeiten der Anzahl der Freundschaften mit der Fremdgruppe nach schulischem Kontakt (Schulart)

Betrachtet man (bezogen auf die gesamte Stichprobe) die Ausprägungen auf den abhängigen Variablen in Abhängigkeit von der Anzahl der intergruppalen Freundschaften wird deutlich, dass mit zunehmender Anzahl an Freundschaften sowohl die Vorurteile als auch die Neigung, der Fremdgruppe gegenüber negativer eingestellt zu sein als der Eigengruppe, sinken (vgl. Tabelle 14). Beispielsweise reduziert sich der Mittelwert hinsichtlich Vorurteile von 3.64 bei keiner vorliegenden Beziehung zwischen Deutschen und Polen auf 2.86 bei mindestens drei entsprechenden Freundschaften. Der Ingroup-Bias im Vertrauen sowie der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft liegen bei mindestens drei Freunden der Fremdgruppe im Mittel sogar nahe Null, im Vergleich zu .24 bzgl. Vertrauen und .23 bzgl. Kooperationsbereitschaft, wenn keine intergruppalen Freundschaften bestehen.

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichung für Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft nach Anzahl der Freunde der Fremdgruppe bezogen auf die gesamte Stichprobe

Abhängige Variablen	Anzahl Freunde der Fremdgruppe							
	keine		einen		zwei		mind. drei	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vorurteile	3.64	.94	3.38	.99	3.28	.85	2.86	.81
Bias im Vertrauen	.24	.88	.23	.83	.22	.93	-.03	.58
Bias in der Kooperationsbereitschaft	.23	.87	.18	.69	.12	.68	.05	.48

4.1.4 Korrelationen der Variablen

Im Folgenden werden die Korrelationen (nach Pearson) zwischen den Variablen schulischer Kontakt (entspricht Schulart), Freundschaften, Vorurteile, Ingroup-Bias im Vertrauen und Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft bezogen auf die gesamte Stichprobe dargestellt. Darüber hinaus wird auch die Bindung an die Eigengruppe berücksichtigt. Die vollständige Korrelationsmatrix ist in Tabelle 15 dargestellt.

Schulischer Kontakt (reine Schule = 1, gemischte Schule = 2) korreliert signifikant mit der Anzahl der intergruppalen Freundschaften ($r = .34, p < .01$), d. h. Schüler von Kontaktschulen haben mehr Freunde als Schüler reiner Schulen. Schulischer Kontakt korreliert darüber hinaus jedoch nicht signifikant mit Vorurteilen und nur in geringem Maße mit dem Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft (vgl. Tabelle 15). Die Ergebnisse weisen in Bezug auf intergruppalen Freundschaften darauf hin, dass sich mit steigender Anzahl der Freundschaften die Vorurteile reduzieren ($r = -.28, p < .01$). Je stärker hingegen die Vorurteile sind, desto höher fällt der Ingroup-Bias im Vertrauen aus ($r = .45, p < .01$) sowie der Ingroup-Bias bzgl. der Kooperationsbereitschaft ($r = .47, p < .01$). Der Ingroup-Bias im Vertrauen sowie der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft korrelieren selbst zu $.57$ ($p < .01$) miteinander. Zwischen der Gruppenbindung und den untersuchten Formen des Ingroup-Bias Vorurteile, Ingroup-Bias im Vertrauen und Ingroup-

Bias in der Kooperationsbereitschaft ergeben sich Korrelationen im Bereich um .20 (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen bezogen auf die gesamte Stichprobe

	1	2	3	4	5	6
1. schulischer Kontakt	-	.34**	.02	.03	.10**	.07*
2. Freundschaften		-	-.28**	-.09*	-.08*	-.18**
3. Vorurteile			-	.45**	.47**	.24**
4. Bias im Vertrauen				-	.57**	.24**
5. Bias in der Kooperationsbereitschaft					-	.20**
6. Gruppenbindung						-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Anhang A sind weitere Korrelationsmatrizen getrennt nach Schulart (Tabellen 19 und 20, S. 152), Gruppenbindung (Tabellen 21 und 22, S. 152-153) sowie Schulart und Gruppenbindung (Tabellen 23-26, S. 153-154) zu entnehmen.

4.2 Die Wirkung von Kontakt und der Einfluss der Bindung an die Eigengruppe

Im Folgenden sollen die bisher rein deskriptiv dargestellten Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen 1 bis 8 inferenzstatistisch analysiert werden. Zur Überprüfung der Wirkung von Kontakt sowie des Einflusses der Bindung an die Eigengruppe wurde eine 2 (Schulart: reine vs. gemischte Schule) x 2 (Gruppenbindung: gering vs. hoch) multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Dabei haben verschiedene multivariate Prüfgrößen zum selben Ergebnis geführt, wobei aufgrund ungleich großer Stichprobengrößen in den Gruppen ausschließlich die Ergebnisse der Prüfgröße Pillai-Spur berichtet werden (vgl. Olson, 1979). Die Überprüfung der durch die MANOVA aufgedeckten Effekte erfolgte mittels ein- und zweifaktorieller Varianzanalysen (ANOVAs).

Bei der durchgeführten MANOVA ergibt sich ein Haupteffekt für Schulart, $F(4, 668) = 29.92$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$, welcher sich jedoch ausschließlich auf die abhängige Variable Freundschaften bezieht, $F(1, 671) = 110.03$, $p < .001$, $\eta^2 = .14$. Schüler gemischter Schulen

($M = 1.18$, $SD = 1.26$) haben mehr Freunde, die der Fremdgruppe angehören als Schüler reiner Schulen ($M = .38$, $SD = .83$). Die Hypothese 2, dass schulischer Kontakt zu vermehrten intergruppalen Freundschaften führt, kann daher bestätigt werden. Die Hypothesen 1, 3 und 4 müssen hingegen bezogen auf die gesamte Stichprobe abgelehnt werden, d. h. der Besuch einer gemischten Schule per se führt nicht zu einer Reduktion der Vorurteile, $F(1, 671) = .28$, $p = .60$, $\eta^2 = .00$, dem Ingroup-Bias im Vertrauen, $F(1, 671) = .04$, $p = .85$, $\eta^2 = .00$, sowie dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, $F(1, 671) = 3.41$, $p = .07$, $\eta^2 = .01$.

Des Weiteren ergibt sich ein Haupteffekt für Gruppenbindung, $F(4, 668) = 17.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$, welcher für alle abhängigen Variablen signifikant ist. Personen mit einer hohen Bindung an die Eigengruppe weisen konform mit Hypothese 5 höhere Vorurteile auf als Personen mit geringer Bindung ($M = 3.67$, $SD = 1.06$ vs. $M = 3.28$, $SD = .81$), $F(1, 671) = 37.41$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$. Darüber hinaus zeigt sich bei Schülern mit hoher Gruppenbindung verglichen mit Schülern geringer Gruppenbindung ein stärkerer Ingroup-Bias im Vertrauen ($M = .42$, $SD = 1.04$ vs. $M = .02$, $SD = .63$), $F(1, 671) = 40.68$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$, wodurch Hypothese 6 bestätigt wird. Ähnliche Ergebnisse ergeben sich in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft. Probanden mit hoher Bindung an die Eigengruppe weisen entsprechend Hypothese 7 einen stärkeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auf als Probanden mit geringer Bindung ($M = .33$, $SD = .94$ vs. $M = .05$, $SD = .56$), $F(1, 671) = 24.76$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$. Schließlich haben Schüler mit hoher Bindung an die Eigengruppe erwartungsgemäß weniger Freunde, die der Fremdgruppe angehören als Schüler mit geringer Bindung ($M = .56$, $SD = .97$ vs. $M = .79$, $SD = 1.17$), $F(1, 671) = 26.39$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$, wodurch auch Hypothese 8 angenommen werden kann.

Abschließend zeigt die MANOVA den Interaktionseffekt Schulart x Gruppenbindung auf, $F(4, 668) = 5.99$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$. Die zugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen sind Tabelle 16 zu entnehmen. Die Interaktion ist für Vorurteile signifikant, $F(1, 671) = 9.69$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$. Schüler mit geringer Gruppenbindung an gemischten Schulen weisen signifikant weniger Vorurteile auf als Schüler mit geringer Gruppenbindung an reinen Schulen, $F(1, 386) = 7.08$, $p < .01$. Darüber hinaus verfügen die Schüler gemischter Schulen mit geringer Bindung an die Eigengruppe über signifikant weniger Vorurteile als ihre Mitschüler mit hoher Bindung, $F(1, 268) = 31.89$, $p < .001$. Für letztere zeigt sich, dass es für sie beim Besuch gemischter Schulen sogar zu einem Anstieg der Vorurteile kommt $F(1, 318) = 3.74$, $p = .05$. Nach diesen Ergebnissen kann für Schüler mit einer geringen Bindung an die

Eigengruppe die Hypothese 1 (schulischer Kontakt führt zur Reduktion der gegenseitigen Vorurteile) bestätigt werden. Für Schüler mit einer hohen Ausprägung der Gruppenbindung muss sie hingegen abgelehnt werden. Dabei wird deutlich, dass sogar gegenteilige Effekte auftreten, es also bei hoher Gruppenbindung zu vermehrten Vorurteilen kommt.

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen als Funktion von Schulart und Gruppenbindung

Abhängige Variable	Schulart und Gruppenbindung							
	reine Schule				gemischte Schule			
	<i>gering</i>		<i>hoch</i>		<i>gering</i>		<i>hoch</i>	
	<i>(n = 248)</i>		<i>(n=172)</i>		<i>(n=119)</i>		<i>(n=136)</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vorurteile	3.37	.82	3.59	.96	3.10	.76	3.78	1.18
Freundschaften	.41	.86	.34	.78	1.58	1.32	.83	1.11
Bias im Vertrauen	.06	.64	.37	.95	-.07	.59	.47	1.15
Bias in der Kooperationsbereitschaft	.05	.53	.23	.75	.04	.63	.46	1.13

Darüber hinaus ergibt sich ein Interaktionseffekt Schulart x Gruppenbindung für Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe, $F(1, 671) = 18.71, p < .001, \eta^2 = .03$. Personen mit geringer Bindung an die Eigengruppe haben an gemischten Schulen signifikant mehr Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe als Personen reiner Schulen, $F(1, 405) = 102.54, p < .001$. Dies gilt ebenso für Personen mit hoher Gruppenbindung, $F(1, 331) = 19.10, p < .001$. Dabei verfügen an gemischten Schulen Schüler mit einer geringen Bindung an die Eigengruppe über signifikant mehr intergruppalen Freundschaften als Schüler mit hoher Bindung, $F(1, 273) = 26.91, p < .001$. Damit kann Hypothese 2, dass schulischer Kontakt zu vermehrten intergruppalen Freundschaften führt, sowohl für Personen mit geringer als auch für Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe bestätigt werden.

Schließlich ist die Interaktion für den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft signifikant, $F(1, 671) = 6.68, p < .05, \eta^2 = .01$. Schüler gemischter Schulen mit einer hohen Ausprägung der Gruppenbindung weisen einen stärkeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auf als Schüler reiner Schulen mit hoher Bindung, $F(1, 327) = 5.53,$

$p < .05$. Darüber hinaus unterscheiden sich die Schüler gemischter Schulen mit hoher Gruppenbindung signifikant von ihren Mitschülern mit geringer Bindung an die Eigengruppe, $F(1, 269) = 13.80, p < .001$. Nach diesen Befunden muss die Annahme, dass schulischer Kontakt zur Reduktion des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft führt (Hypothese 4), sowohl für Personen mit geringer als auch für Personen mit hoher Gruppenbindung abgelehnt werden. Dabei zeigt sich, dass sich für Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe sogar ein gegenteiliger Effekt ergibt, d. h. der Unterschied, der zwischen Eigen- und Fremdgruppe gemacht wird, nimmt bei schulischem Kontakt sogar noch zu.

4.3 Die Wirkung intergruppalen Freundschaften

Zur Überprüfung der Hypothesen 9 bis 11 zur Wirkung intergruppalen Freundschaften wurde zunächst die Stichprobe in Bezug auf Schüler reiner und Schüler gemischter Schulen geteilt. Die sich daran anschließenden Auswertungen erfolgten ausschließlich auf Basis des Datensatzes für Schüler gemischter Schulen, da nur diese Schüler die Möglichkeit des Kontakts nutzen können, intergruppalen Freundschaften zu entwickeln. Diese Teilstichprobe wurde daraufhin am Median in Personen mit einer geringen ($N = 180, M = .22, SD = .42$) und einer hohen Anzahl intergruppalen Freundschaften ($N = 110, M = 2.66, SD = .48; t(288) = -45.89, p < .001$) gesplittet. Anschließend wurde eine einfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Dabei haben verschiedene multivariate Prüfgrößen zum selben Ergebnis geführt, wobei aufgrund ungleich großer Stichprobengrößen in den Gruppen ausschließlich die Ergebnisse der Prüfgröße Pillai-Spur berichtet werden (vgl. Olson, 1979). Die Überprüfung der durch die MANOVA aufgedeckten Effekte erfolgte mittels einfaktorieller Varianzanalysen (ANOVAs).

Bei der durchgeführten MANOVA ergibt sich ein Haupteffekt für Anzahl intergruppalen Freundschaften, $F(3, 264) = 7.85, p < .001, \eta^2 = .08$. Dieser ist signifikant für Vorurteile, $F(1, 266) = 22.64, p < .001, \eta^2 = .08$, sowie den Ingroup-Bias im Vertrauen, $F(1, 266) = 5.73, p < .05, \eta^2 = .02$, und zeigt sich auch hinsichtlich des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, $F(1, 266) = 3.78, p = .05, \eta^2 = .01$. Bei Schülern mit einer geringen Anzahl gruppenübergreifender Freundschaften sind Vorurteile signifikant stärker ausgeprägt als bei Schülern mit einer hohen Anzahl intergruppalen Freundschaften ($M = 3.70, SD = 1.08$ vs. $M = 3.10, SD = .89$). Damit kann die Hypothese 9, dass intergruppalen Freundschaften zu einer Reduktion der Vorurteile führen, bestätigt werden.

Darüber hinaus liegt bei Schülern mit einer geringen Anzahl an gruppenübergreifenden Freundschaften ein signifikant stärkerer Ingroup-Bias im Vertrauen vor als bei Schüler mit einer hohen Anzahl an entsprechenden Freunden ($M = .34, SD = 1.09$ vs. $M = .05, SD = .69$). Dieses Ergebnis geht mit der Annahme einher, dass intergrupale Freundschaften zu einer Reduktion in der Differenz im Vertrauen gegenüber Eigen- und Fremdgruppe führen, d. h. Hypothese 10 kann ebenfalls angenommen werden.

Schließlich zeigt sich ein tendenzieller Einfluss der Anzahl intergrupaler Freundschaften auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Schüler, die über wenig intergrupale Freundschaften verfügen, weisen einen höheren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auf als Schüler mit vielen Freunden, die der Fremdgruppe angehören ($M = .35, SD = 1.10$ vs. $M = .12, SD = .53$). Danach kann Hypothese 11, dass intergrupale Freundschaften zu einer Reduktion des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft führen, nicht bestätigt werden. Es wird jedoch deutlich, dass sich zumindest ein Trend entsprechend den Erwartungen zeigt.

4.4 Modellprüfung zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft

Im Folgenden soll auf die Ergebnisse der Modellprüfung zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft eingegangen werden. Es werden die Ergebnisse der Überprüfung der Strukturhypothesen (H12-H17), der Moderationshypothese für die Gruppenbindung (H18) sowie der Mediationshypothese für den Ingroup-Bias im Vertrauen (H19) dargestellt.

4.4.1 Überprüfung der Strukturhypothesen

Zur Überprüfung des postulierten theoretischen Modells wurden Pfadanalysen mittels AMOS 17.0 unter Verwendung der Maximum-Likelihood-Methode durchgeführt. Zunächst wurde das postulierte Kausalmodell für die gesamte Stichprobe geprüft. Die Gesamtanpassung des Modells ist sehr gut ($\chi^2 = 7.646, df = 4, p = .105, \chi^2/df = 1.911, CFI = .995, RMSEA = .034$). Die Ergebnisse sind in Abbildung 12 zusammengefasst. Es zeigt sich, dass schulischer Kontakt zu vermehrten Vorurteilen führt ($\beta = .14, p < .001$). Damit muss die Hypothese 12, dass schulischer Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt, abgelehnt werden. Im

Gegensatz dazu führt schulischer Kontakt konform mit Hypothese 13 zu vermehrten Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe ($\beta = .34, p < .001$). Freundschaften selbst führen, wie in Hypothese 14 angenommen, zu einer Reduktion der Vorurteile der Fremdgruppe gegenüber ($\beta = -.33, p < .001$). Vorurteile sagen den Ingroup-Bias im Vertrauen ($\beta = .46, p < .001$) sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft ($\beta = .25, p < .001$) vorher. Je höher dabei erwartungsgemäß mit den Hypothesen 15 und 16 die Vorurteile ausgeprägt sind, umso stärker wird im Vertrauen sowie in der Kooperationsbereitschaft zwischen Eigen- und Fremdgruppe differenziert. Ein Ingroup-Bias im Vertrauen bedingt entsprechend Hypothese 17 den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft ($\beta = .47, p < .001$). Je größer der Ingroup-Bias im Vertrauen ausfällt, umso größer ist auch der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Insgesamt wird durch das postulierte Modell 39 % der Varianz im Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft aufgeklärt.

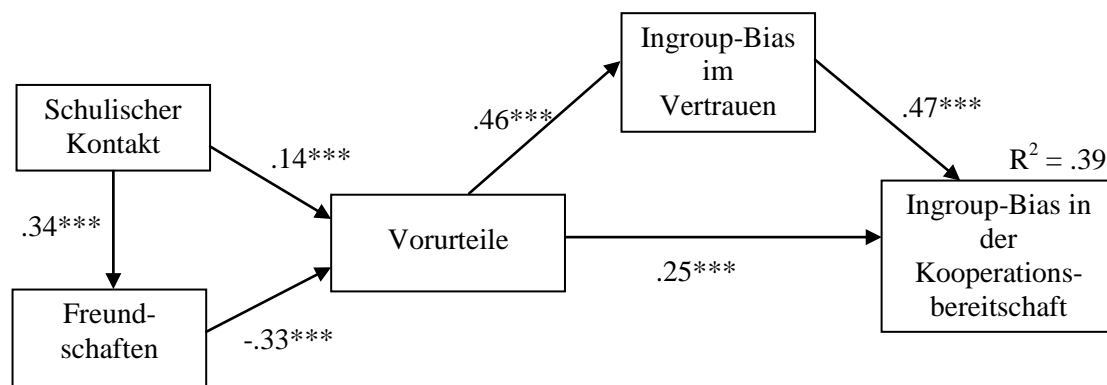


Abbildung 12: Pfadmodell zur Vorhersage des Ingroup-Bias Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von schulischem Kontakt, Freundschaften, Vorurteilen und einem Ingroup-Bias im Vertrauen ($N = 772$). Pfadkoeffizienten sind standardisiert, *** $p < .001$. Gesamtfit des Modells: $\chi^2 = 7.646, df = 4, p = .105, \chi^2/df = 1.911, CFI = .995, RMSEA = .034$.

Zusammenfassend zeigen die vorgestellten Ergebnisse auf, dass der Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen im postulierten Modell als gültig betrachtet werden kann, wobei schulischer Kontakt entgegen der Annahme (H12) nicht zu einer Reduktion, sondern zu einem Anstieg der Vorurteile führt. Die Richtung der Zusammenhänge zwischen den übrigen Variablen konnte konform mit den Hypothesen 13 bis 17 bestätigt werden.

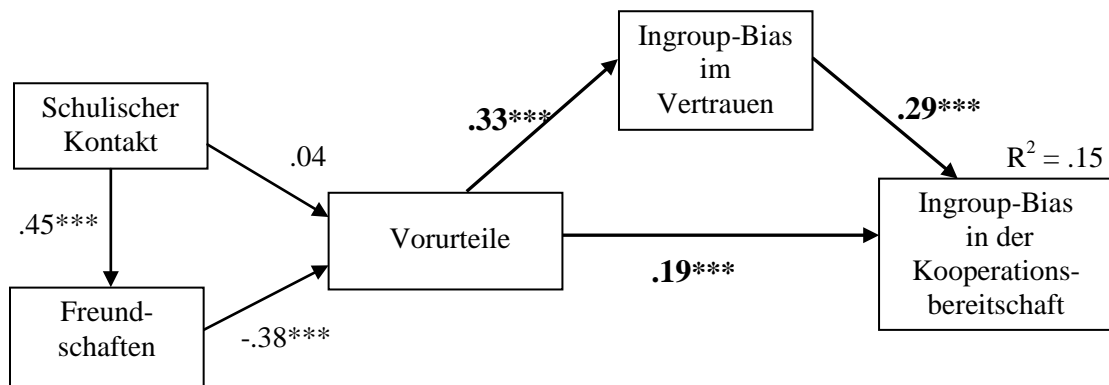
4.4.2 Überprüfung der Moderationshypothese

Zur Überprüfung der Moderationshypothese bzgl. der Gruppenbindung wurde zunächst die Stichprobe am Median in gering ($N = 409$, $M = 4.78$, $SD = 1.09$) und hoch ($N = 333$, $M = 6.68$, $SD = .30$; $t(740) = -30.80$, $p < .001$) an die Eigengruppe Gebundene gesplittet (vgl. Abschnitt 3.5.2). Anschließend wurde ein multipler Gruppenvergleich durchgeführt. Der χ^2 -Differenztest (Steiger et al., 1985) wurde genutzt, um zu überprüfen, ob Unterschiede zwischen Personen mit einer geringen und einer hohen Bindung an die Eigengruppe vorliegen.

Es ergibt sich eine sehr gute Gesamtanpassung des unrestringierten Modells ($\chi^2 = 8.18$, $df = 8$, $p = .416$, $\chi^2/df = 1.02$, CFI = 1.00, RMSEA = .005). Werden die Strukturgleichgewichte dahingehend beschränkt, dass sie zwischen den Gruppen gleich sind, ergibt sich ein signifikanter Verlust in der Modellgüte ($\Delta\chi^2 = 70.48$, $df = 6$, $p = .000$). Dies weist auf einen signifikanten Unterschied der Pfadkoeffizienten zwischen Personen mit geringer und hoher Gruppenbindung hin. In Abbildung 13 werden die Pfadmodelle für beide Gruppen dargestellt, wobei die in Zusammenhang mit Hypothese 18 stehenden interessierenden Pfadkoeffizienten grafisch hervorgehoben wurden.

Es zeigt sich, dass die Bindung an die Eigengruppe konform mit Hypothese 18 im postulierten Modell in Bezug auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Formen des Ingroup-Bias einen Moderator darstellt (vgl. Tabelle 17). So handelt es sich bei Vorurteilen für den Ingroup-Bias im Vertrauen für Schüler mit hoher Bindung an die Eigengruppe ($\beta = .49$, $p < .001$) um einen stärkeren Prädiktor als für Schüler mit geringer Bindung ($\beta = .33$, $p < .001$). Damit kann Hypothese 18 in Bezug auf den Ingroup-Bias im Vertrauen (H18a) bestätigt werden. Darüber hinaus sagen Vorurteile den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft für hoch Gebundene stärker vorher als für gering Gebundene ($\beta = .28$, $p < .001$ vs. $\beta = .19$, $p < .001$), womit auch die Teilhypothese 18b angenommen werden kann. Schließlich ist der Ingroup-Bias im Vertrauen bei hoher Bindung an die Eigengruppe ein bedeutsamerer Prädiktor für den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft als bei geringer Bindung an die Eigengruppe ($\beta = .51$, $p < .001$ vs. $\beta = .29$, $p < .001$), wodurch Hypothese 18c bestätigt wird.

a) Gruppenbindung: gering ($N = 409$)



b) Gruppenbindung: hoch ($N = 333$)

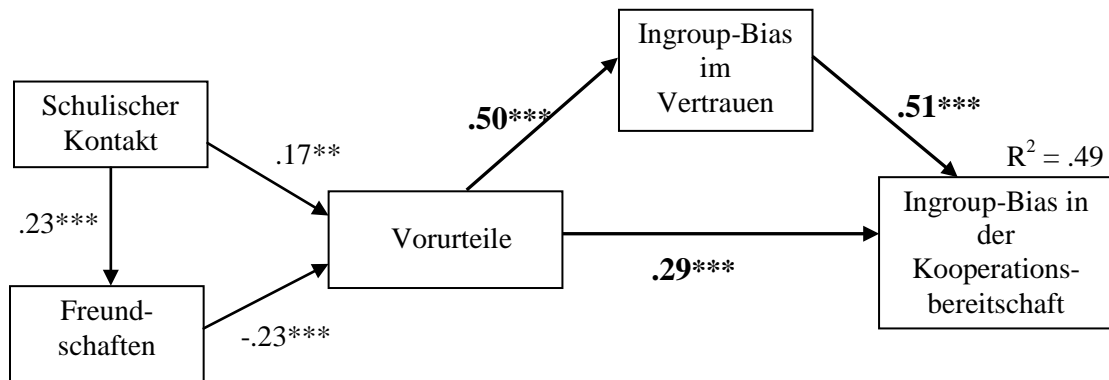


Abbildung 13: Pfadmodell zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von Schulart, Freundschaften, Vorurteilen und einem Ingroup-Bias im Vertrauen für a) Gruppenbindung: gering und b) Gruppenbindung: hoch. Pfadkoeffizienten sind standardisiert, $***p < .001$, $**p < .01$. Gesamtfit des Modells: $\chi^2 = 8.18$, $df = 8$, $p = .416$, $\chi^2/df = 1.02$, CFI = 1.00, RMSEA = .005.

Tabelle 17: Ergebnisse des multiplen Gruppenvergleichs für Personen mit geringer und hoher Gruppenbindung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Formen des Ingroup-Bias im postulierten Modell

Pfade	$\Delta\chi^2$	df	p
Vorurteile → Bias im Vertrauen	14.48	1	.000
Vorurteile → Bias in der Kooperationsbereitschaft	5.90	1	.015
Bias im Vertrauen → Bias Kooperationsbereitschaft	12.43	1	.000

4.4.3 Überprüfung der Mediationshypothese

Die Überprüfung der Mediationshypothese (H19), wonach der Ingroup-Bias im Vertrauen im postulierten Modell einen Mediator darstellt, erfolgte zunächst in Anlehnung an Baron und Kenny (1986). Darüber hinaus wurde anschließend ein Sobel-Test durchgeführt (vgl. Abschnitt 3.5.2). Abbildung 14 sind die entsprechenden Pfadmodelle zu entnehmen, wobei die interessierenden Variablen bezüglich der Überprüfung der Mediation grafisch hervorgehoben wurden.

Die Prüfung der einzelnen von Baron und Kenny (1986) angegebenen Bedingungen führt zu folgenden Ergebnissen:

- Bedingung A: Es zeigt sich ein positiver Einfluss von Vorurteilen auf den Ingroup-Bias im Vertrauen ($\beta = .46, p < .001$; vgl. Abbildung 14 b).
- Bedingung B: Es ergibt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Vorurteilen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft ($\beta = .47, p < .001$; vgl. Abbildung 14 a).
- Bedingung C: Der Vertrauensbias übt einen positiven Einfluss auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft aus ($\beta = .47, p < .001$), ebenso wie Vorurteile ($\beta = .25, p < .001$; vgl. Abbildung 14 b). Dabei ist der Einfluss von Vorurteilen unter C deutlich geringer als unter B (vgl. $\beta = .25$ vs. $\beta = .47$).

Nach diesen Ergebnissen wurden alle drei von Baron und Kenny geforderten Bedingungen erfüllt, womit die Hypothese 19 bestätigt werden kann, dass der Ingroup-Bias im Vertrauen zwischen Vorurteilen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft mediiert. Dies wird durch den Sobel-Test bestätigt ($z = 10.01, p < .0001$). Da der Einfluss von Vorurteilen jedoch bei statistischer Kontrolle des Ingroup-Bias im Vertrauen einen zwar reduzierten, aber dennoch signifikanten Einfluss auf den Ingroup-Bias zur Kooperationsbereitschaft ausübt, handelt es sich bei Vertrauen im eigenen Modell nicht um einen vollständigen, sondern um einen partiellen Mediator (vgl. Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2004).

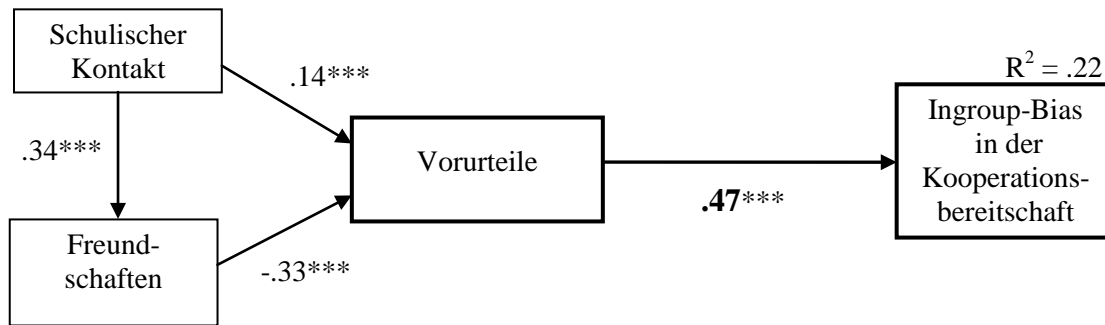


Abbildung 14 a: Pfadmodell a zur Überprüfung der Mediationswirkung des Ingroup-Bias im Vertrauen. Pfadkoeffizienten sind standardisiert, $***p < .001$; Gesamtfit des Modells: $\chi^2 = 7,196$, $df = 2$, $p = .027$, $\chi^2/df = 3.598$, CFI = .985, RMSEA = .058.

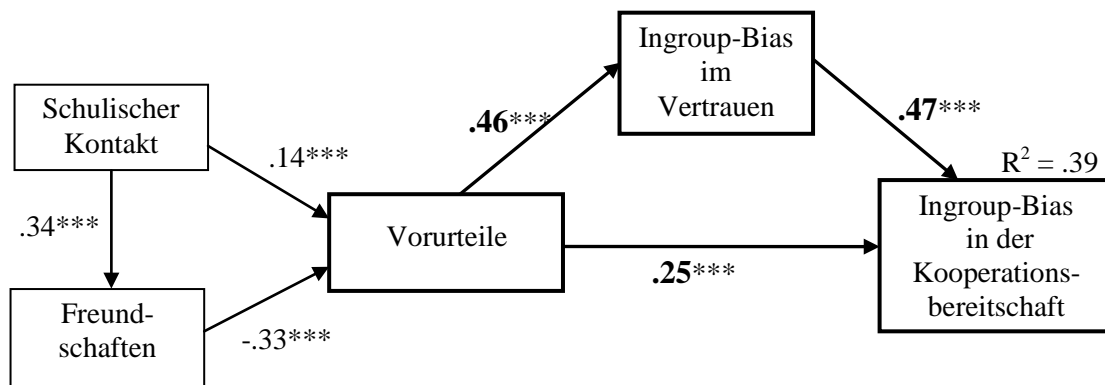


Abbildung 14 b: Pfadmodell b zur Überprüfung der Mediationswirkung des Ingroup-Bias im Vertrauen. Pfadkoeffizienten sind standardisiert, $***p < .001$; Gesamtfit des Modells: $\chi^2 = 7,646$, $df = 4$, $p = .105$, $\chi^2/df = 1.911$, CFI = .995, RMSEA = .034.

4.5 Weiterführende Auswertungen

Die vorliegenden Ausführungen haben in Bezug auf die Wirkung von Kontakt aufgezeigt (vgl. Abschnitt 4.2), dass der gemeinsame Besuch deutscher und polnischer Schüler von gemischten Schulen per se nicht zu einer Reduktion der Vorurteile (H1), des Ingroup-Bias im Vertrauen (H3) sowie des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft (H4) führt. Aufgrund dieser unerwarteten Befunde wurden weiterführende Analysen zur Wirkung des Kontakts unter Berücksichtigung der Nationalität durchgeführt. Bei den deutsch-polnischen Schulen handelt es sich um Schulen in Deutschland, an denen das deutsche Abitur abgelegt wird. Dies

kann möglicherweise dazu führen, dass der Kontakt von Deutschen und Polen unterschiedlich wahrgenommen wird und daher zu unterschiedlichen Effekten führt.

Um die Wirkung von Kontakt (H1 bis H4) unter Berücksichtigung der Nationalität zu überprüfen, wurde eine 2 (Schulart: reine vs. gemischte Schule) x 2 (Nationalität: deutsch vs. polnisch) multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt. Dabei haben verschiedene multivariate Prüfgrößen zum selben Ergebnis geführt, wobei aufgrund ungleichgroßer Stichprobengrößen in den Gruppen ausschließlich die Ergebnisse der Prüfgröße Pillai-Spur berichtet werden (vgl. Olson, 1979). Die Überprüfung der durch die MANOVA aufgedeckten Effekte erfolgte mittels ein- und zweifaktorieller Varianzanalysen (ANOVAs).

Bei der durchgeführten MANOVA ergibt sich ein Haupteffekt für Schulart, $F(4, 695) = 26.27, p < .001, \eta^2 = .13$, welcher sich ausschließlich auf die abhängige Variable Freundschaften bezieht, $F(1, 698) = 89.08, p < .001, \eta^2 = .11$. Danach haben Schüler gemischter Schulen ($M = 1.17, SD = 1.27$) erwartungsgemäß mehr Freunde, die der Fremdgruppe angehören als Schüler reiner Schulen ($M = .38, SD = .83$).

Des Weiteren ergibt sich ein Haupteffekt für Nationalität, $F(4, 695) = 11.82, p < .001, \eta^2 = .06$. Polnische Schüler haben weniger Freunde, die der Fremdgruppe angehören, als deutsche Schüler ($M = .50, SD = .95$ vs. $M = .84, SD = 1.18$), $F(1, 698) = 29.77, p < .001, \eta^2 = .04$. Personen polnischer Nationalität differenzieren jedoch im Gegensatz zu Personen deutscher Nationalität weniger im Vertrauen zwischen Eigen- und Fremdgruppe ($M = .13, SD = .82$ vs. $M = .27, SD = .88$), $F(1, 698) = 7.90, p < .01, \eta^2 = .01$. Dies zeigt sich auch hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft ($M = .10, SD = .69$ vs. $M = .25, SD = .82$), $F(1, 698) = 7.57, p < .01, \eta^2 = .01$.

Abschließend zeigt die MANOVA den Interaktionseffekt Schulart x Nationalität auf, $F(4, 695) = 26.80, p < .001, \eta^2 = .13$. ANOVAs weisen darauf hin, dass die Interaktion für alle abhängigen Variablen signifikant ist: für Vorurteile, $F(1, 698) = 16.26, p < .001, \eta^2 = .02$, für Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe, $F(1, 698) = 56.00, p < .001, \eta^2 = .07$, für den Ingroup-Bias im Vertrauen, $F(1, 698) = 7.78, p < .01, \eta^2 = .01$, sowie für den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, $F(1, 698) = 4.19, p < .05, \eta^2 = .01$. Die zugehörigen Mittelwerte und Standardabweichungen sind Tabelle 18 zu entnehmen.

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen als Funktion von Schulart und Nationalität

Abhängige Variable	Schulart und Nationalität							
	reine Schule				gemischte Schule			
	<i>deutsch</i>		<i>polnisch</i>		<i>deutsch</i>		<i>polnisch</i>	
	<i>(n = 211)</i>		<i>(n=223)</i>		<i>(n=155)</i>		<i>(n=113)</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vorurteile	3.33	.85	3.58	.89	3.61	1.20	3.27	.77
Freundschaften	.30	.71	.45	.92	1.59	1.28	.60	1.01
Bias im Vertrauen	.19	.69	.19	.87	.38	1.08	.01	.72
Bias in der Kooperationsbereitschaft	.15	.55	.10	.70	.38	1.07	.11	.67

Deutsche Schüler reiner Schulen weisen geringere Vorurteile gegenüber den Polen auf als deutsche Schüler gemischter Schulen, $F(1, 384) = 9.33, p < .01$. Für polnische Schüler reiner Schulen gilt, dass sie stärkere Vorurteile gegenüber den Deutschen haben als polnische Schüler gemischter Schulen, $F(1, 347) = 9.14, p < .01$. Dabei sind an reinen Schulen die Vorurteile der Polen gegenüber den Deutschen stärker ausgeprägt als die Vorurteile der Deutschen gegenüber den Polen, $F(1, 450) = 11.3, p < .01$. Im Gegensatz dazu weisen an gemischten Schulen Polen weniger Vorurteile den Deutschen gegenüber auf als die Deutschen gegenüber den Polen, $F(1, 281) = 7.00, p < .01$. Damit entsprechen die Ergebnisse für deutsche Schüler in Bezug auf die Schulart nicht den in Hypothese 1 formulierten Erwartungen, denn der schulische Kontakt hat zu keiner Reduktion der Vorurteile geführt. Für polnische Schüler wurde Hypothese 1 hingegen bestätigt. Hier liegen an Kontaktschulen weniger Vorurteile vor als an reinen Schulen.

Im Gegensatz dazu verfügen deutsche Schüler gemischter Schulen über mehr polnische Freunde als deutsche Schüler reiner Schulen, $F(1, 398) = 150.68, p < .001$. Polnische Schüler unterscheiden sich hingegen nicht signifikant zwischen den Schularten in ihrer Anzahl gruppenübergreifender Freundschaften ($p > .05$). Deutsche Schüler gemischter Schulen haben darüber hinaus mehr Freunde, die der Fremdgruppe angehören, als ihre polnischen Mitschüler, $F(1, 288) = 49.12, p < .001$. Damit wird die Hypothese 2, dass schulischer

Kontakt zu vermehrten intergruppalen Freundschaften führt für Deutsche bestätigt, für Polen hingegen nicht.

Deutsche Schüler reiner Schulen differenzieren im Vertrauen entgegen den Erwartungen weniger zwischen Eigen- und Fremdgruppe als deutsche Schüler gemischter Schulen, $F(1, 382) = 5.30, p < .05$. Darüber hinaus zeigt sich, dass deutsche Schüler gemischter Schulen einen stärkeren Unterschied im Vertrauen zwischen Eigen- und Fremdgruppe aufweisen als ihre polnischen Mitschüler, $F(1, 278) = 12.14, p < .01$. Bei polnischen Schülern reiner Schulen liegt hingegen hypothesenkonform ein signifikant höherer Ingroup-Bias im Vertrauen vor als bei polnischen Schülern gemischter Schulen, $F(1, 357) = 4.09, p = .04$. Damit muss die Hypothese 3 (schulischer Kontakt führt zu einer Reduktion des Ingroup-Bias im Vertrauen) für Deutsche abgelehnt werden, für die das Ergebnis sogar hypothesenkonträr ausfällt. Für Polen kann die Hypothese 3 hingegen bestätigt werden.

In Bezug auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft liegt bei deutschen Schülern reiner Schulen ein geringerer Bias vor als bei deutschen Schülern gemischter Schulen, $F(1, 391) = 11.08, p < .01$. Letztere unterscheiden sich dabei auch signifikant von ihren polnischen Mitschülern, $F(1, 284) = 6.95, p < .01$. Für Polen ergibt sich hingegen kein Unterschied im Ingroup-Bias hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft zwischen den Schularten. Insgesamt muss damit die Hypothese 4, dass schulischer Kontakt zu einer Reduktion des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft führt, sowohl für Deutsche als auch für Polen abgelehnt werden. Dabei kommt es für Deutsche bei Kontakt sogar zu einem Anstieg des Bias.

Zusammengefasst hat sich gezeigt, dass die Nationalität einen bedeutenden Einfluss auf die Wirkung von Kontakt ausübt. So unterscheiden sich an den gemischten Schulen die Deutschen auf allen abhängigen Variablen signifikant von den Polen. Dabei führt der gruppenübergreifende Kontakt für deutsche Schüler entgegen den Erwartungen zu einem Anstieg an Vorurteilen, dem Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, jedoch auch hypothesenkonform zu vermehrten Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe. Für polnische Schüler reduzieren sich hingegen durch den Besuch gemischter Schulen die Vorurteile und der Ingroup-Bias im Vertrauen. In Bezug auf Freundschaften und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft liegen für Polen keine Unterschiede zwischen den Schularten vor.

5 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit zusammenfassend vorgestellt und diskutiert. Daraufhin wird auf Grenzen der vorliegenden Untersuchung sowie abschließend auf die forschungsrelevanten und praktischen Implikationen dieser Arbeit eingegangen.

5.1 Zusammenfassung der vorliegenden Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, die Wirkung von schulischem Kontakt sowie den Einfluss der Gruppenbindung auf gruppenübergreifende Freundschaften, Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft zu untersuchen. Darüber hinaus wurde die Wirkung intergruppalen Freundschaften auf die Ausprägung von Vorurteilen, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft betrachtet. Schließlich erfolgte die Überprüfung des theoretischen Modells zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von schulischem Kontakt, intergruppalen Freundschaften, Vorurteilen sowie einem Ingroup-Bias im Vertrauen. Dazu wurden die Ausprägungen der interessierenden Variablen bei deutschen und polnischen Schülern reiner Schulen sowie deutschen und polnischen Schülern gemischter Schulen mittels Fragebogen im Rahmen einer zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunde erhoben.

5.1.1 Empirischen Befunde hinsichtlich der Wirkung von Kontakt auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft

In Hinblick auf die Wirkung intergruppalen Kontakts hat sich die Frage gestellt, welchen Einfluss das Aufeinandertreffen von Deutschen und Polen an gemischten Schulen auf gegenseitige Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft ausübt.

Bezogen auf die gesamte Stichprobe führt schulischer Kontakt zu keinen Veränderungen hinsichtlich der Vorurteile, dem Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Damit stehen die eigenen Befunde zunächst im Widerspruch zu den Ergebnissen der Kontaktforschung (z. B. Pettigrew & Tropp, 2006), nach denen intergruppaler Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt (vgl. Allport, 1954). Darüber hinaus können die Annahmen der Kontakttheorie, welche auf Grundlage der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) als Rahmentheorie für die Kontakttheorie auf den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft übertragen worden sind, auch in Bezug auf diese Variablen nicht bestätigt werden. Damit hat in der vorliegenden Arbeit der Kontakt per se keinen Einfluss auf alle drei untersuchten Formen des Ingroup-Bias ausgeübt. Betrachtet man die Wirkung des Kontakts hingegen in Abhängigkeit von der Ausprägung der Bindung an die Eigengruppe, stellt sich ein differenzierteres Bild dar.

5.1.1.1 Wirkung von schulischem Kontakt unter Berücksichtigung der Gruppenbindung

Für Schüler reiner Schulen mit einer geringen Ausprägung der Gruppenbindung kommt es bei schulischem Kontakt zu einer signifikanten Reduktion der Vorurteile. Im Gegensatz dazu führt der Besuch gemischter Schulen für Schüler mit hoher Bindung an die Eigengruppe tendenziell zu vermehrten Vorurteilen gegenüber der Fremdgruppe. Darüber hinaus zeigt sich bei diesen Schülern ein signifikanter Anstieg im Ingroup-Bias hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft.

Für Personen mit geringer Gruppenbindung kann damit die Kontakttheorie von Allport (1954) mit der Annahme der Reduktion der Vorurteile bei intergruppalen Kontakt bestätigt werden. Der schulische Kontakt hat jedoch auch für diese Gruppe nicht zu den erwarteten Effekten in Bezug auf den Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft geführt. Betrachtet man die Werte der Schüler mit geringer Bindung reiner Schulen zeigt sich jedoch, dass bereits diese Schüler keinen Unterschied im Vertrauen und in der Kooperationsbereitschaft zwischen Eigen- und Fremdgruppe vornehmen. Von daher kann auch keine Reduktion der Differenzen aufgrund schulischen Kontakts erwartet werden. Nach Befunden von Brown und Abrams (1986) weisen Probanden dann eine höhere Kooperationsbereitschaft gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe auf, wenn sie davon

ausgehen, dass die Einstellungen der Fremdgruppe den Einstellungen der Eigengruppe ähnlich sind. Bezogen auf die eigenen Ergebnisse kann daher davon ausgegangen werden, dass Schüler reiner Schulen mit geringer Gruppenbindung ähnliche Einstellungen bei Polen und Deutschen vermuten, wodurch bei ihnen kein Ingroup-Bias im Vertrauen sowie in der Kooperationsbereitschaft vorliegt.

Im Gegensatz dazu haben die Ergebnisse für Personen mit einer hohen Bindung an die Eigengruppe gezeigt, dass Kontakt nicht zu den in Anlehnung an Allport (1954) erwarteten Effekten in Bezug auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft führt und teilweise sogar gegensätzliche Effekte auftreten. Um die unterschiedlichen Effekte in Abhängigkeit von der Ausprägung der Gruppenbindung zu erklären, wird auf Annahmen zur Entwicklung von Vorurteilen zurückgegriffen. Stephan und Stephan (2000) führen die Entstehung von Vorurteilen auf wahrgenommene Bedrohungen unterschiedlichster Art zurück. Dazu zählen symbolische Bedrohungen, bei welchen es sich um wahrgenommene Gruppenunterschiede z. B. in Hinblick auf Normen und Werte sowie Überzeugungen und Einstellungen handelt. Da an den untersuchten deutsch-polnischen Schulen zwei Gruppen unterschiedlicher nationaler Herkunft aufeinander treffen, kann von einer Vorlage symbolischer Bedrohungen ausgegangen werden. Beispielsweise sind Unterschiede in den Einstellungen hinsichtlich religiöser Fragen zwischen (ost)deutschen und polnischen Schülern zu erwarten. Nach Ergebnissen von Tausch et al. (2007) wird bei intergruppalen Kontakt die Wirkung der Kontaktqualität auf Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe u. a. über symbolische Bedrohungen mediiert. Dabei sagen diese Bedrohungen die Einstellungen von Personen mit hoher Gruppenbindung vorher, nicht jedoch von Personen mit geringer Bindung. Der Anstieg der Vorurteile bei Schülern mit hoher Bindung an die Eigengruppe kann danach auf mögliche vorliegende symbolische Bedrohungen zurückgeführt werden. Da sich diese jedoch nicht auf die Ausprägung der Vorurteile von Personen mit geringer Gruppenbindung auswirken, führt Kontakt bei diesen Personen zu der erwarteten Reduktion der Vorurteile.

Die eigenen Ergebnisse zur unterschiedlichen Wirkung des Kontakts unter Berücksichtigung der Bindung an die Eigengruppe liegen darüber hinaus im Einklang mit neueren Forschungsarbeiten (Crisp & Beck, 2005; Abrams, Eller & Bryant, 2006). So führt nach Crisp und Beck (2005, Studie 1) die Generierung von wahrgenommenen Gemeinsamkeiten zwischen Eigen- und Fremdgruppe bei Personen mit geringer Gruppenbindung zu einer

stärkeren Reduktion des Ingroup-Bias als bei Personen mit hoher Gruppenbindung. Darüber hinaus konnten die Autoren in einer weiteren Studie (Crisp & Beck, 2005, Studie 2) sogar einen marginal signifikanten Anstieg des Ingroup-Bias für Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe nachweisen. Insgesamt sprechen die eigenen Ergebnisse unter Berücksichtigung dieser Befunde dafür, dass die Bindung an die Eigengruppe den Effekt von intergruppalen Kontakt auf die Reduktion des Ingroup-Bias entscheidend beeinflusst.

5.1.1.2 Wirkung von schulischem Kontakt unter Berücksichtigung der Nationalität

Schulischer Kontakt hat per se, entgegen den Erwartungen, nicht zu einer Reduktion der Vorurteile, des Ingroup-Bias im Vertrauen sowie des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft geführt. Aufgrund dieser überraschenden Befunde wurden weiterführende Auswertungen unter Berücksichtigung der Nationalität vorgenommen. Ein Einfluss der Nationalität wäre denkbar, da es sich bei den gemischten Schulen um Schulen in Deutschland handelt, an denen das deutsche Abitur abgelegt wird. Dadurch könnte der Kontakt von Deutschen und Polen unterschiedlich wahrgenommen werden und daher zu unterschiedlichen Effekten führen. Die Ergebnisse belegen einen Einfluss der Nationalität. Bei Schülern deutscher Herkunft führt der Besuch gemischter Schulen zu einem signifikanten Anstieg an Vorurteilen, dem Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Im Gegensatz dazu treten bei polnischen Schülern bei intergruppalen Kontakt signifikant weniger Vorurteile und ein signifikant geringerer Ingroup-Bias im Vertrauen auf.

Im Rahmen der Kontakttheorie hat Allport (1954) eine Vielzahl an positiven Bedingungen aufgezählt, die erfüllt sein müssen, damit intergruppalen Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt. Diese lassen sich zum einen der sog. Kontaktquantität (z. B. Häufigkeit des Kontakts, Anzahl der in den Kontakt involvierten Personen), zum anderen der sog. Kontaktqualität (z. B. Status- und Rollen Aspekte des Kontakts, die den Kontakt umgebende soziale Atmosphäre) zuordnen. Es wurde gezeigt, dass die Qualität des Kontakts einen stärkeren Prädiktor zur Vorhersage der Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe darstellt als die Quantität (Islam & Hewstone, 1993). In Bezug auf die gemischten Schulen der eigenen Untersuchung kann jedoch durch den täglichen Besuch eines gemeinsamen Unterrichts von Deutschen und Polen nachweislich nur von einer hohen Kontaktquantität ausgegangen

werden. Auf die Überprüfung der Kontaktqualität musste aus ökonomischen Gründen verzichtet werden. Darüber hinaus konnte bisher nicht eindeutig geklärt werden, welche der Kontaktbedingungen entscheidend für die Reduktion von Vorurteilen sind (Pettigrew & Tropp, 2006). Aufgrund des Anstiegs der Vorurteile, des Ingroup-Bias im Vertrauen sowie des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft bei deutschen Schülern gemischter Schulen muss jedoch von einer eher negativ geprägten Kontaktqualität aus Sicht deutscher Schüler ausgegangen werden. So hat bereits Amir (1976) darauf hingewiesen, dass Kontakt beim Vorhandensein ungünstiger Bedingungen auch zur Verstärkung von Vorurteilen führen kann. Da sich bei den polnischen Schülern jedoch positive Effekte des Besuchs gemischter Schulen ergeben haben, müssen zur Erklärung dieser Ergebnisse Qualitätsaspekte herangezogen werden, die für beide Gruppen unterschiedlich zutreffen, wie die Freiwilligkeit des Kontakts, der in der Kontaktsituation vorhandene Status zwischen den Gruppen, die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen oder die Vorlage tatsächlichen Kontakts. Diese Aspekte werden im Folgenden näher diskutiert.

Bereits Amir (1969) benennt die Unfreiwilligkeit des Kontakts als eine unvorteilhafte Bedingung, die zur Erhöhung der Vorurteile führen kann. Auch Wagner und Machleit (1986) konnten zeigen, dass positive Effekte freiwilligen Kontakt erfordern. Nach Stephan und Stephan (1985) ist ein geringes Ausmaß positiven, freiwilligen Kontakts mit hoher Intergruppenangst assoziiert, welche selbst (u. a.) als ursächlich für die Entstehung von Vorurteilen angesehen wird (Stephan & Stephan, 2000). An den in der eigenen Arbeit untersuchten gemischten Schulen besuchen polnische Schüler vorrangig die deutsch-polnischen Schulen, um einen deutschen Schulabschluss zu erlangen. Durch das deutsche Abitur verbessern sich für Polen, im Vergleich zum polnischen Abitur, die Möglichkeiten auf dem europäischen Arbeitsmarkt (nach Befunden von Mlicki und Ellemers (1996) wünschen sich Polen auch, stärker zu Europa zu gehören). Das bedeutet, polnische Schüler kommen zur Erreichung dieses Ziels freiwillig nach Deutschland und begeben sich demnach auch freiwillig in Kontakt mit Deutschen. Daher sollten sie auch stärker motiviert sein, sich in die Fremdgruppe zu integrieren. Sofern sie auch in Deutschland leben, wird darüber hinaus das Zusammentreffen zwischen Deutschen und Polen in verschiedensten Bereichen des Lebens erfolgen und für polnische Schüler weniger außergewöhnlich sein. Im Gegensatz dazu kann für deutsche Schüler davon ausgegangen werden, dass sie in der Regel das Gymnasium besuchen, welches ihrem Wohnort am nächsten liegt. Dabei stellt beispielsweise das Deutsch-Polnische Gymnasium in Löcknitz aufgrund der ländlichen Gegebenheiten innerhalb eines

größeren Umkreises das einzige Gymnasium dar. Sofern Schüler nicht bereit sind, einen längeren Schulweg auf sich zu nehmen, ist der Besuch einer gemischten Schule unvermeidbar. Daher muss für deutsche Schüler, die unter Umständen auch einen deutsch-polnischen Kontakt lieber vermeiden würden, von einem geringeren Ausmaß freiwilligen Kontakts ausgegangen werden. Dies könnte den Anstieg der Vorurteile gegenüber Polen erklären.

Eine weitere in der Literatur diskutierte Variable, die sich auf die Kontaktqualität bezieht und von deutschen und polnischen Schülern unterschiedlich wahrgenommen werden könnte, ist der in der Kontaktsituation vorhandene Status zwischen den Gruppen. Dieser sollte nach den Kontaktbedingungen von Allport (1954) für beide Gruppen gleich ausgeprägt sein. Der Einfluss des Status auf den Ingroup-Bias wurde auch im Rahmen einer Metaanalyse von Mullen et al. (1992) nachgewiesen. Es hat sich gezeigt, dass bei einem wahrgenommenen geringeren Status der Eigengruppe im Vergleich zur Fremdgruppe nur ein schwacher Ingroup-Bias auftritt. Wird der Status beider Gruppen als gleich wahrgenommen, kommt es hingegen zu einer höheren Ausprägung. Der stärkste Ingroup-Bias liegt schließlich vor, wenn der Status der Eigengruppe höher als der der Fremdgruppe wahrgenommen wird. Diese Befunde können auf die Ergebnisse der eigenen Arbeit übertragen werden. Danach wäre davon auszugehen, dass an den gemischten Schulen kein gleicher Status zwischen den Gruppen vorliegt, sondern stattdessen die Deutschen der Gruppe mit dem höheren Status und die Polen der Gruppe mit dem geringeren Status entsprechen. Dies würde den (bei vorliegendem Kontakt) geringen Bias bei Polen und den höheren Bias bei Deutschen erklären. Ein Indiz für die Annahme des jeweils zugeordneten Status bildet der Anholt-GfK Roper Nation Brands Index®, welcher das Image von 50 Nationen anhand der Attraktivität von sechs Dimensionen nationaler Kompetenz erfasst (Export, Regierung, Kultur, Bevölkerung, Tourismus, Immigration). Dies erfolgt auf Grundlage der Befragung von ca. 20.000 Erwachsenen in 20 verschiedenen Ländern. Er wird jährlich zwischen dem Marktforschungsinstitut GfK Roper Public Affairs & Media sowie Simon Anholt erstellt. Dabei liegt nach dem Anholt-GfK Roper Report 2009 bei der Rangfolge des Overall Nation Brands Index® Deutschland auf Platz 3, während Polen den Platz 27 einnimmt (GfK Roper Public Affairs & Media, 2009). Damit kann Deutschland insgesamt ein sehr positives Image zugeschrieben werden, während sich das Image von Polen deutlich negativer darstellt.

Eine weitere Kontaktbedingung von Allport (1954) betrifft die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen. In Bezug auf diesen Aspekt stellen auch die Eltern der Schüler wichtige Autoritätspersonen dar, die durch ihre Einstellungen und ihr Verhalten auf ihre Kinder einwirken (vgl. auch Flangan, Gill & Gallay, 1998). Patchen (1982) konnte beispielsweise zeigen, dass sich Schüler ethnisch gemischter Schulen in Abhängigkeit von den Einstellungen ihrer Eltern voneinander unterscheiden. Schüler, die bei ihren Eltern negative Einstellungen gegenüber der ethnischen Fremdgruppe wahrgenommen haben, neigen dazu, intergrupale Begegnungen zu vermeiden, im Gegensatz zu ihren Mitschülern, die ihren Eltern eher positive Einstellungen zuschreiben. Darüber hinaus erleben erstere Situationen, in denen es zum Aufeinandertreffen von Eigen- und Fremdgruppe kommt auch als weniger freundlich als letztere. In diesem Sinne kann vermutet werden, dass die Eltern deutscher Schüler den Polen gegenüber negativer eingestellt sind als die Eltern polnischer Schüler gegenüber den Deutschen. Dies würde ebenfalls die unterschiedliche Wirkung des Kontakts für beide Gruppen erklären. Im Rahmen einer Studie zur Kriminalitätsfurcht in verschiedenen Grenzregionen (Bornewasser & Waage, 2009) wurden beispielsweise auch in der deutsch-polnischen Grenzregion Mecklenburg-Vorpommerns sowohl auf deutscher als auch auf polnischer Seite die Ausprägungen der jeweiligen Vorurteile erfasst. Dabei hat sich gezeigt, dass deutsche Bürger und Beamte dieser Grenzregion signifikant stärkere Vorurteile aufweisen als ihre polnischen Nachbarn. Darüber hinaus muss auch in diesem Zusammenhang wieder auf die unterschiedlichen Voraussetzungen des Schulbesuchs der Schüler beider Nationen hingewiesen werden. Die polnischen Schüler werden von ihren Eltern bewusst in einer deutsch-polnischen Schule eingeschult, um ihren Kindern bessere Ausbildungschancen zu ermöglichen. Dadurch begeben sie sich auch von sich aus freiwillig in Kontakt mit Deutschen. Von daher können auch bei polnischen Eltern grundsätzlich eher positivere Einstellungen als bei deutschen Eltern erwartet werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde darüber hinaus davon ausgegangen, dass bei schulischem Kontakt auch ein tatsächlicher Kontakt vorliegt. An den Kontaktschulen wurde jedoch im Rahmen der Durchführung der Schülerbefragung beispielsweise von einem deutschen Schüler die Aussage getätigt, die Deutschen hätten mit den Polen gar nichts zu tun. Einzelne Schüler gaben sogar an, gar keine Polen zu kennen, obwohl sie polnische Mitschüler haben. Auch in anderen Untersuchungen (z. B. Collins & Noblit, 1978; Maason & Verkuyten, 1993) haben sich Schüler gemischter Schulen ähnlich geäußert. In einer Studie von Maason und Verkuyten (1993) geben beispielsweise 16 % der Schüler gemischter Schulen an, kaum oder nie Kontakt

zu ethnischen Minderheiten gehabt zu haben. Schofield und Eurich-Fulcer (2001) weisen dabei auf eine häufig auftretende freiwillige Trennung der Gruppen innerhalb gemischter Schulen hin, beispielsweise aufgrund von Angst. Darüber hinaus haben sich in der Metaanalyse von Pettigrew und Tropp (2006) bei vermutetem Kontakt geringere Effekte in Bezug auf die Reduktion von Vorurteilen gezeigt als bei tatsächlichem Kontakt. Daher muss der Aspekt in Betracht gezogen werden, dass die Möglichkeit des Kontakts an gemischten Schulen von den deutschen Schülern nicht entsprechend genutzt wurde. Auch dadurch ließen sich die fehlenden vorurteilsreduzierenden Effekte des Besuchs gemischter Schulen bei Deutschen erklären.

Insgesamt kann, bezogen auf die polnische Stichprobe, davon ausgegangen werden, dass gruppenübergreifender Kontakt unter Vorlage optimaler Bedingungen zu einer Reduktion der Vorurteile und dem Ingroup-Bias im Vertrauen führt. Damit kann die Kontakttheorie von Allport (1954), nach der es bei Vorlage bestimmter Bedingungen zu einer Reduktion der Vorurteile kommen soll, bestätigt werden. Auch die Anwendung der Kontakttheorie auf den Ingroup-Bias im Vertrauen hat zu den erwarteten Resultaten geführt. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden neuerer Studien, in denen die Kontakttheorie von Allport (1954) erstmals auf das intergrupale Vertrauen übertragen wurde (Tausch et al., 2007; Tam et al., 2009). So konnten beispielsweise Tam et al. (2009) in zwei Studien den positiven Einfluss intergruppalen Kontakts zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland auf Vertrauen gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe belegen. Darüber hinaus muss auch die Anwendung der Kontakttheorie bezogen auf die Ausprägungen der Kooperationsbereitschaft nicht grundsätzlich abgelehnt werden. Die fehlenden Auswirkungen des intergruppalen Kontakts bei Polen bezogen auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft sind vielmehr dadurch zu erklären, dass bereits bei polnischen Schülern reiner Schulen nur ein geringfügiger Unterschied zwischen Deutschen und Polen hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft vorgenommen wurde. Daher ist eine Reduktion des Ingroup-Bias in diesem Fall kaum möglich.

Betrachtet man die deutsche Stichprobe, so zeigt sich, dass intergruppaler Kontakt in Bezug auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auch zu unerwarteten Effekten führen kann. Da sich dabei für alle drei Formen des Ingroup-Bias ein einheitliches Bild ergibt, scheint sich der Kontakt eben

nicht nur auf Vorurteile auszuwirken, sondern auch auf Vertrauen der Fremdgruppe gegenüber und die Bereitschaft, mit der Fremdgruppe zu kooperieren.

Die überraschenden differierenden Ergebnisse für deutsche und polnische Schüler können auf unterschiedliche Vorbedingungen beider Gruppen zurückgeführt werden. Welche Aspekte dabei den entscheidenden Einfluss auf die jeweils unterschiedliche Wirkung des Kontakts ausgeübt haben, kann hier jedoch nicht endgültig geklärt werden. Es wird jedoch das vielfach aufgegriffene Problem der Kontakttheorie von Allport (1954) deutlich. Nach Pettigrew (1998) handelt es sich bei der Kontakttheorie um eine offene Liste von Bedingungen, die ständig erweiterbar ist und die sich damit ihrer Falsifikation entzieht (siehe auch Pettigrew, 1986; Stephan, 1987). Wenn jedoch zu viele Faktoren als Voraussetzung für die Wirkung von Kontakt betrachtet werden müssen, kann die Kontakttheorie auf die Mehrzahl der Situationen intergruppalen Kontakts nicht mehr übertragen werden. Dies würde nach Pettigrew (1998) mit dem Verlust ihrer Bedeutung einhergehen. Daher müsste beispielsweise der in der vorliegenden Untersuchung als besonders relevant erscheinende Aspekt der Freiwilligkeit des Kontakts theoretisch betrachtet vernachlässigt werden. Vielmehr sollte sichergestellt werden, dass bei intergruppalen Kontakt die postulierten Bedingungen von Allport (1954) erfüllt werden.

5.1.2 Empirische Ergebnisse zum Einfluss der Gruppenbindung auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft

In einem weiteren Schritt wurde unabhängig von der Schulart der Einfluss der Bindung an die Eigengruppe auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft betrachtet. Dabei hat sich gezeigt, dass Personen mit einer hohen Gruppenbindung höhere Vorurteile, einen höheren Ingroup-Bias im Vertrauen sowie einen höheren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft aufweisen als Personen mit einer geringen Bindung an die Eigengruppe. Damit wurden bereits vorliegende Befunde zum Zusammenhang zwischen der Bindung an die Eigengruppe und der Stärke des Ingroup-Bias (z. B. Doosje et al., 1995; Liebkind et al., 2006; Jetten et al., 2004) repliziert und darüber hinaus erweitert. Personen mit einer hohen Gruppenbindung weisen demnach tendenziell einen höheren Ingroup-Bias auf als Personen mit geringer Bindung. Die vorliegenden

Ergebnisse belegen dabei die gleichzeitige Wirkung der Gruppenbindung auf verschiedene Formen des Ingroup-Bias, also Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.

Die Tatsache, dass die Bindung an die Eigengruppe Vorurteile der Fremdgruppe gegenüber vorhersagt, gilt spätestens seit Berry (1984), der von einem beinahe universalen negativem ethnozentrischen Muster spricht (S. 365), als allgemein anerkannt. Nesdale, Durkin, Maass und Griffiths (2005) konnten dabei bereits für Kinder in einem Alter zwischen sechs und neun Jahren zeigen, dass sie bei hoher Gruppenbindung Personen der Fremdgruppe signifikant weniger mögen als bei geringer Bindung. Auch der Einfluss der Stärke der Gruppenbindung auf das Vertrauen gegenüber Mitgliedern der Eigengruppe wurde bereits in einzelnen Studien belegt (Yuki et al., 2005; Jones, 2008). Beispielsweise haben Yuki et al. (2005; vgl. Abschnitt 2.4.2.4) aufgezeigt, dass bei Amerikanern intergruppaales Vertrauen signifikant mit der Identifikation mit der Eigengruppe (basierend auf der universitären Zugehörigkeit) korreliert. Darüber hinaus weisen nach Jones (2008) Individuen, die sich stark an ihre Eigengruppe gebunden fühlen (sowohl auf Basis der Religion als auch auf Basis der Ethnie) höhere Werte im Vertrauen gegenüber der Eigengruppe auf als Personen mit geringer Bindung. Empirische Studien belegen darüber hinaus auch den Zusammenhang zwischen der Gruppenbindung und kooperativem Verhalten. In verschiedenen Formen sozialer Dilemmata konnte gezeigt werden, dass es bei hoher Bindung an die Eigengruppe zu einem stärkeren Ausmaß an Kooperation mit Mitgliedern der Eigengruppe kommt als bei geringer Bindung (De Cremer & van Dijk, 2002; De Cremer & Van Vugt, 1999; Kramer & Brewer, 1984; Kramer & Goldman, 1995, Wit & Wilke, 1992). Von daher können die eigenen Ergebnisse zur Wirkung der Gruppenbindung auf unterschiedliche Formen des Ingroup-Bias als konsistent mit bereits vorliegenden Befunden betrachtet werden.

5.1.3 Intergruppaler Kontakt und gruppenübergreifende Freundschaften

In der vorliegenden Arbeit wurde neben dem Einfluss von schulischem Kontakt auch die Wirkung intergruppaler Freundschaften auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft untersucht. Dabei hat sich zunächst die Frage gestellt, ob schulischer Kontakt zu vermehrten gruppenübergreifenden Freundschaften führt.

Bezogen auf die gesamte Stichprobe haben Schüler gemischter Schulen signifikant mehr Freunde, die der Fremdgruppe angehören, als Schüler reiner Schulen. Ähnliche Befunde berichten auch Wagner et al. (2003) sowie Turner et al. (2007), nach denen Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen die Anzahl intergruppaler Freundschaften steigert. Aufgrund dieses Effekts kann vermutet werden, dass Pettigrews (1998) Forderung der Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, erfüllt wurde. Darüber hinaus kann für Personen mit Freunden der Fremdgruppe von einer erhöhten Wahrscheinlichkeit der Vorlage der von Allport (1954) geforderten Rahmenbedingungen ausgegangen werden (vgl. Pettigrew, 1997).

Bei Betrachtung der Ergebnisse für Schüler gemischter Schulen wird ein Einfluss der Anzahl vorhandener intergruppaler Freundschaften auf die Ausprägung der verschiedenen Formen des Ingroup-Bias deutlich. Schüler mit einer hohen Anzahl an Freunden der Fremdgruppe weisen signifikant weniger Vorurteile, einen signifikant geringeren Ingroup-Bias im Vertrauen und tendenziell auch einen geringeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auf als Schüler mit wenig Freunden der Fremdgruppe. Damit werden die Annahmen von Pettigrew (1997; 1998), nach denen gruppenübergreifende Freundschaften als zentral für die Wirkung von intergruppalen Kontakt betrachtet werden können, und eine Vielzahl dazu vorliegender Befunde (z. B. Aberson et al., 2004; Page-Gould et al., 2008) bestätigt. Während intergruppalen Kontakt allein nicht zu einer Reduktion des Ingroup-Bias führt (vgl. Abschnitt 5.1), werden bei Vorlage mehrerer Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe die gewünschten Effekte erzielt. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei Cairns, Hewstone und Voci (in prep.; entnommen aus Hewstone et al., 2005) bezogen auf den universitären Kontext. Während allgemeiner Kontakt zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland an der Universität Ulster zu keiner Reduktion des Ingroup-Bias führt, üben intergruppalen Freundschaften einen signifikanten negativen Effekt auf den Bias aus.

Interessanterweise hat sich bei den weiterführenden Analysen zur Wirkung schulischen Kontakts unter Berücksichtigung der Nationalität gezeigt, dass sich für Polen kein signifikanter Einfluss der Schulart auf die Anzahl intergruppalen Freundschaften ergibt. Polnische Schüler gemischter Schulen haben nur geringfügig mehr Freunde, die der Fremdgruppe angehören, als polnische Schüler reiner Schulen. Dabei stellt sich die Frage, warum der Kontakt für polnische Schüler keinen Einfluss auf die Anzahl intergruppalen

Freundschaften ausübt. Darüber hinaus steht dieses Ergebnis im Widerspruch zu den sonst sehr positiven Effekten für Polen gemischter Schulen, also der Reduktion der Vorurteile sowie der Verringerung des Ingroup-Bias im Vertrauen. Die Ursache dieses Ergebnisses kann im Bedeutungsgehalt des Wortes „Freund“ liegen. Der Tatsache „einen Freund zu haben“ kommt in verschiedenen Sprachen und Kulturen eine unterschiedliche Bedeutung zu. Darüber hinaus unterscheiden sich auch Individuen darin, wann sie jemanden als Freund betrachten und wann nicht (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai & Lucca, 1988). Schlägt man nun beispielsweise im deutsch-polnischen Wörterbuch (z. B. bei Pons) den deutschen Begriff „Freund“ nach, erhält man die auch in der eigenen Arbeit verwendete polnische Übersetzung „przyjaciel“. Zusätzlich wird jedoch im Wörterbuch auch die Bedeutung des Begriffs Freund als „sehr nahe stehende Person“ ausgewiesen. Es wäre also denkbar, dass ein Pole beispielsweise nur ein bis zwei „przyjaciel“ hat, während im Vergleich für Deutsche der Begriff „Freund“ in der Regel für mehrere Personen gilt. Sofern diese Annahme zutrifft, würde auch der schulische Kontakt mit Deutschen nur in geringem Maße zu einer Zunahme an „sehr nahe stehenden deutschen Freunden“ führen.

5.1.4 Zusammenfassung der empirischen Befunde hinsichtlich der Modellvorhersagen

Im Rahmen der eigenen Arbeit wurde ein Modell zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von schulischem Kontakt, intergruppalen Freundschaften, Vorurteilen und einem Ingroup-Bias im Vertrauen entwickelt. Im Folgenden sollen die empirischen Befunde hinsichtlich der aufgestellten Modellvorhersagen zusammenfassend vorgestellt werden.

Zunächst wurde aufgrund der Annahmen der Kontakttheorie von Allport (1954) und einer Vielzahl an dazu vorliegenden Untersuchungen (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006) postuliert, dass schulischer Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt. In der vorliegenden Studie kommt es bei intergruppalen Kontakt an deutsch-polnischen Schulen jedoch bezogen auf die gesamte Stichprobe zu einem Anstieg der Vorurteile. Dieses Ergebnis kann auf die unerwünschte Wirkung des intergruppalen Kontakts bei Deutschen zurückgeführt werden, deren mögliche Ursachen in Abschnitt 5.1.2 bereits ausführlich diskutiert wurden. Da nach Pettigrews erweiterter Kontakttheorie (1998) die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als essentiell betrachtet wird, wurde darüber hinaus überprüft,

ob schulischer Kontakt zu einem Anstieg intergruppalen Freundschaften führt. Konsistent mit bisherigen Befunden (z. B. Turner et al., 2007) hat der gruppenübergreifende Kontakt bezogen auf die gesamte Stichprobe einen Anstieg der Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe zur Folge. Es wurde sodann von einem negativen Einfluss von Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe auf Vorurteile ausgegangen (Pettigrew 1998; 1997). Diese Annahme konnte im Einklang mit Ergebnissen verschiedener Studien (z. B. Page-Gould et al., 2008; Hewstone et al., 2005) gestützt werden. Auch die Ansicht, dass Vorurteile diskriminierendes Verhalten vorhersagen (Dovidio et al., 1996), wurde in Bezug auf den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft bestätigt. Dabei wurde erstmals der Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Vertrauen sowie Vorurteilen und Kooperationsbereitschaft untersucht. Schließlich wurde im Einklang mit der Ziel-Erwartungs-Theorie (Pruitt & Kimmel, 1977) und zugehörigen Befunden (z. B. Parks et al., 1996; De Cremer et al., 2001) gezeigt, dass der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft signifikant durch den Ingroup-Bias im Vertrauen vorhergesagt wird. Damit können die Annahmen der Ziel-Erwartungs-Theorie auch auf den natürlichen Kontext generalisiert werden. Insgesamt zeichnet sich das postulierte Modell zur Vorhersage des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft durch eine hohe Modellgüte aus.

Da nach Turner (1999) die Stärke des Ingroup-Bias von der Gruppenbindung beeinflusst wird (siehe z. B. auch Doosje et al., 1995; Liebkind et al., 2006), wurde von einer moderierenden Wirkung der Bindung an die Eigengruppe hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den einzelnen untersuchten Formen des Ingroup-Bias ausgegangen. Für Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe stellen Vorurteile einen stärkeren Prädiktor für den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft dar als für Personen mit geringer Bindung. Darüber hinaus wird der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft für Personen mit hoher Gruppenbindung stärker durch den Ingroup-Bias im Vertrauen vorhergesagt als für Personen mit geringer Gruppenbindung. Damit stellt die Bindung an die Eigengruppe einen Moderator der vorliegenden Beziehung dar.

Bezogen auf das postulierte Modell wurde abschließend der Ingroup-Bias im Vertrauen als Mediator zwischen Vorurteilen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft betrachtet (vgl. Baron & Kenny, 1986). Es zeigt sich, dass es sich beim Ingroup-Bias im Vertrauen um einen partiellen Mediator handelt, d. h. Vorurteile wirken zum Teil direkt auf

den Ingroup-Bias hinsichtlich der Bereitschaft zu kooperativem Verhalten, sie wirken jedoch zum Teil auch vermittelt über den Ingroup-Bias im Vertrauen.

5.2 Limitationen

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittsstudie. Ein generelles Problem dieser Art von Studien besteht in der erschwerten kausalen Interpretation der Ergebnisse. Im Prinzip können keine Aussagen dazu getroffen werden, ob tatsächlich die Schulart Ursache der sich ergebenden Effekte ist. So könnten auch andere Variablen, wie z. B. die Region, in der die untersuchte Schule liegt, oder unterschiedliche Einstellungen im Elternhaus bei Schülern gemischter Schulen für die vorliegenden Ergebnisse verantwortlich sein. Ähnliches gilt für die Annahme, dass intergrupale Freundschaften die Zielvariablen Vorurteile, Ingroup-Bias im Vertrauen und Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft beeinflussen. Eine kausale Interpretation der Ergebnisse wäre nur bei Anwendung eines Longitudinaldesigns möglich, welches jedoch aus Zeitgründen nicht realisiert werden konnte. Aufgrund der theoretisch fundierten Ableitung der Hypothesen sowie bereits vorliegender Befunde zur Wirkung von Kontakt (z. B. Pettigrew & Tropp, 2006) und intergruppalen Freundschaften (z. B. Levin et al., 2003) wird dennoch davon ausgegangen, dass Kontakt bzw. gruppenübergreifende Freundschaften als ursächlich für die aufgetretenen Effekte auf den abhängigen Variablen betrachtet werden können. Zukünftige Untersuchungen sollten jedoch vermehrt als Langzeitstudien geplant werden.

Nach MacCallum und Austin (2000) dürfen kausale Schlussfolgerungen aufgrund von Querschnittsdaten auch bei der Nutzung von Strukturgleichungsmodellen nur behutsam vorgenommen werden. Kausale Ableitungen gelten nur beschränkt für die spezifische Stichprobe und betrachteten Variablen der jeweils vorliegenden Untersuchung. Vorhergehende Studien, die sich mit diesem Problem der Kausalität auseinandergesetzt haben, zeigen auf (z. B. Pettigrew, 1997), dass die Prozesse bidirektional und kumulativ sein können, also beispielsweise Kontakt zu einer Reduktion der Vorurteile führt, wobei die verminderten Vorurteile selbst wiederum die Wahrscheinlichkeit des vermehrten intergruppalen Kontakts erhöhen. Obwohl dieser Aspekt bekannt war, wurden alle Konstrukte im gleichen Fragebogen in einer festen Reihenfolge (lediglich mit einer Differenzierung hinsichtlich Eigen- und Fremdgruppe) erfasst. Dadurch könnte sich die Größe der bivariaten Beziehungen aufgrund gemeinsamer methodischer Varianz künstlich vergrößert haben (vgl.

Tausch et al., 2007). In vorhergehenden Studien, in denen die Reihenfolge der Konstrukte im Fragebogen variiert wurde, hat sich jedoch kein Einfluss der Anordnung gezeigt (Harwood, Hewstone, Paolini & Voci, 2005). Daher wird in der eigenen Arbeit von einer zufriedenstellenden Reliabilität und der Möglichkeit der kausalen Interpretation der Ergebnisse ausgegangen. Dies wird insbesondere auf eine sorgfältige theoretisch fundierte Herleitung der einzelnen kausalen Zusammenhänge der Variablen sowie auf die Nutzung verschiedener Gütekriterien zur Überprüfung des Modells zurückgeführt. Darüber hinaus wurde in der Kontaktliteratur (Pettigrew & Tropp, 2006; Tausch, Kenworthy & Hewstone, 2006) die kausale Reihenfolge der Variablen bereits ausführlich berücksichtigt, wodurch Schlussfolgerungen aufgrund korrelativer Daten, nach denen direkter Kontakt Vorurteile und weitere Zielvariablen beeinflusst, als gerechtfertigt erscheinen (vgl. Tam et al., 2009). Der kausale Zusammenhang zwischen intergruppalen Freundschaften und Einstellungsänderungen konnte ferner im Rahmen einer Longitudinalstudie (Levin et al., 2003) nachgewiesen werden.

Es soll des Weiteren kritisch angemerkt werden, dass keine Erfassung einer tatsächlichen Vorlage des intergruppalen Kontakts erfolgt ist. Kontakt wurde lediglich über die Schularart operationalisiert, wodurch gruppenübergreifender Kontakt nur vermutet werden kann. Darüber hinaus musste auf eine umfassende Überprüfung des Vorhandenseins der Bedingungen von Allport (1954) verzichtet werden. Da Studien, die den Kontakt über intergruppalen Freundschaften erfasst haben, signifikant stärkere Effekte aufweisen als die übrigen (Pettigrew & Tropp, 2006), wurde jedoch die Anzahl der Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe explizit berücksichtigt. Nach den eigenen Ergebnissen kommt es bezogen auf die gesamte Stichprobe bei (vermutetem) schulischen Kontakt per se nicht zu einer Reduktion der Vorurteile, des Ingroup-Bias im Vertrauen und des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Weisen Schüler hingegen eine hohe Anzahl an gruppenübergreifenden Freundschaften auf, wodurch von einer tatsächlichen Vorlage von Kontakt ausgegangen werden kann, reduzieren sich die Vorurteile und der Ingroup-Bias im Vertrauen signifikant sowie der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft marginal signifikant. Kontakt führt also nur dann zu den erwünschten Effekten, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind, wie das Vorhandensein von Freundschaften. Über die Ursachen der überraschenden Befunde in Hinblick auf vermuteten Kontakt konnten jedoch aufgrund des Verzichts der Erfassung der Bedingungen von Allport (1954) nur Vermutungen angestellt werden. In weiteren Forschungsarbeiten sollte die tatsächliche Vorlage des Kontakts und der

Bedingungen von Allport (1954) überprüft werden bzw. die Operationalisierung des Kontakts ausschließlich über das Vorhandensein von intergruppalen Freundschaften erfolgen.

In der vorliegenden Studie wurde darüber hinaus nur die Tendenz, sich kooperativ zu verhalten, erhoben (vgl. Abschnitt 5.3.1). Daher können keine Aussagen über tatsächliches kooperatives Verhalten getroffen werden. Dabei handelt es sich bei dem Erhebungsinstrument zur Erfassung der Kooperationsbereitschaft um eigens entwickelte Vignetten. Auf weiterführende Untersuchungen zur Validität dieser Skala musste aus ökonomischen Gründen verzichtet werden. Die Erstellung der Vignetten erfolgte jedoch in Anlehnung an allgemeine Konstruktionsprinzipien von Eifler und Bentrup (2003). Daher wird von einer gesicherten externen Validität ausgegangen. In zukünftigen Arbeiten sollte dennoch der Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zur Kooperation und tatsächlichem kooperativem Verhalten näher untersucht werden, um präzise Aussagen zur prädiktiven Validität der Erfassung der Kooperationsbereitschaft für tatsächliches Verhalten treffen zu können.

Abschließend muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Teilnehmern der Studie um Gymnasialschüler handelt. Intergruppalen Freundschaften könnten jedoch beispielsweise für Schüler von Real- oder Hauptschulen eine andere Bedeutung für die Veränderung von Vorurteilen und weitere Formen eines Ingroup-Bias haben als für die untersuchte Stichprobe. In verschiedenen Studien wurde bereits ein Einfluss des Bildungsgrades auf den Ingroup-Bias nachgewiesen (vgl. Duckitt, 1992; Ray, 1990; Wagner & Zick, 1995). Darüber hinaus könnten die gruppenübergreifenden Erfahrungen der untersuchten Gymnasialschüler untypisch für die allgemeine Bevölkerung sein. Außerdem zeigen sich bereits in der eigenen Untersuchung Unterschiede bezüglich der Effekte von Kontakt für Deutsche und Polen. Daher sollten Generalisierungen der Ergebnisse über die untersuchte Stichprobe hinaus nur mit Bedacht vorgenommen werden. Darüber hinaus bedarf es weiterer Überprüfungen der untersuchten Annahmen in Bezug auf andere Kontaktschulen, z. B. in der deutsch-französischen Grenzregion. Dabei sollten auch gemischte Schulen auf beiden Seiten der Grenzregion betrachtet und die Voraussetzungen des Schulbesuchs für die Schüler der unterschiedlichen Gruppen näher beleuchtet werden. Darüber hinaus sollten die Untersuchungen auch auf weitere Schultypen, wie Real- oder Hauptschulen, ausgedehnt werden.

5.3 Forschungs- und praxisrelevante Implikationen

Aus den vorgestellten Ergebnissen der eigenen Untersuchung lassen sich verschiedene Implikationen zum einen für zukünftige theoretische Betrachtungen der Zusammenhänge der vorgestellten Variablen und zum anderen für den Einsatz intergruppalen Kontakts als Maßnahme zur Verbesserung intergruppalen Beziehungen ableiten. Diese werden im Folgenden diskutiert.

5.3.1 Forschungsrelevante Implikationen

In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst die Kontakttheorie von Allport (1954) zur Wirkung intergruppalen Kontakts betrachtet. Nach Allport (1954) führt Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen bei Vorlage bestimmter Bedingungen zu einer Reduktion der Vorurteile. Bisher konnte jedoch nicht eindeutig geklärt werden, welche Voraussetzungen entscheidend für die Wirkung von Kontakt sind (Pettigrew & Tropp, 2006). Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Kontakt auch zu keinen (z. B. Kobe & Mulick, 1995) bzw. zu gegenteiligen Effekten führen kann (Greenland & Brown, 1999). So ergab sich nach Greenland und Brown (1999, Studie 2) für japanische Studenten in Großbritannien eine positive Korrelation zwischen der Kontaktqualität (bezogen auf Kontakt mit Briten) und negativen Affekten, d. h. Teilnehmer, die eine hohe Kontaktqualität berichteten, hatten signifikant stärkere negative Affekte. Dabei stellt sich die Frage, wodurch unterschiedliche Wirkungen des Kontakts erklärt werden können. Einen ersten Anhaltspunkt bieten dabei die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit. Die eigenen Befunde verdeutlichen, dass die Bindung an die Eigengruppe als relevanter Moderator betrachtet werden kann, denn intergruppalen Kontakt wirkt nur für Schüler mit einer geringen Gruppenbindung in der erwarteten Weise auf Vorurteile. Für Schüler mit hoher Bindung treten stattdessen gegenteilige Effekte auf. In zukünftigen Arbeiten sollte daher die Untersuchung der moderierenden Wirkung der Bindung an die Eigengruppe bei intergruppalen Kontakt eine stärkere Berücksichtigung finden. Dabei sollte das Ziel auch darin bestehen, einen stärkeren Fokus auf die Prozesse zu legen, die der moderierenden Wirkung der Gruppenbindung zugrunde liegen. Erste Hinweise dazu finden sich bei Bizman und Yinon (2001) sowie Tausch et al. (2007), nach denen die Bindung an die Eigengruppe die Bedeutung von Bedrohungen auf individueller sowie auf Gruppenebene

beeinflusst. In Bezug auf die Annahmen der Theorie der sozialen Identität sind einige Gruppenbindungen bedeutsamer als andere, insbesondere für bestimmte Personen und zu bestimmten Zeitpunkten. Unterschiede in der Gruppenbindung sind dabei nur dann relevant, wenn das Motiv nach einer hohen sozialen Identität in den Vordergrund rückt. Für Personen mit geringer Gruppenbindung trägt die Gruppenmitgliedschaft wenig zum Selbstwert bei, während sie für Personen mit hoher Bindung, insbesondere beim Vergleich mit einer relevanten Fremdgruppe, entscheidend ist (Hogg, 2001). Es ist dabei bisher offen, welche Arten von Gruppenbindung bezogen auf den Inhalt der sozialen Identität (z. B. Nationalität, Geschlecht, Hautfarbe, Religion) einen Einfluss auf die Wirkung des Kontakts ausüben. Darüber hinaus bleibt zu prüfen, ob die Bindung an die Eigengruppe unabhängig vom sozialen Rahmen einen Einfluss auf die Wirkung des Kontakts ausübt. Schließlich gilt es, weitere Moderatoren zu identifizieren, die die unterschiedlich effektive Wirkung des Kontakts erklären. Beispielsweise werden in der gegenwärtigen Forschung verschiedene weitere Variablen, die einen Einfluss auf die Intensität des Ingroup-Bias ausüben können, untersucht. Dazu zählen die Gruppengröße, der Status der Gruppe, die intergruppalen Machtbeziehungen oder auch bedrohliche Erfahrungen mit der Fremdgruppe (Hewstone et al., 2002). Diese Aspekte könnten auch die Wirkung des Kontakts auf verschiedene Formen des Ingroup-Bias moderieren.

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit können darüber hinaus wichtige Hinweise für zukünftige Betrachtungen der untersuchten Gruppen abgeleitet werden. Nach den vorliegenden Befunden hat der Kontakt überraschenderweise zu unterschiedlichen Effekten für deutsche und polnische Schüler geführt. Während sich bei den Probanden polnischer Herkunft die Vorurteile erwartungsgemäß reduziert haben, haben stattdessen bei Schülern deutscher Nationalität die Vorurteile zugenommen. Dieses Ergebnis legt eine jeweils separate Auswertung für die jeweils untersuchten Gruppen nahe, insbesondere sofern unterschiedliche Ausgangsbedingungen für das Eintreten in die Kontaktsituation für beide Gruppen angenommen werden müssen. So berichten z. B. Hewstone et al. (2006) Unterschiede in den Ergebnissen zur Wirkung des Kontakts zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland. Während beispielsweise Erfahrungen mit dem Besuch integrierter Schulen bei Protestanten die Einstellungen, sich mit Mitgliedern der Fremdgruppe in verschiedenen Lebensbereichen zu vermischen, vorhersagen, stellen sie für Katholiken keinen Prädiktor dar. Diese Differenzen werden auf Unterschieden in der Geschichte, dem Status und der Größe beider Gruppen zurückgeführt.

In weiteren Forschungsarbeiten sollte darüber hinaus auch das Verhalten gegenüber der Eigengruppe bei intergruppalen Kontakt und dessen Auswirkungen auf Vorurteile untersucht werden. Wilder und Thomson (1980) konnten beispielsweise zeigen, dass sich der Ingroup-Bias sowohl bei Zunahme des Kontakts mit der Fremdgruppe als auch bei Abnahme des Kontakts mit der Eigengruppe reduziert. Im Umkehrschluss ließe sich von daher der Anstieg eines Ingroup-Bias bei Deutschen durch die Erhöhung des bewussten Kontakts mit Mitgliedern der Eigengruppe erklären.

In der vorliegenden Arbeit wurde parallel zu Kontakttheorie von Allport (1954) die Intergruppenkontakttheorie von Pettigrew (1998) als weitere Theorie zur Wirkung intergruppalen Kontakts betrachtet. Dabei hat Pettigrew (1998) eine Erweiterung der Kontakttheorie von Allport (1954) vorgenommen. Neben den Bedingungen von Allport (1954) hält Pettigrew (1998) die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als essentiell für die Wirkung des Kontakts. Aus den Befunden der eigenen Arbeit lässt sich dabei die Erkenntnis ableiten, dass intergruppalen Freundschaften entscheidend für die Wirkung von Kontakt sind. Bei Betrachtung des Einflusses der Anzahl gruppenübergreifender Freundschaften bei Schülern gemischter Schulen zeigt sich in der eigenen Untersuchung, dass Personen mit vielen Freunden der Fremdgruppe signifikant weniger Vorurteile aufweisen als Personen mit wenig Freunden. Kontakt scheint damit ohne Berücksichtigung weiterer Faktoren insbesondere dann zu wirken, wenn er gruppenübergreifende Freundschaften impliziert. Auch nach Pettigrew und Tropp (2006) weisen Studien, die den Kontakt über Freundschaften operationalisiert haben, signifikant stärkere Effekte auf als die übrigen. Intergruppalen Freundschaften muss damit eine wesentliche Bedeutung bei der Reduktion von Vorurteilen gegenüber Mitgliedern von Fremdgruppen zugesprochen werden. Dies wird auch dann deutlich, wenn man Ergebnisse zu positiven Effekten indirekter Freundschaften betrachtet (z. B. Turner et al., 2007; Pettigrew et al., 2007). Bereits das Wissen darüber, dass ein Mitglied der Eigengruppe eine enge Beziehung zu einem Mitglied der Fremdgruppe hat, führt zu positiveren Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe (siehe auch Wright et al., 1997). In zukünftigen Forschungsarbeiten zu intergruppalen Kontakt sollten daher Freundschaften zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen stärker in den Mittelpunkt des Interesses rücken. Nach den eigenen Befunden erhöht sich bei Deutschen durch intergruppalen Kontakt signifikant die Anzahl gruppenübergreifender Freundschaften, nicht jedoch für Polen. Dies wird auf eine sprachlich und kulturell unterschiedliche Bedeutung des Wortes „Freund“ zurückgeführt (vgl.

Triandis et al., 1988). Daher sollte zukünftig eine sensitivere und präzisere Erfassung der Anzahl intergruppalen Freundschaften beispielsweise durch die Berücksichtigung verschiedener Indizes für die Bedeutsamkeit der entsprechenden vorhandenen intergruppalen Beziehungen erfolgen. Darüber hinaus ist bisher nicht geklärt, welchen Einfluss Freundschaften in Abhängigkeit von der Umgebung des Kontakts haben. So haben nach Cairns et al. (in prep.) Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe zu Hause keinen Einfluss auf die Ausprägung eines Ingroup-Bias, während sie im universitären Kontext einen negativen Effekt ausüben. Schließlich liegen bisher wenig Forschungsarbeiten dazu vor, warum enger freundschaftlicher Kontakt so bedeutsam für die Reduktion der Vorurteile ist. Erste Hinweise dazu finden sich bei Vonofakou, Hewstone und Voci (2007). Die Autoren haben den Einfluss intergruppalen Freundschaften auf die Einstellung Heterosexueller gegenüber homosexuellen Männern untersucht. Dabei zeigte sich, dass gruppenübergreifende Freundschaften mit stärkeren und eher zugänglichen Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe assoziiert sind.

Die Kontakttheorie von Allport (1954) wurde in einem weiteren Schritt der Arbeit in den Kontext der Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) eingebettet. Nach der SIT streben Menschen nach einer positiven sozialen Identität, welche sie aus ihrer Gruppenzugehörigkeit ableiten. Dies wird als Grundlage für den Ingroup-Bias angesehen (Hogg & Abrams, 1988). Daher wurde davon ausgegangen, dass intergruppalen Kontakt nicht nur auf Vorurteile als eine Form des Bias wirkt (vgl. Hewstone et al., 2002), sondern auch andere Formen des Ingroup-Bias beeinflusst, wie Vertrauen und Kooperation. Aus den vorliegenden Ergebnissen ergibt sich die Erkenntnis, dass sich Kontakt sowohl im Positiven als auch im Negativen auf diese drei Formen des Bias auswirkt. Beispielsweise führt Kontakt für Polen zu einer Reduktion der Vorurteile und eines Ingroup-Bias im Vertrauen. Für Deutsche kommt es bei schulischem Kontakt hingegen nicht nur zu einem unerwarteten Anstieg der Vorurteile, sondern auch hinsichtlich des Ingroup-Bias im Vertrauen und des Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Damit kann von einer Wirkung intergruppalen Kontakts über Vorurteile hinaus auch auf initiale Formen diskriminierendes Verhaltens (vgl. Hewstone et al., 2002) ausgegangen werden. Dabei stellt sich die Frage, welche Mechanismen dem offensichtlich generalisierenden Effekt des Kontakts auf verschiedenen Formen des Bias zugrunde liegen. Es konnte bereits gezeigt werden, dass die Wirkung von Kontakt auf Vorurteile durch Bedrohungen unterschiedlichster Art mediiert wird, beispielsweise durch Intergruppenangst (Hewstone et al., 2006) oder durch

symbolische Bedrohungen (Tausch et al., 2007, Studie 1). Diese Mechanismen vermitteln jedoch auch die Wirkung des Kontakts auf Vertrauen (Tausch et al., 2007, Studie 2). Danach kann vermutet werden, dass verschiedene Formen eines einzigen Bias (als Tendenz, Unterschiede in jeglicher Form zwischen Eigen- und Fremdgruppe vorzunehmen) bei Kontakt grundsätzlich durch wahrgenommene Bedrohungen beeinflusst werden. Diese Annahme müsste sodann auch in Bezug auf weitere Formen eines Bias überprüft werden, z. B. hinsichtlich Kooperationsbereitschaft oder auch weniger milder Formen eines Bias wie tatsächlicher Diskriminierung sowie der Aufrechterhaltung von Ungleichheit und Unterdrückung (vgl. Hewstone & Cairns, 2001). Darüber hinaus könnten auch weitere Mechanismen, die zu einer Reduktion eines Ingroup-Bias führen, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft beeinflussen. Dazu zählt beispielsweise die Erhöhung des Wissens über die Fremdgruppe (Stephan & Renfro, 2002). Auch Empathie und Perspektivenübernahme können als medierende Faktoren berücksichtigt werden (Tam, Hewstone, Cairns, Tausch, Maio & Kenworthy, 2007). Eine weiterführende Betrachtung potentieller Mediatoren der Wirkung intergruppalen Kontakts auf Einstellungen findet sich bei Kuchenbrandt (2009).

Eine weitere Implikation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit liegt darin, dass sich auch die Intergruppenkontakttheorie von Pettigrew (1998) auf Vertrauen und die Bereitschaft zu kooperativem Verhalten übertragen lässt. Schüler der eigens untersuchten gemischten Schulen mit einer hohen Anzahl intergruppalen Freundschaften weisen nicht nur signifikant weniger Vorurteile der Fremdgruppe gegenüber auf als Schüler mit wenig intergruppalen Freundschaften, sondern auch einen signifikant geringeren Ingroup-Bias im Vertrauen und tendenziell auch einen geringeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Diese Zusammenhänge sollten in weiterführenden Arbeiten stärker empirisch abgesichert werden. Dabei stellt sich auch die Frage, wodurch Freundschaften so essentiell für die Veränderung von Vertrauen und der Kooperationsbereitschaft sind.

Weitere wichtige Erkenntnisse ergeben sich für die Betrachtung der Theorie der sozialen Identität (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986). Das Streben der Menschen nach einer positiven sozialen Identität, welche aus der Gruppenzugehörigkeit abgeleitet wird, wird als Grundlage für den Ingroup-Bias betrachtet (Hogg & Abrams, 1988). Bei Betrachtung der eigenen Ergebnisse unter Berücksichtigung der Bindung an die Eigengruppe zeigt sich jedoch, dass nicht allein die Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe relevant für die

Ausprägung des Ingroup-Bias ist, sondern auch der Grad der Bindung an die Eigengruppe einen entscheidenden Einfluss ausübt. So weisen Personen mit hoher Bindung an die Eigengruppe einen stärkeren Ingroup-Bias auf als Personen mit geringer Bindung. Dieser Effekt zeigt sich sowohl in den Vorurteilen, als auch im Ingroup-Bias im Vertrauen sowie im Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Daher sollten in zukünftigen Untersuchungen zum Ingroup-Bias Faktoren wie die Gruppenbindung, die den Ingroup-Bias begünstigen können (vgl. Turner, 1999), berücksichtigt werden.

Schließlich wurde in der vorliegenden Arbeit ein Modell zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung von Kontakt, intergruppalen Freundschaften, Vorurteilen und einem Ingroup-Bias im Vertrauen entwickelt. Dazu wurden verschiedene Theorien und Annahmen integriert. Die empirische Bestätigung dieses Modells liefert neue Hinweise zum Zusammenhang von Vorurteilen, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft im Intergruppenkontext, da erstmals der Einfluss von Vorurteilen auf Vertrauen und Kooperation untersucht wurde. Dabei sagen Vorurteile sowohl einen Ingroup-Bias im Vertrauen als auch einen Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft vorher und wirken auch vermittelnd über den Ingroup-Bias im Vertrauen auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Weitere Forschungen sind notwendig, um diesen Zusammenhang stärker empirisch abzusichern. Das vorliegende Modell sollte in verschiedenen Kontexten des Intergruppenkontakts sowie bezogen auf verschiedene Gruppen überprüft werden, um die Ergebnisse über Deutsche und Polen bei schulischem Kontakt hinaus generalisieren zu können. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass nach Annahmen der Ziel-Erwartungs-Theorie (Pruitt & Kimmel, 1977) Vertrauen auch im intergruppalen Kontext Kooperation vorhersagt. Dieser Befund ermöglicht die Übertragung der Theorie auch auf natürliche Kontexte. Dabei bleibt jedoch offen, inwieweit die Bereitschaft, sich kooperativ zu verhalten, tatsächliches kooperatives Verhalten vorhersagt. In zukünftigen Arbeiten würde daher die Anwendung von z. B. Verhaltensbeobachtungen zur Erhebung tatsächlichen kooperativen Verhaltens zu aussagekräftigeren Erkenntnissen für den Zusammenhang zwischen Vertrauen und Kooperation führen.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass Vertrauen als Basis für zukünftiges intergruppalen Verhalten betrachtet kann, denn nach den eigenen Befunden sagt der Ingroup-Bias im Vertrauen den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft vorher. Auch Ergebnisse von Tam et al. (2009) weisen auf die besondere Bedeutung von Vertrauen im intergruppalen

Kontext hin. Danach übt Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe einen starken Einfluss auf positive, sich der Fremdgruppe annähernde Verhaltenstendenzen sowie einen negativen Effekt auf negative, d. h. aggressive und vermeidende Verhaltenstendenzen der Fremdgruppe gegenüber aus. Dabei mediiert Vertrauen in die Fremdgruppe die Effekte intergruppalen Kontakts auf positive und negative Verhaltenstendenzen, während Einstellungen gegenüber der Fremdgruppe diese Effekte nur marginal mediiieren. Aufgrund dieser vorliegenden Befunde sollte das Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe stärker in den Fokus der Intergruppenforschung gelangen. Vonofakou et al. (2008) betrachten Vertrauen darüber hinaus auch als anspruchsvolleres Kriterium der Intergruppenbeziehungen im Vergleich zu Einstellungen. Der Fremdgruppe oder einem Mitglied der Fremdgruppe zu vertrauen, beinhaltet ein potentiell Risiko für einen selbst bzw. die Eigengruppe, welches eine positive Einstellung der Fremdgruppe gegenüber hingegen nicht aufweist. Insgesamt kann damit Vertrauen als zentrale Variable innerhalb intergruppalen Beziehungen betrachtet werden. Forschungsergebnisse haben jedoch auch gezeigt, welche Schwierigkeiten mit der Bildung von Vertrauen einhergehen. So sind beispielsweise weniger Hinweise dafür nötig, dass man eine Person als nicht vertrauenswürdig erachtet als dafür, dass man sie für vertrauenswürdig hält (Rothbart & Park, 1986). Darüber hinaus fördert ein wettbewerbsorientierter Kontext automatisch Misstrauen (Insko, Schopler, Hoyle, Dardis & Graetz, 1990). Daher sind die vorliegenden Modellergebnisse von besonderer Bedeutung, denn es konnte der Einfluss von Vorurteilen auf das intergruppalen Vertrauen nachgewiesen werden. Eine positive Veränderung der Vorurteilsstrukturen führt danach zu einem höheren Vertrauen in Mitglieder der Fremdgruppe.

5.3.2 Praxisrelevante Implikationen

In der vorliegenden Arbeit wurden die Auswirkungen des Kontakts zwischen Deutschen und Polen an gemischten Schulen untersucht. Nach der Kontakthypothese von Allport (1954) führt Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen bei der Vorlage optimaler Bedingungen zu einer effektiven Reduktion von intergruppalen Vorurteilen. Pettigrew (1997; 1998) hat ergänzend auf die besondere Bedeutung intergruppalen Freundschaften hingewiesen. Nach den vorliegenden Ergebnissen reduzieren sich bei schulischem Kontakt für polnische Schüler und Personen mit geringer Gruppenbindung die Vorurteile. Darüber hinaus bedingt der Kontakt intergruppalen Freundschaften, welche selbst wiederum zu verminderten Vorurteilen

führen. Der schulische Kontakt ruft jedoch auch gegenteilige Effekte hervor, wie den Anstieg der Vorurteile bei Deutschen. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Wirkung des Konzepts der gemischten Schule abhängig von den Individuen ist, die betrachtet werden. Aus praktischen Gründen ist es jedoch nicht möglich, beispielsweise die Voraussetzungen des Schulbesuchs für Deutsche und Polen zu beeinflussen oder Schüler in Abhängigkeit von ihrer Gruppenbindung an reinen bzw. gemischten Schulen zu unterrichten. Vielmehr sollten allgemeine Voraussetzungen für die Wirkung intergruppalen Kontakts stärker berücksichtigt und ein optimaler Rahmen für die Entwicklung intergruppalen Freundschaften geschaffen werden.

Wird allein die Möglichkeit des Kontakts im Rahmen eines gemeinsam besuchten Unterrichts gegeben, ist dies nicht hinreichend, um Vorurteile zu reduzieren (siehe auch Klein & Eshel, 1980; Gerard, Jackson & Conolley, 1975). Besonders effektiv hinsichtlich der Reduktion von Vorurteilen haben sich im schulischen Kontext gruppenübergreifende Kooperationen erwiesen (Brewer & Miller, 1984; Slavin, 1983; Desforges et al., 1991). Daher sollten statt dem üblicherweise durchgeführten Frontalunterricht vermehrt kooperative Unterrichtsformen zum Einsatz kommen. Eine der bekanntesten Formen stellt die sogenannte Jigsaw-Methode dar (vgl. Aronson & Patnoe, 1997), welche im Rahmen des schulischen Alltags zur Förderung der Kontakte bei Schülern unterschiedlicher nationaler Herkunft erfolgreich angewendet wurde, wie beispielsweise Australiern (Walker & Crogan, 1998), Deutschen (Huber & Eppler, 1990) und mexikanischen Amerikanern (Aronson & Gonzalez, 1988). Dabei erfolgt eine Aufteilung von Schulklassen in ethnisch und leistungsmäßig heterogene Kleingruppen. Über mehrere Wochen hinweg werden die Kleingruppen dann für einige Stunden die Woche zusammengeführt und müssen gemeinsam ein bestimmtes Unterrichtsziel verfolgen. Das Unterrichtsmaterial wird so aufgeteilt, dass jedes Mitglied der Gruppe über unterschiedliche Informationen verfügt. Um das Unterrichtsziel zu erreichen, müssen sich alle Gruppenmitglieder in die Gruppenarbeit einbringen, d. h. kooperativ zusammenarbeiten. Mittels Vorher-Nachher-Kontrollgruppendesign wurden beispielsweise von Slavin (1979) die Auswirkungen der Teilnahme an kooperativem Unterricht im Rahmen des Englisch-Unterrichts untersucht. Bei Schülern, die an kooperativem Unterricht teilgenommen haben, hat sich dabei das Ausmaß an ethnisch-gemischten Freundschaften deutlich im Vergleich zu Schülern, die keinen kooperativen Unterricht besucht haben, erhöht.

Ein weiterer Ansatz kooperativer Lernformen stellt die „group investigation“ dar, welche in Israel entwickelt und ausführlich getestet wurde (Sharan & Sharan, 1992). Dieser Ansatz ist durch die Merkmale Erforschung, Interaktion, Interpretation und intrinsische Motivation gekennzeichnet. Das Model besteht aus sechs Stufen. Zunächst eruieren die Schüler im Klassenverband untergeordnete Themen eines Teils des Curriculums. Daraufhin finden sie sich je nach Interesse in Forschungsgruppen (4 – 5 Schüler) zusammen, die jeweils eines der Themen bearbeiten. Anschließend planen die Schüler der Kleingruppen ihre Untersuchung selbstständig und führen sie gemeinsam durch. Es folgt die Organisation der Vorstellung der Ergebnisse, die Präsentation der selbigen sowie abschließend die Bewertung der Projekte durch Schüler und Lehrer (Sharan & Sharan, 1994). Zentrale Mechanismen sind dabei die Partizipation aller Schüler und die gemeinsame Entscheidungsfindung in Bezug auf ein gemeinsames Ziel. Eine ausführliche Vorstellung weiterer kooperativer Lernmethoden findet sich z. B. bei Sharan (1994) sowie bei Stephan und Vogt (2004).

Damit der kooperative Unterricht tatsächlich zu positiven Effekten führt, muss auf eine sorgfältige Strukturierung geachtet werden (Schofield & Eurich-Fulcer, 2001). So darf es innerhalb der Gruppen nicht zu einem Wettbewerb kommen, da dies die Vorteile der Kooperation reduziert (vgl. Johnson, Johnson & Maruyama, 1983). Darüber hinaus sollten die Schüler so den Gruppen zugeordnet werden, dass ihre ethnische Herkunft wenig salient ist (Miller & Harrington, 1992). Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, indem gruppenübergreifende Kategorien geschaffen werden. Das bedeutet deutsche und polnische Schüler müssten beispielsweise jeweils gemeinsam einer Gruppe zugewiesen werden. Damit haben sie etwas mit Mitgliedern der Fremdgruppe gemeinsam (z. B. die Gruppenzugehörigkeit), in welchem sie sich gleichzeitig von anderen Mitgliedern ihrer Eigengruppe unterscheiden. Ist diese neue soziale Kategorie bedeutsam und salient, verringert sich die Tendenz aufgrund vorhergehender Kategorien zu diskriminieren (Brewer & Miller, 1984). In diesem Sinne sollte auch auf Schulebene versucht werden, eine gemeinsame Identität zu entwickeln, d. h. Schüler sollten sich nicht ausschließlich als Deutsche und als Polen wahrnehmen, sondern als Schüler eines bestimmten Gymnasiums. Dies kann durch die Entwicklung bedeutsamer Zeichen und Symbole, wie z. B. eines gemeinsamen Schul-T-Shirts und gemeinsamer Traditionen, gefördert werden (vgl. Schofiel & Eurich-Fulcer, 2001).

Darüber hinaus sollten auch verstärkt gemeinsame Aktivitäten außerhalb des Lehrplans durchgeführt werden, in denen ein gemeinsames Ziel verfolgt wird. Dazu würde sich

beispielsweise die Organisation von Wettkämpfen (mit gemischten Gruppen) oder von Schulfesten anbieten, an denen z. B. ein gemeinsam einstudiertes Theaterstück vor den Eltern aufgeführt wird. Dadurch würde auch der Kontakt zwischen den Eltern verschiedener Herkunft gefördert werden. Darüber hinaus könnten auch Projektgruppen verschiedener Art zu einer Verbesserung des intergruppalen Kontakts führen. Patchen (1982) konnte zeigen, dass die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten in seiner Studie einen der stärksten Effekte auf die Bildung gruppenübergreifender Freundschaften ausgeübt hat.

Um die Wahrnehmung eines ungleichen Status zwischen den Gruppen gering zu halten, sollte der mögliche Einfluss der Zusammensetzung der Schülerschaft und des Lehrkörpers berücksichtigt werden (vgl. Schofiel & Eurich-Fulcer, 2001). So sollte nach Hawley et al. (1983) eine Minderheit mindestens 20 % der Schülerschaft ausmachen. Darüber hinaus könnten im vorliegenden Fall die Steigerung der Anzahl polnischer Lehrkräfte zu günstigeren Effekten führen. Ferner sollte auf die Betonung der Gleichstellung und der Wichtigkeit aller Schüler und eine Vermeidung einer akademisch basierten Gruppierung geachtet werden (Epstein, 1985).

Schließlich sollte neben der Reduktion von Vorurteilen die Förderung des gegenseitigen Vertrauens Ziel der Intervention sein, da es sich bei Vertrauen um eine Voraussetzung für zukünftiges kooperatives Verhalten handelt (vgl. Pruitt & Kimmel, 1977). Eine Möglichkeit zur Erhöhung des Vertrauens bildet dabei abgeleitet aus den eigenen Ergebnissen die Reduktion der Vorurteile, d. h. auch in Bezug auf Veränderungen im Vertrauen können gängige Maßnahmen zur Reduktion der Vorurteile angewendet werden. In der vorliegenden Arbeit wurde intergruppaler Kontakt als Interventionsmaßnahme untersucht. Eine Betrachtung allgemein genutzter Techniken zur Reduktion der Vorurteile, die auch für die Erhöhung des intergruppalen Vertrauens von Bedeutung sein können, findet sich beispielsweise bei Oskamp (2000) und zusammenfassend bei Schulz (2009).

6 Zusammenfassung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit war die Untersuchung der Wirkung intergruppalen Kontakts und des Einflusses der Bindung an die Eigengruppe auf drei Formen eines Ingroup-Bias – Vorurteile, mangelndes intergruppalen Vertrauen sowie fehlende Kooperationsbereitschaft mit Mitgliedern der Fremdgruppe im Vergleich zu Mitgliedern der Eigengruppe. Darüber hinaus wurde die Frage gestellt, ob intergruppaler Kontakt zu vermehrten Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe führt und inwieweit Freundschaften die untersuchten Formen des Ingroup-Bias beeinflussen. Schließlich wurde ein eigens entwickeltes Modell zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft unter Berücksichtigung intergruppalen Kontakts, gruppenübergreifenden Freundschaften, Vorurteilen und dem Ingroup-Bias im Vertrauen überprüft.

Allport (1954) geht in seiner Kontakttheorie von einer Reduktion der Vorurteile bei intergruppalen Kontakt aus. Als Voraussetzungen dafür betrachtet er einen in der Kontaktsituation vorhandenen gleichen Status zwischen den Gruppen, die Anstrengung gemeinsamer Ziele, Kooperation zwischen den Gruppen und die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen. Die Annahmen von Allport wurden durch eine Vielzahl empirischer Untersuchungen unterstützt (vgl. Pettigrew & Tropp, 2006). Als Rahmentheorie für die Wirksamkeit der Kontakttheorie wurde in der eigenen Arbeit die Theorie der sozialen Identität von Tajfel und Turner (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1986) herangezogen. Danach streben Menschen nach einer positiven sozialen Identität, welche sie aus ihrer Gruppenzugehörigkeit ableiten. Dies wird als Grundlage für den sogenannten Ingroup-Bias angesehen (Hogg & Abrams, 1988), der systematischen Tendenz die Eigengruppe positiver zu behandeln und zu bewerten als die Fremdgruppe (Tajfel & Turner, 1986). In der vorliegenden Arbeit wurde davon ausgegangen, dass intergruppaler Kontakt nicht nur auf Vorurteile als eine Form des Ingroup-Bias wirkt (vgl. Hewstone et al., 2002), sondern auch andere Formen des Ingroup-Bias beeinflusst, wie mangelndes Vertrauen und fehlende Kooperationsbereitschaft gegenüber Mitgliedern der Fremdgruppe im Vergleich zu Mitgliedern der Eigengruppe. Dabei wird nach Turner (1999) das Auftreten bzw. die Stärke eines Ingroup-Bias durch den Grad der Bindung an die Eigengruppe beeinflusst. In mehreren Studien konnte belegt werden, dass sich bei Personen mit einer hohen Bindung an die Eigengruppe ein stärkerer Ingroup-Bias zeigt als bei Personen mit einer geringen Bindung an

die Eigengruppe (z. B. Jetten et al., 2004). Dies führte zu der Annahme eines Einflusses der Gruppenbindung auf Vorurteile, den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft.

In einer Erweiterung der Kontakttheorie von Allport (1954) betrachtet Pettigrew (1998) die Möglichkeit der Kontaktsituation, Freundschaften zu entwickeln, als zusätzliche essentielle Bedingung für die Wirkung von Kontakt. Dies begründet er damit, dass gruppenübergreifende Freundschaften mediierende Prozesse aktivieren, die die Wirksamkeit von Kontakt erklären. In verschiedenen Studien wurde die Reduktion der Vorurteile bei Vorlage gruppenübergreifender Freundschaften nachgewiesen (z. B. Aberson, Shoemaker & Tomolillo, 2004). Da Vorurteile als eine Form des Ingroup-Bias betrachtet werden (Hewstone et al., 2002), wurde folglich davon ausgegangen, dass Freundschaften mit Mitgliedern der Fremdgruppe neben Vorurteilen auch den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft beeinflussen können.

Darüber hinaus wurde ein Modell zur Vorhersage kooperativen Verhaltens entwickelt, wobei in der vorliegenden Arbeit aus methodischen Gründen konkret der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft betrachtet wurde. Zunächst wurde in Anlehnung an die Kontakttheorie von Allport (1954) eine Reduktion der Vorurteile bei intergruppalen Kontakt postuliert. Darüber hinaus wurde aufgrund vorliegender Ergebnisse (z. B. Wagner et al., 2003) davon ausgegangen, dass Kontakt mit Mitgliedern der Fremdgruppe zu vermehrten gruppenübergreifenden Freundschaften führt. Freundschaften bewirken wiederum eine Reduktion der Vorurteile (vgl. Pettigrew, 1998). Nach Dovidio et al. (1996) sagen Vorurteile diskriminierendes Verhalten vorher. In Anlehnung an Hewstone et al. (2002) werden Vertrauen und Kooperation als initiale Formen diskriminierenden Verhaltens betrachtet. Daher wurde ein Einfluss von Vorurteilen auf den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft erwartet. Schließlich handelt es sich nach der Ziel-Erwartungstheorie der Kooperation von Pruitt und Kimmel (1977) und Ergänzungen von Kimmel et al. (1980) bei Vertrauen um eine Voraussetzung für kooperatives Verhalten. Dieser Zusammenhang wurde empirisch vielfach belegt (z. B. De Cremer et al., 2001). Daher wurde von einer Wirkung des Ingroup-Bias im Vertrauen auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft ausgegangen. Darüber hinaus wurde überprüft, ob die Beziehung zwischen den drei Formen des Ingroup-Bias durch die Bindung an die Eigengruppe moderiert wird (vgl. Turner, 1999). Schließlich wurde die mediierende Wirkung des Ingroup-Bias im

Vertrauen zwischen Vorurteilen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft getestet (vgl. Baron & Kenny, 1986).

Zur Überprüfung der postulierten Hypothesen wurden Untersuchungen mittels Fragebogen bei deutschen sowie polnischen Schülern durchgeführt. Es fanden Schülerbefragungen an reinen Schulen statt, an denen kein Kontakt zwischen Deutschen und Polen vorliegt, sowie an gemischten Schulen, an den Deutsche und Polen zusammen zur Schule gehen und an einem gemeinsamen Unterricht teilnehmen. An der Untersuchung haben insgesamt 809 Personen teilgenommen, wovon 772 in die Auswertung einbezogen werden konnten. Davon haben 480 Schüler reine Schulen und 292 Schüler gemischte Schulen besucht.

Schulischer Kontakt hat bezogen auf die gesamte Stichprobe entgegen den Erwartungen zu keinen Veränderungen hinsichtlich der Vorurteile, dem Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft geführt. Es ergab sich jedoch ein Interaktionseffekt mit der Gruppenbindung. Für Schüler mit einer geringen Ausprägung der Bindung an die Eigengruppe kommt es bei schulischem Kontakt zu einer signifikanten Reduktion der Vorurteile. Im Gegensatz dazu führt der Besuch gemischter Schulen für Schüler mit hoher Bindung an die Eigengruppe tendenziell zu vermehrten Vorurteilen gegenüber der Fremdgruppe. Darüber hinaus zeigt sich bei diesen Schülern ein signifikanter Anstieg im Ingroup-Bias hinsichtlich der Kooperationsbereitschaft. Da schulischer Kontakt per se keinen Einfluss auf die untersuchten Formen des Ingroup-Bias ausgeübt hat, wurden weiterführende Auswertungen unter Berücksichtigung der Nationalität vorgenommen. Danach führt der Besuch gemischter Schulen bei Schülern deutscher Herkunft zu einem signifikanten Anstieg an Vorurteilen, dem Ingroup-Bias im Vertrauen und dem Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft. Im Gegensatz dazu treten bei polnischen Schülern bei intergruppalen Kontakt signifikant weniger Vorurteile und ein signifikant geringerer Ingroup-Bias im Vertrauen auf. Bei Betrachtung des Einflusses der Bindung an die Eigengruppe unabhängig von der Schulart wurde deutlich, dass Schüler mit einer hohen Gruppenbindung erwartungsgemäß höhere Vorurteile, einen höheren Ingroup-Bias im Vertrauen sowie einen höheren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft aufweisen als Schüler mit geringer Bindung.

Bei Überprüfung der Wirkung intergruppalen Freundschaften hat der schulische Kontakt zu einem Anstieg der Freundschaften geführt. Schüler mit vielen Freunden weisen signifikant

weniger Vorurteile, einen signifikant geringeren Ingroup-Bias im Vertrauen und tendenziell auch einen geringeren Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft auf als Schüler mit wenig Freunden der Fremdgruppe.

Das eigens entwickelte Model zur Vorhersage eines Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft konnte in der vorliegenden Untersuchung insgesamt bestätigt werden. Zunächst führt intergruppaler Kontakt bezogen auf die gesamte Stichprobe hypothesenkonträr zu einem Anstieg der Vorurteile, jedoch entsprechend den Erwartungen zu vermehrten gruppenübergreifenden Freundschaften. Freundschaften selbst bewirken eine Reduktion der Vorurteile. Vorurteile sagen den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft vorher. Schließlich wird der Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft durch den Ingroup-Bias im Vertrauen vorhergesagt. Dabei wird die Beziehung zwischen Vorurteilen, den Ingroup-Bias im Vertrauen und den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft durch die Bindung an die Eigengruppe moderiert. Darüber hinaus wirken Vorurteile vermittelt über den Ingroup-Bias im Vertrauen auf den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, d. h. der Ingroup-Bias im Vertrauen stellt einen (partiellen) Mediator dar.

Die vorliegenden Ergebnisse sprechen für die Erweiterung der Kontakttheorie von Allport (1954) durch Pettigrew (1998), nach der intergruppalen Freundschaften für die Wirkung von Kontakt besonders relevant sind. Darüber hinaus können diese Annahmen auch auf weitere Formen des Ingroup-Bias, speziell den Ingroup-Bias im Vertrauen sowie den Ingroup-Bias in der Kooperationsbereitschaft, übertragen werden. Dabei wurde ein Einfluss der Bindung an die Eigengruppe bei intergruppalen Kontakt deutlich. Ferner zeigt sich die besondere Bedeutung von Vertrauen im intergruppalen Kontext. Aufgrund der unterschiedlichen Wirkung des Kontakts in Abhängigkeit von der Nationalität sollte in zukünftigen Interventionen das tatsächliche Vorliegen der notwendigen Kontaktvoraussetzungen stärker berücksichtigt werden.

7 Literaturverzeichnis

- Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. Carroll & J. W. Payne (Eds.), *Cognition and social behaviour* (pp. 33-67). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Abersson, C. L., Shoemaker, C. & Tomolillo, C. (2004). Implicit bias and contact: The role of interethnic friendships. *The Journal of Social Psychology, 144*, 335-347.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Abrams D., Eller A., Bryant J. (2006). An age apart: the effects of intergenerational contact and stereotype threat on performance and intergroup bias. *Psychology and Aging, 21*, 691-702.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Huber.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin, 71*, 319-342.
- Amir, Y. (1976). The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon Press.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London: Routledge.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. & Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today, 8*, 43-50.
- Aronson, E. & Gonzalez, A. (1988). Desegregation, jigsaw, and the Mexican-American experience. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy* (pp. 301-314). New York: Plenum.
- Aronson, E. & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom* (2nd ed). New York: Longman.
- Ashmore, R. (1970). The problem of intergroup prejudice. In B. E. Collins (Ed.), *Social Psychology* (pp. 245-296). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Auhagen, A. E. (1991). *Freundschaft im Alltag. Eine Untersuchung mit dem Doppeltagebuch*. Bern, Stuttgart: Huber.
- Axelrod, R. (2000). *Die Evolution der Kooperation* (5. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (10. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bagozzi, R. P. (1980). *Causal models in marketing*. New York: Wiley.

- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of the four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bentler, P. M. & Bonnet, D. G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structure. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1971). *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Berry, J. W. (1984). Multicultural policy in Canada: A social psychological analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, 353-370.
- Bijlsma-Frankema, K. & Costa, A. C. (2005). Understanding the trust-control nexus. *International Sociology*, 20, 259-282.
- Bischof-Köhler, D. (1985). Zur Phylogenese menschlicher Motivation. In L. H. Eckensberger & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Emotion und Reflexivität* (S. 1-47). Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Bizman, A. & Amir, Y. (1984). Integration and attitudes. In Y. Amir, S. Sharan & R. Ben-Ari (Eds.), *School desegregation: Cross-cultural perspectives* (pp. 155-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bizman, A. & Yinon, Y. (2001). Intergroup and interpersonal threats as determinants of prejudice: The moderating role of in-group identification. *Basic and Applied Social Psychology*, 23, 191-196.
- Bornewasser, M. (2009). Grenzen im vereinigten Europa: Von der territorialen Trennung zur Durchlässigkeit von Mobilitätsströmen. In M. Bornewasser (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Polizeiliche Kooperation nach der EU-Ost-Erweiterung* (S. 5-24). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Bornewasser, M. & Waage, M. (2009). Sicherheit und polizeiliche Kooperation im Kontext der EU-Ost-Erweiterung: Eine empirische Untersuchung in vier deutschen Grenzregionen. In M. Bornewasser (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Polizeiliche Kooperation nach der EU-Ost-Erweiterung* (S. 83-176). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.

- Branscombe, N. R. & Wann, D. L. (1994). Collective self-esteem consequences of out-group derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology, 24*, 641-657.
- Brewer, M. B. & Kramer, R. M. (1986). Choice behavior in social dilemmas: Effects of social identity, group size and decision framing. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 543-549.
- Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 281-302). Orlando, FL: Academic.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: John Wiley & Sons.
- Brown, R. (1995). *Prejudice. Its social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. (1996). Tajfel's contribution to the reduction of intergroup conflict. In W. P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel* (pp. 169-189). Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Brown, R. (1997). Beziehungen zwischen Gruppen. In W. Stroebe, M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 545-576) (3. Aufl.), Heidelberg: Springer.
- Brown, R. & Abrams, D. (1986). The effects of intergroup similarity and goal interdependence on intergroup attitudes and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 78-92.
- Brown, R., Eller, A., Leeds, S., & Stace, K. (2007). Intergroup contact and intergroup attitudes: a longitudinal study. *European Journal of Social Psychology, 37*, 692-703.
- Brown, R. J. & Turner, J. C. (1981). Interpersonal and intergroup behaviour. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup behaviour* (pp. 33-65). Oxford: Blackwell.
- Browne, M. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing equation model fit. In K. E. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park: SAGE Publications, Inc.
- Bruins, J. J., Liebrand, W. B. & Wilke, H. A. (1989). About the saliency of fear and greed in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology, 19*, 155-161.
- Cairns, E., Hewstone, M. & Voci, A. (in prep.). *The value of intergroup contact in educational settings in Northern Ireland*. Manuscript in preparation. University of Ulster.
- Campbell, D. W. & Stover, G. F. (1933). Teaching international-mindedness in the social studies. *Journal of Educational Sociology, 7*, 244-248.

- Carnevale, P. J. & Pruitt, D. G. (1992). Negotiation and mediation. *Annual Review of Psychology*, 43, 531-582.
- Cocker, R. M. (2004). *Intergroup overlap and intergroup evaluation: The moderating role of ingroup identification*. Unpublished MPhil dissertation. University of Birmingham, UK.
- Cocker, R. M. & Crisp, R. J. (2003). *Shared characteristics and perceived overlap*. Unpublished dataset, University of Birmingham, UK.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, 99-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, T. W. & Noblit, G. W. (1978). *Stratification and resegregation: The case of Crossover High School, Memphis, Tennessee* (Final report). Washington, DC: National Institute of Education.
- Cook, S. W. (1984). Cooperative interaction in multiethnic contexts. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 155-185). Orlando, FL: Academic Press.
- Cook, K. S., Yamagishi, T., Cheshire, C., Cooper, R., Matsuda, M. & Mashima, R. (2005). Trust building via risk taking: A cross-societal experiment. *Social Psychology Quarterly*, 68, 121-142.
- Costa, A. C., Roe, R. A. and Taillieu, T. (2001). Trust within teams: The Relation with performance effectiveness. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 10, 225-244.
- Couch, L. L., Adams, J. M. & Jones, W. H. (1996). The Assessment of trust orientation. *Journal of Personality Assessment*, 67, 305-323.
- Crisp, R. J. & Beck, S. R. (2005). Reducing intergroup bias: The moderating role of ingroup identification. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 173-185.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Dasgupta, P. (1988). Trust as a commodity. In D. Gambetta (Ed.), *Trust: Making and breaking cooperative relations* (pp. 49-72). Oxford: Basil Blackwell.
- De Cremer, D., Snyder, M. & Dewitte, S. (2001). 'The less I trust, the less I contribute (or not)?' The effects of trust, accountability and self-monitoring in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 31, 93-107.
- De Cremer, D. & van Dijk, E. (2002). Reactions to group success and failure as a function of group identification: A test of the goal-transformation hypothesis in social dilemmas. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 435-442.

- De Cremer, D. & van Vugt, M. (1999). Social identification effects in social dilemmas: A transformation of motives. *European Journal of Social Psychology*, 29, 871-893.
- Desforges, D. M., Lord, C. G., Ramsey, S. L., Mason J. A., Van Leeuwen, M. D., West, S. C. & Lepper, M. R. (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 531-544.
- Deutsch, M. (1960). The effects of motivational orientation upon trust and suspicion. *Human Relations*, 13, 123-139.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale.
- Deutsch, M. & Collins, M. E. (1951). *Interracial housing: A psychological evaluation of a social experiment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Doosje, B., Ellemers, N. & Spears, R. (1995). Perceived intragroup variability as a function of group status and identification. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31, 410-436.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57, 829-849.
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T. & Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice and discrimination: Another look. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 276-319). New York: Guilford.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 101-105.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K. & Gaertner, S. L. (2000). Reducing contemporary prejudice: combating explicit and implicit bias at the individual and intergroup level. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 137-163). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Duckitt, J. (1992). *The social psychology of prejudice*. Westport, Conn.: Praeger.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology, Vol. I (4th ed.)* (pp. 269-322). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Ehrlich, H. J. (1973). *The social psychology of prejudice*. New York: John Wiley.
- Eifler, S. & Bentrup, C. (2003). *Zur Validität von Selbstberichten abweichenden und hilfreichen Verhaltens mit der Vignettenanalyse. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 208*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Ellemers, N., Spears, R. & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186.
- Eller, A. & Abrams, D. (2003). 'Gringos' in Mexico: Cross-sectional and longitudinal effects of language school-promoted contact on intergroup bias. *Group Processes Intergroup Relations*, 6, 55-75.
- Epstein, J. L. (1985). After the bus arrives: Resegregation in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41, 23-43.
- Farrington, D. P. (1977). The effects of public labelling. *British Journal of Criminology*, 17, 112-125.
- Feger, H. (1991). Cooperation between groups. In R. A. Hinde & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behaviour* (pp. 281-300). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fehr, E. (2009). On the economics and biology of trust. *Journal of the European Economic Association*, 7, 235-266.
- Fehr, E., Bernhard, H. & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079-1084.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Flangan, C., Gill, S. & Gallay, L. (1998). *Intergroup understanding, social justice and the "social contract" in diverse communities of youth: Foundations for civic understanding*. Paper presented at the Workshop on Research to Improve Intergroup Relations Among Youth, National Research Council, Washington, DC.
- Freitag M. & Bühlmann M. (2005). Politische Institutionen und die Entwicklung generalisierten Vertrauens. Ein internationaler Vergleich. *Politische Vierteljahresschrift*, 46, 575-601.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Nier, J. A., Banker, B. S. Ward, C. M., & Houlette, M. (2000). The common ingroup identity model for reducing intergroup bias: Progress and challenges. In D. Capozza & R. Brown (Eds.), *Social identity processes: Trends in theory and research* (pp. 133-148). London: Sage.
- Gambetta, D. (2001). Kann man dem Vertrauen vertrauen? In M. Hartmann & C. Offe (Hrsg.). *Vertrauen: Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts* (S. 204-237). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Gerard, H. B., Jackson, D. & Conolley, E. (1975). Social context in the desegregated classroom. In H. B. Gerard & N. Miller (Eds.), *School desegregation: A long-range study* (pp. 211-241). New York: Plenum Press.

- Gergen, K. J. (1971). *The Concept of Self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GfK Roper Public Affairs & Media (2009). *The Anholt-GfK Roper Nation Brands IndexSM 2009 Report*. Zugriff am 12.05.2010:
http://www.hollandgateway.nl/downloads/0000/0006/Holland_2009_Nation_Brands_Index_Report.pdf
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 245-254.
- Greenland, K. & Brown, R. (1999). Categorization and intergroup anxiety in contact between British and Japanese nationals. *European Journal of Social Psychology*, 29, 503-521.
- Greenwald, A. & Banaji, M. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Greenwald, A., McGhee, D. & Schwartz, J. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Guyer, M., & Perkel, B. (1972). *Experimental games: A bibliography 1945-1971*. Communication No. 293. Ann Arbor, Mich.: Mental Health Research Institute.
- Haddock, G., Zanna, M. P. & Esses, E. M. (1993). Asserting the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes towards homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1105-1118.
- Hamberger, J. & Hewstone, M. (1997). Inter-ethnic contact as predictor of blatant and subtle prejudice: Test of a model in four West European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36, 173-190.
- Hardin, R. (2001). Conceptions and explanations of trust. In K. S. Cook. *Trust in society* (pp. 3-39). New York: Russell Sage Foundation.
- Harkness, J. A., van de Vijver, F. J. R. & Mohler P. P. (2003). *Cross-cultural survey methods*. New York: Wiley.
- Harwood, J., Hewstone, M., Paolini, S., & Voci, A. (2005). Grandparent-grandchild contact and attitudes towards older adults: Moderator and mediator effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 393-406.
- Hawley, W., Crain, R. L., Rossel, C. H., Smylie, M., Fernandez, R., Schofield, J., Tompkins, R., Trent, W. P. & Zlornik, M. (1983). *Strategies for effective desegregation: Lessons from research*. Boston, MA: Lexington Books, D. C. Heath.

- Herek, G. M. & Capitanio, J. P. (1996). "Some of my best friends": Intergroup contact, concealable stigma, and heterosexuals' attitudes toward gay men and lesbians. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 412-424.
- Hewstone, M. & Brown, R. (1986). *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford: Blackwell.
- Hewstone, M. & Cairns E. (2001). Social psychology and intergroup conflict. In D. Chirof & M. E. P. Seligman (Eds.), *Ethnopolitical Warfare: Causes, Consequences and Possible Solutions* (pp. 319-342). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hewstone, M, Cairns, E., Voci, A., Hamberger, J. & Niens, U. (2006). Intergroup contact, forgiveness, and experience of "The Troubles" in Northern Ireland. *Journal of Social Issues*, 62, 99-120.
- Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A., Paolini, S., McLernon, F., Crisp, R. J, Niens, U. & Craig, J. (2005). Intergroup contact in a divided society: Challenging segregation in Northern Ireland. In D. Abrams, J. M. Marques, & M. A. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 265-292). Philadelphia: Psychology Press.
- Hewstone, M., Kenworthy, J. B., Cairns, E., Tausch, N., Hughes, J., Tam, T., Voci, A., von Hecker, U. & Pinder, C. (2008). Stepping stones to reconciliation in Northern Ireland: Intergroup contact, forgiveness and trust. In A. Nadler, T. E. Malloy & J. D. Fisher (Eds.), *The social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 199-226). Oxford: University Press.
- Hewstone, M., Rubin, M. & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Hinkle, S. & Brown, R. J. (1990). Intergroup comparisons and social identity: some links and lacunae. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances* (pp. 48-70). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hogg, M. A. (1995). Social Identity Theory. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell Encyclopedia of social psychology* (pp. 555-560). Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A. (2001). Self-categorization and subjective uncertainty resolution: Cognitive and motivational facets of social identity and group membership. In J. P. Forgas, K. D. Williams & L. Wheeler (Eds.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behaviour* (pp. 323-349). New York: Cambridge University Press.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (1988). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Holler, M. J. & Illing, G. (2006). *Einführung in die Spieltheorie* (6. Aufl.). Berlin: Springer.

- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen. *Marketing ZFP*, 17, 162-176.
- Huber, G. L. & Eppler, R. (1990). Team learning in German classrooms: Processes and outcomes. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning* (pp. 152-171). New York: Praeger.
- Insko, C. A., Schopler, J., Hoyle, R., Dardis, G. & Graetz, K. (1990). Individual-group discontinuity as a function of fear and greed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 68-79.
- Islam, M. R., & Hewstone, M. (1993). Dimensions of contact as predictors of intergroup anxiety, perceived out-group variability, and out-group attitude: an integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 700-710.
- Jetten, J., Spears, R. & Manstead, A. S. R. (2001). Similarity as a source of differentiation: The role of group identification. *European Journal of Social Psychology*, 31, 621-640.
- Jetten, J., Spears, R. & Postmes, T. (2004). *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 862-879.
- Jin, N. & Yamagishi, T. (1997). Group heuristics in social dilemmas. *Japanese Journal of Social Psychology*, 12, 190-198. (auf Japanisch mit einer englischen Zusammenfassung).
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 174-203). New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Maruyama, G. (1983). Interdependence and international attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and metaanalysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Jonas, K. (1998). Die Kontakthypothese: Abbau von Vorurteilen durch Kontakt mit Fremden? In M. E. Oswald & U. Steinvorth (Hrsg.). *Die offene Gesellschaft und ihre Fremden* (S. 129-156). Bern: Verlag Hans Huber.
- Jones, J. R. (2008). *Anxiety, in-group identification and depersonalized trust*. Arlington: University of Texas.
- Kassebaum, U. B. (2004). *Interpersonelles Vertrauen: Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts*. Dissertation. Universität Hamburg.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement of a theory of attitude structures and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3), (pp. 423-475). New York: McGraw-Hill.

- Kimmel, M. J., Pruitt, D. G., Magenau, J. M., Konar-Goldband, E. & Carnevale, P. J. D. (1980). Effects of trust, aspiration and gender on negotiation tactics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 9-23.
- Kiyonari, T. & Yamagishi, T. (2004). Ingroup cooperation and the social exchange heuristic. In Suleiman, R., Budescu, D. V., Fischer, I., & Messick, D. (Eds.), *Contemporary psychological research on social dilemmas* (pp. 269-286). UK: Cambridge University Press.
- Klein, Z. & Eshel, Y. (1980). *Integrating Jerusalem schools*. New York: Academic Press.
- Kobe, F. H. & Mulick, J. A. (1995). Attitudes toward mental retardation and eugenics: The role of formal education and experience. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7, 1-9.
- Koller, M. (1992). Sozialpsychologie des Vertrauens: Ein Überblick über theoretische Ansätze. *Psychologische Beiträge*, 34, 98-112.
- Kollock, P. (1997). Transforming social dilemmas: Group identity and cooperation. In P. Danielson (Ed.), *Modeling rational and moral agents* (pp. 186-210). Oxford: Oxford University Press.
- Kramer, R. M. & Brewer, M. B. (1984). Effects of group identity on resource use in a simulated commons dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1044-1057.
- Kramer, R. M. & Goldman, L. (1995). Helping the group or helping yourself? Social motives and group identity in resource dilemmas. In D. A. Schroeder (Ed.), *Social dilemmas: Perspectives on individuals and groups* (pp. 49-67). Westport, CT: Praeger.
- Kramer, R. M. & Wei, J. (1999). Social uncertainty and the problem of trust in social groups: The social self in doubt. In T. R. Tyler, R. M. Kramer & O. P. John (Eds.), *The psychology of the social self* (pp. 145-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuchenbrandt, D. (2010). *Mehr als nur Musik! Auswirkungen von Emotionen, Kognitionen und Verhalten auf Intergruppeneinstellungen am Beispiel deutsch-polnischer Musikbegegnungen*. Dissertation. Universität Greifswald.
- Kuhlman, D. M. & Marshello, A. F. J. (1975). Individual differences in game motivation as moderators of preprogrammed strategy effects in prisoner's dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 922-931.
- Lambert, W. W. & Lambert, W. E. (1964). *Social psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Landis, D., Hope, R. O. & Day, H. R. (1984). Training for desegregation in the military. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 257-278). Orlando, FL: Academic Press.
- Levin, S., van Laar, C. & Sidanius, J. (2003). The effects of ingroup and outgroup friendships on ethnic attitudes in college: A longitudinal study. *Group Processes Intergroup Relations*, 6, 76-92.
- Liebkind, K., Henning-Lindblom, A. & Solheim, E. (2006). Ingroup favouritism and outgroup derogation among swedish-speaking Finns. *Nordic Psychology*, 58, 262-278.
- Lindeman, M. (1997). Ingroup bias, self - enhancement and group identification. *European Journal of Social Psychology*, 27, 337-355.
- Lindskold, S. (1978). Trust development, the GRIT proposal and the effects of conciliatory acts on conflict and cooperation. *Psychological Bulletin*, 85, 772-793.
- Lodewijx, H. F. M. (2001). Individual-group continuity in cooperation and competition under varying communication conditions. *Current Research in Social Psychology*, 6, 166-181.
- Longshore, D. & Prager, J. (1985). The impact of school desegregation. A situational analysis. *Annual Review of Sociology*, 11, 75-91.
- Luhmann, N. (1973). *Vertrauen*. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität (2. Aufl.). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Maddux, W. W. & Brewer, M. B. (2005). Gender differences in the relational and collective bases for trust. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 159-171.
- Maoz, I. (2000). An experiment in peace: Reconciliation-aimed workshops of Jewish-Israeli and Palestinian youth. *Journal of Peace Research*, 37, 721-736.
- Masson, C. N. & Verkuyten, M. (1993). Prejudice, ethnic identity, contact and ethnic group preferences among Dutch young adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 156-168.
- McLennan, J. & Omodei, M. M. (2000). Conceptualizing and measuring global interpersonal mistrust-trust. *Journal of Social Psychology*, 140, 279-294.
- Miller, N. & Harrington, H. J. (1992). Social categorization and intergroup acceptance: Principles for the design and development of cooperative learning teams. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interactions in cooperative groups* (pp. 203-222). New York: Cambridge University Press.

- Mlicki, P. & Ellemers, N. (1996). Being different or being better? National stereotypes and identifications of Polish and Dutch students. *European Journal of Social Psychology*, 26, 97-114.
- Morris, J. H. & Moberg, D. J. (1994). Work organizations as contexts for trust and betrayal. In T. R. Sarbin, R. M. Carney & C. Eoyang (Eds.), *Citizen espionage: Studies in trust and betrayal* (pp. 163-201). Westport, CT: Praeger.
- Morrison, E. W. & Herlihy, J. M. (1992). Becoming the best place to work: Managing diversity at American Express Travel related services. In S. E. Jackson (Ed.), *Diversity in the Workplace: Human Resources Initiatives* (pp. 203-226). New York: Guilford.
- Mullen, B., Brown, R. & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22, 103-122.
- Mummendey, A. & Otten, S. (2002). Theorien intergruppalen Verhaltens. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II, Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (S. 95-119). Bern: Verlag Hans Huber.
- Narowski, C. (1974). *Vertrauen: Begriffsanalyse und Operationalisierungsversuch: Prolegomena zu einer empirischen psychologisch-pädagogischen Untersuchung der zwischenmenschlichen Einstellung Vertrauen*. Unveröffentlichte Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A. & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14, 189-205.
- Neumann, R. & Seibt, B. (2001). The structure of prejudice: Associative strength as a determinant of stereotype endorsement. *European Journal of Social Psychology*, 31, 609-620.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Olson, C. L. (1979). Practical considerations in choosing a MANOVA test statistic: A rejoinder to Stevens. *Psychological Bulletin*, 86, 1350-1352.
- Oskamp, S. (2000). *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Page-Gould, E., Mendoza-Denton R. & Tropp, L. R. (2008). With a little help from my cross-group friend: Reducing anxiety in intergroup contexts through cross-group friendship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1080-1094.
- Parks, C. D., Henager, R. F. & Scamahorn, S. D. (1996). Trust and reactions to messages of intent in social dilemmas. *Journal of Conflict Resolution*, 40(1), 134-151.

- Patchen, M. (1982). *Black-White contact in schools: Its social and academic effects*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Patchen, M. (1999). *Diversity and unity: Relations between racial and ethnic groups*. Chicago: Nelson-Hall.
- Perreault, S. & Bourhis, R. Y. (1999). Ethnocentrism, social identification, and discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(1), 92-103.
- Peter, S. I. (1997). *Kundenbindung als Marketingziel: Determinanten*. Wiesbaden: Gabler.
- Petermann, F. (1996). *Psychologie des Vertrauens* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pettigrew, T. F. (1982). Prejudice. In S. Thernstrom, A. Orlov & O. Handlin (Eds.), *Dimensions of ethnicity: Prejudice* (pp. 1-29). Cambridge: Belknap Press/Havard University Press.
- Pettigrew, T. F. (1986). The contact hypothesis revisited. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and Conflict in Intergroup Encounters* (pp. 169-195). Oxford: Basil Blackwell.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 23, 173-185.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, S.65-85.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L. & Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child Development*, 68, 955-969.
- Pons.eu Deutsch-Polnisch-Wörterbuch*. Zugriff am 14.05.2010:
<http://de.pons.eu/deutsch-polnisch/>
- Powers, D. A. & Ellison, C. G. (1995). Interracial contact and black racial attitudes: The contact hypothesis and selectivity bias. *Social Forces*, 74, 205-226.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36, 717-731.
- Preacher, K. J. & Leonardelli, G. J. (2003). *Calculation for the Sobel Test - An interactive calculation tool for mediation tests*. Zugriff am 20.10.2009:
<http://www.people.ku.edu/~preacher/sobel/sobel.htm>.
- Pruitt, D. G. & Kimmel, M. J. (1977). Twenty years of experimental gaming: Critique, synthesis, and suggestion for the future. *Annual Review of Psychology*, 28, 363-392.

- Pruitt, D. G. & Lewis, S. A. (1977). *Development of integrative solutions in bilateral negotiations: A social-psychological perspective*. New York: Halsted.
- Rabbie, J. M. & Horwitz, M. (1969) Arousal of ingroup-outgroup bias by a chance win or loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 269-277.
- Rapoport, A. & Eshed Levy, D. (1989). Provision of step-level public goods: Effects of greed and fear of being gypped. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 44, 325-344.
- Ray, J. J. (1990). Racism, conservatism and social class in Australia: With Germans, Californian and South African comparisons. *Personality and Individual Differences*, 11, 187-189.
- Reich, C. & Purbhoo, M. (1975). The effect of cross-cultural contact. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 7, 313-327.
- Reinders, H. (2004). Allports Erben. Was leistet noch die Kontakthypothese? In D. Hoffmann & H. Merckens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 91-108). Weinheim: Juventa.
- Ripke, D. (2005). *Zusammenhang zwischen impliziten und expliziten Vorurteilsmaßen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Rotenberg, K. J. (1991). Children's interpersonal trust: An introduction. In K. J. Rotenberg (Ed.), *Children's interpersonal trust: Sensitivity to lying, deception, and promise violations* (pp. 1-10). New York: Springer.
- Rotenberg, K. J. & Cerda, C. (1994). Racially based trust expectancies of Native American and caucasian children. *Journal of Social Psychology*, 134, 621-631.
- Rothbart, M. & John, O. P. (1985). Social categorization and behavioural episodes: A cognitive analysis of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41, 81-104.
- Rothbart, M. & Park, B. (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 131-142.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Runderlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern vom 8. Mai 2001. Zugriff am 15.04.2010:
http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/internationales/europa_schulen/Europaschulen.pdf.

- Schlenker, B. R., Helm, B. & Tedeschi, J. T. (1973). The effects of personality and situational variables on behavioral trust. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 419-427.
- Schofiel, J. W. (1979). The impact of positively structured contact on intergroup behaviors: Does it last under adverse conditions? *Social Psychology Quarterly*, 42, 280-284.
- Schofield, J. W. (1989). *Black and White in school: Trust, tension or tolerance?* New York: Teacher College Press.
- Schofield, J. W. & Eurich-Fulcer, R. (2001). When and how school desegregation improves intergroup relations. In R. Brown & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup processes* (pp. 475-494). Cornwall: Blackwell Publishers.
- Schofield, J. W. & Francis, W. D. (1982). An observational study of peer interaction in racially mixed "accelerated" classrooms. *The Journal of Educational Psychology*, 74, 722-732.
- Schofield, J. W. & Sager, H. A. (1977). Peer interaction patterns in an integrated middle school. *Sociometry*, 40, 130-138.
- Schulz, F. (2009). Förderung interaktiver Kontakte: Vorurteile überwinden – Vertrauen schaffen. In M. Bornewasser (Hrsg.), *Grenzüberschreitende Polizeiliche Kooperation nach der EU-Ost-Erweiterung* (S. 47-65). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1994). Group investigation in the classroom. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 97-114). Westport, CT: Greenwood Press.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. (1954). *Experimental study of positive and negative intergroup attitudes between experimentally produced groups: Robber's Cave experiment*. Norman, OK: University of Oklahoma.
- Shoemaker, A. F. & Rowland, V. T. (1993). Do laboratory experiences change college students' attitudes toward the elderly? *Educational Gerontology*, 19, 295-309.
- Simpson, G. E. & Yinger, J. M. (1985). *Racial and cultural minorities: An analysis of prejudice and discrimination* (5th ed.). New York: Plenum.
- Slavin, R. E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-180.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.

- Smith, C. B. (1994). Back and to the future: The intergroup contact hypothesis revisited. *Sociological Inquiry*, 64, 438-455.
- Snijders, C. (1996). *Trust and Commitments*. Utrecht: Interuniversity Center for Social Science Theory and Methodology.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stack, L.C. (1978). Trust. In H. London & J. Exner (Eds.), *Dimensions of personality* (pp. 561-599). New York: Wiley.
- Steiger, J. H., Shapiro, A. & Browne, M. W. (1985). On the multivariate asymptotic distribution of sequential Chi-square statistics. *Psychometrika*, 50, 253-263.
- Stephan, W. G. (1987). The contact hypothesis in intergroup relations. *Review of Personality and Social Psychology*, 9, 13-40.
- Stephan, W. G. & Renfro, C. L. (2002). The role of threat in intergroup relations. In D. M. Mackie & E. R. Smith (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups* (pp. 191-207). New York: Psychology Press.
- Stephan, W. & Vogt, W. P. (2004). *Education programs for improving intergroup relations*. New York: Teachers College Press.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 229-256). Orlando, FL: Academic Press.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 23-45). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stolle, D. (2002). Trusting strangers. The concept of generalized trust in perspective. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31, 397-412.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.

- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In: S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Tam, T., Hewstone, M., Cairns, E., Tausch, N., Maio, G. & Kenworthy, J. (2007). The impact of intergroup emotions on forgiveness. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 119-136.
- Tam, T., Hewstone, M., Kenworthy, J. & Cairns, E. (2009). Intergroup trust in Northern Ireland. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 45-59.
- Tausch, N., Kenworthy, J. B. & Hewstone, M. (2005). Intergroup contact and the improvement of intergroup relations. In M. Fitzduff & C. M. Stout (Eds.), *Psychological approaches to dealing with conflict and war, Vol. 2: Group and social factors* (pp. 67-108). Westport, CT: Praeger.
- Tausch, N., Tam, T., Hewstone, M., Kenworthy, J. & Cairns, E. (2007). Individual-level and group-level mediators of contact effects in Northern Ireland: The moderating role of social identification. *British Journal of Social Psychology*, 46, 541-556.
- Thomas, A. (2005): Vertrauen im interkulturellen Kontext aus Sicht der Psychologie. In Jörg Maier, forst Arbeitspapiere Nr. 27, *Die Rolle von Vertrauen in Unternehmensplanung und Regionalentwicklung - Ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 19-48). München: forst.
- Trafimow, D., Triandis, H. C. & Goto, S. G. (1991). Some tests of the distinction between the private self and the collective self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 649-655.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M., Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Tropp, L. R (2008). The role of trust in intergroup contact: Its significance and implications for improving relations between groups. In U. Wagner, L. R. Tropp, G. Finchilescu & C. Tredoux (Eds.), *Improving intergroup relations: Building on the legacy of Thomas F. Pettigrew* (pp. 91-106). Malden: Blackwell Publishing.
- Tropp, L. R., Stout, A. M., Boatswain, C., Wright, S. C. & Pettigrew, T. F. (2006). Trust and acceptance in response to references to group membership: Minority and majority

- perspectives on cross-group interactions. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 769-794.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge: University Press.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears & B. Doosje (Eds.), *Social identity* (pp. 6-34). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Turner, J. C. & Brown, R. J. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (pp. 201-234). London: Academic Press.
- Turner, R. N., Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369-388.
- Ullman, J. B. (2007). Structural equation modeling. In B. Tabachnick & L. S. Fidell, *Using multivariate statistics* (pp. 676-780) (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Vonofakou, C., Hewstone, M. & Voci, A. (2007). Contact with out-group friends as a predictor of meta-attitudinal strength and accessibility of attitudes toward gay men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 804-820.
- Vonofakou, C., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., Turner, R. N., Tausch, N. T., Tam, T., Harwood, J. & Cairns, E. (2008). The impact of direct and extended cross-group friendships on improving intergroup relations. In U. Wagner, L. R. Tropp, G. Finchilescu & C. Tredoux (Eds.), *Improving intergroup relations: Building on the legacy of Thomas F. Pettigrew* (pp. 107-123). Malden: Blackwell Publishing.
- Waage, M. (2005). *Explizite und implizite Bewertungen nationaler Gruppen*. Hamburg: Verlag Dr.Kovac.
- Wagner, U., Hewstone, M. & Machleit, U. (1989). Contact and prejudice between Germans and Turks. A correlational study. *Human Relations*, 42, 561-674.
- Wagner, U. & Machleit, U. (1986). "Gastarbeiter" in the Federal Republic of Germany: Contact between Germans and immigrant populations. In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 59-78). Oxford: Basil Blackwell.
- Wagner, U., van Dick, R., Pettigrew, T. F. & Christ, O. (2003). Ethnic Prejudice in East and West Germany: The Explanatory Power of Intergroup Contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 22-36.

- Wagner, U. & Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25, 41-56.
- Walker, I. & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 381-393.
- Whitley, B. E. Jr. (1990). The relationship of heterosexual's attributions for the cause of homosexuality to attitudes toward lesbians and gay men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 369-377.
- Wilder, D. A. & Thompson, J. E. (1980). Intergroup contact with independent manipulations of ingroup and out-group interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 589-603.
- Williams, R. B., Jr., Barefoot, J. C. & Shekelle, R. B. (1985). The health consequences of hostility. In M. A. Chesney & R. H. Rosenham (Eds.), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral disorders* (pp. 173-185). Washington, DC: Hemisphere.
- Williams, R. M. (1947). *The reduction of intergroup tensions*. New York: Social Science Research Council.
- Wit, A. P. & Wilke, H. A. M. (1992). The effect of social categorization on cooperation in three types of social dilemmas. *Journal of Economic Psychology*, 13, 135-151.
- Wrightsmann, L. S. (1964). Measurement of philosophies of human nature. *Psychological Reports*, 14, 743-751.
- Yamagishi, T. (1986). The provision of a sanctioning system as a public good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 110-116.
- Yamagishi, T. & Kiyonari, T. (2000). The group as the container of generalized reciprocity. *Social Psychology Quarterly*, 63, 116-132.
- Yamagishi, T. & Mifune, N. (2009). Social exchange and solidarity: in-group love or out-group hate? *Evolution and Human Behavior*, 30, 229-237.
- Young, D. (1927). Some effects of a course in American race problems on the race prejudice of 450 undergraduates at the University of Pennsylvania. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 22, 235-242.
- Yuki, M., Maddux, W. W., Brewer M. B. & Takemura, K. (2005). Cross-cultural differences in relationship- and group-based trust. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 48-62.

Zinnbauer, M., & Eberl, M. (2004). Die Überprüfung von Spezifikation und Güte von Strukturgleichungsmodellen: Verfahren und Anwendung. *Schriften zur Empirischen Forschung und quantitativen Unternehmensplanung*, 21, 1-27.

Anhang A: Korrelationsmatrizen

Tabelle 19: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler reiner Schulen

	1	2	3	4	5
1. Freundschaften	-	-.28**	-.05	-.09	-.18**
2. Vorurteile		-	.27**	.31**	.18**
3. Bias im Vertrauen			-	.41**	.19**
4. Bias in der Kooperationsbereitschaft				-	.17**
5. Gruppenbindung					-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 20: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler gemischter Schulen

	1	2	3	4	5
1. Freundschaften	-	-.33**	-.16**	-.15**	-.27**
2. Vorurteile		-	.64**	.61**	.32**
3. Bias im Vertrauen			-	.71**	.31**
4. Bias in der Kooperationsbereitschaft				-	.25**
5. Gruppenbindung					-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 21: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler geringer Gruppenbindung

	1	2	3	4	5
1. schulischer Kontakt	-	.45**	-.13**	-.11*	.00
2. Freundschaften		-	-.38**	-.12*	-.04
3. Vorurteile			-	.32**	.28**
4. Bias Vertrauen				-	.34**
5. Bias Kooperationsbereitschaft					-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 22: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler hoher Gruppenbindung

	1	2	3	4	5
1. schulischer Kontakt	-	.23**	.11	.06	.13
2. Freundschaften		-	-.15**	-.03	-.08
3. Vorurteile			-	.48**	.54**
4. Bias Vertrauen				-	.64**
5. Bias Kooperationsbereitschaft					-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 23: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler reiner Schulen mit geringer Gruppenbindung

	1	2	3	4
1. Freundschaften	-	-.34**	-.09	-.10
2. Vorurteile		-	.28**	.24**
3. Bias im Vertrauen			-	.33**
4. Bias in der Kooperationsbereitschaft				-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 24: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler reiner Schulen mit hoher Gruppenbindung

	1	2	3	4
1. Freundschaften	-	-.22**	.02	-.04
2. Vorurteile		-	.24**	.35**
3. Bias im Vertrauen			-	.44**
4. Bias in der Kooperationsbereitschaft				-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 25: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler gemischter Schulen mit geringer Gruppenbindung

	1	2	3	4
1. Freundschaften	-	-.37**	-.08	-.01
2. Vorurteile		-	.45**	.38**
3. Bias im Vertrauen			-	.43**
4. Bias in der Kooperationsbereitschaft				-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 26: Korrelationen zwischen den erfassten Variablen für Schüler gemischter Schulen mit hoher Gruppenbindung

	1	2	3	4
1. Freundschaften	-	-.20*	-.14	-.20*
2. Vorurteile		-	.67**	.69**
3. Bias im Vertrauen			-	.78**
4. Bias in der Kooperationsbereitschaft				-

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$

Anhang B: Eingesetzte Skalen (am Beispiel Polen als Fremdgruppe)

Tabelle 27: Blatant-Subtle-Skala (Pettigrew & Meertens, 1995), Skala offener Vorurteile

Blatant-Subtle-Skala*Skala offener Vorurteile (Blatant Prejudice Scale)*

Subskala: Bedrohung und Ablehnung

- Die Polen haben Arbeitsplätze, die den Deutschen zustehen.
- Deutsche und Polen werden nie richtig miteinander zu Recht kommen, selbst wenn sie eng befreundet sind.
- Wie sehr ähneln sich Deutsche und Polen in ihrer Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit?

gekürzt um:

- Die meisten Polen, die hier staatliche Unterstützung beziehen, könnten recht gut ohne dieses Geld auskommen.
- Die meisten bundesdeutschen Politiker kümmern sich zu sehr um die Polen und nicht genug um die durchschnittlichen Deutschen.

Subskala: Intimität

- Ich könnte mir vorstellen, mit einem Polen / einer Polin eine sexuelle Beziehung zu haben.
- Ich hätte nichts dagegen, wenn ich eine entsprechend qualifizierte Person polnischer Herkunft zum Lehrer bekäme.
- Ich hätte nichts dagegen, wenn eine Person polnischer Herkunft aus denselben wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen wie ich in meine Familie einheiraten würde.

gekürzt um:

- Angenommen, eines Ihrer Kinder hätte mit jemandem zusammen Kinder, der/die in Hautfarbe und Aussehen von Ihnen sehr verschieden ist. Wenn dann Ihre Enkelkinder vom Aussehen her Ihrer Familie nicht ähnlich wären, würde Sie das stören?
-

Tabelle 28: Blatant-Subtle-Skala (Pettigrew & Meertens, 1995), Skala subtiler Vorurteile

Blatant-Subtle-Skala*Skala subtiler Vorurteile (Subtle Prejudice Scale)*

Subskala: Kulturelle Differenzen

Wie sehr ähneln sich Deutsche und Polen in ...

- ... ihren Werten, zu denen die Kinder erzogen werden?
- ... ihren religiösen Überzeugungen und Praktiken?
- ... ihrer sexuellen Moral oder dem sexuellen Verhalten?

gekürzt um:

- ... der Sprache, die sie sprechen.

Subskala: Positive Gefühle

Denke jetzt bitte an die Polen. Welche der folgenden Gefühle haben Polen bei dir ausgelöst?

- Sympathie
- Bewunderung

Subskala: Traditionelle Werte

Vollständig gekürzt:

-
- Die hier lebenden Polen sollen sich nicht da hineindrängen, wo man sie nicht haben will.
 - Viele andere Volksgruppen sind in die Bundesrepublik Deutschland gekommen, haben die Vorurteile überwunden und ihren Weg gemacht. Die Polen sollten dasselbe tun, ohne besondere Bevorzugung.
 - Das ist nur eine Frage, inwieweit sich die Leute wirklich bemühen. Wenn die Polen sich mehr anstrengen würden, würden sie es genauso zu etwas bringen wie die Deutschen.
 - Die Polen erziehen ihre Kinder zu anderen Werten und Fähigkeiten, als hier in der Bundesrepublik gebraucht werden, um erfolgreich zu sein.
-

Tabelle 29: generalisiertes Misstrauen und Vertrauen (Interpersonal Mistrust-Trust Measure, McLennan & Omodei, 2000)

<i>Situationsbeschreibung</i>	<i>Item</i>
Ein Kollege beklagt sich bei dir über starke Kopfschmerzen und bittet dich, eine langweilige Aufgabe zu Ende zu führen.	Die Kopfschmerzen sind genauso schlimm, wie er oder sie sagt.
Während du mit einem Freund an einer Aufgabe arbeitest, in der du offensichtlich ziemlich gut bist, macht er eine Bemerkung, wie gut du arbeitest.	Er oder sie denkt wirklich, dass du gut arbeitest.
Du bist in einem Lokal mit einem Bekannten, der sich weigert, sich von dir zu einem Getränk einladen zu lassen.	Er oder sie möchte nicht, dass du dich für großzügig hältst.
Du hast Probleme, während du einen Bankautomaten benutzt. Die nächste Person in der Reihe bietet an, dir zu helfen.	Er oder sie plant, deine Geheimnummer heimlich zu erspähen.
Du wartest darauf, dein Essen in einem Restaurant zu bestellen und dein Gefährte empfiehlt ein bestimmtes Gericht.	Das Hauptanliegen deines Gefährten ist, dass du dein Essen genießt.
Du bist in einen kleinen Unfall verwickelt und die andere Person ist Schuld. Er oder sie fragt dich immer wieder, ob du dir wehgetan hast.	Die Person versucht dich daran zu hindern zu realisieren, dass es ihre Schuld war.
Du und ein Freund arbeiten an einer schwierigen Aufgabe und du bist dir sicher, dass ihr es auf die leichteste Art macht. Dein Freund schlägt vor, dass ein anderer Weg noch einfacher sein würde.	Das Hauptanliegen deines Freundes ist es, euch die Aufgabe leichter zu machen.
Während eines Aufnahmegesprächs in ein spezielles Programm oder einen Kurs fragt dich der Gesprächsleiter, ob du den Raum stickig findest.	Es gibt einen versteckten Grund für diese Frage.
Du erzählst einem engen Freund ein persönliches Problem. Dieser Freund stellt dir eine Frage, die du für irrelevant hältst.	Dein Freund bemüht sich sehr, dein Problem zu verstehen.
Du probierst in einem Laden ein Kleidungsstück an und der Verkäufer kommentiert, wie gut es dir steht.	Er oder sie versucht, dir einen guten Rat zu geben.
Ein Kollege bietet dir an, dir bei der Fertigstellung deiner Arbeit zu helfen, da du etwas krank aussiehst.	Dein Kollege hat Mitleid mit dir.

<i>Situationsbeschreibung</i>	<i>Item</i>
Du machst Ferien in einer neuen Stadt und verirrst dich. Ein Fremder bietet dir an, dich zu deinem Motel zu bringen.	Der Fremde hat böse Absichten.
Ein Kollege verursacht aus Versehen ein kleines Feuer. Während ihr das Feuer löscht, fragt er immer wieder, ob du dich verbrannt hast.	Der Kollege möchte nicht, dass du mitbekommst, dass er oder sie das Feuer verursacht hat.
<i>Gekürzt um:</i>	
Du bietest einem Bekannten an, ihn mitzunehmen, aber er lehnt das Angebot ab.	Er oder sie möchte nicht, dass du dich für besonders hältst, weil du dir Umstände machst.
Dein Arbeitgeber schlägt vor, dass du früh nach Hause gehst, da du müde aussiehst.	Dein Arbeitgeber ist dir gegenüber freundlich gesinnt.
Jemand in deinem Haushalt beklagt sich darüber, dass es ihm nicht gut geht und bittet dich, eine unangenehme Hausarbeit für ihn oder sie zu übernehmen.	Das Haushaltsmitglied fühlt sich besser, als es (er oder sie) vorgibt.

Tabelle 30: generalisiertes Misstrauen und Vertrauen in die Fremdgruppe (modifizierte Version des Interpersonal Mistrust-Trust Measure, McLennan & Omodei, 2000)

<i>Situationsbeschreibung</i>	<i>Item</i>
Ein polnischer Mitschüler / eine polnische Mitschülerin beklagt sich bei dir über starke Kopfschmerzen und bittet dich, eine langweilige Aufgabe zu Ende zu führen.	Die Kopfschmerzen sind genauso schlimm, wie er oder sie sagt.
Während du mit einem polnischen Freund / einer polnischen Freundin an einer Aufgabe arbeitest, in der du offensichtlich ziemlich gut bist, macht er oder sie eine Bemerkung, wie gut du arbeitest.	Er oder sie denkt wirklich, dass du gut arbeitest.
Du bist in einem Lokal mit einem polnischen Bekannten / einer polnischen Bekannten, der / die sich weigert, sich von dir zu einem Getränk einladen zu lassen.	Er oder sie möchte nicht, dass du dich für großzügig hältst.
Du hast Probleme, während du einen Bankautomaten benutzt. Die nächste Person in der Reihe, welche polnisch ist, bietet an, dir zu helfen.	Er oder sie plant, deine Geheimnummer heimlich zu erspähen.
Du wartest darauf, dein Essen in einem Restaurant zu bestellen und dein polnischer Bekannter / deine polnische Bekannte empfiehlt ein bestimmtes Gericht.	Das Hauptanliegen deines Bekannten / deiner Bekannten ist, dass du dein Essen genießt.
Du bist in einen kleinen Unfall verwickelt und die andere Person, welche polnisch ist, ist Schuld. Er oder sie fragt dich immer wieder, ob du dir wehgetan hast.	Die Person versucht dich daran zu hindern zu realisieren, dass es ihre Schuld war.
Du und ein polnischer Freund / eine polnische Freundin arbeiten an einer schwierigen Aufgabe und du bist dir sicher, dass ihr es auf die leichteste Art macht. Dein Freund / deine Freundin schlägt vor, dass ein anderer Weg noch einfacher sein würde.	Das Hauptanliegen deines Freundes / deiner Freundin ist es, euch die Aufgabe leichter zu machen.
Während eines Aufnahmegesprächs in ein spezielles Programm oder einen Kurs fragt dich der polnische Gesprächsleiter / die polnische Gesprächsleiterin, ob du den Raum stickig findest.	Es gibt einen versteckten Grund für diese Frage.
Du erzählst einem engen polnischen Freund / einer engen polnischen Freundin ein persönliches Problem. Dieser Freund / diese Freundin stellt dir eine Frage, die du für irrelevant hältst.	Dein Freund / deine Freundin bemüht sich sehr, dein Problem zu verstehen.

<i>Situationsbeschreibung</i>	<i>Item</i>
Du probierst in einem Laden ein Kleidungsstück an und der Verkäufer, welcher Pole ist / die Verkäuferin, welche Polin ist, kommentiert, wie gut es dir steht.	Er oder sie versucht, dir einen guten Rat zu geben.
Ein polnischer Mitschüler / eine polnische Mitschülerin bietet dir an, dir bei der Fertigstellung deiner Arbeit zu helfen, da du etwas krank aussiehst.	Dein Mitschüler / deine Mitschülerin hat Mitleid mit dir.
Du machst Ferien in einer neuen Stadt und verirrst dich. Ein Fremder, welcher Pole ist / eine Fremde, welche Polin ist, bietet dir an, dich zu deinem Motel zu bringen.	Der Fremde / die Fremde hat böse Absichten.
Ein polnischer Mitschüler / eine polnische Mitschülerin verursacht aus Versehen ein kleines Feuer. Während ihr das Feuer gemeinsam löscht, fragt er / sie immer wieder, ob du dich verbrannt hast.	Der Mitschüler / die Mitschülerin möchte nicht, dass du mitbekommst, dass er oder sie das Feuer verursacht hat.
Während eines Bewerbungsgesprächs für einen wichtigen Job fragt dich der polnische Gesprächsleiter / die polnische Gesprächsleiterin, ob du den Raum warm genug findest.	Der Gesprächsleiter / die Gesprächsleiterin versucht, etwas über dich herauszufinden.
Während du einem engen polnischen Freund / einer engen polnischen Freundin von einem peinlichen Fehler erzählst, den du gemacht hast, siehst du, dass dein Freund / deine Freundin lächelt.	Der Freund / die Freundin fühlt angesichts deines Fehlers mit dir.

Tabelle 31: Eigenkonstruierte Vignetten zur Kooperationsbereitschaft im schulischen Kontext

<i>Vignetten schulischer Kontext</i>	<i>Frage und Antwort</i>
<p>Du sitzt in deiner Klasse neben einem polnischen Mitschüler / einer polnischen Mitschülerin. Ihr habt gemeinsam festgestellt, dass du bessere Noten in Mathe hast und dein polnischer Mitschüler / deine polnische Mitschülerin bessere Noten in Chemie. Ihr unterhaltet euch darüber und sagt, dass ihr euch ja in Zukunft immer gegenseitig beim Lernen helfen könnt. In dieser Woche habt ihr eine Mathe-Klausur. In der nächsten Woche findet eine Chemie-Klausur statt.</p>	<p>Hilfst du deinem polnischen Mitschüler / deiner polnischen Mitschülerin in dieser Woche beim Mathelernen?</p>
<p>Im Englisch-Unterricht findet ein Schulprojekt über ein Schulhalbjahr hinweg in Gruppenarbeit statt. Das Schulhalbjahr hat gerade angefangen. Im Laufe des Schulhalbjahres müssen dann die Zwischenergebnisse mehrfach vorgestellt werden. Am Ende des Schuljahres wird jede Gruppe eine gemeinsame Zensur für das Projektergebnis erhalten. Ihr werdet in 2er-Gruppen eingeteilt. Deine Gruppe besteht aus dir und einem polnischen Mitschüler / einer polnischen Mitschülerin. In 2 Wochen wird die erste Zwischenpräsentation der Ergebnisse stattfinden.</p>	<p>Versuchst du, selbst so viel wie möglich zum Vorstellungstermin vorzubereiten, um deinem polnischen Mitschüler / deiner polnischen Mitschülerin deinen Einsatz zu zeigen?</p>
<p>Im Informatikunterricht arbeiten immer zwei Mitschüler an einem PC. Dieses Schuljahr sitzt du mit einem polnischen Mitschüler / einer polnischen Mitschülerin zusammen. Ihr müsst programmieren. Dies fällt deinem polnischen Mitschüler / deiner polnischen Mitschülerin sehr schwer. Ihr besprecht gemeinsam, dass du ja das Programmieren in Zukunft alleine übernehmen kannst und dein polnischer Mitschüler / deine polnische Mitschülerin dafür die Hausaufgaben für euch beide macht. Es ist die nächste Informatikstunde.</p>	<p>Übernimmst du das Programmieren für deinen polnischen Mitschüler / deine polnische Mitschülerin?</p>

Tabelle 32: Eigenkonstruierte Vignetten zur Kooperationsbereitschaft im außerschulischen Kontext

<i>Vignetten außerschulischer Kontext</i>	<i>Frage und Antwort</i>
<p>Ein polnischer Schüler / eine polnische Schülerin aus deiner Jahrgangsstufe hat häufig Schwierigkeiten, sein / ihr Fahrrad zu reparieren. Er / sie fragt dich, ob du ihm / ihr in Zukunft bei der Reparatur helfen kannst. Du weißt, dass er / sie eine umfangreiche Musiksammlung besitzt, für die du dich interessierst. Ihr vereinbart gemeinsam, dass du ihm / ihr fortan immer das Fahrrad reparierst und er / sie dich dafür immer mit der neusten Musik versorgt. Das Fahrrad ist zurzeit kaputt und muss schnellstens repariert werden.</p>	<p>Reparierst du das Fahrrad?</p>
<p>Du bist in einem Sportverein (im Rudern) in dem Sportgeräte verwendet werden (wie Boote, Fitnessgeräte usw.). In den nächsten Wochen müssen diese Sportgeräte sehr aufwendig gesäubert und neu lackiert werden. Dies geht pro Gerät am besten zu zweit. Jeder bekommt ein Gerät zugeordnet. Du beschließt mit einem polnischen Trainingskameraden / einer polnischen Trainingskameradin zusammen-zuarbeiten. Er / sie möchte zunächst sein / ihr eigenes Geräts säubern und lackieren.</p>	<p>Bearbeitest du zunächst das Trainingsgerät <input type="checkbox"/> eines Trainingskameraden / deiner Trainingskameradin mit?</p>
<p>Du machst ein 6-wöchiges Schulpraktikum bei einem Apotheker, welcher Pole ist / bei einer Apothekerin, welche Polin ist. Du kannst dir deine Arbeit selbst einteilen. Ihr vereinbart, dass du ein umso besseres Praktikumszeugnis erhältst, je mehr du arbeitest, da du dadurch den polnischen Apotheker / die polnische Apothekerin umso mehr unterstützt. Das Praktikumszeugnis erhältst du am Ende des Praktikums. Es ist für deine spätere Berufswahl von Bedeutung.</p>	<p>Arbeitest du so viel wie möglich?</p>

Tabelle 33: Gruppenbindung („group commitment“; Mlicki & Ellemers, 1996)

Bindung an die eigene Nation

Ich sehe mich selbst als Deutsche(n).

Ich bin froh ein(e) Deutsche(r) zu sein.

Ich fühle mich mit den Deutschen verbunden.

Ich bin wie andere Deutsche.

Ich identifiziere mich mit den Deutschen.

Anhang C: Fragebogen (am Beispiel Polen als Fremdgruppe)

Fragebogen Teil A

ERNST-MORITZ-ARNDT-UNIVERSITÄT GREIFSWALD



Prof. Dr. M. Bornewasser, Dipl.-Psych. Franziska Schulz

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

wir führen eine Untersuchung zum Vergleich verschiedener Kulturen durch. Zu diesem Zweck möchten wir dich bitten, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Die Ergebnisse werden anonym ausgewertet. Bitte beantworte *alle* Fragen vollständig. Das erleichtert die Auswertung. Den Fragebogen gibst du dann bitte ohne Angabe von Name oder Anschrift zurück.

Der Fragebogen besteht aus verschiedenen Teilen. Damit diese zusammengefügt werden können, benötigen sie eine anonyme Kennzeichnung. Fülle daher bitte aus:

erster Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	Geburtsmonat deiner Mutter:	erster Buchstabe des Vornamens deines Vaters:	Geburtsmonat deines Vaters:

Lies bitte *immer* die entsprechenden Anweisungen. Beachte, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Kreuze also immer so an, wie es deiner Meinung am ehesten entspricht.

Im folgenden Abschnitt werden Situationen beschrieben, in denen du dich mit einer anderen Person befindest, welche auf dich reagiert, indem sie etwas tut oder sagt. Nach jeder Situation folgt eine Aussage über die Person. Du wirst gebeten anzugeben, für wie wahrscheinlich du es hältst, dass diese Aussage auf die Person zutrifft, indem du die passende Nummer ankreuzt.

Damit deine Antworten eine verlässliche Auskunft über deine Reaktion auf andere Menschen geben, ist es wichtig, dass du dir einige Sekunden Zeit nimmst und dir vorstellst, dass du dich in jeder Situation befindest, *bevor* du die Aussage in der zweiten Spalte liest.

30. Du erzählst einem engen polnischen Freund / einer engen polnischen Freundin ein persönliches Problem. Dieser Freund / diese Freundin stellt dir eine Frage, die du für irrelevant hältst.	Dein Freund / deine Freundin bemüht sich sehr, dein Problem zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Du probierst in einem Laden ein Kleidungsstück an und der Verkäufer, welcher Pole ist / die Verkäuferin, welche Polin ist, kommentiert, wie gut es dir steht.	Er oder sie versucht, dir einen guten Rat zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Folgenden werden dir verschiedene Situationen vorgestellt. Du wirst gebeten, dich in diese Situationen hineinzusetzen. Lies bitte jeweils anschließend die dazugehörige Frage. Kreuze dann bitte unter Berücksichtigung der vorgegebenen Situation die entsprechende Antwortstufe an.

37. Du sitzt in deiner Klasse neben einem polnischen Mitschüler / einer polnischen Mitschülerin. Ihr habt gemeinsam festgestellt, dass du bessere Noten in Mathe hast und dein polnischer Mitschüler / deine polnische Mitschülerin bessere Noten in Chemie. Ihr unterhaltet euch darüber und sagt, dass ihr euch ja in Zukunft immer gegenseitig beim Lernen helfen könnt. In dieser Woche habt ihr eine Mathe-Klausur. In der nächsten Woche findet eine Chemie-Klausur statt.							
Hilfst du deinem polnischen Mitschüler / deiner polnischen Mitschülerin in dieser Woche beim Mathelernen?							
ich helfe ihm / ihr überhaupt nicht				ich helfe ihm / ihr sehr viel			
1	2	3	4	5	6	7	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

38. Ein polnischer Schüler / eine polnische Schülerin aus deiner Jahrgangsstufe hat häufig Schwierigkeiten, sein / ihr Fahrrad zu reparieren. Er / sie fragt dich, ob du ihm / ihr in Zukunft bei der Reparatur helfen kannst. Du weißt, dass er / sie eine umfangreiche Musiksammlung besitzt, für die du dich interessierst. Ihr vereinbart gemeinsam, dass du ihm / ihr fortan immer das Fahrrad reparierst und er / sie dich dafür immer mit der neusten Musik versorgt. Das Fahrrad ist zurzeit kaputt und muss schnellstens repariert werden.							
Reparierst du das Fahrrad?							
ich repariere das Fahrrad				ich repariere das Fahrrad nicht			
1	2	3	4	5	6	7	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Denke jetzt bitte an die Polen. Welche der folgenden Gefühle haben Polen bei dir ausgelöst?
Kreuze bitte an.

	nie							sehr oft
	1	2	3	4	5	6	7	
58. Sympathie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Bewunderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zu deiner Person:

60. Alter (<i>Bitte hier eintragen</i>):				
61. Klassenstufe (<i>Bitte hier eintragen</i>):				
62. Geschlecht:		<input type="radio"/> männlich	<input type="radio"/> weiblich	
63. Nationalität:		<input type="radio"/> deutsch	<input type="radio"/> polnisch	<input type="radio"/> andere
64. Wie viele polnische Freunde hast du?		<input type="radio"/> gar keine	<input type="radio"/> einen	<input type="radio"/> zwei
				<input type="radio"/> drei oder mehr

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Anhang D: Einverständniserklärung der Eltern (am Beispiel Karl Liebknecht-Gymnasium, Frankfurt / Oder)



Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald
Dipl.-Psych. Franziska Schulz

**Erklärung zur Einwilligung
über die Teilnahme Minderjähriger an Forschungsvorhaben**

Sehr geehrte Eltern,

ich beabsichtige in der Zeit vom 08.10. bis 12.10.2007 eine wissenschaftliche Untersuchung zum Thema „Einstellungen verschiedener Kulturen“ in den Jahrgangsstufen 10-12 des Karl-Liebknecht-Gymnasiums durchzuführen.

Diese Untersuchung wird ohne Hilfe von Lehrkräften durchgeführt.

Inhalt dieser Untersuchung ist es, zu überprüfen, ob Menschen verschiedener Kulturen unterschiedliche Einstellungen haben. Es soll speziell untersucht werden, ob sich Schüler deutscher bzw. polnischer Schulen in ihren Einstellungen von Schülern deutsch-polnischer Schulen unterscheiden. Dabei wird das Ziel verfolgt, Ansatzpunkte zur Förderung des Integrationsprozesses zu identifizieren. Die Untersuchung erfolgt mit Hilfe eines anonymen Fragebogens, welcher in ca. 30 min innerhalb einer Unterrichtsstunde auf freiwilliger Basis ausgefüllt wird.

Da Ihr Kind eine dieser Klassen besucht, bitte ich Sie hiermit um Ihre Einwilligung, dass Ihr Kind an der o.g. Untersuchung teilnehmen darf. Anlässlich der Untersuchung werden personenbezogene Daten nicht erhoben.

Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig und jederzeit widerrufbar. Ihr Kind ist trotz Ihrer Zustimmung nicht verpflichtet an der wissenschaftlichen Untersuchung teilzunehmen, es kann aus eigener Entscheidung die Teilnahme verweigern bzw. widerrufen. Aus einer Nichtteilnahme erwachsen Ihrem Kind selbstverständlich keine Nachteile. Die Untersuchung erfolgt gemäß den Grundsätzen des Brandenburgischen Datenschutzgesetzes.

Mit freundlichen Grüßen

Unterschrift, Datum

Wir stimmen der Teilnahme unseres Sohnes/unsere Tochter

..... an der Untersuchung zu.

Ja Nein
(Zutreffendes bitte ankreuzen)

Unterschrift der Eltern

Curriculum Vitae

Name: Franziska Weymar, geb. Schulz

Geburtsdatum: 26.06.1981

Geburtsort: Berlin

Familienstand: verheiratet, 1 Kind

Wohnort: Greifswald

1993 bis 2000 Hansa-Gymnasium Stralsund
Abschluss: Abitur

10/2000 bis 10/2005 Studium der Psychologie an der Ernst-Moritz-Arndt Universität
Greifswald
Abschluss: Diplom

11/2005 bis 02/2006 wissenschaftliche Hilfskraft an der Ernst-Moritz-Arndt Universität am
Lehrstuhl für Sozialpsychologie und Arbeits- und
Organisationspsychologie

05/2006 bis 04/2010 Stipendiatin des interdisziplinären Graduiertenkollegs 619
„Kontaktzone Mare Balticum: Fremdheit und Integration im
Ostseeraum“

seit 05/2010 wissenschaftliche Hilfskraft an der Ernst-Moritz-Arndt Universität am
Lehrstuhl für Sozialpsychologie und Arbeits- und
Organisationspsychologie

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation von mir selbständig angefertigt wurde und alle von mir genutzten Hilfsmittel angegeben wurden. Ich erkläre, dass die wörtlichen oder dem Sinne nach anderen Veröffentlichungen entnommenen Stellen von mir kenntlich gemacht wurden.

Ich erkläre hiermit, dass ich mich bisher keiner weiteren Doktorprüfung unterzogen habe. Ich habe die Dissertation in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung an keiner anderen Fakultät eingereicht.

Greifswald, 04.07.2010

Ort, Datum

Unterschrift