

Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster im Lebensverlauf

Seyran Bostancı

Debatten um strukturellen Rassismus erfahren in Deutschland seit den 2000er Jahren eine breitere öffentliche Wahrnehmung. Informiert werden die Debatten zum Teil von Forschung zu den Folgen und Wirkungsweisen von Rassismus. So existieren bereits wissenschaftliche Erkenntnisse über rassifizierende Strukturen im Bildungssystem (exemplarisch Mecheril 2004; Gomolla/Radtke 2009), auf dem Arbeitsmarkt (exemplarisch Salikutluk/Menke 2021) oder im Gesundheitssystem (exemplarisch ADS 2020; Hamed/Thapar-Björkert/Bradby 2020). Doch nur wenige Arbeiten fokussieren die frühe Kindheit als Phase, in der rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster entstehen und wirken können (Ausnahmen bspw. Eggers 2005; Machold 2010; Dean 2020; Bostancı/Biel/Neuhausser 2022). Ein Grund dafür ist die zum Teil verbreitete romantische Vorstellung, Kinder seien zu jung, um Diskriminierung und Rassismus wahrzunehmen oder zu (re)produzieren (Van Ausdale/Feagin 2001; Diehm 2005: 223). Um dieser Forschungslücke zu begegnen und damit Debatten um strukturellen Rassismus in Deutschland besser zu informieren, untersucht dieser Beitrag, wie sich rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter strukturell entwickeln.

Konkret wird im Folgenden anhand von drei Forschungstraditionen dargestellt, wie Kinder rassistische Differenzpraktiken lernen und vollziehen: (1) Entwicklungs- und Sozialpsychologie, (2) poststrukturalistische Ansätze der Kultursoziologie und (3) Critical Childhood Studies.

Entwicklungs- und sozialpsychologische Forschungstraditionen betrachten rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster als kognitive Entwicklungsprozesse. Entsprechende Forschungsarbeiten beschäftigen sich vornehmlich damit, wie sich Intergruppenwahrnehmungen und -einstellungen sowie Stereotype und abwertende gruppenbezogene Denkmuster ab der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter entwickeln. Dabei operationalisieren sie Rassismus als individuelle bzw. kollektive (Fehl-)Einstellungen (z.B. Milner 1983) und operieren meist mit dem Konzept der Intergruppenbeziehungen (Spears/Tausch 2014).

Poststrukturalistische Arbeiten aus postkolonialer und rassismuskritischer Perspektive betrachten Rassismus als gesellschaftliches Strukturprinzip moderner

Gesellschaften. Sie zeigen auf, wie durch machtvollere Differenzierungspraktiken Subjekte nach dem Kriterium der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit positioniert und von gesellschaftlich relevanten Ressourcen abgeschnitten werden (Hall 1989, 2000b; Miles 1989). Die Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster wird dabei auf einer nicht bloß individuellen Ebene betrachtet. Stattdessen wird Rassismus als soziale Praktik verstanden, hervorgebracht durch tradierte Wissensbestände, (Alltags-)Routinen und institutionelle Verfahrensweisen. Rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster werden somit nicht auf intendierte Handlungen, Vorurteile oder Stereotype begrenzt. Vielmehr wird Rassismus als ein Phänomen begriffen, das sich auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Zusammenlebens manifestiert.

Nicht zuletzt werden Forschungsarbeiten einer weiteren Disziplin, der Erziehungswissenschaften, mit einem besonderen Fokus auf Critical Childhood Studies hinzugezogen. Die Critical Childhood Studies sind aus einer Kritik vor allem an entwicklungspsychologischen Ansätzen hervorgegangen. Vertreter*innen der Critical-Childhood-Ansätze kritisieren, dass die Entwicklungspsychologie Kinder entsprechend einer adultistischen¹ Logik zu sehr als passive Subjekte aufgefasst habe (Rauh 2008: 209; Honig 2009). Forschungsarbeiten der Critical Childhood Studies zu Rassismus konzipieren Kinder nicht als »unschuldige«, von rassistischem Wissen freie Wesen, sondern fragen danach, wie Kinder an der Herstellung von rassistischer Differenz beteiligt sind. Außerdem blenden sie nicht, wie es in der Entwicklungspsychologie oft der Fall ist, die Phase der frühen Kindheit (0–3 Jahre) aus, wenn es um die Entwicklung von Rassismus im Lebensverlauf geht. Sie berücksichtigen sowohl Prozesse der Subjektbildung als auch die Agency² der Kinder.

Im Folgenden wird eine Auswahl der relevantesten Forschungsarbeiten den jeweiligen Disziplinen zugeordnet und näher vorgestellt. Für die Zusammenstellung wurden Einträge in einschlägigen Onlinedatenbanken unter den Schlagworten »Rassismus«, »Kindheit« und »Lebenslauf« gesichtet und relevante Literatur nach Disziplinen geclustert. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf

-
- 1 Adultismus kennzeichnet »eine gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsstruktur, die durch Traditionen, Gesetze und soziale Institutionen« produziert wird (Ritz 2008: 2). Adultismus ist ein gesellschaftliches Strukturprinzip, das die Gesellschaft intergenerational ordnet und dazu führt, dass Erwachsene Kinder nicht als vollwertig betrachten und folglich ihre Perspektiven meist ausblenden.
 - 2 Unter dem Konzept der Agency wird die Handlungsfähigkeit von Kindern erfasst. Mit dem Konzept wird zum Ausdruck gebracht, dass Kinder sich ihre Lebenswelt selbst aneignen und ihre Subjektgenese selbstständig bewerkstelligen. Darüber hinaus wird mit dem Konzept der Agency erfasst, wie sich Menschen in einer Gesellschaft ihren persönlichen Handlungsspielraum zur Lebensgestaltung erschließen bei zeitgleicher Berücksichtigung ihres sozialen Kontextes (nähere Ausführungen zum Agency-Begriff bei Hungerland/Kelle 2014).

Vollständigkeit. Sie gibt aber einen guten Überblick über die vorhandenen theoretischen Ansätze und empirischen Befunde im deutschen und angloamerikanischen Wissenschaftsraum.

Die einzelnen Abschnitte zu entwicklungspsychologischen, kultursoziologischen Perspektiven und Critical Childhood Studies werden im Folgenden sukzessive vorgestellt und diskutiert. Dabei erfolgt zunächst eine Einordnung der Arbeiten in ihren gesellschaftshistorischen Kontext, sodann die Klärung ihres Rassismusverständnisses und schließlich eine kritische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Forschungstradition. Abschließend folgt eine Zusammenfassung zentraler Ergebnisse und die Vorstellung offener Forschungsfragen.

Entwicklungspsychologische Zugänge: Kleine Kinder – keine Vorurteile?³

Die Entwicklungspsychologie befasst sich bereits seit etwa den 1920er Jahren mit der Fragestellung, wie Menschen im Lebensverlauf rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster entwickeln (Bigler/Liben 2006: 40). Entsprechende Untersuchungen fokussieren hauptsächlich die Frage, wie Vorurteile (affektive Ebene) und Stereotype (kognitive Ebene) auf individueller und kognitiver Ebene oder durch Gruppenprozesse entstehen (Spears/Tausch 2014: 508). Die ersten experimentellen Studien in den 1940er Jahren zu stereotypem Denken unter Kindern in den USA haben dabei einen Tabubruch evoziert: Bis dato gab es in der breiten Öffentlichkeit kaum Debatten über die Wirkungsweisen von Rassismus auf die Identitätsentwicklung von Kindern. Außerdem herrschte die Annahme vor, dass Kindheit von Rassismus unberührt bliebe. Durch ihre empirischen und theoretischen Arbeiten zeigte die Entwicklungspsychologie, dass auch Kinder sich rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster bedienen – und widerlegte die romantische Vorstellung einer von Rassismus unberührten Kindheit.

Rassismus als individuelle und kognitive Einstellungsmuster

Sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Arbeiten des 20. Jahrhunderts betrachteten rassistische Stereotype und Vorurteile⁴ als individuelle Fehlhaltungen und Wahrnehmungsverzerrungen, die gegen soziale Gruppen (bzw. ihre Mitglieder) gerichtet sind und diese abwerten (Allport 1971: 23; Scherschel 2006:

3 Diese Überschrift ist angelehnt an die Publikation von Petra Wagner (2001).

4 In der Psychologie gibt es keine einheitliche Definition von Vorurteilen und Stereotypen. Im Groben kann gesagt werden, dass Stereotype sozial geteilte verallgemeinernde kognitive Überzeugungen und Erwartungen hinsichtlich Eigenschaften sozialer Gruppen darstellen, die keine Bewertungen enthalten (Brown 1995; Fishbein 2002). Vorurteile hingegen zeichnen sich durch den bewertenden und abwertenden Charakter aus (Raabe 2010: 13).

222). Seitdem hat sich die psychologische Vorurteilsforschung gewandelt. Sie ist bemüht, neben expliziten auch implizite und weniger offensichtliche Einstellungsmuster zu erfassen. Mit dieser Erweiterung reagiert sie auf ein gewandeltes gesellschaftliches Verhältnis zu Rassismus und zu rassistischen Einstellungen und Vorurteilen, die mittlerweile zunehmend gesamtgesellschaftlich abgelehnt werden und in der Folge subtiler in Erscheinung treten (Spears/Tausch 2014: 508f.). Ausgehend von der Existenz religiöser oder ethnischer Gruppen⁵ und deren »Intergruppenbeziehungen« (siehe Tajfel 1978; Tajfel/Turner 1979) untersuchen sie Rassismus als statisches Set gruppenbezogener Einstellungen, Vorurteile oder Feindlichkeit von Individuen und sozialen Gruppen (u.a. Heitmeyer 2002; Zick et al. 2008). Vorurteile werden dabei dreidimensional auf der affektiven (z.B. durch negative Emotionen), kognitiven (z.B. durch stereotype Vorurteile) und konativen Ebene (z.B. über diskriminierendes Verhalten) gemessen (vom Orde 2018). Abseits dieser Unterscheidung wird in der Intergruppenforschung auch die Frage nach der Entstehung von Vorurteilen berücksichtigt. Studien, die sich damit beschäftigen, zeigen auf, dass negative Einstellungen gegenüber anderen Gruppen durch drei Faktoren – Wettbewerb, Ressourcenknappheit und hohe Konkurrenz – begünstigt werden und vor allem dann auftreten, wenn der Fremdgruppe ein Bedrohungspotenzial zugeschrieben wird (Sherif 1967; Stephan/Stephan 1996; Brown 2000). Damit wird deutlich, dass Vorurteile nicht nur eine kognitive Verzerrung oder ein Fehlurteil darstellen, sondern eine Funktion für Gruppenprozesse erfüllen (Raabe 2010: 19).

Im Folgenden werde ich zentrale empirische Forschungsarbeiten und Erklärungsmodelle zur Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster im Lebensverlauf skizzieren. Der Fokus liegt dabei auf Arbeiten, die die Phase der (frühen) Kindheit beleuchten. Im Anschluss folgt eine kritische Einordnung theoretischer und empirischer Arbeiten der Entwicklungspsychologie.

5 Nicht selten wird in solchen Arbeiten »Ethnie« auch mit »Kultur« umschrieben oder umgekehrt. Diesbezüglich stellt Andreas Wimmer (2010) kritisch fest, dass insbesondere durch die Verquickung ethnischer Grenzen und kultureller Unterschiede diese als naturgegebene und unhinterfragbare Gegebenheiten erscheinen (ebd.: 111). Dieser Blick auf Kultur und Ethnie ist Wimmer zufolge auf die philosophische Denktradition nach Johann Gottfried Herder (1744–1803) zurückzuführen, die von verschiedenen, in sich geschlossenen Ethnien ausgeht, die sich jeweils durch eine eigene, abgrenzbare Kultur sowie durch eine gemeinsame Sprache, Geschichte und Tradition auszeichnen (Wimmer 2008: 59). Auf der Grundlage des Herder'schen Verständnisses führt der Bezug auf »Ethnie« bzw. »kulturelle« Differenzen dazu, dass nicht mehr Individuen, sondern nur noch Mitglieder einer vermeintlich homogenen kulturellen Gruppe wahrgenommen werden (Mecheril 2008: 108). Das bedeutet, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Herstellungsprozess von Differenzierungs- und Abwertungspraxen nicht im Fokus der Analyse stehen. Kulturelle Differenzen werden somit nicht als Bestandteil und Effekt von Prozessen der Segregation, Benachteiligung und Diskriminierung eingeordnet, sondern oftmals als naturgegebene Kategorien betrachtet.

Experimentelle Forschungsarbeiten zur Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster: Die Doll-Tests

Um rassistische Denkmuster in der Kindheit zu erfassen, wird beispielsweise analysiert, inwiefern Kinder verschiedene Hautfarbentöne erkennen und einordnen können und welche Bedeutung sie diesen beimessen (Connolly 1989: 3f.). Erste Forschungsexperimente zu *race awareness* bei Kindern im Vorschulalter (u.a. Clark/Clark 1939) zeigen, dass Schwarze⁶ Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren sich mit steigendem Alter vermehrt mit anderen Schwarzen Kindern identifizieren können. Um Identifizierung aufgrund von Hautfarbe zu messen, setzten Clark und Clark (1939) Bilder von Menschen und Puppen mit verschiedenen Hautfarben ein. 150 Schwarze Kinder sollten anhand von Bildern eines Schwarzen Kindes, eines *weißen* Kindes, eines Clowns und einzelner verschiedener Tiere zeigen, wem sie und ausgewählte Freund*innen oder Familienangehörige am ehesten ähneln. Die meisten wählten das Bild eines Schwarzen Kindes, woraus die Forscher*innen schlossen, dass Hautfarbe bereits in der Kindheit relevant für Identifikationsprozesse ist.

Diese wegen des Einsatzes von Puppen sogenannten Doll-Tests fanden in ähnlicher oder modifizierter Form neben den USA in vielen weiteren Ländern Anwendung, etwa in Großbritannien (Rutland et al. 2005), Australien (Griffiths/Nesdale 2006), Kanada (Doyle/Aboud 1995) und Neuseeland (Vaughan 1978). Die Tests demonstrieren, dass Kinder bereits im Vorschulalter ein Bewusstsein für eine Hierarchisierung durch Hautfarben entwickeln (Clark/Clark 1947; Williams et al. 1975; Milner 1983). So ließen beispielsweise Clark und Clark (1947) Schwarze Kinder zwischen einer Schwarzen und einer *weißen* Puppe wählen. Die Kinder zeigten eine Präferenz für Puppen, die *weiße* Kinder darstellen. Zudem identifizierten Schwarze Kinder häufiger die Schwarze Puppe als böse/schlecht (»bad«) als die *weiße*, wenn sie beispielsweise gefragt wurden: »Welche Puppe ist die böse Puppe?« In den folgenden Jahren konnte auch Goodman (1952) zeigen, dass Schwarze und *weiße* Kinder bereits im Vorschulalter ein Bewusstsein für Hierarchien auf Grundlage von Hautfarbe haben. Auf Basis von Piagets Entwicklungsphasen entwickelte er ein Drei-Phasen-Schema, nach dem die Entwicklung einer rassifizierten Identität bei Kindern

6 In diesem Beitrag werden Begriffe wie Schwarz und People of Color (PoC) als politische Begriffe des Empowerments und der Selbstermächtigung rassifizierter sozialer Gruppen in westlichen Gesellschaften genutzt. Dabei stellen Schwarz und PoC Selbstbezeichnungen dar, wohingegen *weiß* antagonistisch zu diesen Begriffen als Bezeichnung verwendet wird, um eine privilegierte Position im Kontext von rassistischen Verhältnissen auszudrücken. Die beiden Begriffe haben einen unterschiedlichen historischen Ursprung. Zur Verdeutlichung wird *weiß* klein und kursiv, Schwarz groß und nicht kursiv geschrieben. Hervorzuheben ist, dass *weiß* und Schwarz keine phänotypischen Differenzierungsmerkmale sind, sondern soziale Kategorien zur Beschreibung der gesellschaftlichen Positionierung in einer von Rassismus durchzogenen Gesellschaftsstruktur (Eggers et al. 2009).

stattfinde: (1) Bewusstsein über *race*, (2) Differenzwahrnehmung und (3) Stereotypisierung von sozialen Gruppen.

Als Erweiterung entwickelten Williams et al. (1975) eine standardisierte Methode zur Messung rassistischer Einstellungen bei Kindern im Vorschulalter (Preschool Racial Attitude Measure; PRAM). Hierfür beschrieben Forschende den Kindern eine Person mit positiven und eine mit negativen Eigenschaften. Im Anschluss zeigten die Forscher*innen zwei Zeichnungen, die jeweils eine *weiße* und eine Schwarze Person darstellen. Die Kinder sollten dann entscheiden, welche Zeichnung der jeweils beschriebenen Person entspricht. Auch hier zeigten sich bei Kindern im Vorschulalter deutliche Einstellungen von pro-*weiß* und anti-Schwarz. Die PRAM-Methode wurde später in weiteren Studien angewendet (für Beispiele siehe Best/Field/Williams 1976; Clark 1982; Aboud 2003).

Entwicklungs- und sozialpsychologische Erklärungsmodelle: Wie lernen Kinder rassistisches Wissen?

In der Entwicklungs- und Sozialpsychologie werden für die Entwicklung solcher Präferenzen und rassistischer Einstellungen verschiedene Erklärungen herangezogen, die zumeist auf kognitive Entwicklungsprozesse fokussieren, indem die individuelle Ebene (vornehmlich kognitive Prozesse) oder Intergruppenprozesse berücksichtigt werden (Spears/Tausch 2014: 508). Theorien zur kognitiven Entwicklung untersuchen Veränderungen des Denkens und der Verarbeitung von Informationen im Altersverlauf und gehen davon aus, dass solche Prozesse kein vorbestimmtes Ergebnis haben, aber durch individuelle, soziale und kulturelle Faktoren maßgeblich beeinflusst werden (Gauvain/Richert 2016). Eine besondere Rolle spielt dabei die kognitive Kategorisierung, also die Einteilung der Umwelt in erlernte Kategorien auf Grundlage geteilter Merkmale (für einen Überblick siehe Ashby/Maddox 2005). Die Entstehung stereotyper Denkmuster gründet in dieser Perspektive also auf der Verarbeitung von Informationen aus der Umwelt, der Einordnung in Kategorien und den darauffolgenden Lernprozessen.

Im Folgenden werden drei Ansätze – Developmental Intergroup Theory (Bigler/ Liben 2007), Social Cognitive Theory (Aboud 1988, 2008) und Social Identity Theory (Tajfel/Turner 1979) – näher beschrieben, die mithilfe von Experimenten und theoretischen Modellen versuchen zu erklären, wie sich stereotypes Denken im Lebensverlauf entwickelt.

Developmental Intergroup Theory

Mithilfe der Developmental Intergroup Theory lässt sich erklären, wie sich stereotypes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen im Zusammenspiel von individuellen kognitiven Eigenschaften und sozialen Kontextfaktoren entwickelt. Bigler und Liben (2007) arbeiten in ihrer interaktionistischen Developmental Intergroup Theory

vier Faktoren heraus, die begünstigen, dass Kinder stereotype Klassifizierungen vornehmen: (1) hervorstechende Unterschiede, (2) eine relativ kleine Gruppengröße sowie (3) explizite und (4) implizite Kennzeichnung durch Erwachsene. Diese Theorie stützt sich auf empirische Studien, bei denen Gruppen künstlich erzeugt und einzelne Faktoren manipuliert wurden, indem beispielsweise Schulkindern verschiedenfarbige T-Shirts zugewiesen wurden und diese Farbeinteilung von Lehrenden betont oder ignoriert wurde (Bigler/Jones/Lobliner 1997). Erklärt wird damit, wie bestimmte menschliche Merkmale mit stereotypem Denken verknüpft werden und andere nicht. Während es Stereotype für *race* und Geschlecht gibt, bilden sich beispielsweise keine Stereotype zu Nagelformen. Daraus lässt sich schließen, dass nicht alle Informationen im selben Maße zu stereotypem Denken führen.

Social Cognitive Theory

Die Social Cognitive Theory von Aboud (1988, 2008) beschreibt eine etappenförmige Entwicklung rassistischer Einstellungen ab einem Alter von drei bis zwölf Jahren. Dabei bezieht Aboud sich sowohl auf den kognitiven Entwicklungsansatz von Piaget und Weil (1951) als auch auf Kohlbergs (1969) Anwendung des Ansatzes zur sozialen Entwicklung. Aboud (1988, 2008) zeigt, dass sich die Wahrnehmungen und Bewertungen von Kindern in der Altersgruppe drei bis fünf Jahre zunächst nur auf sich selbst und die eigenen Bedürfnisse beziehen. Andere Menschen werden anhand der eigenen Person und Bedürfnisse bewertet. Im Verlauf entsteht dann eine Wahrnehmung der eigenen Person über Gruppenzugehörigkeiten und eine Wahrnehmung und Bewertung Anderer anhand von gruppenspezifischen Unterschieden. Die eigene Gruppe werde in dieser Phase mit positiven Eigenschaften konnotiert, während gleichzeitig eine Tendenz bestehe, fremde Gruppen abzuwerten. Erst ab einem Alter von etwa sieben Jahren entwickeln Kinder die Fähigkeit, neben den Einstellungen gegenüber Gruppen individuelle Merkmale in die Bewertung und Wahrnehmung anderer Individuen einzubeziehen. Folglich reduzieren sich erst ab dem siebten Lebensjahr vorurteilsgeleitete Fremdwahrnehmungen und -bewertungen.

Im Einklang mit diesem Modell konnten viele Studien des 20. Jahrhunderts bei jungen Kindern eine Verstärkung rassistischer Vorurteile in den ersten Lebensjahren feststellen (Clark/Clark 1947; Goodman 1952; Katz/Sohn/Zalk 1975; Clark/Hocevar/Dembo 1980), wobei rassistische Einstellungen bei Kindern ab einem Alter von sieben Jahren wieder abnehmen (Katz/Sohn/Zalk 1975; Clark et al. 1980). Aboud (1988, 2008) erklärt dies mit der fortschreitenden Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zu Differenzierung. Allerdings zeigt sich auch, dass Kinder mit steigendem Alter ein besseres Verständnis für soziale Erwünschtheit entwickeln und somit ihre Vorurteile in Studien verbergen können (Katz/Sohn/Zalk 1975). Beispielsweise bevorzugen jüngere *weiße* Kinder in Experimenten, bei denen sie Geld verteilen sollen, sowohl bei Präsenz als auch bei Abwesenheit von Interviewer*innen eher andere

weiße Kinder. Ältere *weiße* Kinder verteilen bei Anwesenheit von Interviewer*innen das Geld gerecht, aber bevorzugen bei Abwesenheit der Interviewer*innen nach wie vor eher andere *weiße* Kinder (Monteiro/de França/Rodrigues 2009). Inwiefern sich eine Abnahme rassistischer Stereotype durch eine Zunahme kognitiver Fähigkeiten erklären lässt, ist daher umstritten.

Social Identity Theory

Die Social Identity Theory von Tajfel und Turner (1979) legt ein Identitätskonzept zugrunde, wonach die Entwicklung einer Identität nicht mehr auf einer rein individuellen Ebene betrachtet wird. Innerhalb der Psychologie wurde mit Bezug auf die Arbeiten von Tajfel und Turner zunehmend davon ausgegangen, dass sich die Identität einer Person nicht nur über individuelle Merkmale konstituiert, sondern auch von Gruppenmitgliedschaften sowie dem Wert und der Bedeutung dieser Gruppen beeinflusst wird. Damit rückten Intergruppenbeziehungen als Teil von Identitätsprozessen zunehmend in den Fokus der Analyse von stereotypem Denken und Handeln (Spears/Tausch 2014: 530). Zur Erklärung, wie rassistische Stereotype sich entwickeln, schlägt Nesdale (1999, 2004) eine modifizierte Form der Social Identity Theory von Tajfel und Turner (1979) vor: die Social Identity Development Theory. Ihr zufolge entwickeln Kinder ab einem Alter von drei Jahren, basierend auf dem Verhalten von Erwachsenen, ein Bewusstsein für ethnische Gruppen, soziale Strukturen und eine ethnische Selbstidentifikation. Als Folge dieser Selbstidentifikation bilden sich, anders als bei Abouds sozial-kognitiver Theorie, keine negativen Vorurteile oder Einstellungen gegenüber anderen ethnischen Gruppen, sondern zunächst eine bloße Bevorzugung der eigenen ethnischen Gruppe. Ab einem Alter von sieben Jahren können sich aus dieser Bevorzugung schließlich Vorurteile gegenüber anderen ethnischen Gruppen entwickeln. Dies hänge unter anderem davon ab, zu welchem Grad sich ein Kind mit einer eigenen ethnischen Gruppe identifiziert und zu welchem Grad in dieser Gruppe negative Vorurteile gegenüber anderen ethnischen Gruppen vorherrschen. Der Autor stützt die Theorie mit Forschungsergebnissen, die zeigen, dass soziale Gruppennormen bei Kindern einen Einfluss auf die Ablehnung oder Akzeptanz anderer Gruppen haben (Nesdale 2011).

Die mithilfe dieser drei Theorien erarbeiteten empirischen Erkenntnisse zeigen eindeutig auf, dass Kinder nicht nur rassistisch relevante Differenzierungspraktiken vollziehen, sondern auch bereits im Alter von drei bis fünf Jahren rassistische Vorurteile und stereotypes Denken aufweisen können. Wie diese rassistischen Denk- und Wahrnehmungsmuster entstehen, erklären die sozial- und entwicklungspsychologischen Studien entweder über kognitive Entwicklungsprozesse, über Prozesse der individuellen und sozialen Identitätsentwicklung oder über soziostrukturelle Faktoren.

Ausblendung von strukturellen und institutionellen Kontexten von rassistischer Wissensproduktion

Im Folgenden findet eine kritische Betrachtung der entwicklungspsychologischen und sozialpsychologischen Erklärungsansätze statt. Es wird diskutiert, dass das zugrunde liegende Rassismusverständnis als primär individuelle Einstellung nur begrenzt die Entwicklung von rassistischen Denk- und Wahrnehmungsmustern im Lebensverlauf erklären kann. Zudem besteht durch das Forschungsdesign und die daraus folgenden Ergebnisse die Gefahr, dass Rassismus als ein primär individuelles Phänomen aufgefasst wird. Darüber hinaus wird argumentiert, dass das mit dem Entwicklungsdenken verknüpfte defizitäre Kindheitsbild die eigenständigen Schlussfolgerungen und Konstruktionen von Kindern im Kontext von Rassismus ausblendet.

Viele der vorgestellten entwicklungs- und sozialpsychologischen Ansätze berücksichtigen die sozialen Kontexte, in denen sich stereotypes Denken entwickelt (Levy/Killen 2008). So heben beispielsweise Bigler und Liben (2007) den kulturellen Kontext, etwa die Etikettierungspraxis durch das erwachsene Umfeld über soziale Gruppen hervor. In Abouds (2008) Social Cognitive Theory wird der soziale Kontext als Einfluss von Eltern und Gleichaltrigen begriffen, während Nesdales (1999) Social Identity Development Theory soziale Gruppennormen als einen entscheidenden Faktor in der Entwicklung rassistischer Einstellungen hervorhebt. Zudem darf nicht unerwähnt bleiben, dass innerhalb der Entwicklungspsychologie kritische Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen stattfanden und -finden, die sich weg von naturalisierenden und defizitären Annahmen und hin zu einer Denkrichtung entfalten, die die Entwicklung von rassistischem Wissen im Zusammenhang von sowohl sozialen und kulturellen Kontexten (Bronfenbrenner 1990; Schwartz 1999; Schiefer et al. 2010) als auch postkolonialen Machtverhältnissen (Connolly 1989; Burman 2008; Dalal 2013) begreift.

Obwohl entwicklungspsychologische Ansätze Identitätsentwicklung nicht mehr ausschließlich auf individueller Ebene betrachten, bleiben Konzeptualisierungen von sozialem Kontext in der Regel unspezifisch und ahistorisch. So bleibt etwa ungeklärt, warum ausgerechnet Schwarze Menschen von Abwertungen betroffen sind. Weiter fehlt eine Erklärung für die schon in der Mitte des 20. Jahrhunderts gezeigte Aversion gegenüber der eigenen ethnischen Gruppe bei Schwarzen Kindern (s.o., z.B. Clark/Clark 1939). Nicht zuletzt betrachten diese Ansätze soziale Zusammenhänge meist isoliert. Dadurch können sie nicht die Wechselwirkung zwischen gesellschaftlicher Struktur und individuellen kognitiven Prozessen darstellen. Die Frage also, wie Menschen sich rassistisches Wissen aneignen, welche Prozesse, Handlungen und Kontexte dies begünstigen, können in den zumeist experimentellen Designs nicht beantwortet werden, die kaum wissenschaftliche Beobachtungen von Interaktionsprozessen von Menschen in ihren Lebensumfeldern zulassen.

Darüber hinaus können Forschungsdesigns, die Rassismus primär als Einstellungsmuster begreifen, die impliziten und lautlosen Erscheinungsformen von rassistischen Denk- und Wahrnehmungsmustern, die sich in normalisierten Handlungsabläufen und Praxen niederschlagen und von expliziten Einstellungen entkoppelt sein können, kaum erfassen. Auch wenn der Anspruch und das Interesse dieser Studien nicht primär auf Wechselwirkungen von rassistischem Wissen auf das Individuum ausgerichtet ist, kann es sein, dass das Forschungsdesign und die Ergebnisse dazu beigetragen, Rassismus lediglich auf einer rein individuellen Ebene in Form von Einstellungen zu verorten. Damit kann ein verkürztes Rassismusverständnis kolportiert werden, mit der Folge, dass daraus abgeleitete Vorschläge zur Transformation und Rassismuskritik auf eine rein individuelle Ebene zielen, die sich beispielsweise in moralischen Appellen erschöpfen, die lediglich eine »richtige Haltung« einfordern.

Implikationen eines passiven Kindheitsbildes im Kontext der Entwicklung von rassistischem Wissen

Das Gros entwicklungspsychologischer Arbeiten misst rassistisches Wissen erst ab einem Alter von etwa drei oder vier Jahren und lässt die Lebensphase davor außer Acht. Hintergrund dessen ist, dass entwicklungspsychologischen Arbeiten, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erstellt wurden, ein eher passives Kindheitsbild zugrunde liegt. Insbesondere die Arbeiten von Entwicklungspsychologen wie Piaget (1926), Erikson (1959) oder Kohlberg (1976) basieren auf einem Verständnis von Kindheit als defizitäre, naturhafte, universelle (in vornehmlich westlichem Sinn) Entwicklungsphase (Bock 2014: 181f.; Moran-Ellis 2014: 177). Kindheit wird hier als eine Entwicklungsphase betrachtet, die sich linear über verschiedene Etappen bis zur Endstufe als erwachsenes, vollwertiges Subjekt vollzieht (Qvortrup 1994; Moran-Ellis 2014: 177). Entwicklung wird dabei als graduell verlaufend konstruiert, mit einem Anfangs- und Endpunkt, orientiert an Konzepten von »Normalität« und »Abweichung«. Mit diesen forschungsbasierten Normkonzepten wurde ein spezifisches Entwicklungsdenken verknüpft, das von Phasen und Stufen kindlicher Entwicklung gekennzeichnet ist (Joyce-Finnern 2017: 49). Traditionelle Entwicklungsmodelle attestierten jungen Kindern im Alter von null bis drei Jahren eine kognitive und soziale Inkompetenz. Zwar seien Kinder in der Lage, Differenz wahrzunehmen, allerdings ohne dabei eine Bewertung vorzunehmen. Sie seien nicht imstande, Komplexität zu begreifen oder kritisch ihr eigenes Verhalten zu reflektieren (Connolly 1989: 3). Aus dieser Logik heraus wurde angenommen, dass junge Kinder kognitiv noch nicht ausgereift genug seien, um die Komplexität des Sozialen zu begreifen und folglich Rassismus zu erfahren oder zu reproduzieren (Van Ausdale/Feagin 2001: 4).

Kritisiert an diesen Ergebnissen wird eine adultistische Zentrierung im Entwicklungsdenken und folglich in der Interpretation der Ergebnisse. Erst wenn Kinder, ähnlich wie Erwachsene Konzepte wie *race* angemessen nutzen würden – sprich wenn sie beispielsweise fehlerfrei Hautfarbentöne mit sozialen Gruppen zusammenbringen würden – wären sie von Rassismus in ihrem Denken und Handeln beeinflusst, bzw. von Rassismus in positiver oder negativer Hinsicht betroffen (siehe kritisch dazu Van Ausdale/Feagin 2001: 13). Die Begründung ist also Folgende: Da junge Kinder Konzepte wie *race* anders als Erwachsene nutzen, werden diese Konzepte als irrelevant für ihre Wahrnehmung und Betroffenheit interpretiert.

Die dahinter liegende adultistische Zentrierung versperrt somit den Blick, eigenständige Schlussfolgerungen von jungen Kindern über soziale Kontexte zu erfassen. Kinder sind als soziale Akteure selbst in der Lage, sich rassistisches Wissen anzueignen, zu adaptieren und zu (re)produzieren (Connolly 1989; Van Ausdale/Feagin 2001). Sie sind dabei, wie etliche Studien zeigen, nicht auf die Imitation erwachsener Bezugspersonen beschränkt (Patterson/Bigler 2006; Hirschfeld 2008). Entwicklungspsychologischen Ansätzen kann durch eine adultistische Zentrierung zum Teil der Blick dafür versperrt bleiben, wie sich kindliche Konstruktionen von Rassismus bilden.

Zusammenfassend liegt entwicklungspsychologischen Arbeiten zwar zum Teil ein passives Kindheitsbild zugrunde und im Allgemeinen ein Rassismusverständnis, das sich primär auf Einstellungsmuster und stereotype Denkmuster konzentriert, dennoch können diese Arbeiten als bahnbrechend eingestuft werden. In der Kritik und Weiterentwicklung von Piagets Arbeiten konnten viele gegenwärtige entwicklungspsychologische Studien aufzeigen, dass Kindheit nicht von Rassismus unberührt bleibt. Da sie aber bei der Frage der systematischen Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster nicht umfassend argumentieren, reichen sie allein nicht aus, um zu erklären, wie sich rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster im Lebensverlauf entwickeln. Daher werden im Folgenden rassismuskritische und postkoloniale Theorien herangezogen, die stärker darauf eingehen, wie der sozial-historische Kontext auf rassistisch konstruiertes Wissen einwirkt.

Rassismuskritische und postkoloniale Theorien: Diskurs – Macht – Subjekt

Kultursoziologische, rassismuskritische und postkoloniale Forschungsarbeiten fokussieren aus poststrukturalistischer Perspektive, wie (post)koloniale Machtverhältnisse⁷ sowohl implizit als auch explizit ihre Wirkung entfalten. Der Post-

7 Nach Max Weber (1922: 28) bezieht sich Macht auf die »Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen«. Aus postkolonialer

strukturalismus entwickelte sich Ende der 1960er Jahre und fungiert seither als ein übergeordneter Sammelbegriff für »ein heterogenes sprachtheoretisches Theoriebündel« (Kuhn 2011: 70). Im Fokus der poststrukturalistischen Denktradition steht die kritische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von sprachlicher Praxis und sozialer Wirklichkeit. Zentral dabei ist die Annahme, dass Sprache die Realität nicht eins zu eins abbildet, sondern unter Rückgriff auf Kategorien und Unterscheidungen an deren Hervorbringung mitwirkt (Derrida 1988, 1990). Die meistens diskurstheoretisch ausgerichteten Arbeiten befassen sich daher mit Fragen der Subjektwerdung durch Differenz in postkolonialen Verhältnissen. Mithilfe von Konzepten wie *Othering*, Orientalismus und *doing race* zeigen sie auf, wie Rassismus sich in Alltagssituationen durch (1) Normen und Normierungen (Riegel 2016: 29), (2) (fehlende) Repräsentationen und Sprachpraxen, (3) das Denken und Handeln von Individuen, sowie (4) in und durch Welt- und Selbstbildern manifestiert.

Rassismusverständnis in den postkolonialen Studien

Die meisten postkolonialen Theorien begreifen (modernen) Rassismus⁸ als gesellschaftliches Phänomen, das sich durch historisch gewachsene Ab- und Ausgrenzungspraktiken in (Alltags-)Situationen manifestiert und der Rationalisierung sozialer Ungleichheiten dient.⁹ Durch »rassistisches Wissen« (Terkessidis 2004: 83ff.) werden soziale (Nicht-)Zugehörigkeiten anhand phänotypischer, biologischer oder »kultureller« Merkmale definiert und gesellschaftliche Positionierungen reguliert (vgl. auch Scharathow 2009: 13). Die rassistischen Wissensbestände gehen auf den Kolonialismus im 18. Jahrhundert zurück. Sie umfassen ein Repertoire an Bildern, Vorstellungen, Ideen und Konzepten zu »Fremdheit« bzw. »Andersartigkeit«, die

Sicht kann sein Machtbegriff koloniale Kräfteverhältnisse beschreiben, die Auswirkungen auf das soziale Gefüge von Gesellschaften haben. Rassismus, Klassismus, Adulismus, Gender und Sexismus wirken auf das soziale Gefüge einer Gesellschaft und beeinflussen die gesellschaftliche Positionierung von Menschen. Diese äußern sich in Form von Privilegien oder Benachteiligungen (siehe ausführlicher Nassehi 2011: 170; zu sozialer Ungleichheit und gesellschaftlichen Machtverhältnisse siehe Kreckel 2004).

- 8 Im Zuge der Zurückweisung von biologischen Konstruktions- und Klassifikationsmerkmalen für soziale Gruppen von wissenschaftlicher Seite wurde der »Rasse«-Begriff zunehmend durch Kategorien wie Ethnie oder Kultur ersetzt. In den Konzepten des modernen Rassismus, Neo-Rassismus (Balibar/Wallerstein 1990), kulturalisierenden Rassismus (Leprecht 2001) oder des »Rassismus ohne Rassen« (Hall 2000b) kommt diese Entwicklung zum Tragen. Damit wird ausgedrückt, dass »ethnische« bzw. »kulturelle« Merkmale das »So-Sein« und »das Handeln« von rassifizierten Subjekten erklären können (Kalpaka 2006: 387).
- 9 Einschränkung soll hier erwähnt werden, dass innerhalb der postkolonialen Theorien keine einheitliche Definition von Rassismus existiert. Für die bessere Nachvollziehbarkeit werden in dieser Arbeit die größten Schnittmengen im Rassismusverständnis dargestellt und einige Perspektiven auf Rassismus exemplarisch dargestellt.

Menschen in ihrem Alltagshandeln und -denken umgeben und prägen. Damit stellt rassistisches Wissen logische und sinnhafte Deutungsmodelle für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse¹⁰ bereit und trägt zu deren Rationalisierung bei (Rommelspacher 2011; Auma 2017).

Postkoloniale Forschungsarbeiten fokussieren rassistische Wissensbestände und versuchen, ihre Ursprünge und Wirkweisen im sozialhistorischen Kontext darzulegen. Die folgenden Abschnitte skizzieren zunächst Konzepte, die die Herstellung von Differenz durch *race* erklären. Es folgen eine Vorstellung relevanter empirischer Arbeiten und deren kritische Einordnung.

Othering und Rassismus

Das Konzept *Othering* haben unter anderen Edward Said (1978), Gayatri Spivak (1988) und Stuart Hall (1994) entwickelt. In ihren diskurstheoretischen Arbeiten haben sie gezeigt, wie Rassismus rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster (re)produziert. Durch ihre Analysen von literarischen Texten und Wissensproduktionen (bspw. in der Forschung) haben sie machtvolle Differenzkategorien identifiziert, die die Gesellschaft in Zugehörige und Nichtzugehörige (z.B. »Wir« und die »Anderen«), in den »Westen« und den Rest (Hall 1992) einteilt. Diese binären Unterscheidungspraktiken werten das Eigene (bspw. der »Westen«, das »Deutschsein«) in Abgrenzung zum Anderen (bspw. der »Orient«, der »Türke«) positiv, wobei das Andere negativ (bspw. vormodern, rückwärtsgewandt) besetzt wird. *Othering*-Prozesse beziehen sich auf gesellschaftliche Wissensrepertoires, aus dem sich Selbst- und Fremdbilder und somit Denk- und Wahrnehmungsmuster speisen.

Der Sprache messen poststrukturalistische Ansätze als performativer Praxis eine bedeutende Rolle bei der rassistischen Wissensproduktion bei. Durch Sprachpraxen können Differenzierungsprozesse hervorgebracht werden. Nach Butler (1991) stellen performative Äußerungen Realitäten und Machtverhältnisse her und erhalten diese aufrecht. In dem Moment, wo beispielsweise ein Kind als jenes mit »Migrationshintergrund«, als »Pascha« oder »arabischer Junge« angerufen wird, wird es als solches markiert und hergestellt; durch die ständige Wiederholung dessen werden diese Identität und das Wissen über diese sozial konstruierte Gruppe immer wieder aufs Neue verfestigt (Bostancı/Biel/Neuhauser 2022).

10 Rassismus dient damit der Rationalisierung und Legitimierung sozialer Ungleichheiten in modernen Gesellschaften, die egalitäre Prinzipien hochhalten (Rommelspacher 2011: 26). Er ist daher keine Anomalie, sondern der Moderne funktional inhärent (Terkessidis 2004).

Wie lernen Subjekte rassistisches Wissen? Subjektwerdung in postkolonialen Verhältnissen

Postkoloniale Studien verorten Subjektivierungsprozesse in einer von Rassismus durchzogenen Gesellschaft. Aus dieser Logik heraus wird Identität als ein wechselseitiger Prozess von Selbst- und Fremdkonstruktion betrachtet. So sprechen postkoloniale Theoretiker*innen vornehmlich von Subjektbildung, -position oder Subjektivierungsprozessen – bzw. hinsichtlich Rassismus von Rassifizierungsprozessen (Terkessidis 2004). Damit drücken sie aus, dass Subjekte sich im historischen postkolonialen Raum konstituieren: Auf der einen Seite formieren sich Subjekte durch institutionelle Strukturen und Subjektdefinitionen, auf der anderen Seite sind sie aber auch durch Internalisierungsprozesse an der eigenen Hervorbringungsweise als Subjekte beteiligt (weitere Ausführungen zum Subjektbegriff bei Foucault 1994; siehe auch Broden/Mecheril 2010; Velho 2016; Bergold-Caldwell 2020). Dabei werden weitere soziale Zugehörigkeitskonstruktionen, wie beispielsweise Gender, Nationalität, Klasse, Religion, Sprache und andere Differenzkategorisierungen wie Körper und Sexualität intersektional¹¹ mit in die Analyse einbezogen.

Als ein wichtiger Impuls in diese Richtung können die Arbeiten von Michel Foucault gezählt werden. Bereits 1969 verwendete er den Begriff »Subjektposition« in *Archäologie des Wissens* (Foucault 1969: 78ff.). Darin beschreibt er unter anderem, wie (rassistische) Denksysteme als »diskursive Formationen« funktionieren und Subjekte hervorbringen. Mit seinem Subjektbegriff (Foucault 1994: 246) beschreibt er den dynamischen Prozess des Gemacht-Werdens und des Machens, welches sich in seinem Machtbegriff widerspiegelt (Macht als unterdrückende, aber zeitgleich auch produktive Kraft).

Judith Butler hat mit ihren Arbeiten ebenfalls maßgeblich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Subjektbildungsprozessen vorangetrieben. Seit ihrem 1997 erschienenen Werk *Psyche der Macht* konnte sich das Konzept von Subjektivierung im englischen und deutschen Sprachraum verbreiten und etablieren (Reckwitz 2017: 125).

11 Intersektionalität als Analyseperspektive ermöglicht, die Verwobenheit von Ungleichheitsverhältnissen freizulegen. Dabei stehen Praktiken der ungleichheitsgenerierenden Unterscheidung von Kategorisierungen und Klassifikationen auf der Interaktions- und Institutionenebene im Fokus. Das Konzept der Intersektionalität ist in den Rechtswissenschaften und der feministischen Theorie und Praxis zu verorten und hat seine Ursprünge in der Schwarzen feministischen Bewegung (Combahee River Collective 1983). Der Begriff ist auf Arbeiten von Kimberlé Crenshaw (1989) zurückzuführen, die die verschiedenen Formen der Diskriminierung zusammenzudenken versucht (Diehm 2008: 557) und damit deren Wechselwirkungen in den Blick nimmt.

Nach Reckwitz (2017) gelingt es der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive auf Subjektivierung, verschiedene Konzepte wie Identität, Interpellation (Althusser 2001) bzw. Anrufung (Butler 1991) und Habitus (Bourdieu 1987) sowie Konzepte wie Individuum und Sozialisation miteinander zu verweben. Mit Subjektivierung steht das *doing subjects* und *doing race* (Markus/Moya 2010) oder *doing difference* (West/Fenstermaker 1995) im Vordergrund. Mit *doing* wird der zeitliche Prozess beschrieben, in dem Individuen sich im ›Werden‹ und ›Machen‹ befinden. Kurz: Mit Subjektivierung wird die soziale Konstruktion des individuellen Subjekts beschrieben, der Prozess, durch den ein Individuum zu einem Subjekt wird.

Doing race

Mit *doing race* wird der Rassifizierungsprozess bzw. der Prozess der rassistischen Subjektwerdung dargestellt, die Internalisierung von gesellschaftlichen Werten und Normen in Bezug zu »Rasse«. Damit kann zum einen die regulierende Wirkung von kulturellen (rassistischen) Wissensordnungen und Klassifikationssystemen auf Individuen analytisch erfasst werden, zum anderen auch die Agency der Individuen selbst. Die Agency erfasst den Handlungsspielraum von Menschen, alternative Entwürfe ihrer Selbst zu kreieren (Reckwitz 2017: 125f.). Damit werden sowohl die auf das Individuum wirkenden Machtformationen als auch die alternativen Selbstentwürfe zu den wirkenden Kräften analytisch begreifbar. Subjekte sind somit nicht von den gesellschaftlichen Strukturen als gänzlich determiniert zu betrachten, aber auch keine vorsozialen Individuen. Diese Perspektive einnehmend kann die Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster als ein in alltäglichen Interaktionen hergestelltes Wissen betrachtet werden, in der Menschen die gesellschaftlichen Werte und Normen internalisieren. Wie Broden und Mecheril (2010: 7) betonen, hat Rassismus eine bildende Kraft: »Mittels Wissen und Erfahrung auf Prozesse der Konstitution und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen [nimmt Rassismus] positiv oder negativ Einfluss.« Rassismus wirkt also als Wissensapparat und Platzanweiser, der rassifizierte Subjekte hervorbringt.

Im Folgenden werden einige qualitativ ausgerichtete Forschungsarbeiten vorgestellt, denen ein postkoloniales Rassismusverständnis zugrunde liegt. Diese Arbeiten befassen sich hauptsächlich damit, wie Rassismus als gesellschaftliches bzw. systemimmanentes Phänomen auf individuelle Denk- und Wahrnehmungsmuster wirkt. Sie fokussieren vornehmlich die Phase von Jugendlichen und Erwachsenen und blenden – wie bereits als Forschungsdesiderat angedeutet – die Phase der (frühen) Kindheit aus.

Empirische Arbeiten: Die Verwobenheit rassifizierter Subjekte in rassistisches Wissen

Die meisten postkolonial ausgerichteten Forschungsarbeiten analysieren, wie Subjektivierungsprozesse im Kontext von Alltagsrassismus geschehen. Analysegegenstand sind hier Wissensbestände, Diskurse und die Repräsentationspraxis. Es wird untersucht, wie Rassismus über (mediale) Repräsentationen und Diskurse (Attia 2009a, 2009b; Shooman 2014), rassistisches Wissen (re)produziert und rassifizierte Subjekte hervorbringt. Am Beispiel des antimuslimischen Rassismus zeigt Shooman (2014) in ihrer Studie *... weil ihre Kultur so ist. Narrative des antimuslimischen Rassismus* unter anderem auf, dass insbesondere seit dem 11. September 2001 Muslim*innen in Diskursen als Bedrohung konstruiert werden, indem ihr vermeintlich andersartiger soziokultureller Hintergrund als einzig determinierender Faktor für ihr Verhalten herangezogen wird. Dadurch findet eine Kulturalisierung von sozialen Phänomenen statt, die charakteristisch für einen kulturell begründeten Rassismus ist (Shooman 2016: 13). Das Bekenntnis zur Religion ist keineswegs der ausschlaggebende Faktor, sondern stellt eine Zuschreibung dar. Dazu führt Attia aus, dass auch Personen von antimuslimischem Rassismus betroffen sein können, »die sich selbst gar nicht, anders, mehrfach oder ambivalent im Zusammenhang mit dem Islam positionieren« (Attia 2013). In der Deutung der Kölner Silvesternacht 2015/16 oder auch in der medialen Berichterstattung zu sogenannter Clan-Kriminalität zeigt sich dieser Mechanismus. Die Täter werden externalisiert, unter anderem muslimisch markiert und ihre Handlungsweisen mit ihrem religiös-kulturellen Hintergrund begründet (Schneider 2016; Yurdakul/Korteweg/Hamann 2018). Diese Argumentationslogiken zeigen eine starke Wir-Sie-Dichotomisierung der Gesellschaft entlang des verengten Distinktionsmerkmals »muslimische Kultur«.

Im Folgenden werden einige Forschungsarbeiten vorgestellt, die die Dynamiken und Muster von rassifizierter Subjektwerdung nachvollziehbar machen. Solche Arbeiten legen ihren Fokus vor allem auf Bildungsdebatten oder Diskurse zu Themen wie Jugendgewalt und Jugendkriminalität. Wiebke Scharathow (2014) geht in ihrer Studie *Risiken des Widerstands. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen* der Frage nach, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft Rassismus erfahren, wie sie mit Rassismus umgehen und auf welche Handlungsherausforderungen sie dabei stoßen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Jugendliche sich in alltäglichen Situationen mit einem vermeintlichen »Wissen« über sie konfrontiert sehen, dass in stereotypisierender und homogenisierender Weise insbesondere im Rekurs auf »den Islam« ihre zugeschriebene konstruierte soziale Gruppe abwertet (Scharathow 2014: 112). Daran anschließend argumentiert sie, dass Kinder und Jugendliche von solchen rassifizierenden Diskursen und Repräsentationen umgeben sind (Scharathow 2013:2) und sich ihr Alltag und ihre Vorstellungen darüber, wer sie

sind, sein sollen und wie sie gesehen werden, daher in Abhängigkeit davon konstituieren. Insbesondere Kinder und Jugendliche, die rassistische Markierungen erfahren, müssen sich mit diesen Diskursen auseinandersetzen, Umgangsweisen entwickeln und sich positionieren. So führt Wiebke Scharathow aus, dass die Erfahrungen von Jugendlichen mit gesellschaftlichen Diskursen über »Anderssein« oder »mit Migrationshintergrund« als verwoben zu betrachten sind (Scharathow 2017: 113). Im Anschluss an Hall (2000b) und Holzkamp (1983) geht sie dabei davon aus, dass Handlungs- und Deutungsweisen als eingebettet in soziale Macht- und gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu betrachten sind (Scharathow 2017: 110).

Auch die rassismuskritische Forschungsarbeit von Claus Melter (2006) zu *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*, lässt sich hier anführen. Über Paar- und Einzelinterviews mit sieben männlichen Jugendlichen und ihren zuständigen Pädagog*innen analysiert Melter unter anderem, wie Jugendliche in ihren Erklärungsweisen in Rassifizierungsprozesse verwickelt und diesen zum Teil unterworfen sind, aber auch welche widerständigen Strategien sie im Umgang mit rassistischer Diskriminierung entwickeln. So zeigt er beispielsweise anhand eines Schwarzen Jugendlichen auf, wie seine Biografie durch verbale oder gewalttätige Rassismuserfahrungen geprägt ist und wie diese Erfahrungen seinen Umgang mit solchen Situationen beeinflussen. Der Jugendliche relativiert entweder selbst diskriminierende Situationen, was als eine Art Anpassung gelesen werden kann, oder er reagiert zum Teil dem Stereotyp entsprechend mit Gewalt als Gegenwehr. Hier wird deutlich, wie alltägliche Rassismuserfahrungen und das rassistische Wissen, mit dem der Jugendliche im Verlauf seines Lebens konfrontiert wird, seine angeeigneten Handlungsstrategien beeinflussen (Melter 2006: 246).

Ähnlich zeigt Tina Spies (2010) in ihrer Studie *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*, wie rassistische Diskurse über das »Türkisch-Sein« Effekte auf die Identitätswürfe dieser jungen Menschen, auf ihre Denk- und Handlungsmuster haben. Diese Arbeit gibt in einer methodisch ausgerichteten Diskurs- und Biografieforschung Aufschluss darüber, wie gesellschaftliche Diskurse über Kriminalität, Männlichkeit und stereotyp-beladene Bilder über den sogenannten türkischen Migrationshintergrund Wissen produzieren, indem sie Einfluss auf die Denk- und Handlungsebene nehmen.

In einer weiteren biografisch orientierten qualitativen Studie, *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung: eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung* von Encarnación Gutiérrez Rodríguez (1999), werden Subjektbildungsprozesse von weiblichen migrantisierten Intellektuellen in Deutschland nachgezeichnet. Im Zentrum der dekolonialen Analyse werden Selbstverständnis, Handlungsstrategien und Verortungsperspektiven zwischen Erfahrungen von Differenzierung und Hierarchisierung nachgezeichnet.

Daneben gibt es eine Reihe an Forschungsarbeiten, die ihren Fokus auf Praktiken und Handlungsweisen von rassifizierten Subjekten legen. Sie analysieren Bedeutungsverschiebungen, das heißt, wie Subjekte auf subversive und widerständige Weise rassifizierte Handlungsoptionen für sich entwickeln. Eine aufschlussreiche Arbeit stellt die Dissertation von Astride Velho (2016), *Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*, dar. In einem qualitativen Forschungsdesign analysiert sie anhand von fünf problemzentrierten biographischen Interviews mit Personen, die in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Ebenen Rassismus erfahren, wie alltägliche *Otherring*-Prozesse Einfluss auf die Selbst- und Weltverhältnisse nehmen. Mit Rückgriff auf Michel Foucaults Machtbegriff und einen an Cultural Studies angelehnten Rassismusbegriff zeichnet sie nach, wie *Otherring*-Prozesse Subjekte formen. Ihre empirischen Analysen zeigen unter anderem auf, wie das Selbst durch internalisierte Assimilation beeinflusst wird. Negative Differenzbotschaften wirken demnach auf das Selbst und beeinflussen die Wahrnehmungen und Werthaltungen. Zeitgleich zeigt sie Transformationsprozesse und Handlungsmöglichkeiten in diskriminierenden Verhältnissen auf.

Daran anknüpfend lässt sich die Arbeit von Denise Bergold-Caldwell (2020) anführen. Sie untersucht in ihrer Arbeit *Schwarze Weiblichkeiten* – Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse* anhand von sieben Interviews mit Schwarzen Frauen* und Women of Color, wie Erfahrungen intersektionaler Differenz Potenziale zu rassismuskritischer, postkolonialer und Schwarzer feministischer Bildung entfalten können.

Alle diese Arbeiten zeigen auf, dass rassismuserfahrene Menschen Rassismus auf unterschiedliche Weise erleben und deuten. Rassifizierte Subjekte sind rassistischen Diskursen und Narrativen nicht völlig unterworfen. *Doing race* stellt einen sowohl passiven als auch aktiven Prozess dar. Rassifizierte Subjekte sind den rassistischen gesellschaftlichen Strukturen in ihrem Denken und Handeln nicht gänzlich ausgeliefert, sie haben Handlungsmacht, Gegenentwürfe ihrer Selbst zu kreieren.

Daneben gibt es einige Arbeiten, die den Zusammenhang von rassistischem Wissen und Weißsein fokussieren (für einen Überblick siehe Eggers et al. 2005; Tißberger 2017). Exemplarisch lässt sich die Arbeit von Anja Weiß (2001) zu *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit* anführen. In ihrer Studie zeigt Weiß am Beispiel von antirassistisch engagierten Gruppen auf, dass rassistische Praktiken auch nicht intendiert vollzogen werden können. Damit arbeitet sie heraus, dass Rassismus nicht nur auf der Ebene inhaltlich-ideologischer und normativer Diskurse und somit auf der reinen Einstellungsebene zu verorten ist, sondern über die alltäglichen Praktiken, die im Habitus angelegt sind, (re)produziert wird. Eindrucksvoll weist sie in ihrer Studie nach, dass rassistisches Wissen und Praktiken selbst in Gruppen in Erscheinung treten, die sich klar zum Antirassismus bekennen. Allerdings ist auch dieses Forschungsfeld vor allem in Deutschland noch nicht ausgereift. Empirische Erkenntnisse sind weiterhin

vonnöten, um zu begreifen, wie sich das (Ver-)Lernen von *Weißsein* in einer von Rassismus strukturierten Gesellschaft vollzieht bzw. vollziehen kann.

Rassismus im Denken und Handeln: Aber wo bleibt die Phase der frühen Kindheit?

Postkoloniale und rassismuskritische Theorien haben ein großes Potenzial, die Entwicklung von rassistischen Denk- und Wahrnehmungsmustern zu erklären. Interessanterweise beziehen die vorgestellten soziologischen Theorien und Forschungsarbeiten kaum die Perspektive von Kindern ein. Es entsteht der Eindruck, dass Kindheit eine eigene Entität bildet, die lediglich von kindheitsbezogenen Wissenschaften zu berücksichtigen sei. Dies lässt sich als ein Desiderat der Sozialwissenschaften identifizieren: Der dahinterliegende *Adultismus* reproduziert auch hier eine unausgereifte Theoretisierung und ein fehlendes Verständnis davon, wie Menschen im Lebensverlauf rassistisches Wissen erlangen und erleben. Auffällig ist, dass sozialwissenschaftliche Theorien bei der Beschreibung von sozialen Phänomenen oft ohne die Berücksichtigung und Reflexion der handlungsleitenden intergenerationalen und adultistischen Ordnung auskommen. Selbst namhafte soziologische Theoretiker wie Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim und Maurice Halbwachs blendeten die Phase der Kindheiten in ihren Theorien aus (Van Ausdale/Feagin 2001: 25). Daher werden nachfolgend erziehungswissenschaftliche Perspektiven und empirische Arbeiten der *Critical Childhood Studies* vorgestellt, welche die Phase der frühen Kindheit berücksichtigen.

Critical Childhood Studies: Kindheit(en) im Kontext einer gesellschaftlichen rassistischen Ordnungsstruktur

Die *Critical Childhood Studies* sind in Deutschland aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der bis Mitte des 20. Jahrhunderts dominierenden Konzeption von Kindheit als Vorstufe zum Erwachsensein entstanden. Kindheit – im Gegensatz zur Kategorie Kind – wird verstanden als »die institutionalisierte Form der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen und damit [als] jene soziale Umgebung, in der sich ›Kindsein‹ je historisch ereignet« (Neumann 2013: 141). Die *Critical Childhood Studies* ermöglichen damit nicht nur einen differenztheoretischen Blick auf Kindheit, sondern auch auf deren Verwobenheit mit anderen Machtverhältnissen wie Rassismus. In den Erziehungswissenschaften herrschte bis Ende der 1960er Jahre die Vorstellung, Kinder seien schutzbedürftige und formbare Subjekte, die schrittweise zu Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden müssten (Qvortrup 2005: 28; Rabe-Kleberg 2010: 46). Kritische Ansätze (beispielhaft: Hungerland 2015; Liebel 2020) stellten diese Vorstellung infrage, sodass – in den Erziehungswissen-

schaften, der Entwicklungspsychologie und der Medizin¹² – die Idee von Kindern als passive Subjekte Anfang der 1990er Jahre als überholt galt (Rabe-Kleberg 2010: 46). An ihre Stelle trat die Idee von Kindern als kompetente Subjekte, die sich ihre eigenen Bilder von sich selbst, von anderen und der Welt machen (Rauh 2008: 209; Honig 2009).

Aufbauend auf diesem Paradigmenwechsel haben sich in der deutschen Forschungslandschaft poststrukturalistische und differenztheoretische Ansätze herausgebildet. Diese sind vergleichbar mit den Critical Childhood Studies, Postmodern Childhood Studies oder der Poststrukturalistischen Kindheitsforschung (Machold 2015a: 25) aus dem skandinavischen bzw. angloamerikanischen Raum – wenngleich sie im deutschen Kontext weniger Verbreitung finden.¹³

Die Critical Childhood Studies gehen davon aus, dass nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder als Subjekte sowohl in Machtstrukturen eingebettet als auch aktiv an ihrer Konstruktion beteiligt sind (Machold 2015a: 27). Kinder wirken durch ihr sozial gerahmtes Denken, Handeln und Fühlen an der Herstellung von Differenz als sozialstruktureller Kategorie¹⁴ mit (Qvortrup 2005: 28).

Rassismusverständnis in den Critical Childhood Studies

Die Critical Childhood Studies gehen davon aus, dass Rassismus als Strukturmerkmal auch die Kindheit durchzieht. Kinder stehen nicht nur als »werdende Erwachsene« in Machtverhältnissen zu Erwachsenen (Ritz 2008: 2), sondern sind intersektional von Rassismus, Sexismus, Ableismus und weiteren Differenzlinien betroffen. Darüber hinaus sind sie nicht nur an der Herstellung von Kindheit beteiligt, sondern auch in weitere diskursive Differenzierungspraktiken verstrickt. So spielen Kinder bei der Herstellung und dem Erleben von Differenz durch Kindheit, *race*,

12 Allerdings ist zu betonen, dass sich dieses Bild des kompetenten Kindes hauptsächlich in den Childhood Studies bzw. den Kindheitswissenschaften verbreitet. In die Sozialwissenschaften hat das Bild des kompetenten Kindes kaum Eingang gefunden (Erning 2000).

13 Fritsche et al. (2001) haben dieses Desiderat in ihrem Sammelband aufgegriffen und unter dem Titel *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* bearbeitet. Dieser Mangel an poststrukturalistischen Ansätzen könnte darin begründet liegen, dass lange ein romantischer Kindheitsmythos und Vorstellungen vom »unschuldigen« Kind vorherrschend waren und zum Teil nach wie vor sind. Diese Forschungstradition erschwert, machttheoretische Perspektiven in den Forschungskontext der frühen Kindheit einzubringen.

14 Einen wichtigen Aspekt dieses Zusammenhangs beleuchtet Rabe-Kleberg, indem sie unterstreicht, dass, wenn Kindheit als ein Strukturmoment von Gesellschaft und Kinder als Mitglieder der Gesellschaft begriffen werden, Kinder dann von Phänomenen der sozialen Ungleichheit betroffen sind – und zwar als Kinder in spezifischer Weise (Rabe-Kleberg 2010: 50).

Klasse, Gender eine aktive, wenn auch keine komplett autonome Rolle (Mac Naughton/Davis/Smith 2009: 36). Die Critical Childhood Studies gehen also davon aus, dass Kinder und Kindheit in der Untersuchung von Differenzierungspraktiken berücksichtigt werden müssen.

Forschungserkenntnisse zu Kindheiten – Macht – und Rassismus

Im Folgenden werden zentrale Arbeiten vorgestellt, die einen kultursoziologischen Zugriff auf Rassismus und die daraus resultierenden Wissensformationen gewählt haben. Als bahnbrechende¹⁵ Arbeit lässt sich für den deutschen Sprachraum die Dissertation von Eggers (2005) mit dem Titel *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität* nennen. Die Autorin zeichnet hier nach, wie Kinder entsprechend ihrer gesellschaftlichen Positionierung Machtdifferenzen unterschiedlich verhandeln. Auma (vormals Eggers) zeigt auf, wie einerseits kindliche Subjektivierungsprozesse in Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Bewertungsmuster des sozialen Ansehens strukturiert sind und andererseits die Wertesysteme wiederum in Verbindung mit bzw. im Kontext von Ausschlussprozessen betrachtet werden müssen (Eggers 2005: 53). Sie arbeitet heraus, dass rassenspezifische Erwartungsmuster Interaktionen von *weißen* und Schwarzen Menschen charakterisieren (ebd.: 211) und auf diese Weise ein Mechanismus von internalisierten Unterdrückungsmustern entstehen kann (ebd.: 214). Ihr zufolge sind Kinder als in diese Machtasymmetrien verstrickt zu begreifen.

Aus den weiteren vornehmlich theoriebasierten Arbeiten der Autorin (z.B. Eggers 2008) lässt sich die Erkenntnis ziehen, dass Kinder an rassistischen Differenzherstellungspraxen beteiligt sind, indem sie sich in ihren Interaktionsprozessen aktiv auf soziale Werte beziehen. Das rassistische Wissen hat nicht nur Auswirkungen auf ihre Denk- und Wahrnehmungsmuster, sondern auch darauf, wie sie sich selbst verstehen und wahrnehmen. Sie bedienen sich dabei der binär kodierten Logik, wobei *Weißsein* als positiv und *Schwarzsein* als negativ erscheint. So zeigt Auma gemeinsam mit Peggy Piesche und Katja Kinder (2019) in *Sichtbarmachung der Diskriminierung und sozialen Resilienz von Menschen afrikanischer Herkunft* auf, dass rassifizierte Kinder in alltäglichen Lebenssituationen (bspw. im Bildungswesen, Gesundheitssystem etc.) lernen, dass identitätsstiftende Anteile ihrer Persönlichkeit dehumanisiert dargestellt werden, sie belächelt, abgewertet oder krisenhaft gezeichnet und dann öffentlich thematisiert und bemitleidet werden und gleichzeitig als beängstigend wahrgenommen werden. Zusammenfassend kann mit Auma (2012) festgehalten

15 Die Studie kann für den deutschsprachigen Raum als eine Ausnahme gelten, insofern sie sich mit Konzepten von Rassismus in der Verbindung mit der Lebensphase der frühen Kindheit beschäftigt.

ten werden, dass Kinder als in ihrer Lebenswelt in Differenzierungsprozesse verwickelt zu betrachten sind, wobei Differenzkonstruktionen mit Bewertungen einhergehen. Auf diese Weise nehmen Kinder wahr und lernen, dass verschiedene gesellschaftliche Positionierungen unterschiedlich mit Macht und Prestige ausgestattet sind.

Anhand der forschungs- und praxisbezogenen Arbeiten von Louise Derman-Sparks und Patricia Ramsey (2011) sowie weiterer Kolleg*innen kann konstatiert werden, dass Kinder bereits im ersten Lebensjahr gesellschaftlich relevante Differenzkonstruktionen wahrnehmen. Die Autor*innen arbeiten heraus, dass Kinder durch gesellschaftliche Botschaften über sich, über andere und über die Welt rassistisches Wissen wahrnehmen, aufnehmen und eigensinnige Schlussfolgerungen daraus ziehen. Diese Botschaften haben Einfluss auf ihr Selbst- und Fremdbild und folglich auf ihre Wahrnehmungsmuster. Dabei können sich Kinder je nach gesellschaftlicher Positionierung dominant oder untergeordnet fühlen. Anhand einer Feldbeobachtung eines *weißen* Kindes zeigen Derman-Sparks und Ramsey (2011: 45) auf, wie ein *weißes* Kind (4 Jahre) seine Dominanz zum Ausdruck bringt:

»Renee (4, White) [is pulling] Lingmai (3, Asian) and Jocelyn (4.5, White) across the playground in a wagon. ... [Renee gets tired] and drops the handle of the wagon. ... Lingmai, eager to continue this game, jumps from the wagon and picks up the handle. As Lingmai begins to pull, Renee admonishes her, »No, No. You can't pull this wagon. Only White Americans can pull this wagon.«

Wie Kinder im Vorschulalter Differenz in alltäglichen Situationen herstellen, zeigen die Arbeiten von Machold (2010, 2015b) und von Van Ausdale und Feagin (2001). Sie dokumentieren mittels ethnografischer Zugänge, wie Kinder in Spielsituationen auf soziale Konstruktionen von Differenz zurückgreifen und diese zur Aus- und Abgrenzung von Mitspieler*innen oder zur Durchsetzung ihrer eigenen Interessen nutzen. Kinder verwenden beispielsweise rassistische Sprache, um bestimmte Reaktionen hervorzurufen, und reproduzieren dadurch vorherrschende, historisch gewachsene gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen.

Darüber hinaus gibt es eine Reihe an Forschungen, die sich mit den Wirkungsweisen von Repräsentationen und rassistischem Wissen in Schulbüchern (Marmer 2013; Spielhaus 2018) oder Kinderliteratur (Eggers 2008; Wollrad 2009, 2011; Nel 2017) beschäftigen. Diese Arbeiten zeigen auf, dass die sprachliche Ebene und die Art und Weise der Repräsentationen von *Weißsein* und *Schwarzsein* Einfluss auf das Weltverstehen von Kindern und Jugendlichen und ihre Subjektwerdung haben. So lernen beispielsweise *weiße* Kinder durch vielfältige Repräsentationsangebote, dass sie die Wahl zwischen zahlreichen sozialen Rollen haben. Schwarzen Kindern fehlen diese Angebote, sodass ihnen ein begrenzteres Repertoire an Vorbildern zur Verfügung steht. Außerdem lernen *weiße* Kinder, sich bereits als Norm und

zugehörig zu verstehen, während Schwarze Kinder allein in und durch kulturelle Produkte Marginalisierung und Nichtzugehörigkeitsbotschaften erfahren. Diese Erfahrungen können die Herstellung einer rassistischen (Welt-)Ordnung prägen.

Weiterer Forschungsbedarf zu Rassismus und Kindheit

Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Entwicklung rassistischer Denk- und Wahrnehmungsmuster liefern wertvolle Erkenntnisse, wie Kindheit durch rassistische Gesellschaftsordnungen geprägt ist und welche Denk- und Wahrnehmungsmuster Kinder bezüglich ihrer Selbst und Anderer auf der Welt entwickeln. Aufgrund von noch unzureichender empirischer Grundlagenforschung sind weitere Erkenntnisse vonnöten, die erklären, wie Kinder untereinander und in Interaktionen mit Erwachsenen im jeweiligen soziopolitisch-ökonomischen Kontext in der Intersektion mit weiteren Machtasymmetrien wie beispielsweise Klasse und Gender Rassismus hervorbringen. Zudem müsste noch weiter erforscht werden, wie Bildungsinstitutionen, in denen Kinder und Jugendliche den Großteil ihrer Lebenszeit verbringen, Einfluss auf die Entwicklung von rassistischen Denkmustern haben. Außerdem ist aufgrund des praxeologischen Zugangs unklar, wie sich kulturelle Differenzierungspraktiken auf kognitive Denk- und Wahrnehmungsmuster auswirken. Wie nachhaltig prägen spezifische Interaktionen die Kognition? Wann und unter welchen Umständen kann ein Wandel von kognitiven Denk- und Wahrnehmungsmustern erfolgen? Diese Fragen an der Intersektion von Kultur- und Kognitionswissenschaften gilt es in Zukunft zu untersuchen.

Unausgegoren und unausgereift: Rassismuskritische Forschung ab dem frühen Lebensalter

Dieser Beitrag hat mithilfe unterschiedlicher theoretischer Zugänge aufgezeigt, wie Menschen im Lebensverlauf rassistische Denk- und Wahrnehmungsmuster erlernen. Der entwicklungspsychologische Ansatz erklärt das Erlernen von Rassismus darüber, dass Kinder sich durch die Beobachtung ihrer Umwelt und durch kognitive Lernprozesse Vorurteile und Stereotype aneignen. Die kultursoziologische Perspektive der postkolonialen und rassismuskritischen Ansätze auf Rassismus hingegen geht nicht von primär (persönlichen) Fehleinstellungen der Menschen aus, sondern verortet Rassismus als ein modernen Gesellschaften inhärentes und damit in gesellschaftliche Strukturen eingeschriebenes Phänomen. Dabei werden vor allem Diskurse und Machtformationen fokussiert. Die Perspektive der kritischen Kindheitsforschung wiederum eröffnet den Blick auf die aktive Rolle von Kindern und Jugendlichen bei der Herstellung von Differenz. Durch Internalisierungspro-

zesse können Kinder die binären Codes von »Schwarz ist negativ« und »weiß ist positiv« in ihrer Subjektwerdung aufnehmen und sich selbst und andere ihrer gesellschaftlichen Position entsprechend positiv oder negativ bewerten. Der Unterschied zwischen entwicklungspsychologischer Vorurteilsforschung und einer kultursoziologischen Perspektive auf Rassismus ist somit primär die theoretische Einordnung von Rassismus, aus der heraus unterschiedliche methodische und methodologische Konzeptionen hervorgehen.

So unterschiedlich die theoretischen Perspektiven auf und empirischen Zugänge zu Rassismus sind, so vereint sie ein wesentlicher Kernpunkt: Rassismus ist in allen drei Ansätzen ein sozial erlerntes Phänomen. Heranwachsende Menschen lernen die Normen und Werte, institutionellen Regeln und Praktiken einer Gesellschaft, in der sie leben. Indem Kinder aktiv ihre (außer)häusliche Umwelt beobachten, erhalten sie beispielsweise durch (un)sichtbare (Nicht-)Repräsentation permanent Botschaften über sich, über »Andere« und über die Welt (Wagner 2012: 38f.; Wollrad 2009). Sie erwerben Wissen darüber, was zu Unterscheidungen führt und welche Bewertungen daraus folgen.

Wenn Rassismus ein gesellschaftlich erlerntes Wissen ist, kann er folglich auch wieder verlernt werden. Verschiedene Forschungsdisziplinen wie die Critical Race Theory (Crenshaw 1995), die kritische Weißseinsforschung (z.B. Eggers et al. 2005) oder dekoloniale Ansätze (z.B. Andreotti et al. 2015) geben hier wichtige Hinweise, wie rassistische Denkmuster dekonstruiert werden können. Zudem gibt es beispielsweise vornehmlich in bildungspädagogischen Bereichen praxisorientierte rassismuskritische Ansätze. Durch Diversity-, Antibias- oder Antirassismus-Trainings werden in Organisationen wie Kitas und (Hoch-)Schulen oder in Unternehmen machtkritische Reflexionen und Dekonstruktionsprozesse im beruflichen Handeln angeregt mit dem Ziel, diskriminierungskritische Veränderungen voranzubringen. Ferner gibt es eine Reihe an Empowerment-Ansätzen (siehe beispielhaft: Yiğit/Can 2009), die Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrer Handlungsfähigkeit gegenüber rassistischer Diskriminierung stärken möchten.

Um allerdings gesamtgesellschaftlich solche Lernprozesse anzuregen, braucht es für den deutschsprachigen Raum tiefergehende und weiterführende empirische Forschungsergebnisse. Daher sind weitere Forschungsarbeiten notwendig, die sich stärker mit den Effekten von Rassismus als Strukturprinzip moderner Gesellschaften von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter beschäftigen. Wie Menschen in ihren Wahrnehmungs- und Denkmustern von rassistischem Wissen beeinflusst werden, stellt in vielerlei Hinsicht einen wichtigen Baustein für das Verlernen von Rassismus dar. Die hier vorgestellten Disziplinen können wichtige Zugänge dafür aufzeigen, die Entwicklung von Rassismus als Denk- und Wahrnehmungsmuster im Lebensverlauf zu verstehen.

Um die bereits vorhandenen Erkenntnisse zusammenzutragen, wäre ein interdisziplinärer Dialog für die Weiterentwicklung der rassismuskritischen Forschung

im deutschsprachigen Raum angeraten. Diese Auseinandersetzungen und Weiterentwicklungen können hilfreiche Erkenntnisse für die Konzeption von rassismuskritischen Ansätzen für Forschung und Praxis sein. Zudem wäre es wünschenswert, wenn neben experimentellen und beobachtungsorientierten Forschungsdesigns vermehrt auch Interviews und partizipative Beobachtungsstudien mit Kindern durchgeführt werden könnten. Auf diese Weise könnten den bereits vorhandenen erwachsenenzentrierten Interpretationen die Stimmen und Perspektiven der Kinder gegenübergestellt werden. Erst auf Basis einer tiefergehenden Analyse und eines breiten Verständnisses dafür, wie Rassismus gesamtgesellschaftlich seine Wirkung entfaltet und Einfluss auf Denkprozesse ab der Geburt (oder sogar bereits im Vorfeld) nimmt, können wirksame konzeptionelle Methoden entwickelt werden, die das Verlernen von rassistischen Denk- und Wahrnehmungsmustern anstoßen.

Literatur

- Aboud, Frances E. (1988): *Children and Prejudice*, Oxford: Blackwell.
- Aboud, Frances E. (2003): »The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes?«, in: *Developmental Psychology* 39.1, S. 48–60, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.39.1.48>.
- Aboud, Frances E. (2008): »A social-cognitive developmental theory of prejudice«, in: Stephen M. Quintana/Clark McKown (Hg.), *Handbook of race, racism, and the developing child*, Hoboken: John Wiley & Sons, S. 55–71.
- Allport, Gordon Willard (1971): *Die Natur des Vorurteils*, Köln: Kiepenheuer & Witsch (engl. Original: Reading: Addison-Wesley 1954).
- Althusser, Louis (2001): »Ideology and Ideological State Apparatus (Notes Towards an Investigation)«, in: Meenakshi Gigi Durham/Douglas M. Kellner (Hg.), *Media and Cultural Studies*. Keywords, Malden: Blackwell, S. 75–87.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira et al. (2015): »Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education«, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 4.1, S. 21–40.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2020): *Rassistische Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt*, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage_rass_diskr_auf_dem_wohnungsmarkt.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (letzter Zugriff: 11.04.2023).
- Ashby, F. Gregory/Maddox, W. Todd (2005): »Human Category Learning«, in: *Annual Review of Psychology* 56.1, S. 149–78, <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070217>.
- Attia, Iman (2009a): *Die »westliche Kultur« und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*, Bielefeld: transcript Verlag.

- Attia, Iman (2009b). »Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik*, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 146–162.
- Attia, Iman (2013): »Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit«, in: *Journal für Psychologie* 1.21, <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/258> (letzter Zugriff: 11.04.2023).
- Auma, Maisha-Maureen (2017): »Rassismus«, in: Dossier Migration, Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/223738/rassismus/> (letzter Zugriff: 11.04.2023).
- Auma, Maisha-Maureen/Kinder Katja/Piesche Peggy (2019): Abschlussbericht Berliner Konsultationsprozess »Sichtbarmachung der Diskriminierung und sozialen Resilienz von Menschen afrikanischer Herkunft«, im Rahmen der Internationalen UN-Dekade für Menschen afrikanischer Herkunft 2015–2024. Wissenschaftliches Team »DiversifyingMatters«, eine Fachgruppe der Schwarzen Feministischen Selbstorganisation Generation Adefra, Schwarze Frauen* in Deutschland e.V. Im Auftrag der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung. Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung im Land Berlin.
- Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (1990): »Gibt es einen »neuen Rassismus?«, in: dies., *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, Berlin: Argument, S. 23–38.
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten: intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Best, Deborah L./Field, J. Taylor/Williams, John E. (1976): »Color Bias in a Sample of Young German Children«, in: *Psychological Reports* 38.3, S. 1145–1146, <https://doi.org/10.2466/pro.1976.38.3c.1145>.
- Bigler, Rebecca S./Jones, Lecianna C./Lobliner, Debra B. (1997): »Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children«, in: *Child Development* 68.3, S. 530–543, <https://doi.org/10.2307/1131676>.
- Bigler, Rebecca S./Liben, Lynn S. (2006): »A Developmental Intergroup Theory of Social Stereotypes and Prejudice«, in: *Advances in Child Development and Behavior* 34, S. 39–89.
- Bigler, Rebecca S./Liben Lynn S. (2007): »Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice«, in: *Current Directions in Psychological Science* 16.3, S. 162–166, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>.

- Bock, Karin (2014): »Perspektiven der Kindheitsforschung«, in: Rita Braches-Chyrek et al. (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit*, Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 279–292.
- Bostancı, Seyran/Biel, Christina/Neuhauser, Bastian (2022): »Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt«. Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. *DeZIM Rassismusmonitor*, online unter: <https://www.dezim-institut.de/publikationen/publikation-detail/ich-habe-lange-gekaempft-aber-dann-sind-wir-doch-gewechselt-fa-5371/> (letzter Zugriff: 22.07.2023).
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Bronfenbrenner, Urie (1990): »The Ecology of Cognitive Development«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10.2, S. 101–114.
- Brown, Rupert (1995): *Prejudice: its social psychology*, Oxford: Blackwell.
- Brown, Rupert (2000): *Group processes: dynamics within and between groups*, 2. Aufl., Oxford: Blackwell.
- Burman, Erica (2008): *Deconstructing Developmental Psychology*, 2. Aufl., New York: Routledge.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Clark, Audrey/Hocevar, Dennis/Dembo, Myron H. (1980): »The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin color«, in: *Developmental Psychology* 16.4, S. 332–339, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.16.4.332>.
- Clark, Kenneth B./Clark, Mamie P. (1939): »The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in negro preschool children«, in: *Journal of Social Psychology* 10, S. 591–599.
- Clark, Kenneth B./Clark, Mamie P. (1947): »Racial identification and preference in Negro children«, in: E. L. Hartley/Theodore M. Newcomb (Hg.), *Readings in social psychology*, New York: Henry Holt, S. 169–178.
- Clark, Maxine L. (1982): »Racial Group Concept and Self-Esteem in Black Children«, in: *Journal of Black Psychology* 8.2, S. 75–88, <https://doi.org/10.1177/009579848200800202>.
- Combahee River Collective (1983): »Statement«, in: Barbara Smith (Hg.), *Home Girls. A Black Feminist Anthology*. New York: Kitchen Table, Women of Color Press, S. 272–282.
- Connolly, Paul (1989): *Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner City Primary School*, London/New York: Routledge.

- Crenshaw, Kimberlé (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics«, in: University of Chicago Legal Forum 1989.1, S. 139–167, <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Crenshaw, Kimberlé (Hg.) (1995): *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement*, New York: New Press.
- Dalal, Farhad (2013): *Race, colour and the processes of racialization: New perspectives from group analysis, psychoanalysis and sociology*, Hove: Brunner-Routledge.
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*, Wiesbaden: Springer.
- Derman-Sparks, Louise/Ramsey, Patricia G. (2011): *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*, New York/London: Teachers College Press.
- Derrida, Jacques (1988): »Die différance«, in: ders., *Randgänge der Philosophie*, Wien: Passagen Verlag.
- Derrida, Jacques (1990): »Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen«, in: Peter Engelmann (Hg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*, Stuttgart: Reclam, S. 114–131.
- Diehm, Isabell (2005): »Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende Heterogenität in Schule und Unterricht«, in: Karin Bräu/Ulrich Schwerdt (Hg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster: Lit-Verlag.
- Doyle, Anna Beth/About, Frances E. (1995): »A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development«, in: *Merrill-Palmer Quarterly* 41.2, S. 209–228, <https://www.jstor.org/stable/23090532>.
- Eggers, Maureen Maisha (2005): *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden – Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität*, Dissertation, Universität Kiel, http://macau.uni-kiel.de/receive/dissertation_diss_00002627.
- Eggers, Maureen Maisha (2008): »Pippi Langstrumpf – Emanzipation nur für weiße Kinder? Rassismus und an (weiße) Kinder adressierte Hierarchiebotschaften«, *Angewandte Kindheitswissenschaften*, Fachhochschule Magdeburg-Stendal.
- Eggers, Maureen Maisha (2012): »Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten?«, *Dossier Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*, Heinrich-Böll-Stiftung, <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten> (letzter Zugriff: 11.04.2023).

- Eggers, Maureen Maisha et al. (2005): *Mythen, Masken und Subjekte: kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster: Unrast.
- Erikson, Erik H. (1959): *Identity and the Life Cycle*, New York: International Universities Press.
- Erning, Günter (2000): »Rückblick: Die Entwicklung des Kindergartens in Deutschland«, <https://kindergarten-museum.de/geschichte> (letzter Zugriff: 11.04.2023).
- Fishbein, Harold D. (2002): *Peer prejudice and discrimination*, 2. Aufl., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Foucault, Michel (1969): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritsche, Bettina et al. (Hg.) (2001): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen: Leske + Budrich.
- Gauvain, M./Richert, R. (2016): »Cognitive Development«, in: Howard S. Friedman (Hg.), *Encyclopedia of Mental Health*, 2. Aufl., Oxford: Academic Press, S. 317–323.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodman, Mary Ellen (1952): *Race awareness in young children*, Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Griffiths, Judith A./Nesdale, Drew (2006): »In-group and out-group attitudes of ethnic majority and minority children«, in: *International Journal of Intercultural Relations* 30.6, S. 735–749.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Verge-schlechtlichung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hall, Stuart (1989): »Die Konstruktion von ›Rasse‹ in den Medien«, in: ders., *Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften*, Hamburg: Argument, S. 150–171.
- Hall, Stuart (1992): »Race, Culture and Communications: looking backward and forward in cultural studies«, in: *Rethinking Marxism* 5.1, S. 10–18.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*, Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2000a): »Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall. Zusammengestellt von Lawrence Grossberg«, in: ders., *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften* 3, hg. und übers. von Nora Rätzel, Hamburg: Argument, S. 52–77.
- Hall, Stuart (2000b): »Rassismus als ideologischer Diskurs«, in: Nora Rätzel (Hg.), *Theorien über Rassismus*, Hamburg: Argument, S. 7–16.

- Hamed, Sarah/Thapar-Björkert, Suruchi/Bradby, Hannah (2020): »Racism in European Health Care: Structural Violence and Beyond«, in: *Qualitative Health Research* 30.11, S. 1662–1173.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002): *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse*, 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hirschfeld, Lawrence A. (2008): »Children's developing conceptions of race«, in: Quintana/McKown, *Handbook of race, racism, and the developing child*, S. 37–54.
- Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim: Juventa.
- Hungerland, Beatrice (2015): »Children as Actors – Muchow's Life Space Study and Its Implications for ›New‹ Childhood Studies«, in: Gunter Mey (Hg.), *The Life Space of the Urban Child*, London: Routledge, S. 249–264.
- Hungerland, Beatrice/Kelle Helga (2014): »Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 34.3, S. 227–232.
- Joyce-Finnern, Nina-Kathrin (2017): *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kalpaka, Annita (2006): »Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ›Kultur‹ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz«, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 387–405.
- Katz, Phyllis A./Sohn, Marilyn/Zalk, Sue R. (1975): »Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade-school children«, in: *Developmental Psychology* 11.2, S. 135–144, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0076446>.
- Kohlberg, Lawrence (1969): »Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization«, in: David A. Goslin (Hg.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago: Rand McNally, S. 347–480.
- Kohlberg, Lawrence (1976): »Moral stages and moralization: the cognitive development approach«, in: Thomas Lickona (Hg.), *Moral Development and Behavior*, New York: Holt, Rinehart & Winston, S. 31–53.
- Kreckel, Reinhard (2004): »Geteilte Ungleichheit im vereinten Deutschland. Zwischenbilanz im zweiten Jahrzehnt der deutschen Einheit«, in: ders., *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, 3., überarb. und erw. Aufl., Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 284–315.
- Kuhn, Melanie (2011): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

- Leprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*, Münster: Waxmann.
- Levy, Sheri R./Killen Melanie (2008): »Intergroup Attitudes and Relations in Childhood Through Adulthood: An Introduction«, in: dies. (Hg.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, New York: Oxford University Press, S. 3–15.
- Liel, Manfred (2020): *Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity*, Bristol/Chicago: Policy press.
- Mac Naughton, Glenda/Davis, Karina/Smith, Kylie (2009): »Exploring ›race-identities‹ with young children: Making politics visible«, in: Glenda Mac Naughton/Karina Davis (Hg.), »Race« and Early Childhood Education, New York: Palgrave Macmillan, S. 31–47.
- Machold, Claudia (2010): »Rassismusrelevante Differenzpraxen im elementarpädagogischen Kontext. Eine empirische Annäherung«, in: Broden/Mecheril, *Rassismus bildet*, S. 163–181.
- Machold, Claudia (2015a): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*, Wiesbaden: VS Verlag, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>.
- Machold, Claudia (2015b): »Wie Individuen zu ›ethnisch anderen‹ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit«, in: *Soziale Passagen* 7.1, S. 35–50, <https://doi.org/10.1007/s12592-015-0185-y>.
- Markus, Hazel/Moya, Paula M. L. (2010): *Doing race: 21 essays for the 21st century*, New York: Norton.
- Marmer, Elina (2013): »Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikanern«, in: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung* 36.2, S. 25–31.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.
- Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*, Münster: Waxmann.
- Miles, Robert (1989): *Racism*, London: Routledge.
- Milner, David (1983): *Children & race*, Beverly Hills: Sage.
- Monteiro, Maria Benedicta/de França, Dalila Xavier/Rodrigues, Ricardo (2009): »The Development of Intergroup Bias in Childhood: How Social Norms Can Shape Children's Racial Behaviours«, in: *International Journal of Psychology* 44.1, S. 29–39, <https://doi.org/10.1080/00207590802057910>.
- Moran-Ellis, Jo (2014): »Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit«, in: Rita Braches-Chyrek et al., *Handbuch Frühe Kindheit*, S. 175–186.
- Nassehi, Armin (2011): *Soziologie. 10 einführende Vorlesungen*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

- Nel, Philip (2017): *Was the cat in the hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books*, New York: Oxford University Press.
- Nesdale, Drew (1999): »Social Identity and Ethnic Prejudice in Children«, in: William Noble (Hg.), *Psychology & society*, Bowen Hills: Australian Academic Press, S. 92–110.
- Nesdale, Drew (2004): »Social Identity Processes and Children's Ethnic Prejudice«, in: Mark Bennett/Fabiano Sani (Hg.), *The Development of the Social Self*, Hove: Taylor & Francis, S. 219–245.
- Nesdale, Drew (2011): »Social Groups and Children's Intergroup Prejudice: Just How Influential Are Social Group Norms?«, in: *Anales de Psicología* 27.3, S. 600–610.
- Neumann, Sascha (2013): »Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung«, in: Susanne Siebholz et al. (Hg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*, Wiesbaden: Springer VS, S. 141–153.
- Patterson, Meagan M./Bigler, Rebecca S. (2006): »Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias«, in: *Child development* 77.4, S. 847–860.
- Piaget, Jean (1926): *The Language and Thought of the Child*, London: Kegan Paul.
- Piaget, Jean/Weil, Anne-Marie (1951): »The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries«, in: *International social science bulletin* 3.3, S. 561–578.
- Qvortrup, Jens 1994. »Childhood Matters: an introduction«, in: ders. et al. (Hg.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury S. 1–23.
- Qvortrup, Jens (2005): »Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur«, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–49.
- Raabe, Tobias (2010): *Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter: Eine Meta-Analyse zu Altersunterschieden*, Dissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): »Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit«, in: Heinz-Hermann Krüger et al. (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45–56.
- Rauh, H. (2008), »Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit«, in: Rolf Oerter/Leo Montada (Hg.), *Entwicklungspsychologie*, 6., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 149–224.
- Reckwitz, Andreas (2017): »Subjektivierung«, in: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hg.), *Handbuch Körpersoziologie*, Bd. 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden: Springer, S. 125–130.

- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Ritz, ManuEla (2008): »Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: »Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?«, in: Petra Wagner (Hg.), *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg i.Br.: Herder, S. 128–136.
- Rommelspacher, Birgit (2011): »Was ist eigentlich Rassismus?«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.), *Rassismuskritik*, Bd. 1, S. 25–38.
- Rutland, Adam et al. (2005): »Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3–5 year old Anglo-British children«, in: *Journal of Applied Developmental Psychology* 26.6, S. 699–713.
- Said, Edward (1978): *Orientalismus*, Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Salikutluk, Zerrin/Menke, Katrin (2021): »Gendered Integration? The Situation of Recently Arrived Male and Female Refugees on the German Labour Market«, in: *Journal of Family Research* 33.2, S. 1–38.
- Scharathow, Wiebke (2009): »Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit. Zur Komplexität rassistischer Bildungsarbeit«, in: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.), *Rassismuskritik*, Bd. 2: *Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 12–22.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Scharathow, Wiebke (2017): »Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen«, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer, S. 107–127.
- Scherschel, Karin (2006): *Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Schiefer, David et al. (2010): »Cultural values and outgroup negativity: A cross-cultural analysis of early and late adolescents«, in: *European Journal of Social Psychology* 40.4, S. 635–651, <https://doi.org/10.1002/ejsp.745>.
- Schneider, Felix (2016): »Die Kölner Silvesternacht. (Re)Konstruktion eines diskursiven Ereignisses«, in: *DISS-Journal* 31, www.diss-duisburg.de/2016/07/die-koelner-silvesternacht/ (letzter Zugriff: 12.04.2023).
- Schwartz, Shalom H. (1999): »A theory of cultural values and some implications for work«, in: *Applied psychology: An international review* 48.1, S. 23–47, <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>.
- Sherif, Muzafer (1967): *Group conflict and cooperation*, London: Routledge/Kegan Paul.
- Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«. *Narrative des antimuslimischen Rassismus*, Bielefeld: transcript Verlag.

- Shooman, Yasemin (2016): »Antimuslimischer Rassismus – Ursachen und Erscheinungsformen«, in: Vielfalt Mediathek, https://www.vielfalt-mediathek.de/data/expertise_antimuslimischer_rassismus_ida.pdf (letzter Zugriff: 11.04.2023).
- Spears, Russell/Tausch, Nicole (2014): »Vorurteile und Intergruppenbeziehungen«, in: Klaus Jonas/Wolfgang Stroebe/Miles Hewstone (Hg.), *Sozialpsychologie*, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 507–564.
- Spielhaus, Riem (2018), »Der Umgang mit innerreligiöser Vielfalt im Islamischen Religionsunterricht in Deutschland und seinen Schulbüchern«, in: Zrinka Štimac/Riem Spielhaus (Hg.), *Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven*, Göttingen: V&R Unipress, S. 93–116.
- Spies, Tina (2010): *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): »Can the Subaltern Speak?«, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana: University of Illinois Press, S. 66–111.
- Stephan, Walter G./Stephan, Cookie W. (1996): »Predicting prejudice: The role of threat«, in: *International Journal of Intercultural Relations* 20, S. 409–426.
- Tajfel, Henri (1978): *The Achievement of Inter-group Differentiation. Differentiation between Social Groups*, London: Academic Press.
- Tajfel, Henri/Turner, John (1979): »An Integrative Theory of Intergroup Conflict«, in: William G. Austin/Stephen Worchel (Hg.), *The Social psychology of intergroup relations*, Monterey: Brooks/Cole, S. 33–47.
- Terkessidis, Mark (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Tiſberger, Martina (2017): *Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*, Wiesbaden: Springer VS.
- Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): *The First R. How children learn race and racism*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Vaughan, Graham M. (1978): »Social change and intergroup preferences in New Zealand«, in: *European Journal of Social Psychology* 8.3, S. 297–314.
- Velho, Astride (2016): *Alltagsrassismus erfahren. Prozesse der Subjektbildung – Potenziale der Transformation*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Vom Orde, Heike (2018): »Forschungsdokumentation: Vorurteile: Entwicklung, Einflussfaktoren und Prävention. Ausgewählte Befunde aus der sozialpsychologischen Vorurteilsforschung«, in: *Television* 31.2, S. 8–12, https://izi.br.de/deutsch/publikation/television/31_2018_2/vom_Orde-Vorurteile.pdf (letzter Zugriff: 11.04.2023).
- Wagner, Petra (2001): »Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen«, in: *Diskurs: Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft* 10, S. 22–27.

- Wagner, Petra (2012): »Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von KINDERWELTEN«, Dossier Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion, Heinrich-Böll-Stiftung, <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/diversitaet-respektieren-diskriminierung-widerstehen-vorurteilsbewusste-bildung-und> (letzter Zugriff: 12.04.2023).
- Weber, Max (1921/22): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen 1921/22.
- Weiß, Anja (2001): *Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: *Gender & Society* 9.1, S. 8–37, <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>.
- Williams, John E et al. (1975): »Preschool Racial Attitude Measure II«, in: *Educational and Psychological Measurement* 35.1, S. 3–18, <https://doi.org/10.1177/001316447503500101>.
- Wimmer, Andreas (2008): »Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft: Jenseits des Herderschen Commonsense«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Special Issue No. 48, S. 57–80.
- Wimmer, Andreas (2010): »Ethnische Grenzziehungen: Eine prozessorientierte Mehrebenentheorie«, in: Müller, Marion; Zifonun, Darius (Hg.): *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–152.
- Wollrad, Eske (2009): »daß er so weiß nicht ist wie ihr« – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern«, in: Melter/Mecheril, *Rassismuskritik*, Bd. 1, S. 163–178.
- Wollrad, Eske (2011): »Kinderbücher. Koloniale Echos – Rassismus in Kinderbüchern«, in: Susan Arndt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache*, Münster: Unrast, S. 379–388.
- Yiğit, Nuran/Can, Halil (2009): »Spurensicherung«, in: Gabi Elverich/Annita Kalpaka (Hg.), *Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen. Das Beispiel der Projektinitiative HAKRA*, Münster: Unrast, S. 166–168.
- Yurdakul, Gökce/Korteweg, Anna/Hamann, Ulrike (2018): »Symbolische und materielle Grenzziehungen. Geschlecht und ›Rasse‹ im Diskurs über Gewalt und Fluchtbewegungen in Kanada und Deutschland«, in: Iman Artia/Marina Popal (Hg.), *BeDeutungen dekolonisieren*, Münster: Unrast, S. 276–296.
- Zick, Andreas et al. (2008): »The Syndrome of Group-Focused Enmity: The Interrelation of Prejudices Tested with Multiple Cross-Sectional and Panel Data«, in: *Journal of Social Issues* 64.2, S. 363–383, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00566.x>.

