

Omolo, Anja; Peuke, Julia

Soziales Lernen und gesellschaftliche Bildung – Versuch einer Verhältnisbestimmung exemplarisch skizziert am Gegenstand soziales Vorurteil

Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 100-115



Quellenangabe/ Reference:

Omolo, Anja; Peuke, Julia: Soziales Lernen und gesellschaftliche Bildung – Versuch einer Verhältnisbestimmung exemplarisch skizziert am Gegenstand soziales Vorurteil - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 100-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359396 - DOI: 10.25656/01:35939; 10.35468/6245-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359396>

<https://doi.org/10.25656/01:35939>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Anja Omolo und Julia Peuke

Soziales Lernen und gesellschaftliche Bildung – Versuch einer Verhältnisbestimmung exemplarisch skizziert am Gegenstand soziales Vorurteil

Abstract

Die gesellschaftliche Dimension des sozialen Lernens entzieht sich bisher einer intensiven Betrachtung. Vor diesem Hintergrund fokussiert der vorliegende Beitrag das Verhältnis zwischen sozialem Lernen und gesellschaftlicher Bildung. Um mögliche Verbindungslinien sichtbar zu machen, werden die Überlegungen anhand empirischer Befunde zum sozialen Vorurteil entwickelt, das seine Wirkmächtigkeit sowohl im sozialen Nahraum als auch auf gesellschaftlicher Ebene entfaltet.

Schlagworte: soziales Lernen, gesellschaftliche Bildung, soziales Vorurteil, Gesellschaft, Sachunterricht

1 Einleitung

Soziales Lernen zielt auf den Umgang mit anderen und die Vermittlung sozial erwünschter Werte ab (vgl. Beutel & Beutel 2022; Kahlert & Richter 2014). Dabei werden u.a. Schwerpunkte auf die Förderung von Perspektivwechseln sowie „Kritik-, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit“ gesetzt (Kahlert & Richter 2014, 536). Im Fokus steht hier der soziale Nahraum, welcher allerdings maßgeblich durch gesellschaftliche Kategorien geprägt ist.

Richter diskutierte bereits 2004 die Frage: „Wie ist es möglich, soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen?“ (Richter 2004a, 187) für den Sachunterricht. Dabei führte sie das Soziale und das Gesellschaftliche (im Kontext von Privatheit und Öffentlichkeit) gezielt zusammen (ebd.). Hier zeigen sich Analogien zu Diskursen um das Verhältnis zur politischen Bildung: Inwiefern ist es überhaupt möglich, über Lernen am sozialen Nahraum Bezüge zu gesellschaftlichen Strukturen zu schaffen (vgl. u.a. Tschirner 2023)?

Ausgehend von dieser Fragestellung soll im Beitrag das Verhältnis von sozialem Lernen und gesellschaftlicher Bildung genauer in den Blick genommen werden. Hierfür werden zunächst das soziale Lernen und die gesellschaftliche Bildung näher betrachtet. Im Kern der weiteren Überlegungen steht das soziale Vorurteil¹ – als ein Gegenstand, an dem sich einerseits sozialpsychologische Befunde, insbesondere aus der Intergruppenforschung, und andererseits Erkenntnisse der soziologischen Diskriminierungs- bzw. Ungleichheitsforschung wechselwirkend begegnen. Das soziale Vorurteil erweist sich somit als bedeutsam sowohl für die individuelle als auch für die gesellschaftliche Ebene. Anhand ausgewählter kindlicher Äußerungen, die im Rahmen zweier Forschungsprojekte erhoben wurden, werden anschließend Verbindungslinien zwischen sozialem Lernen und gesellschaftlicher Bildung herausgearbeitet.

2 Soziales Lernen und dessen gesellschaftliche Bezüge

Soziales Lernen ist begrifflich nicht eindeutig bestimmt. Es finden sich verschiedene Ausprägungen, die als Sozialkompetenz, Sozialerziehung, soziale Intelligenz usw. unterschiedliche Schwerpunkte setzen (vgl. Goll 2023; Rätz 2022; Schrupf 2022). Tschirner (2023, 99) beschreibt soziales Lernen allgemein als „den Erwerb sozialer und emotionaler Fähigkeiten sowie entsprechender Reflexion – [sic] und Verhaltensdispositionen“. Goll (2023, 74) unterteilt soziales Lernen in eine erzieherische Dimension, die „normativ auf prosoziales Verhalten“ ausgerichtet ist, und in die „Reflexion über alle Formen des Umgangs miteinander“. Beide orientieren sich am Konzept der Sozialkompetenz.

Schrupf (2022, 58) systematisiert die verschiedenen Ansätze zum sozialen Lernen als „wichtige Kompetenz für schulisches Lernen“ sowie „pädagogisch/didaktisches Angebot an Schüler*innen“. Er untergliedert diese wiederum als Kompetenz in eine entwicklungspsychologische und eine soziologische Perspektive sowie als Angebot in die „Anbahnung einer kritischen Haltung gegenüber Gesellschaft“ und die „Anbahnung schulkonformen Verhaltens“. Dabei treten in dieser Systematisierung auch die gesellschaftsbezogenen Bezüge des sozialen Lernens klar hervor.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass soziales Lernen in allen sozialen Kontexten stattfindet und sowohl beiläufig als auch gezielt geschieht (vgl. Tschirner 2023).

1 Im weiteren Verlauf des Beitrags wird das soziale Vorurteil als *modus operandi* konzeptualisiert. Gemeint ist ausschließlich das in der Sozialpsychologie umfassend erforschte Phänomen, das sich in grundlegender Weise mit Prozessen der Kategorisierung, Stereotypisierung sowie der Bewertung von Individuen und sozialen Gruppen befasst. Alltagsverständnisse, die Vorurteile etwa gegenüber Institutionen, Flora, Fauna oder ähnlichen Gegenständen umfassen, werden hier ausdrücklich nicht berücksichtigt.

Es ist ein lebenslanger Prozess, der sich innerhalb und außerhalb von Institutionen abspielt (vgl. Rätz 2022). Die sozialen Kontexte – sowohl die öffentlichen als auch die privaten – sind stets durch Gesellschaft geprägt. Im sozialen Lernen werden dementsprechend auch gesellschaftliche Normen und Werte vermittelt, die „gesellschaftliche Teilhabe, kritische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit“ (Tschirner 2023, 99) ermöglichen sollen. Gesellschaften selbst sind dabei nicht statisch, sondern Veränderungen unterlegen: Werte können sich ändern und was sozial akzeptiert wurde, kann inakzeptabel werden und vice versa. Damit können sich auch die Zielsetzungen sozialen Lernens verändern, Petillon (1993, 14f.) bezeichnet das soziale Lernen daher als „Chamäleon [...], das sich je nach politischer Wetterlage zu wandeln weiß“.

Schrumpf (2022, 81) betont die Bedeutung von Peergroups für das soziale Lernen und verdeutlicht deren Komplexität auf Basis der „Vorerfahrungen und Biografien Einzelner, außerdem Identitäten und Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen, die Kinder sich und anderen zuschreiben“. Hierbei tritt die Bedeutsamkeit der ‚signifikant Anderen‘ als Vorbilder für die Einnahme von Perspektiven und die Übernahme von Rollen hervor (vgl. Rätz 2022, 825). Zugehörigkeitsempfinden und milieuspezifisches Verhalten können in diesen Kontexten zu „inoffiziellen Weltversionen“ (Helsper 2000, 663, zit.n. Schrumpf 2022, 65) führen. Der Sachunterricht müsse damit an die kollektiv geteilten Wissensbestände, die Vorerfahrungen und die Biografien der Kinder anknüpfen sowie an Gruppenkonflikte (vgl. Schrumpf 2022, 81). Im Rahmen des sozialen Lernens sollten diese gemeinsam mit den Kindern problematisiert und alternative Handlungsstrategien gesucht werden (ebd.).

Es kristallisiert sich bereits heraus: Das soziale Lernen steht in einem engen Zusammenhang mit Sozialisation (vgl. Beutel & Beutel 2022). Dieser Prozess wurde bereits mehrfach theoretisch ausformuliert und diskutiert (vgl. u.a. Reischl 2023; Scherr 2024). Neuere Theorien betonen die lebenslange eigenaktive Auseinandersetzung des Menschen mit der sozialen sowie gegenständlichen Umwelt, um individuelle Handlungskompetenzen entwickeln zu können (vgl. ebd., 467; Reischl 2023). Durch die „ständige[.] Interaktion zwischen dem Individuum und den umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen“ entwickelt sich nach Bauer und Hurrelmann die Persönlichkeit eines Menschen anhand der aktiven Verarbeitung dieser „Interaktionserfahrungen“ (Reischl 2023, 569). Diese Auseinandersetzung wird von klassen-, milieu- und geschlechtsspezifischen Prägungen beeinflusst, wie Bourdieu sie in seinem Habitus-Konzept beschreibt (vgl. Scherr 2024, 468).

Sozialisationsprozesse stellen damit einen „weitreichende[n] Aspekt sozialen Lernens“ dar (Beutel & Beutel 2022, 196). Kinder in der Grundschule bringen „Gesellschaftlichkeit“ schon mit (Klafki 2005, 3) und entwickeln diese fortwährend weiter. Schrumpf (2022, 71, mit Verweis auf Schwarz 1990) bezeichnet

die Schule als „Schmelztiegel“ von Gesellschaft, „in dem gesellschaftliche Ungleichheiten weiter bestehen und fortgeschrieben werden“. Soziales Lernen müsse sich daher stärker mit seiner gesellschaftlichen Dimension befassen und weniger mit schulbezogenen sozialen Normen (vgl. Schrumpf 2022, 74). Rätz (2022, 826) kritisiert, dass das soziale Lernen seit PISA eher auf individuelle Kompetenzen ausgerichtet ist und die gesellschaftliche Dimension dessen in den Hintergrund gerät.

Für den Sachunterricht sieht Schrumpf (2022, 74) eine besondere Anschlussfähigkeit an Programme zum sozialen Lernen, die einen kritischen Umgang mit Gesellschaft ermöglichen (vgl. ebd.). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt auch Reinhardt (2009) in einer Metaanalyse empirischer Studien: Soziales Lernen fokussiert eher prosoziales Verhalten im Hinblick auf Konfliktlösung, Harmonie und Konsens, eine Auseinandersetzung mit Streitkultur und dem Konflikt auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene wird damit nicht erreicht. Als Grund hierfür sieht sie die Differenz zwischen Privatheit und Öffentlichkeit an (vgl. ebd.). Soziales Lernen fußt in seinen Grundvoraussetzungen zwar auf gesellschaftlichen Gegebenheiten, führt aber nicht automatisch zu einem Verständnis von Gesellschaft, hier braucht es Bezüge zur gesellschaftlichen Bildung.

3 Gesellschaftliche Bildung für das Individuum

Im Rahmen der Bestrebungen, das Verhältnis zwischen dem sozialen und dem politischen Lernen – auch hier orientiert an Privatheit versus Öffentlichkeit – auszuhandeln, schlägt Pech bereits 2010 ein interdisziplinär ausgerichtetes Verständnis gesellschaftlicher Bildung² vor, das „auf Zusammenhänge von Strukturen, die soziale und politische Dimensionen verbinden“ (ebd., 210), abzielt und eine Selbstverortung und -positionierung in Gesellschaft ermöglicht. Erst 2025 greifen Omolo u.a. den Ansatz in Verbindung mit dem subjektiven Phänomenerleben auf und beginnen eine Suchbewegung hinsichtlich einer möglichen gesellschaftstheoretischen Fundierung innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik, wie sie u.a. Gläser (2022, 172) fordert. Dazu greifen Omolo u.a. (2025) auf „das Dreieck zur Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse“ von Rosa und Oberthür (2020) – bestehend aus den Eckpunkten Totalität, Normativität und Kontingenz – zurück. Es zeigt: Gesellschaft ist zusammenhängend strukturiert (Totalität), von inhärenten Norm- und Wertvorstellungen geprägt (Normativität) sowie wandelbar und folglich kritisierbar (Kon-

2 Parallel lässt sich auch die Begriffsentwicklung zum gesellschaftlichen Lernen oder gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht beschreiben, die in diesem Rahmen nicht vertieft wird. Exemplarisch sind hier die Publikationen von Kahlert & Richter (2014) sowie das Sammelwerk von Goll & Goll (2023) zu nennen.

tingenz). Abgeleitet aus diesen gesellschaftstheoretischen Analyseebenen lassen sich sachunterrichtsdidaktisch orientierte Fragestellungen zuordnen: „Wie oder was ist Gesellschaft?“ oder „Was verbirgt sich hinter dem konkreten Phänomen?“ (Totalität), „Wie sollte Gesellschaft sein?“ oder „Was ist eine gute Gesellschaft?“ (Normativität) sowie „Wie lässt sich und wer kann Gesellschaft verändern?“ und „Welchen Beitrag möchte [und kann] ich zur Veränderung der Gesellschaft leisten?“ (Kontingenz) (Omolo 2022, 101).

Rosa und Oberthür (2020, 19f.) heben zudem *Macht* als zentrale aber begrifflich umkämpfte gesellschaftstheoretische Schlüsselkategorie hervor, die abhängig vom angelegten Deutungshorizont vielfältig auf Gesellschaft, ihren Wandel und auf die individuelle Sozialisation einwirkt. Im Rahmen dieses Beitrags wird im Folgenden die Dimension von Macht fokussiert, die sich zwischen den Handlungspotentialen und Intentionen von Individuen und andererseits den strukturellen Machtverhältnissen der Gesellschaft aufspannt.

So betont Richter (2004b) im Kontext des gesellschaftlichen Lernens, dass zwischen Individuum und Gesellschaft ein gegenseitiges Abhängigkeitsverhältnis besteht: Damit gesellschaftlicher Wandel möglich ist, braucht es informierte und engagierte Bürger*innen. Umgekehrt sind Menschen darauf angewiesen, gesellschaftliche Strukturen und Prozesse zu verstehen, um sich in ihrer Welt orientieren und aktiv sowie kritisch an ihr mitwirken zu können (vgl. ebd.). Eine so angestrebte machtkritische Perspektive vermag es, beispielsweise auf Diskriminierungsformen wie Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Klassismus etc. zu blicken und sie als Spannungsfeld zwischen der Totalität und der Normativität unserer Gesellschaft auszumachen. Jedoch beantwortet es noch nicht die sozialkonstruktivistisch angelegte Frage danach, warum Menschen immer wieder eine sexistische, rassistische, klassistische etc. Gesellschaft hervorbringen. Hier können Erkenntnisse aus dem Bereich der Vorurteilsforschung herangezogen werden, um Rückschlüsse sowohl für das soziale Lernen sowie für die gesellschaftliche Bildung zu ziehen.

4 Das soziale Vorurteil – Wirkmächtigkeit für Individuum und Gesellschaft

Die zunächst sozialpsychologisch ausgerichtete Vorurteilsforschung befasst sich mit den Entstehungsprozessen, den sozialen Funktionen und der gesellschaftlichen Wirkmächtigkeit von sozialen Vorurteilen. Ihre wegweisende Kontextualisierung innerhalb der Intergruppenforschung geht grundlegend auf Gordon Allport zurück (vgl. Pettigrew & Hammann 2021). Ein Vorurteil, verstanden als „eine Antipathie, die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet“ (Allport 1971, 23) gegenüber einer

Gruppe bzw. ihrer Mitglieder, weist, wie von Zick u.a. (2012) weiterführend dargelegt, fünf zentrale Merkmale auf:

1. Soziale Vorurteile entwickeln sich innerhalb einer In-Group/Out-Group-Relation. Sie weisen demzufolge eine Gruppenbezogenheit auf, der Konstruktionen von „wir und die anderen“ (ebd., 290) innewohnen. Dabei werden Gemeinsamkeiten innerhalb der In-Group und Unterschiede zur Out-Group unverhältnismäßig überbetont.
2. Vorurteile umfassen affektive, kognitive und konative – also verhaltens- und handlungsbezogene – Dimensionen (vgl. u.a. vom Orde 2018, 8). Letztere können in diskriminierendes Handeln gegenüber Gruppen bzw. (vermeintlicher) Mitglieder dieser führen (vgl. u.a. Schindler & Bartsch 2019, 3).
3. Vorurteile kommen sowohl offen als auch verdeckt zum Ausdruck.
4. Zudem finden sie ihren Ursprung in einer „Ideologie der Ungleichwertigkeit“ (Zick u.a. 2012, 289), an der besonders deutlich wird, dass „es sich bei sexistischen, rassistischen, homophoben, antisemitischen und anderen abwertenden Vorurteilen um verschiedene Facetten eines generellen Phänomens [handelt]“ (vom Orde 2018, 9).
5. Darüber hinaus ist der spezifische Charakter einzelner Vorurteile hervorzuheben, der sich aus dem Verhältnis zwischen der vorurteilstragenden Gruppe und der Gruppe, gegen die sich diese Vorurteile richten, ergibt (vgl. Zick u.a. 2012, 296).

Vorurteile entstehen in einem Dreischritt aus *Kategorisierung*, *Stereotypisierung* und *Bewertung*. Ersteres ist ein kognitionspsychologisch absolut notwendiger Vorgang, um die Komplexität der Welt zu ordnen. Bei der Stereotypisierung werden den entstandenen Kategorien Merkmale zugewiesen: Es entstehen Stereotype. Diese sind relativ flexibel und können unter wandelnden individuellen und sozialen Bedingungen während der Entwicklung der Psyche angepasst werden. Im dritten Schritt – der Bewertung – werden die Stereotype allerdings emotional aufgeladen und formen darunter erst die oben beschriebenen Merkmale aus. Das entspricht parallel einem Erstarren dieser nun definitionsgemäß negativen Einstellungen gegenüber Gruppen (vgl. Zick u.a. 2011).

Während wir Stereotype wie beschrieben an die Gegebenheiten anpassen können, drängen wir Informationen, die unser Vorurteil negieren, zurück.

„Anstatt das Stereotyp umzubauen und bei veränderter Beweislage entsprechende Anpassungen vorzunehmen, wird das Vorurteil stark gemacht, um Indizien zurückzudrängen und zu zerstören. Während das Stereotyp an die Welt angepasst wird, schafft sich das Vorurteil eine passende Welt. Tatsächlich kann das Vorurteil – wenn es sich um das Vorurteil der MachthaberInnen oder

der Massen handelt – sowohl die Welt als auch andere Menschen nach seinen Vorstellungen formen und eine phantasmatische Fiktion in grausame Realität verwandeln.“ (Assmann 2012, 10)

Menschen haben grundlegend Kenntnisse darüber, welche Vorurteile gegenüber welchen Gruppen gesellschaftlich etabliert sind. Es konnte nachgewiesen werden, dass Kinder bereits ab dem dritten Lebensjahr in der Lage sind, wertende Informationen über sich selbst und andere aufzunehmen, zu verarbeiten und mit ihrem Selbst- und Fremdbild ins Verhältnis zu setzen (vgl. u.a. van Ausdale & Feagin 2001; Mac Naughton 2006; Diehm & Kuhn 2011). Ein wesentlicher Teil dieser Sozialisationsaspekte findet folglich in der Lebensphase statt, in der Kinder Kindertageseinrichtungen oder die Grundschule besuchen (vgl. vom Orde 2018). Dabei übernehmen sie nicht einfach, was sie von Bezugspersonen wahrnehmen, sondern machen sich in der sozialen Interaktion die Funktionen von Vorurteilen zu nutzen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

Vorurteile können individuelle sowie soziale Funktionen erfüllen, die einerseits aus sozialpsychologischer Sicht aufgezeigt werden; andererseits werden sie durch Erkenntnisse der soziologischen Diskriminierungsforschung bereichert (vgl. Scherr 2018, 492). So lässt sich neben dem Beitrag sozialer Vorurteile zur sozialen Identität, der Selbstwerterhöhung bzw. -steigerung und der vermeintlichen Möglichkeit der Antizipation sozialer Situationen (vgl. u.a. Zick u.a. 2011, 37f.) auch die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien und ihrer inhärenten ungleichen Machtverteilung beschreiben. Die hiermit verbundene Rechtfertigung von Diskriminierung trägt zur Aufrechterhaltung sozialer Privilegien und somit sozialer Ungleichheit bei (vgl. u.a. Scherr 2018). Vorurteile offerieren so vermeintlich objektive Gründe für die Ungleichbehandlung – genauer die Abwertung – von Menschen (vgl. Zick 2017) und bilden damit die Grundlage für gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (vgl. Zick u.a. 2012). Auch aus einer geschichts- und kulturwissenschaftlichen Perspektive beschreiben Benz & Widmann (2012), dass es sich beim Zusammenhang von Vorurteil und Diskriminierung (hier am Beispiel der Verfolgung und Vernichtung jüdischer Menschen sowie Sinti*zze und Rom*nja zur Zeit des Nationalsozialismus) weniger um ein kausales Modell handelt als um ein rekursives Wechselverhältnis, „in dem sich Vorurteil und Ausgrenzung gegenseitig stabilisieren“ (Benz & Widmann 2012, 282). Das bedeutet: Hegen wir Vorurteile – oder noch negative Stereotype – gegen eine Gruppe oder ihre Mitglieder, versuchen wir uns von dieser abzugrenzen – was im Kontext Gesellschaft gut realisierbar ist; im Kontext Gemeinschaft (z. B. in einer Schulklasse) allerdings nicht. Es drängt sich der Gedanke auf, dass Kontakt zwischen Gruppen einer Vorurteilsentwicklung entgegenwirken kann. Die Kontakthypothese als eine „etablierte Theorie der Sozialpsychologie“ (Pettigrew &

Hammann 2021, 189) nach Allport besagt allerdings, dass Kontakt allein nicht ausreicht, sondern vier situationale Bedingungen erfüllt sein müssen, damit Kontakt zwischen Gruppen zur Reduktion von Vorurteilen führt:

1. *Gleicher Status*: Die Gruppen müssen in der Kontaktsituation den gleichen Status haben. Dies verhindert Machtungleichgewichte, die Vorurteile verstärken könnten.
2. *Gemeinsame Ziele*: Es sollten gemeinsame Ziele vorhanden sein, die die Gruppen zusammenarbeiten lassen.
3. *Kein Wettbewerb*: Zwischen den Gruppen sollte kein Wettbewerb bestehen. Wettbewerb kann Spannungen und Konflikte verstärken, was die Vorurteile eher erhöht.
4. *Positive Unterstützung durch Autoritäten*: Der Kontakt sollte von Autoritäten positiv unterstützt werden. Dies schafft ein förderliches Umfeld für den Kontakt und die Interaktion (vgl. Allport 1971; vom Orde 2018; Pettigrew & Hammann 2021).

Aus den situationalen Bedingungen können konkrete Anforderungen für das soziale Lernen abgeleitet werden, die der Entstehung von Vorurteilen entgegenwirken. Entscheidend ist, dass Statusgleichheit unter den Schüler*innen, Kooperation an gemeinsamen Zielen, die Einschränkung von Wettbewerb sowie die Unterstützung durch Autoritäten nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel wirksam werden, was die Professionalität von Lehrpersonen – insbesondere die reflexiven Anteile – erheblich (heraus-)fordert. Erst unter diesen Voraussetzungen kann (Intergruppen-)Kontakt systematisch zur Reduktion von sozialen Vorurteilen beitragen und so die Grundlage für nachhaltige Einstellungs- und Verhaltensänderungen schaffen. Darüber hinaus scheint es ergiebig, Aspekte vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung in den Sachunterricht einfließen zu lassen (vgl. Anasal Jordan & Omolo 2025). Ein soziales Lernen, das sich unter anderem auf Interventionen in der Vorurteilsentwicklung richtet, findet zwar im sozialen Nahraum statt, kann jedoch im besten Fall Wirkung auf gesellschaftlicher Ebene entfalten – insbesondere dann, wenn Individuen auf (noch) nicht verfestigte vorurteilsbehaftete Deutungs- und Handlungsstrukturen zurückgreifen, während sie selbst gesellschaftlich aktiv sind.

5 Vorurteilstendenzen – all over the place

Omolo u.a. (2025, 152) beschreiben die „Sichtbarwerdung von kindlichen Gesellschaftsverständnissen während des subjektiven Phänomenerleben[s]“ von Kindern und die dabei zu Geltung kommende „Omnipräsenz von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen“ (ebd.). Dem folgend kann

davon ausgegangen werden, dass Vorurteile und ihre Auswirkungen bei der jeweiligen unterrichtlichen (und außerunterrichtlichen) Auseinandersetzung zu nahezu allen Gegenständen zum Tragen kommen können und über ihre Funktionen die soziale Interaktion mitgestalten. Dies wollen wir nachfolgend an Auszügen aus zwei qualitativen Forschungsprojekten skizzieren.

Einen ersten Einblick bieten Gruppendiskussionen zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte und damit einem zeithistorischen Thema.³ Die beteiligten Viertklässler*innen bringen die zum Zeitpunkt der Erhebung (2016) gegenwärtige Fluchtmigration wiederholt als eigenes Thema ein. Exemplarisch wird hier ein Auszug aus einer Gruppendiskussion zwischen Kindern der 4. Jahrgangsstufe herangezogen.⁴

- H: Wenn hier bei uns in Deutschland ähm als hier Krieg war, da ähm (1)...
- R: A pro pos H. weißt du ähm weißt du ich finde es auch voll blöd wegen weil wegen jetzt werden... jetzt werden die ganze Zeit auch ähm wie heißt das ähm Altersheim, ein Altersheim was für die alten Leute gebaut wurde, ähm wurde ähm f... für die Flüchtlinge ähm das wurde dann gebaut. Und dann ähm ja... dann haben die das nicht die (1) alten Leute bekommen, sondern die Flüchtlinge.
- L: Ja.
- H: Eigentlich ist das ja denen nicht wert. Die können auch in alten Hütten leben, die leben doch auch da in alten Hütten.
[...]
- F: Und ähm ich fand... ich finde es manchmal auch 'n bisschen unfair weil wir müssen die ganzen Flüchtlinge aufnehmen und die anderen Länder ähm nehmen nicht so viele auf wie (sich ein Beispiel) auch an Griechenland nehmen.

Anhand der Sequenz wird deutlich, dass die Kinder ein *Wir* als In-Group von einem *Die (Geflüchteten)* als Out-Group abgrenzen. Innerhalb dieser Relation werden gruppenbezogene Zugehörigkeiten hergestellt. Diese führen so weit, dass sie einen ganzen Staat als Wir-Gruppe markieren. Diese Abgrenzung geht bei den Kindern einher mit der Beschreibung von unterschiedlichen Wertigkeiten: Die Geflüchteten werden als Gegenspieler*innen zu den Senior*innen sowie zur Wir-Gruppe eingeordnet, dabei werden die einzelnen Akteursgruppen (die Geflüchteten, die Senior*innen und *Wir*) zu homogenen Gruppen stilisiert, wie sie ihnen möglicherweise in medialen Berichterstattungen sowie Erzählungen aus dem sozialen Nahraum begegnen. Anhand der Einordnung der Geflüchteten als weniger privilegierte Gruppe werden von den Kindern in dieser Diskussionssequenz gesellschaftliche Ungleichheiten legitimiert.

3 Die Gruppendiskussionen wurden im Rahmen einer Dissertationsstudie (Peuke 2024) erhoben, sind in diese aber nicht weiterführend eingeflossen.

4 Die Sequenz wurde aufgrund diskriminierender Zuschreibungen, die hier nicht reproduziert werden sollen, gekürzt.

In dem Part, der aus der Sequenz herausgenommen wurde, führt H weiter aus, dass Geflüchtete einbrechen und klauen, sich prügeln sowie insgesamt „nur Ärger“ verursachen würden. Die Geflüchteten als konstruierte Out-Group verhalten sich demnach entgegen erwünschter sozialer Werte und Normen, was eine entsprechend wenig ausgeprägte Willkommenskultur zu rechtfertigen vermag. Mittels Stereotypisierung und Bewertung wird die Out-Group so dargestellt, dass die Begegnung mit ihr Angst und Bedrohungsgefühle hervorrufen kann, was einer weiteren emotionalen Aufladung der stereotypen Einstellungen und einer gemeinsamen Vorurteilsentwicklung innerhalb der Peergroup entspricht – gleichzeitig aber identitätsstiftende Zugehörigkeiten bestärkt.

Auch in den Daten eines Forschungsprojektes zum kindlichen Erleben sozioökonomischer Differenz (Omolo 2022) lassen sich markante Stellen hinsichtlich potentieller Stereotypisierung und Bewertung von konstruierten Menschengruppen wiederfinden. In einem Paarinterview mit K (11) und D (9) werden zunächst grundlegend die Gruppen die *Armen*, die *Reichen* und die *Normalen* konstruiert und vertikal einem gesellschaftlichen Oben und Unten zugeordnet. Die Wir-Konstruktion steht (unabhängig von der tatsächlichen sozioökonomischen Situiertheit der Kinder) in Verbindung mit den *Normalen*, was eine gesellschaftlich etablierte Überbetonung der Zugehörigkeit zur Mittelschicht erkennen lässt (vgl. u. a. Hradil 2015, 22). Somit können potentiell sowohl die *Armen* als auch die *Reichen* als Out-Groups konstruiert werden. Beiden Gruppen werden stereotype Merkmale zugeordnet. Die einen sind *mächtig*, *überheblich* und *angeberisch*; die anderen nicht leistungsfähig (möglicherweise *faul* oder *süchtig*), dafür aber recht frei. In der nun aufgezeigten Sequenz zeigt sich am Begriff *Geringverdiener*, wie die Kinder in der sozialen Interaktion auf eine klassistische Abwertung zurückgreifen und sie für sich nutzen.

- D: Also ich finde das irgendwie unfair, weil&weil vielleicht mal ein sehr reicher Youtuber so gesagt ein' etwas, ein' Armeren ähm trifft, dass der dann einfach sagt: Du ähm&du bist ,n Geringv-verdiener.
- I: Mhm. Ist nicht so, ist nicht nett, das zu sagen? [(...??)]
- D: Nee.] Also [(...??)] böse.
- K: Naja so], nee das ist halt ,ne Beleidigung auch, das wird auch teilweise so gesagt, wenn man also, dass halt aus Spaß (...?) bei uns in der Klasse hab' ich mir halt im Laden, bei uns in der (...?) ist so ,n Laden, da hab ich mir halt was gekauft und dann haben die gefragt, ob ich ihnen auch was kaufen kann und hab' ich gesagt, nee ich hab kein Geld mehr dabei und dann haben die gesagt, ja Geringverdiener.
- I: Und das war als Beleidigung gemeint [(...?)]
- K: Nee als Spaß], aber Geringverdiener ist halt ,ne Beleidigung oder Bezeichnung für welche, die geringer verdienen also.

Es zeigt sich einerseits ein quasi sachliches Verständnis zum Begriff Geringverdiener als eine Person, die wenig(er) Lohn/Gehalt erhält⁵ als eine zunächst unklare Bezugsgröße, andererseits ist beiden Kinder die Nutzung des Begriffs als Beleidigung geläufig. Bei der Nutzung wird dies allerdings als Spaß markiert. Vorurteile verfestigen sich bei Kindern besonders dann, wenn sie erleben, dass sie mit diesen negativen Bildern etwas bewirken können – zum Beispiel in ihrer Gruppe von Gleichaltrigen (vgl. Zick 2018, 4). Wenn ein Kind etwa eine sexistische, klassistische, antisemitische usw. Bemerkung macht und dafür mit Aufmerksamkeit, Lachen oder Anerkennung belohnt wird, stärkt das die Wirkung des Vorurteils – auch dann, wenn dabei eine Person einer konstruierten, stereotypisierten Out-Group zugeordnet wird. Die oben erwähnten sozialen Funktionen des Vorurteils entfalten ihre Wirkung. Kinder kennen verschiedene stereotype Vorstellungen, die sie oft unbewusst verwenden. Sie erfahren dabei, dass sich mit solchen Bildern nicht nur Menschen in Gruppen einteilen lassen – sondern auch dass sie daraus Vorteile ziehen können: ein Gefühl von Zugehörigkeit, Identität und gesteigertem Selbstwert.

Auch diese angenehmen Emotionen wirken stärkend auf die Vorurteilsentwicklung, so dass auch weitere Funktionen des Vorurteils abgerufen werden, wie beispielsweise die Rechtfertigung bestehender Hierarchien, wie sich im späteren Verlauf des Interviews deuten lässt.

- I: [...] also wenn ihr jetzt sagt, ihr findet das ja nicht so gut, wenn ihr jetzt alle Macht hättet, ja, ihr könntet alles machen mit der Gesellschaft, die gestalten und so, würdet ihr das ändern (.), dass es arme und reiche Menschen gibt?
- K: Ich würd's, also es wird halt, auch wenn man sagt, so jetzt ok ihr kriegt jetzt alle Geld, wenn man halt bei der Realität bleibt, würde halt sofort wieder irgendjemand arm werden. Deswegen würde es kein' großen Sinn machen, wenn man alle Macht hätte und man sagt dann äh, ja alle sind reich oder normal und dann äh gibt's aber ,ne neue& und dann gibt's ,ne neue Generation und dann wäre es halt wieder so. (I: ja) Also würd' ich eher nichts ändern. Ich würde vielleicht so mehr Stellen, so wo Obdachlose Essen kriegen und Zelte und so für die.

Das Vorurteil wirkt nun stabilisierend auf das individuelle Weltbild. Zusätzlich wird es durch eine bewusste oder unbewusste Abgrenzung von der Outgroup und ihren vermeintlichen Mitgliedern nicht irritiert. Informationen, die nicht in die individuelle Sichtweise passen, werden ausgeblendet oder negiert. Dabei ergibt sich, dass das Individuum Gesellschaft mit ihren Macht- und Herrschaftsverhältnissen reproduziert und folgend der eigenen gesellschaftlichen Gestaltungskompetenz im Wege steht. Werden nun diese in der Psyche verankerten Strukturen zusätzlich mit intensiven Emotionen wie Bedrohung, Ab-

5 Auf die doppelte Lesart von *verdienen* wird hier nicht eingegangen.

stiegs- und/oder Verlustängsten beispielsweise medial oder allgemein durch den gesellschaftlichen Diskurs aufgeladen, verstärken sich die individuellen und gesellschaftlichen Prozesse der Vorurteilsbildung und Abgrenzung enorm. Für das Individuum gilt, unbedingt zu verhindern, Mitglied einer Out-Group zu werden (oder dafür gehalten zu werden), die es selbst ablehnt. Die Abgrenzungsbestrebungen werden über die konative Dimension des Vorurteils verstärkt und können beispielsweise in ein *Nach-unten-treten* münden.

6 Zusammenführung und Fazit

Wie sich in den vorhergehenden Ausführungen und den exemplarischen Datenmaterialien zeigt, sind Kindern im Grundschulalter stereotype Zuschreibungen und Vorurteile nicht nur bekannt – sie bedienen sich ihrer individuellen und sozialen Funktionen im Rahmen der eigenen Identitäts- und Zugehörigkeitsaushandlungen, die im sozialen Nahraum ausgetragen werden. Dabei treten Vorurteile zunächst als gesellschaftlich etablierte Denk- und Wahrnehmungsangebote in Erscheinung, die im Sozialisationsprozess in die individuellen Weltdeutungsmuster überführt werden. Die hier aus sozialpsychologischer Perspektive dargelegten Prozesse zur individuellen Vorurteilsentwicklung sind stark von emotionaler Aufladung geprägt. So verwundert es nicht, dass gerade gesellschaftliche Konflikt- und Krisensituationen Nährboden für verstärkte und selbstversichernde Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen bieten, die mit vorurteilsbildenden Prozessen einhergehen können. Dies tritt in dem oben dargestellten Gruppendiskussionsauszug hervor: Im Zusammenhang mit der zum Zeitpunkt der Erhebung öffentlich als Krise wahrgenommenen Fluchtmigration grenzen die Kinder die eigene In-Group von den Geflüchteten als potenziell gefährliche Out-Group ab. Auch in der Studie von Schrupf (2022, 141ff.) zu Differenzenerfahrungen zeigt sich exemplarisch im Kontext des Nahostkonflikts, dass Kinder im Grundschulalter Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu *Arabern* und *Israelis* als vermeintlich homogene Gruppen herstellen. Analog dazu lassen sich weitere gesellschaftliche Konfliktlinien anführen, die ebenso mit identitätsstiftenden und potenziell vorurteilsbehafteten Tendenzen einhergehen können, beispielsweise Klassenzugehörigkeiten oder Geschlechtsidentitäten.

Die weitreichende Wirksamkeit von Vorurteilen wurde hinlänglich beschrieben – sie entziehen sich in der Regel der bewussten Kontrolle des Individuums und wirken oft unterschwellig. Einmal verinnerlichte Vorurteile lassen sich nicht vollständig auflösen. Sie beschränken die individuelle Weltwahrnehmung und damit auch den Zugang zu Aspekten gesellschaftlicher Bildung. Der individuelle Blick auf Totalität und Normativität von Gesellschaft ist schlecht justiert – gesellschaftliche Strukturen und Prozesse wer-

den eher unter der Folie des Vorurteils als unter real Gegebenem gedeutet. Es etablieren sich vermeintliche Normalitäten, die, wie im vorhergehenden Interviewbeispiel gezeigt, die Macht haben, soziale Ungleichheiten zu manifestieren und zu rechtfertigen.

Umso entscheidender ist es, bereits in der Entstehungsphase von Vorurteilen gezielt einzugreifen und Prozesse der Reflexion anzustoßen. Das soziale Lernen – gerade im Grundschulalter – kann einen intervenierenden Beitrag dazu leisten, Stereotype und Vorurteile kritisch zu hinterfragen. Dabei ist es von Bedeutung, die Vorerfahrungen der Kinder sowie deren Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen in den Blick zu nehmen. Dass ihre Sicht auf die Welt durch gesellschaftliche Strukturen geprägt ist, zeigt sich sowohl in den exemplarischen Auszügen zu Armut und Reichtum sowie Fluchtmigration als auch in den bestehenden Sozialisationstheorien, die unterstreichen, dass unser Zusammenleben durch die Gesellschaft und deren Normen und Werte geprägt ist (vgl. Reischl 2023; Scherr 2024). Soziales Lernen hier auf das Einüben prosozialen Verhaltens zur Harmonieerzeugung in sozialen Nahraum zu beschränken, würde dem Anspruch, Kinder bei der Erschließung ihrer Lebenswelt zu unterstützen, nicht annähernd gerecht werden, weil es den wechselseitigen Einfluss zwischen Öffentlichkeit und Privatheit nicht ausreichend berücksichtigt. Hier bedarf es weiterer und kontinuierlicher Forschung, die Gesellschaftsverständnisse von Kindern und in ihr verortete Zugehörigkeitsaushandlungen untersucht.

Im Kontext der Vorurteilsentwicklung gilt es (gerade auch in gesellschaftlich unsicheren Zeiten, aber auch darüber hinaus), neben den kognitiven auch die emotiven Dimensionen des Vorurteils einzubeziehen. Diesem Gedankengang folgend sollten der Umgang und die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen zentraler Aspekt sozialen Lernens sein, was es allerdings sowohl theoretisch als auch empirisch auszuloten gilt. Weiterführend muss auch in Richtung Präventionsarbeit gegen affektive Instrumentalisierung – also emotionale Manipulation – zum Beispiel durch Medien gedacht werden.

Vor dem Hintergrund, dass gerade gesellschaftliche Konflikt- und Krisensituationen die Identitäts- und Zugehörigkeitsaushandlungen ankurbeln, plädieren wir dafür, dass auch soziales Lernen am tagesaktuellen Geschehen andocken sollte, wie Richter (2004b) es für das gesellschaftliche und politische Lernen fordert. Dabei ist eine gewisse Sensibilität für vermeintliche Gruppenkonstruktionen und ihre gesellschaftliche Verwertung von Bedeutung. Um das als Lehrperson leisten zu können, müssen (Selbst-)Reflexionsfähigkeiten sowie Wissensbestände zu gesellschaftlichen Strukturen innerhalb der Lehrkräftebildung gestärkt werden. Zudem geben die in diesem Beitrag aufgeführten Auszüge kindlicher Aussagen Hinweise darauf, dass ein soziales Lernen, das

auf die Intervention von Vorurteilsentwicklung ausgerichtet ist, sich an potentiell alle Unterrichtsgegenstände koppeln lassen muss. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die situationalen Bedingungen der Kontakthypothese das Lernsetting prägen.

Hier kann das umfangreiche Potential eines derartig ausgelegten sozialen Lernens abgeschätzt werden, da ein vorurteilsreduzierter bzw. -bewusster Blick auf Gesellschaft das Individuum in seiner Fähigkeit zur Gesellschafts- und Machtkritik bestärkt und dabei eine emanzipatorische gesellschaftliche Bildung unterstützt.

Literatur

- Allport, G.W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Anasal Jordan, A. & Omolo, A. (2025): Vorurteilsbewusste Bildung und Sachunterricht. In: *widerstreit sachunterricht* (29). DOI: 10.25673/118342.
- Assmann, A. (2012): Einführung. In: A. Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: de Gruyter, 1–30.
- Benz, W. & Widmann, P. (2012): Vorurteile aus geschichts- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: A. Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: de Gruyter, 263–285.
- Beutel, S.-I. & Beutel, W. (2022): Soziales Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn: bpb, 196–203.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2011): *Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit*. (Sozial)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: E. Di Hammes-Bernardo & S. A. Schreiner (Hrsg.): *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: das Netz, 24–38.
- Gläser, E. (2022): Ökonomische Aspekte. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169–173.
- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: dies. & T. Goll (Hrsg.): *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts*, Frankfurt am Main: Wochenschau, 73–82.
- Goll, E.-M. & Goll, T. (Hrsg.) (2023): *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hradil, S. (2015): Die wachsende soziale Ungleichheit in der Diskussion. Eine Einführung. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): *Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft*. Bonn: bpb, 10–29.
- Kahlert, J. & Richter, D. (2014): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: W. Einsiedler; M. Götz; A. Hartinger; F. Heinzel; J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4., ergänz. u. akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 536–541.
- Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *widerstreit sachunterricht* (4), DOI: 10.25673/103359.
- Mac Naughton, G.M. (2006): *Respect for Diversity. An International Overview*. Working Papers in Early Childhood Development, No. 40. The Hague: Bernard van Leer Found.
- Omolo, A. (2022): Die Thematisierung von „arm und reich“ im Sachunterricht unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Überlegungen. Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens. In: L. Coers; T. Simon & D. Pech (Hrsg.): *Kinder und Gesellschaft. Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. In: *widerstreit sachunterricht*, Beiheft 14, 85–105.

- Omolo, A.; Peuke, J.; von Maltzahn, K.; Woloschuk, N. & Zelck, J. (2025): Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt. In: T. Goll; M. Peschel & C. Schomaker (Hrsg.): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143–156.
- Pech, D. (2010): Gesellschaftliche Bildung. In: A. Kaiser; D. Schmetz; P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation: enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik (Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer, 210–214.
- Petillon, H. (1993): Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Pettigrew, T. & Hammann, K. (2021): Gordon Willard Allport: The Nature of Prejudice. In: Salzborn, S. (Hrsg.): Klassiker Der Sozialwissenschaften. 111 Schlüsselwerke im Portrait (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 187–190.
- Peuke, J. (2024): Was bleibt – die DDR aus der Perspektive von Kindern. Eine qualitative Studie zum historisch-politischen Lernen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer.
- Rätz, R. (2022): Soziales Lernen. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit (9. Aufl.). Baden-Baden: Nomos, 824–826.
- Reinhardt, S. (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55 (6), 860–871.
- Reischl, J. (2023): Sozialisation. In: M. Huber & M. Döll (Hrsg.): Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen. Wiesbaden: Springer, 565–572.
- Richter, D. (2004a): Soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge verstehen. Wie kann der Sachunterricht zur nötigen hermeneutischen Kompetenz anleiten? In: W. Köhnlein & R. Lauterbach (Hrsg.): Verstehen und begründetes Handeln. Studien zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187–202.
- Richter, D. (2004b): Einleitung. In: D. Richter (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht (Praxis Pädagogik Sachunterricht konkret). Bad Heilbrunn, Braunschweig: Westermann, 7–20.
- Rosa, H. & Oberthür, J. (2020). Einleitung. In: H. Rosa; J. Oberthür; U. Bohmann; A. Gregor; S. Lorenz; K. Scherschel; P. Schulz; J. Schwab & S. Seignani (Hrsg.): Gesellschaftstheorie. München: UVK, 11–34.
- Scherr, A. (2018): Vorurteil. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie (12., durchgesehen u. korrigiert. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 491–493.
- Scherr, A. (2024): Sozialisation. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie (13., korrigiert. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 465–469.
- Schindler, J. & Bartsch, A. (2019): Vorurteile – Medien – Gruppen. Wie Vorurteile durch Medienrezeption in Gruppen beeinflusst werden. Wiesbaden: Springer.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenz Erfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Tschirner, M. (2023): Soziales Lernen im Kontext politischer Bildung in der Grundschule. In: S. Gessner; P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main: Wochenschau, 99–109.
- van Ausdale, D. & Feagin, J.R. (2001): The first R. How children learn race and racism. Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- vom Orde, H. (2018): Vorurteile: Entwicklung, Einflussfaktoren, und Prävention. Ausgewählte Befunde aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung. In: *Television* 31 (2), 8–12.
- Zick, A. (2017): Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In: A. Scherr; A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, 59–80.

- Zick, A. (2018): „Wir unterschätzen die Macht und die Gewalt von Vorurteilen“. In: *Television* 31 (2), 4–7.
- Zick, A.; Küpper, B. & Heitmeyer, W. (2012): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: A. Pelinka (Hrsg.): *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Berlin: de Gruyter, 287–316.
- Zick, A.; Küpper, B. & Hövermann, A. (2011): *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorinnen

Omolo, Anja

<https://orcid.org/0009-0007-9129-1710>

Sachunterricht und seine Didaktik

Humboldt-Universität zu Berlin

anja.omolo@hu-berlin.de

Peuke, Julia, Dr.

<https://orcid.org/0009-0007-9077-9589>

Sachunterricht und seine Didaktik

Humboldt-Universität zu Berlin

julia.peuke@hu-berlin.de