

Katrin Reimer-Gordinskaya

Vorurteile und Diskriminierung in der Kindheit? Ansatzpunkte für eine subjektwissenschaftliche Kritik und Weiterentwicklung sozialpsychologischer Forschung und pädagogischer Praxis

Zusammenfassung

Die Forderung, Frühpädagogik solle Vielfalt wertschätzen und Ungleichheiten begegnen, eröffnet ein Feld, in dem ›von oben‹ eine mit dem progressiven Neoliberalismus konforme Lebensweise erzeugt werden soll, während ›von unten‹ um Anerkennung und Gleichheit gerungen wird. Der Beitrag untersucht, inwieweit sozialpsychologische Grundlagen (Konzepte, Forschungsbefunde) vorurteilsbewusster und diskriminierungskritischer Bildung eine kritische Praxis fundieren bzw. wie sie subjektwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch erweitert werden können.

Abstract

Prejudice and discrimination in childhood? Starting points for subject-scientific critique and advancement of socialpsychological research and pedagogical practices.

Early childhood education is called upon to produce a mode of life in accordance with neoliberal capitalism: to value diversity and face injustices; but it can also strengthen the struggles for recognition and equality. The article examines in how far the social-psychological foundations of educational approaches, which are aware and critical of prejudices and discrimination, can contribute to the latter, and it points out how these concepts can be supplemented by subject-scientific and sociological means.

Unter den epochalen Bedingungen moderner Kindheit (Quvortrup et al. 2009, 97ff; Cunningham 2005 [1995], 81ff) entwickeln Kinder Handlungsfähigkeit in den Institutionen der Familie und Bildung. Der Vorschulbereich zählt international betrachtet seit geraumer Zeit, in West- und somit Gesamtdeutschland erst seit rund 15 Jahren, zum Bildungssystem. Seitdem ist im föderalen *Rahmen* (JMK/KMK 2004, 4 u. 7) sowie in den sukzessive verabschiedeten landesspezifischen Leitlinien bzw. Plänen für Kindertageseinrichtungen (z.B. Bayern: BSAS 2003, 97ff u. 2016, 117ff; Berlin: SB 2004, 53ff u. 2014, 85ff; Sachsen-Anhalt: MS 2004, 35ff, 49ff, 57ff u. 2013, 28ff) das Erziehungsziel, Vielfalt wertzuschätzen und Ungleichheiten zu begegnen so bedeutsam geworden, dass in der beruflichen Praxis sowie berufs-, fach- und hochschulischen Ausbildung ein Bedarf an entsprechenden Konzepten und Methoden entstanden ist. Formell resultiert dieser

Trend aus einem Zusammenspiel aus der Professionalisierung und Förderung von Modellprojekten im Elementarbereich, z.B. im Rahmen von Landes- und Bundesprogrammen ›gegen Rechtsextremismus‹ und ›für Demokratie‹ (Reimer 2011, 281ff.). Somit wird auch auf dem Feld der Frühen Bildung ›von oben‹ eine mit dem »progressiven Neoliberalismus« (Reimer 2013, 38, 41ff.; 2014, 110ff.; Fraser 2017) konforme Lebensweise zu erzeugen versucht, während ›von unten‹ um Anerkennung und Gleichheit gerungen wird.

Ein prominenter pädagogischer Ansatz ist hier die vom Berliner Projekt Kinderwelten aus dem Anti-Bias-Ansatz (Derman-Sparks 1993 [1989]) entwickelte »vorurteilsbewusste Bildung« (Preissing/Wagner 2003; Wagner 2008 u. 2013; ISTA/FS 2016). Alle anderen, im aktuellen Bundesprogramm *Demokratie leben!* geförderten frühpädagogischen Projekte bewegen sich ebenfalls im Horizont der darin zentralen Begriffe ›Vorurteil‹ und ›Diskriminierung‹, so auch das von mir wissenschaftlich geleitete Modellprojekt ›KiWin¹‹. Allerdings wollen wir diese sozialpsychologische Perspektive subjektwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch erweitern. Deshalb untersuchen wir sowohl Vorurteile und Diskriminierung in der Kindheit als auch kindliche Handlungsfähigkeit in intersektionalen Machtverhältnissen mit Blick auf rassistische, Klassen- und Geschlechterverhältnisse und die generationale Ordnung. Das Ziel ist, Wissen zu generieren und pädagogische Methoden (weiter) zu entwickeln, das bzw. die es ermöglichen, sich in den ange deuteten Widersprüchen des Praxisfeldes kritisch zu bewegen.

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht durchläuft das Projektteam im Bündnis mit Kindern und Fachkräften aus vier Einrichtungen der Hansestadt und des Landkreises Stendal seit September 2016 einen Handlungsforschungsprozess im Sinne der Entwicklungsfigur (Markard 2009, 279ff). Die genannten Konzepte sind dabei sowohl Grundlage als auch Gegenstand der Reflexion und Veränderung: In welchem Sinne ›Handlungsfähigkeit‹ und ›intersektionale Machtverhältnisse‹ für unser Projekt bedeutsam sind, habe ich an anderer Stelle skizziert (Reimer-Gordinskaya 2018); im vorliegenden Beitrag werden mit Blick auf die sozialpsychologischen Konzepte zwei Fragen verfolgt. Erstens soll geklärt werden, welche Leitfragen sich aus ihnen für unsere Untersuchung generieren lassen; zweitens sollen Methodik und wesentliche Befunde der Forschung zu Vorurteilen und Diskriminierung in der Kindheit aus subjektwissenschaftlicher Sicht eingeschätzt

1 »KiWin – Mit Kindern in die Welt der Vielfalt hinaus« wird getragen vom An-Institut KinderStärken e.V. und dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal. Dass sein Titel jenen Begriff aufgreift, den es zugleich kritisiert, hat eine befreundete Kollegin dazu veranlasst es als herrschaftskonform zu bezeichnen. Ich bin gespannt, ob der Versuch, neben einer gesellschaftstheoretisch fundierten Funktionskritik des Vielfaltsdiskurses (Reimer 2011, 281ff u. 319ff) auch eine begrifflich-praktisch konkrete, pädagogisch-psychologische Alternative auszuarbeiten sie wie auch andere, denen der progressiv-neoliberale Diskurs zu Recht aufstößt, davon überzeugt, dass wir in die neoliberale Anordnung kritisch eingreifen (wollen).

und Ansatzpunkte für die Kritik und Reinterpretation der Konzepte bzw. Befunde herausgearbeitet werden. Den Beitrag beschließen Anmerkungen zum Nutzen der angestellten Überlegungen für KiWin sowie, allgemeiner, eine kritische elementarpädagogische Praxis im neoliberal regulierten High-Tech-Kapitalismus.

I. Zum Gegenstand sozialpsychologischer Vorurteilsforschung

Das Wort Vorurteil ist der Alltagssprache nicht fremd und die spontan sich einstellende Definition dürfte in etwa der des Duden (2017) entsprechen: eine »ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene, meist von feindseligen Gefühlen gegen jemanden oder etwas geprägte Meinung«. Ähnlich heben wissenschaftliche Definitionen darauf ab, dass das Vorurteil »eine Antipathie« ist, »die sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet« (Allport 1971 [1954], 23; vgl. Brown 2002 [1995], 6). Während das Konzept Vorurteil derart auf das *Verkennen* bestimmter Realitätsaspekte abhebt, bedeutete es in der antiken und deutschen Philosophie das genaue Gegenteil: »In alten Zeiten war es das auf frühere Erfahrung und Entscheidung begründete Urteil, *praedudicium*«, und »Sätze ›a priori‹, der Erfahrung logisch vorgeordnet, bilden nach Kant die reine Wissenschaft« (Horkheimer 1962, 87; vgl. Allport 1971 [1954], 20). In diesem Verständnis sind bzw. garantieren Vorurteile *Erkennen*. So wendet sich etwa Brown (2002 [1995], 7f) gegen die Definition des Vorurteils als ›falsch‹. In der deutschsprachigen sozial-kognitiven Sozialpsychologie des Vorurteils (Petersen/Six 2008) scheinen beide Momente – Er- und Verkennen (vgl. aus subjektwissenschaftlicher Sicht: Holzkamp 1986 [1973], 295ff) – auf, wenn zwischen Prozessen der Kategorisierung, Stereotypisierung und (negativen) emotionalen Wertung unterschieden wird.

Gewinnung von Leitfragen aus gängigen sozialpsychologischen Konzepten

Soziale Kategorisierung gilt in der sozial-kognitiven Sozialpsychologie als eine notwendige Funktion der Wahrnehmung: »Wir gruppieren Menschen basierend auf wahrgenommenen Ähnlichkeiten und Unterschieden, denen wir soziale Bedeutsamkeit zuschreiben« und »unter Ergänzung, Hervorhebung und Vernachlässigung von Information« (Degner et al. 2009, 76; vgl. Klauer 2008). An diesen Prozess knüpft die Stereotypisierung als »Assoziation einer Reihe von Merkmalen mit einer Kategorie« (Petersen/Six 2008, 21) an. Es werde »eine Reihe von Überzeugungen über die Mitglieder einer Gruppe« (ebd.) hervorgebracht, kurz: »Stereotype sind die mentalen Repräsentationen sozialer Gruppen im Gedächtnis, die Wissen, Überzeugungen und Erwartungen bezüglich sozialer Kategorien und ihrer Mitglieder beinhalten« (Degner et al. 2009, 76). Stereotypisierung ermöglicht, so die Annahme, eine kognitiv notwendige Komplexitätsreduktion, kann jedoch dysfunktional werden, wenn sie unzutreffende Assoziationen rigide

und starr im Gedächtnis verankert (Horkheimer 1962, 87f; Degner et al. 2009). Schließlich »bezeichnen Vorurteile (...) eine direkte und starke Assoziation zwischen sozialer Kategorie und Bewertung« (76), wobei neben eindeutig negativen auch vordergründig positive (z.B. philosemitische) Wertungen als Aspekt des (z.B. antisemitischen) Vorurteils gemeint sind (z.B. Benz 1991).

Diskriminierung verweist auf bestimmte *Praxen* und liegt deshalb, wie genau genommen auch das Vorurteil als Aspekt von *Emotion*, jenseits des sozial-kognitiven Horizonts. Entsprechend wird in diesem Rahmen global auf Allport (1954) verwiesen (Haddock/Maio 2007, 489; Petersen/Six 2008, 161), der Diskriminierung als gegeben sieht, »wenn einzelnen oder Gruppen von Menschen die Gleichheit der Behandlung vorenthalten wird, die sie sich wünschen« (Allport 1971 [1954], 64). Allport unterscheidet von den kognitiven und emotionalen Aspekten das »Ausagieren von Vorurteilen« (28f) bzw. die »Abweisung von Fremdgruppen« (61ff) und versteht Diskriminierung als eine spezifische Variante davon. Mit Blick auf den damaligen historischen Kontext bestimmt er verschiedene (aufsteigende und teils aufeinander aufbauende) Grade des Ausagierens bzw. der Abweisung: (1) Verleumdung als Verbalisierung des Vorurteils, (2) Vermeidung von sozialem Kontakt, (3) Diskriminierung, (4) körperliche Gewaltausübung und (5) Vernichtung (28f, 62ff). Diskriminierung im Allport'schen Sinne sind sowohl »öffentlich und offiziell ausgeübte Unwürdigkeiten« (65), so die allgemeine Ungleichheit vor dem Gesetz oder die Ungleichheit in Bezug auf bestimmte Rechte wie Bewegungsfreiheit, Religionsausübung, Teilnahme am kulturellen Leben, Zugang zu öffentlichen Ämtern u.a.m., als auch die inoffizielle Ungleichbehandlung auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, im Bildungssystem oder im Dienstleistungssektor (ebd.). Er verweist auf die widersprüchliche Beziehung zwischen Einstellung und Handeln: »Wie Menschen sich zu Gruppen verhalten, die sie nicht leiden mögen, entspricht nicht immer direkt ihren Gedanken und Gefühlen gegenüber diesen Gruppen.« (28) Diese uneindeutige Beziehung zwischen Vorurteilen über eine soziale Gruppe und dem Verhalten ihr gegenüber veranschaulicht er u.a. unter Verweis auf die Studie LaPieres (1934), der die Koexistenz von kaum ausgeübter informeller Diskriminierung und deutlich vorhandenen Vorurteilen feststellte (s.u.).

Aus den Bestimmungen der sozialpsychologischen Konzepte haben wir vier Leitfragen für unsere Untersuchung in den beteiligten Kindertageseinrichtungen gewonnen. Erstens ist zu klären, welche in den von uns berücksichtigten Machtverhältnissen relevanten sozialen Kategorien Kinder benutzen und welche Charakteristika sie zu ihrer Konstruktion hervorheben bzw. vernachlässigen. Im Sinne der darauf aufbauenden Stereotypisierung ist zweitens zu betrachten, welche Überzeugungen, Erwartungen usw. Kinder mit welchen sozialen Kategorien verknüpfen. Dabei ist zu beachten, inwieweit Kinder generalisieren und wie (un)flexibel sie Stereotype handhaben. Hinsichtlich Vorurteilen i.e.S. ist drittens zu eruieren, welche emotionalen Wertungen Kinder im Zusammenhang mit sozialen Kategorien vor-

nehmen. Viertens ist der Frage nachzugehen, welche Formen des Ausagierens bzw. der Abweisung beobachtbar sind, wobei Verbalisierung, Vermeidung und (andere als die von Allport besprochene) Gewalt, aber auch Diskriminierung in Rechnung zu stellen sind; denn es ist denkbar, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen Benachteiligungen von Angehörigen bestimmter sozialer Gruppen durch explizite Regeln kodifizieren und/oder (in)formell in der Kinderkultur praktizieren.

Ansatzpunkte für eine subjektwissenschaftliche Reinterpretation der Konzepte

Jenseits einer Nutzung der sozialpsychologischen Konzepte bieten folgende Überlegungen Ansatzpunkte für ihre im Zuge von KiWin angestrebte Reinterpretation. Soziale Kategorisierung ist in der o.g. Definition offenbar eine Variante der Zuordnung von Elementen zu einer Klasse, verweist also auf die kognitive Fähigkeit zur induktiven Generalisierung und deduktiven Subsumption. Dabei ist allerdings ein Unterschied zwischen der Kategorisierung von Dingen und Menschen entscheidend, der in der traditionellen Sozialpsychologie nicht hinreichend reflektiert wird: Dinge sind (soweit nicht ›natürlich‹ vorhanden) zu einem bestimmten Zweck gemacht, der sich zeitlich überdauernd in ihren Eigenschaften materialisiert, auf deren Grundlage sie ihrer intendierten (wesentlichen) Bedeutung gemäß kategorisiert werden können (z.B. Teller oder Computer). Die Selbst- oder Fremdzuordnung von Menschen zu einer sozialen Kategorie (z.B. Frauen) kann in Bezug auf Eigenschaften (z.B. sekundäre Geschlechtsmerkmale) als selektiv-konstruktiver Akt vollzogen werden, geht aber daran vorbei, dass die wesentlichen Bedeutungen der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe sich gerade nicht aus solchen (ansonsten mehr oder weniger relevanten) Eigenschaften ergeben.

Die Bedeutungen von Zugehörigkeiten variieren in Raum und Zeit, weil sie an soziale Interaktionen und gesellschaftliche Praxen gebunden sind (Reimer-Gordinskaya 2018, 84f). Zugleich gehört es zu ebendiesen Praxen, soziale Kategorien unter Bezug auf (an sich nicht oder nur begrenzt bedeutsame) Eigenschaften zu (re)produzieren. So zeigt etwa Robert Miles (1992 [1991], 93ff) für den Prozess der Rassifizierung, dass aus der Menge der Eigenschaften des humanen Körpers die Hautfarbe (und nicht etwa die Ohrengröße) hervorgehoben, mit Bedeutungen versehen wird und, derart selektiert und konstruiert, in Machtverhältnissen (Kolonialismus usw.) die Privilegierung der einen und Unterwerfung der anderen Gruppe legitimiert. Solche Machtverhältnisse können über lange Zeiträume hinweg reproduziert werden, im Falle von Geschlechterverhältnissen über Jahrtausende. Menschen werden im sozial-gesellschaftlichen Sinn zu ›Frauen‹ und ›Männern‹, insoweit sie unterschiedlichen Tätigkeitssphären zugeordnet werden und in ihnen differente Formen von Handlungsfähigkeit entwickeln. Frigga Haug (2001 [1990], 2008) und das Projekt Frauenformen (1983) untersuchen im Anschluss an das Projekt Ideologietheorie (W.F. Haug 1993, Rehmann 2008) beispielsweise die Vergesellschaftung von Frauen in Geschlechterverhältnissen als Kompetenz-/

Inkompetenzstrukturen in kapitalistischen Klassengesellschaften, die bestimmte Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen bzw. verschließen (vgl. aus subjektwissenschaftlicher Sicht: Schmalstieg 2006). In der historisch-gesellschaftskritisch angelegten Theorie von Robert/Raewyn Connell (1999) werden Konfigurationen von Männlichkeit als »ontoformativ« (85 u. 92ff), also die Existenz- bzw. Seinsweisen von Menschen sowohl hervorbringend als auch zurichtend begriffen. Die Ein- und Verkörperung von Möglichkeiten und Grenzen je nach Position im sozialen Raum wird als »Habitus« (Bourdieu 1982; 2005 [1992], 31ff u. 49ff) gefasst. Die mittels dieser und ähnlicher Theorien als solche dechiffrierbaren Resultate der (Re)Produktion von Machtverhältnissen in Bezug auf ›Rasse‹, Geschlecht und Klasse können, unmittelbar betrachtet, als soziale Kategorien und Eigenschaften einer sozialen Gruppe erscheinen: ›Weiße sind so, Schwarze so, Männer können dies (nicht), Frauen jenes (nicht), Menschen des einen Milieus verhalten sich auf die eine, Menschen des anderen Milieus auf die andere Art und Weise«.

Die Konzepte der Kategorisierung und Stereotypisierung setzen an solchen Resultaten gesellschaftlich-ideologischer Praxis an und suchen deren Oberflächenphänomene definitorisch als Aspekt von Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozessen zu systematisieren. So wolle die sozial-kognitive Sozialpsychologie des Vorurteils auf der Grundlage der o.g. Konzepte »primär (...) verstehen, wie soziale Informationen in unseren Gedächtnissen gespeichert und verarbeitet werden und unser Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen« (Degner et al. 2009, 76). Allerdings stoßen die in der – jüngst unter dem Terminus evidenzbasiert auftretenden – empiristischen Tradition gängigen Bestimmungen von Vorurteilen entlang der Alternative wahr/falsch bzw. zutreffend/unzutreffend (s.o.) an Grenzen. Da Wahrnehmung und Gedächtnis sich auf unspezifische Ebenen des menschlich Psychischen (Holzkamp 1985 [1983], 54ff, 356ff; Markard 2009, 174f) beziehen, ist die gesellschaftliche Dimension der interessierenden Phänomene, die kogniziert werden, nicht dechiffrierbar. Dadurch liegt auch der Einbezug von Analysen ideologischer Vergesellschaftung jenseits dieser psychologischen Begrifflichkeit. Die subjektwissenschaftliche Psychologie fasst das Psychische dagegen in seiner gesellschaftlichen Vermitteltheit, und der Begriff »Handlungsfähigkeit« (Holzkamp 1985 [1983], 304ff; Markard 2009, 144ff) steht für seine menschlich-spezifische Form. Die grundsätzliche Möglichkeit der gesellschaftlichen Individuen, sich zu der in der Gesellschaft gegebenen Alternative ›Anpassung an‹ und ›Veränderung von‹ Verhältnisse(n) zu verhalten, wird für die kapitalistische Produktionsweise als »restriktive« und »verallgemeinerte Handlungsfähigkeit« gefasst; deren Funktionsaspekte (Kognition, Emotion etc.) werden entsprechend differenziert (Holzkamp 1985 [1983], 356ff; Markard 2009, 180ff).

Die diskutierten Konzepte zur Kategorisierung und Stereotypisierung sind vor diesem Hintergrund als Aspekte unspezifischer Grundlagen deutenden Den-

kens im Rahmen restriktiver Handlungsfähigkeit reinterpremierbar (Holzkamp 1986 [1973], 105ff, 295ff; Markard 2009, 205ff). Das Konzept Vorurteil bezieht sich, wie gezeigt, auf die emotionale Wertung einer ggf. stereotypisierten sozialen Kategorie (bzw. Gruppe), müsste also als Aspekt von restriktiver Emotionalität (Holzkamp 1985 [1983], 402ff; Markard 2009, 211ff) reinterpremierbar sein. Ein Ansatzpunkt könnten Definitionen sein, in denen Vorurteile als Affekte, also als unvermittelte Beziehungen zwischen sozialer Kategorie und Wertung angesprochen sind. Während Affekte (auch subjektiv) als inhaltlich unvermittelt erscheinen können, sind sie als Resultat der Loslösung von ihrem (praktischen und kognitiven) Bezug auf Weltgegebenheiten durch Verdrängungsleistungen und Unbewusst-Halten (Holzkamp 1985 [1983], 403ff) aus subjektwissenschaftlicher Sicht im Begründungsdiskurs (s.u.) rekonstruierbar.

In Bezug auf Diskriminierung ist zunächst eine terminologische Unklarheit anzusprechen: Während Allport mit Blick auf Praxis Ausagieren/Abweisung als Oberbegriffe setzt, die dann inhaltlich-graduell und de facto auch systematisch in interindividuelle (Verleumdung), intergrupale (Vermeidung), institutionelle (Diskriminierung) und gesellschaftliche (Gewalt, Vernichtung) Ebenen differenziert werden, bezeichnet Diskriminierung heute einen als problematisch kritisierten Umgang mit sozialen Gruppen auf all diesen Ebenen und Stufen (Scherr et al. 2017). KiWin schließt vorläufig an den aktuellen Sprachgebrauch an. Es ist jedoch noch grundsätzlich zu klären, ob Konzepte der Diskriminierung überhaupt eine geeignete Basis zur Analyse gesellschaftlich-ideologischer Praxis im Sinne von rassistischen, Geschlechter- und Klassenverhältnissen sowie der generationalen Ordnung und des Verhältnisses von Struktur, Kontext und Handlung darstellen. Insoweit dieser Begriff im juristischen Sinne verwendet wird, ist das insoweit nicht zu erwarten, als bürgerliches Recht die Diskrepanz zwischen Norm und Wirklichkeit nicht als Resultat bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse fassen kann. Als politisch-strategischer Begriff mag er aber für Kämpfe um Anerkennung und Gleichheit partiell geeignet sein. Dessen ungeachtet eröffnet die von Allport angesprochene widersprüchliche Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten, Vorurteilen und Diskriminierung für unsere Untersuchung wichtige Differenzierungsmöglichkeiten.

LaPiere, dessen methodologische Bedeutung im sozialpsychologischen Mainstream (Haddock/Maio 2007, 214ff) ignoriert, von Markard (1984, 104ff) aber systematisch diskutiert wird, interpretiert seine o.g. Ergebnisse dahingehend, dass Einstellungserhebungen per Fragebogen lediglich verbalisierte Reaktionen auf symbolische Situationen (1934, 231 u. 236f) erfassen, während Verhaltensintentionen bzw. Verhalten in Bezug auf (Mitglieder von) soziale(n) Gruppen in der sozialen Wirklichkeit nicht so sehr von (Einstellungen zu) der Gruppenzugehörigkeit als von anderen Charakteristika der Personen (232) abhängen; die Geltung von Einstellungserhebungen sei deshalb in der sozialen Wirklichkeit auf Reaktio-

nen auf symbolische Situationen ohne tatsächliche Interaktion mit den Betroffenen beschränkt, wie etwa beim Wahlakt (235). Metaanalysen (Wicker 1969, Kraus 1995) haben entsprechend bestätigt, dass sich Verhalten aus Einstellungen nicht gut vorhersagen lässt, was dem Gewicht, das der Einstellungs- bzw. Vorurteilsforschung in der Prävention von Diskriminierung bis heute zugeschrieben wird, widerspricht (Markard 1984, 100f). Die Folgen der Durchsetzung des Primats quantitativ-statistischer Methodik vor dem Gegenstand kommen hier zum Tragen (Reimer-Gordinskaya 2016).

Bei KiWin wird die Beziehung zwischen Denken und Handeln der Kinder zum Gegenstand gemacht, anstatt vorauszusetzen, dass Vorurteile (u.U.) Diskriminierung ›bewirken‹. Darüber hinaus ist zu klären, inwiefern unsere Untersuchung, die, wie LaPiere es forderte, in der sozialen Wirklichkeit stattfindet, überhaupt denselben Gegenstand hat wie experimentell-statistische Untersuchungen von Vorurteilen in der Kindheit, die folgend betrachtet werden.

II. Stand (und Standard in) der Forschung zu Vorurteilen in der Kindheit

Für den deutschsprachigen Raum ist zu konstatieren, dass erst in jüngerer Zeit Anstrengungen unternommen wurden, Vorurteile und Diskriminierung in der Kindheit empirisch zu untersuchen, während es eine bis in die 1930er Jahre zurückreichende anglo-amerikanische Forschungstradition gibt, die selbstverständlicher Bestandteil der allgemeinen Vorurteilsforschung ist (Allport 1971 [1954], 303ff; Dovidio et al. 2005, 310ff) und sich in theoretischer Hinsicht stark ausdifferenziert hat (Quintana/McKown 2008). Methodologisch folgt diese Forschung dem quantitativ-statistischen Standard (ebd.). Im Folgenden wird am Beispiel zentraler methodisch-technischer Verfahren veranschaulicht, wie Erkenntnisse in dieser Art von Forschung produziert werden. Auf dieser Grundlage wird diskutiert, welche Bedeutung ihre Befunde für KiWin und für pädagogische Praxis darüber hinaus haben, und wie ihre Methodik und ihr relativer Gehalt aus subjektwissenschaftlicher Sicht eingeordnet werden können.

Experimentell-statistische Forschungsdesigns zu Vorurteilen in der Kindheit

Die aus der Diskussion der Konzepte Kategorisierung, Stereotypisierung usw. resultierenden Leitfragen können sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht werden. Eingesetzt wurde und wird jedoch fast ausschließlich quantitativ-statistische Methodik. Dadurch ist vorentschieden, was vom Gegenstand – Vorurteile in der Kindheit – (nicht) in Erfahrung zu bringen ist, weil jede Methodologie, ob implizit oder explizit, auf grundlegenden Vorstellungen über ihr Erkenntnisobjekt beruht, die dieses nicht unberührt lassen.

Die zahllosen experimentellen Einzelstudien zu Vorurteilen in der Kindheit waren bis in die 1980er Jahre primär deskriptiv (Nesdale 2008, 313f) und sollten

v.a. demonstrieren, dass es Vorurteile in der jeweiligen Altersgruppe, dem jeweiligen Land, in den jeweiligen Intergruppenbeziehungen überhaupt gibt. Die produzierten Daten haben daher in Bezug auf das Konzept Vorurteil vorwiegend eine veranschaulichende Funktion. Schon auf deskriptiver Ebene wird jedoch das Konzept Vorurteil zu einer abhängigen Variable gemacht und zu einer anderen, unabhängigen Variable in Beziehung gesetzt. Diese Beziehung wird als kontingenter Ursache-Wirkungs-Zusammenhang vorausgesetzt, weshalb in den Forschungsberichten in Bezug auf die experimentell gesetzten Bedingungen von ›Reizen‹ und bezüglich des Verhaltens der Kinder von ›Reaktionen‹ die Rede ist. Diese nomothetische Art der Operationalisierung eines Konzepts zielt von vornherein aufs Messen, also auf die Produktion quantifizierter Daten auf Intervallskalenniveau, weil äquidistante numerische Werte die Anwendung mathematischer Verfahren erlauben, die die gewünschten Kennwerte produzieren (Bortz/Döring 2009, 2ff u. 65ff).

Neben den Baby Doll Tests, die auf die von Mamie P. Clark angestoßene Forschung zur Bedeutung von Rassismus für Schwarze Kinder zurückgeht (Clark/Clark 1952 [1947]) gibt es mittlerweile zahlreiche weitere methodisch-technische Erhebungsverfahren (Raabe 2010, 53), von denen hier zwei wichtige diskutiert werden. Der *Preschool Racial Attitude Test* (PRAM II) wurde in den USA für die Untersuchung rassistischer Vorurteile entwickelt, die wie folgt operationalisiert werden: »In the PRAM procedure the child indicates his racial attitude by the selection of light- and dark-skinned figures in response to stories containing positive and negative evaluative adjectives (e.g., good, nice, kind; bad, naughty, mean).« (Williams et al. 1975a, 494) Diese Figuren sollen die sozialen Gruppen ›Euro-Americans‹ (E) und ›Afro-Americans‹ (A) repräsentieren. Der Test erfordert, dass die Kinder positives oder negatives Antwortverhalten in Reaktion auf bestimmte Kurzgeschichten (Williams 1975, 11f) zeigen, indem sie jedes von 24 Adjektiven (je 12 positive und negative) einer und nur einer Figur zuordnen (Williams et al. 1975b, 6f). Eine positive Bewertung der einen Figur wird als negative Bewertung der anderen interpretiert und umgekehrt (forced-choice). Vorurteile werden intervallskaliert gemessen, indem jeder positiven Bewertung der Figur mit ›heller Haut‹ und jeder negativen Bewertung der Figur mit ›dunkler Haut‹ der Wert 1 zugeordnet und die Relation der Summenscores jeder Figur als neutral (12:12) oder als positive bzw. negative Einstellung (*bias*) zur jeweiligen sozialen Gruppe (E, A) interpretiert wird (9). Der Terminus *bias* hat hier seinen sozialpsychologischen Ursprung. Er bezeichnet in der nomothetischen Vorurteilsforschung in der Kindheit eine von Kindern in einem bestimmten experimentellen Setting vorgenommene, quantitativ überzufällig negative Bewertung einer Figur/einer Zeichnung, die auf ein Kind verweisen soll, das wiederum eine soziale Gruppe repräsentieren soll.

Diese Methodik wird immanent dahingehend kritisiert, dass die Präferenz für die eine automatisch als Ablehnung der anderen Figur gilt und umgekehrt (Kon-

fundierung), während die Einstellungen in Bezug auf beide Figuren unabhängig voneinander erhoben werden sollten (Aboud 1988, 67ff; Doyle/Aboud 1995, 210; Aboud 2003). Dementsprechend wurde der *Multiresponse Racial Attitude* (MRA) entwickelt, der insbesondere die Unterscheidung zwischen Eigengruppenpräferenz und Fremdgruppenablehnung ermöglicht (Doyle/Aboud 1995, 214; Aboud 2003, 50). Dieses Verfahren verlangt von Kindern, zehn positive (u.a. clean, healthy, good, nice, happy, friendly), zehn negative (u.a. dirty, sick, bad, mean, sad, unfriendly) und vier neutrale Adjektive (die nicht benannt werden) in Reaktion auf einen verbalen Input den Zeichnungen von Kinderköpfen zuzuordnen, die soziale Gruppen repräsentieren sollen und sich »only in skin color and hair texture« (ebd.) unterscheiden. Der Input lautet z.B.: »Some children are naughty. They often like to do things like drawing on the wall with crayons. Who is naughty? Is it the Black child, the White child, the Indian child or more than one child that is naughty?« (Ebd.) Andere Inputs werden nicht benannt. Den Kindern werden drei Karten mit dem Resultat des jeweiligen Verhaltens gezeigt und ihnen dann mit der Instruktion gegeben, sie »in the box or boxes of ›people who are that way« (ebd.) zu legen, wobei die Kästen durch die Zeichnungen markiert sind. Die Kinder dürfen die Karten in verschiedenen Kombinationen zuteilen (drei in Kasten 1; zwei in Kasten 1 und zwei in Kasten 2 oder 3; je eine in Kasten 1, 2 und 3 etc.), aber es ist ihnen offenbar nicht erlaubt, keine Karten zuzuteilen. Jedes empirische Relativ (Zuteilung eines positiven/negativen Adjektivs) wird mit einem numerischen Relativ (Wert +/-1) versehen. Der (positive, negative oder neutrale) Score für jeden Kasten (= Zeichnung eines Kinderkopfs = soziale Gruppe) ergibt sich aus der Verrechnung der positiven und negativen numerischen Werte für jeden Kasten und wird als Bewertung der sozialen Gruppen interpretiert. Dabei wird aus der Verrechnung der Zahlenwerte der positiven Eigenschaften für die ›Eigengruppe‹ und der negativen Werte für die ›Fremdgruppe‹ der Bias-Score, aus der Summe der negativen Werte für die Eigengruppe und positiven Werte für die Fremdgruppe der Counter-Bias-Score, und aus der Verrechnung beider Scores der Gesamtscore gebildet. Diese Art der Messung von Vorurteilen (= negativer *bias* des Gesamtscores) gilt in der traditionellen Sozialpsychologie als methodisch einwandfrei (Heinemann 2012, 21).

Pragmatische Diskussion experimenteller Methodik und Befunde

Die im psychologischen Mainstream auf die Konfundierung begrenzte Kritik am *Zwang* zur Bewertung gilt auch dafür, dass die Kinder keine Wahl haben, ob sie Figuren (PRAM II) oder gezeichneten Kinderköpfen (MRA) überhaupt Adjektive zuordnen wollen oder nicht. Vielmehr wird ihnen die Assoziation einer Eigenschaft mit einer Figur/einem Kinderkopf als Form der Stereotypisierung durch die methodisch-technische Anordnung abverlangt. Im Falle der negativ wertenden Adjektive ist das gleichbedeutend mit der abgenötigten Äußerung von Vor-

urteilen. Dagegen ist es in Verfahren, die bei Erwachsenen zum Einsatz kommen, immerhin möglich, in Bezug *auf jedes Item* Zustimmung oder Ablehnung zu äußern (Heitmeyer 2002, 25f; Decker et al. 2012, 29f) oder, bei einer ungeraden Zahl von Antwortvorgaben, auch eine eher neutrale Antwort (stimme teils zu/teils nicht zu) zu geben. Kindern wird weder im PRAM II noch im MRA ein Kasten mit der Kennzeichnung ›kein Kind‹ oder ›weiß nicht‹ angeboten. Die einzige systematisch vorgesehene Alternative, die Kindern in diesem experimentellen Setting bleibt, ist eine quantitativ unterschiedliche Verteilung der stereotypisierend-vorurteilsförmigen Zuschreibungen. Die ihnen derart abgenötigten Antworten werden bei negativen Zuschreibungen ab einer bestimmten Quantität, die qua Zufallslogik überdurchschnittlich sein muss, als Vorurteil interpretiert.

Außerdem ist fraglich, ob die Äußerungen der Kinder sich auf eine Figur/einen gezeichneten Kinderkopf, ein durch sie/es bezeichnetes Kind oder eine zu repräsentierende soziale Gruppe beziehen. Denn anders als in Items quantitativ-statistischer Fragebögen zur Vorurteilmessung bei Erwachsenen, die allgemeine verbale Labels sozialer Kategorien (z.B. Frauen, Juden, Obdachlose etc.) mit einer Wertung verknüpfen, ist die Operationalisierung des für Vorurteile wesentlichen Aspekts der Generalisierung in den experimentellen Settings des PRAM II und MRA bestenfalls ambivalent. Beim MRA z.B. sind die Kästen einem gezeichneten Kinderkopf zugeordnet, der verbal als ›Kind‹ gelabelt wird; insoweit wird eine Verknüpfung zwischen Zeichen und Bezeichnetem hergestellt, so dass die Kinder potenziell verstehen können, dass es um ein, wenngleich hypothetisches, ›Kind‹, nicht um die Zeichnung gehen soll; im Sinne LaPieres reagierten die Kinder in dem Fall auf eine symbolische Situation. Das singuläre ›Kind‹ wird des Weiteren zwar als einer sozialen Gruppe zugehörig markiert, indem die Konzepte Black, White, Indian usw. in der Instruktion des MRA verbalisiert und zeichnerisch dem Anspruch nach visualisiert werden. Trotzdem bleibt es *ein* Black Child, White Child usw. In der Instruktion wird eine verallgemeinernde Formulierung *in Richtung* bestimmter sozialer Gruppen formuliert: die Karten sind ›people who are that way‹ zuzuordnen. Insgesamt ist die Anordnung im PRAM II und im MRA mit Blick auf die Frage, ob *eine* Figur bzw. *ein* ›Kind‹ oder eine soziale Gruppe bewertet werden sollen, uneindeutig. So ist unklar, ob bzw. in welchem Sinne die Kinder der intendierten Verallgemeinerung folgen (Induktion) oder bereits allgemeine Kategorien kennen und auf das hypothetische einzelne ›Kind‹ anwenden (Deduktion). Dennoch wird das Antwortverhalten der Kinder in beiden Verfahren als Vorurteil gegenüber einer sozialen Gruppe interpretiert, ohne die Entwicklungsform des Vorurteils (hier: den Grad seiner Generalisierung) zu bestimmen. Dass dieser Lapsus unterläuft ist umso erstaunlicher, als diese Verfahren gerade deshalb anschaulich gestaltet wurden, weil davon ausgegangen wird, dass Kinder einen umfassenden Gruppenbegriff erst entwickeln (Heinemann 2012, 18f).

Insgesamt wird unzulässig vorausgesetzt (generalisierende Kategorisierung) bzw. durch experimentelle Bedingungskontrolle durchgesetzt (Stereotypisierung, Vorurteile), was zu untersuchen wäre. So wird in der nomothetischen Vorurteilsforschung in der Kindheit weniger operationalisiert, als vielmehr durch methodisch-technische Verfahren ersetzt, was Gegenstand sozialpsychologischer Forschung zu Vorurteilen in der Kindheit im Sinne der o.g. Leitfragen sein könnte. Die den Verfahren PRAM II und MRA inhärente Bestimmung des Vorurteils kann so beschrieben werden: eine Kindern abgenötigte, quantitativ überzufällige Zuordnung von vorgegebenen, negativ-stereotypisierenden Adjektiven zu Figuren/Zeichnungen einzelner ›Kinder‹, die durch sichtbare Marker und verbale Labels als Element einer sozialen Kategorie identifizierbar sein und die entsprechende soziale Gruppe repräsentieren sollen, wobei diese Generalisierung nicht systematisch operationalisiert, und die Möglichkeit, keinem ›Kind‹ derartige Adjektive zuzuordnen, ausgeschlossen ist. Befunde aus derartiger Forschung sind also nicht nur in ihrer Geltung auf ›Reaktionen auf symbolische Situationen‹ i.S. LaPieres begrenzt, sondern gelten genau genommen einem anderen Gegenstand als Vorurteilen im o.g. konzeptionellen Sinne, nämlich den Implikationen des experimentellen Settings.

Ansatzpunkte für eine subjektwissenschaftliche Reinterpretation der Befunde

Die vorherrschende sozialpsychologische Forschung zu Vorurteilen in der Kindheit geht, wie gesagt, davon aus, Reaktionen von Versuchspersonen (hier: Kinder) auf Reize zu untersuchen, die als abhängige und unabhängige Variable konstruiert werden. Vom Standpunkt heutiger subjektwissenschaftlicher Psychologie ist dagegen klar, dass menschliche Tätigkeit nicht ohne massive Abstraktionsleistungen als ein solches ›bedingtes Verhalten‹ gefasst werden kann, und dass experimentell-statistische Methodik an der Spezifik personaler Handlungsfähigkeit vorbeigeht (Markard 2009, 33ff). Vorfindliches Handeln (Denken, Fühlen) muss vielmehr, soll es in seiner objektiven Bestimmtheit und subjektiven Bestimmung erfasst werden, im Begründungsdiskurs (Holzkamp 1995 [1993], 21ff) verhandelt werden, um seine jeweiligen Prämissen und Gründe rekonstruieren zu können. Prämissen sind die angesichts von gegebenen Handlungsalternativen tatsächlich realisierten Möglichkeiten des Handelns, Denkens und Fühlens; der Begriff trägt dem Umstand Rechnung, dass die bestehenden Verhältnisse den Spielraum des Tuns bestimmen, in historisch-gesellschaftlicher Dimension gar determinieren, es aber nicht auf eine Option festlegen, so dass eine Prämissenakzentuierung durch die handelnden Personen möglich und notwendig ist. Gründe sind Intentionen, die jeder Mensch im Hinblick auf die eigenen Interessen de facto im Handeln (Denken, Fühlen) zur Geltung bringt. Beide Begriffe verweisen auf Bestimmungsmomente menschlicher Tätigkeit, die nur vom Standpunkt des jeweiligen Subjekts aus rekonstruierbar sind. Das mit Blick auf subjektiv problematische Konstellationen

zu tun, ist grundlegender Sinn und Zweck subjektwissenschaftlicher Forschung. Von hier aus erscheint die experimentelle Realisierung von bedingtem Verhalten – hier: Antworten der Kinder (Reaktionen) auf Kurzgeschichten (Reize) – als Selbstmissverständnis der nomothetischen Psychologie (Holzkamp 1987, 45ff; 1995 [1993], 27ff; Brandtstädter et al. 1994). Während die Experimentator*innen voraussetzen, dass ein bestimmtes Verhalten durch die gesetzten Bedingungen ›bewirkt‹ wird bzw. deren ›Effekt‹ darstellt, tun Versuchspersonen tatsächlich etwas ganz anderes. Sie interpretieren die Situation, messen ihr Bedeutung bei (Blumer 1973) und verhalten sich nicht bedingt, sondern handeln subjektiv begründet. Sie akzentuieren an den in der Experimentalsituation gegebenen, wenn auch zwecks Bedingungskontrolle reduzierten Handlungsalternativen bestimmte Prämissen und haben angesichts ihrer Interessen in dieser Situation bestimmte Gründe so zu handeln wie sie es tun. Wenn dem so ist, müssen sich unter Bezug auf die Experimentalsituationen des PRAM II und MRA sogenannte Begründungsmuster (BGM), d.h. durch die experimentellen Bedingungen reduzierte Prämissen-Gründe-Zusammenhänge, rekonstruieren lassen. Dies allerdings nur hypothetisch, da mit den beteiligten Kinder ja nicht mehr geklärt werden kann, ob die vermuteten Prämissen und Gründe wirklich ihre waren. Als ein vorläufiges Kriterium dafür, ob ›in‹ einem als kontingent vorausgesetzten Ursache-Wirkungs-Zusammenhang ein BGM verborgen ist, gilt das Einfügen von ›vernünftigerweise‹ zwischen die Wenn- und die Dann-Komponente (Holzkamp 1987, 31ff). Wenn die Aussage keinen Sinn hat, handelt es sich nicht um einen Begründungszusammenhang, z.B.: »Wenn ein Stein von y Gewicht aus der Höhe von x Metern fällt, dann schlägt er vernünftigerweise nach z Sekunden auf dem Boden auf.« Wenn die Aussage Sinn ergibt, handelt es sich vermutlich um ein BGM.

Eine mögliche (reduzierte) Prämissenlage des Handelns von Kindern ›im‹ MRA könnte lauten: »Wenn ich in der Experimentalsituation keine systematisch vorgesehene Möglichkeit habe, Stereotypisierungen und Vorurteile nicht auszudrücken, und wenn ich negative Adjektive in gezeichneten Kinderköpfen, die für hypothetische Kinder stehen sollen, die ansatzweise als Repräsentationen einer sozialen Gruppe zu erkennen sind, zuordnen muss, wobei ich die Geschichte zwar ggf. anders als von der Versuchsleitung intendiert interpretiere, das aber nicht zum Ausdruck bringen kann (Prämissen), dann ordne ich diese negativen Wertungen vernünftigerweise den Figuren/Zeichnungen zu (Handlung).« Dabei kann die ›Dann‹-Komponente mit Blick auf die limitierten, aber gegebenen konkreten Handlungsalternativen und dazu passenden möglichen (reduzierten) Gründe noch differenziert werden: (1) Ich wähle vernünftigerweise die Zuordnungsvariante ›alle Karten in einen Kasten‹, weil ein ähnlich aussehendes Kind mich kürzlich geärgert hat und ich solche Kinder gerade blöd finde (beginnende ›falsche‹ Generalisierung i.S. von Vorurteilsentwicklung), oder (2) weil es ja gar kein wirkliches Kind ist oder (3) ich gar kein ähnlich aussehendes Kind kenne und es deshalb

nicht schlimm ist, diesem ›Kind‹ negative Eigenschaften zuzuschreiben. Oder ich wähle (4) vernünftigerweise die Variante ›je eine Karte in jedes Kästchen‹, weil alle Kinder gerne mit Kreide auf Wände malen, was die Erwachsenen aber blöd finden und als ›naughty‹ bezeichnen, das also die aus meiner Sicht ›richtige‹ Antwort ist. Grundsätzlich lässt sich das ›Verhalten‹ von Kindern im PRAM II und, ceteris paribus, den anderen Experimentalsituationen entsprechend als bedeutungsvermittelt, begründetes Handeln unter limitierten Bedingungen reinterpretieren.

Es lässt sich festhalten, dass die diskutierten ebenso wie strukturgleiche Verfahren sowohl von der Bedeutung, die die Experimentalbedingungen für die Versuchspersonen haben, als auch von den Gründen und somit insgesamt von den BGM der jeweiligen Handlungsweisen abstrahieren. Auch das Verhältnis von Experimentalbedingungen und ›Verhalten‹ im Experiment zu den konkreten Ausprägungen wirklicher rassistischer Verhältnisse bleibt ungeklärt. Ein intersubjektiver Dialog zwischen Kindern und Versuchsleitung über alternative Handlungs- und Denkweisen ist nicht vorgesehen. Diese methodisch ausgeschlossenen Gegenstandsaspekte können nachträglich nicht einfach hinzugefügt werden. An derartigen Forschungsbefunden sind daher lediglich mögliche BGM von Aspekten restriktiver Handlungsfähigkeit unter den jeweils konkreten Versuchsbedingungen zu gewinnen.

Da die in solchen Verfahren gesetzten Bedingungen (u.a. Kurzgeschichten) mit der historisch-regionalen sozialen Wirklichkeit – vier Kindertageseinrichtungen im ländlichen Raum Ostdeutschlands –, in der sich in unserem Forschungszusammenhang die Kinder bewegen, wenig gemein haben, ist die Relevanz solcher Reinterpretationen für KiWiN und für pädagogische Praxis darüber hinaus so begrenzt, dass wir diesen Pfad nicht weiterverfolgen.

Entwicklung von Vorurteilen in der Kindheit aus quantitativ-statistischer Sicht

Bar solcher Überlegungen zur Methodik versucht die experimentell-statistische Sozialpsychologie auf der Grundlage von Reviews bzw. Meta-Analysen zahlreicher, entsprechend limitierter Einzelstudien einen altersabhängigen zentralen Trend der Vorurteilsentwicklung bei Kindern zu bestimmen (Raabe/Beelmann 2009, 114ff). Dabei geht es nicht um die Verbreitung (Prävalenz), sondern um den Ausprägungsgrad von Vorurteilen in den Altersgruppen zwischen zwei und neunzehn Jahren (Raabe 2010, 11, 120ff). Es soll also nicht beantwortet werden, wie viele Kinder einer Altersgruppe bestimmte Vorurteile zeigen, sondern wie intensiv bestimmte Vorurteile in den Altersgruppen durchschnittlich ausgeprägt sind. Jüngst hat Raabe (2010) eine Meta-Analyse von mehr als 137 Querschnittsuntersuchungen aus dem Zeitraum von 1930 bis 2008 vorgelegt. Mit Blick auf die Intensität des Vorurteils in der Kindheit zeigt sich angesichts von Mittelwerten zwischen 0.15 und 0.29 und »für alle Alterskategorien, dass (...) die Vorurteile insgesamt eher schwach ausgeprägt sind« (121). Der errechnete zentrale Trend des

Ausprägungsgrads ist kurvilinear und zeigt einen Anstieg von der Altersgruppe der 2- bis 4jährigen bis zum Scheitelpunkt des gesamten Verlaufs in der Gruppe der 5- bis 7jährigen, anschließend einen kontinuierlichen, aber nicht-systematischen Abfall über die Altersgruppen 8-10, 11-13 und 14-16, gefolgt von einem leichten Anstieg zur Altersgruppe der 17- bis 19jährigen (Raabe 2010, 159f; Raabe/Beelmann 2009, 115ff). Insoweit Kinder im Schnitt eher schwach ausgeprägte Vorurteile äußern, sind sie im Altersgruppenvergleich quantitativ doch unterschiedlich intensiv, wobei sie in der Gruppe der 5- bis 7jährigen durchschnittlich am intensivsten ausfallen. Gültig ist dieser Trend auf insgesamt niedrigem Niveau nur für die jeweils dominante Gruppe, während er bei Kindern der untergeordneten Gruppen anders verläuft (Raabe 2010, 145ff; Brown 2002 [1995], 157f). Außerdem gilt der Verlauf nicht für jede soziale Kategorie, sondern ist »maßgeblich bei Vorurteilen in Bezug auf Ethnie und schwarze Hautfarbe zu finden [...], nicht jedoch gegenüber nationalen Gruppen, Behinderten, Geschlechtsgruppen, Homosexuellen oder gegenüber Alten« (Raabe 2010, 189). Zusammengefasst lautet der Befund: Im Rahmen eines insgesamt schwachen Ausprägungsgrads variiert die Intensität von Vorurteilen bzw. deren Vorformen in der experimentellen de facto-Definition kurvilinear, wobei dieser Trend für rassistische Vorurteile der dominanten Gruppen, nicht aber für Vorurteile in Bezug auf andere soziale Gruppen oder die Einstellungen der in rassistischen Verhältnissen untergeordneten Gruppen gilt. (Dass sich die *Bedeutung* von Machtverhältnissen je nach Positionierung in ihnen systematisch unterscheidet kann in experimentell-statistisch produzierten Daten nicht hinreichend zur Geltung kommen, auch wenn dies – wie etwa bei Mamie P. Clark und Kenneth B. Clark u.a. mit Blick auf Schwarze und Weiße Kinder – diskutiert wird.)

Meta-Analysen wie auch Einzelstudien zeigen also, dass bei Kindern in dominanter Position in rassistischen Verhältnissen Vorurteile oder deren Vorformen in mehr oder weniger intensiver Ausprägung vorkommen können. Ob dieser Befund erkenntnisträchtiger ist als entsprechende Alltagserfahrungen von Betroffenen und Beobachtungen aus der pädagogischen Praxis, mag dahingestellt bleiben. Unhaltbar ist jedenfalls die Annahme, es handele sich bei den dargestellten Befunden um »de[n] Kenntnisstand zur natürlichen Entwicklung von sozialen Einstellungen und Vorurteilen« (Raabe/Beelmann 2009, 114). Auch die treffendere Formulierung, es ginge um »Wissen über die normative Entwicklung« und die »Identifikation abweichender Entwicklungstendenzen« (ebd.), muss hinterfragt werden. Wenn »Vorurteile« bei Kindern, die in rassistischen Verhältnissen untergeordnet sind, und bei Kindern insgesamt mit Blick auf andere soziale Kategorien im zentralen Trend anders verlaufen, fragt sich, was Norm und was Abweichung ist. Zentrale Tendenzen implizieren zudem per definitionem Abweichungen, die quantitativ-statistisch als Streuung gefasst werden, so dass individuelle Entwicklungen des Ausprägungsgrades von Vorurteilen der o.g. Art auch bei vielen Kindern der o.g. dominanten

Gruppen anders verlaufen können. In der methodologischen Orientierung auf zentrale Trends rückt dies aber in den Hintergrund. Insgesamt kann man sagen, dass der Entwicklungstrend des Ausprägungsgrades von eher schwach ausgeprägten, auf verschiedene Weisen experimentell abgenötigten Vorurteilsäußerungen von Kindern der dominanten Gruppen in rassistischen Verhältnissen von der Realität abweicht und nicht andere Trends »anomalities« (Brown 2002 [1995], 158) darstellen oder »abweichende[] Verläufe« (Raabe 2010, 158f; 176f) sind.

Schließlich ist zu hinterfragen, ob diese vergleichende Betrachtung von Ausprägungsgraden von Vorurteilen auf der Basis von Studien aus einer Zeitspanne von knapp 80 Jahren mit unterschiedlichen geopolitischen und sozial-gesellschaftlichen Konstellationen *überhaupt* sinnvoll ist. Zum einen wird dabei nämlich von unterschiedlichen historischen Umständen innerhalb einer Gesellschaft, wie z.B. in den USA vor und nach dem Ende der offiziellen Segregation bzw. vor und nach den Erfolgen der Civil Rights Movements, abstrahiert. Zum anderen werden Unterschiede von Intergruppenbeziehungen, wie die – in den Begriffen der Originalstudien bzw. der Meta-Studie – zwischen Schwarzen und Weißen in den USA, Juden und Arabern in Israel, Hindus und Muslimen in Indien, Anglo- und Frankokanadiern in Kanada, Anglo-Australiern und Aborigines in Australien, Deutschen und Türken bzw. Aussiedlern in Deutschland, vernachlässigt. Dagegen wäre die Bedeutung der jeweiligen Konstellation für die Qualität und ggf. auch die Intensität von Vorurteilen im Entwicklungsverlauf systematisch zum Gegenstand der Untersuchung zu machen.

Bieten die oben diskutierten Verfahren wie PRAM II und MRA, die von den Bedeutungszuschreibungen, Prämissenakzentierungen und Gründen der Kinder abstrahieren, noch Anhaltspunkte, für die konkreten Experimentalsituationen BGM zu rekonstruieren, sind in den aggregierten Daten des zentralen Meta-Trends derartige Zusammenhänge vollends aufgelöst. Für KiWin und für eine pädagogische Praxis im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung sind aus dieser Art der Forschung keine weiteren relevanten Erkenntnisse zu gewinnen, weshalb wir diesen Pfad nicht weiterverfolgen.

III. Vorurteile und Diskriminierung: Grundlagen kritischer Frühpädagogik?

Aus den vorliegenden Überlegungen lassen sich Schlüsse für die konzeptionellen Grundlagen einer vorurteilsbewussten und diskriminierungskritischen Frühpädagogik, der es um Anerkennung und Gleichheit wider die Anrufung des progressiven Neoliberalismus geht, gewinnen.

Für eine solche Professionalisierung der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen sind die in der experimentell-statistischen Vorurteilsforschung generierten Befunde von begrenzter Relevanz, weil sie mit der konkreten Praxis nicht vermittelt sind. Sie abstrahieren von den lebensweltlichen Kontexten, his-

torisch-konkreten Machtverhältnissen sowie den subjektiven Prämissen-Gründe-Zusammenhängen und entwicklungsspezifischen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns in ihnen. Das gilt *grosso modo* auch für sonstige experimentell-statistische Studien, die bestimmte Aspekte der Vorurteilsaneignung bzw. -entwicklung in der Kindheit zu untersuchen beanspruchen (Reimer-Gordinskaya 2018a). Der wesentliche Grund dafür liegt am Rückzug der akademischen Psychologie aus der sozialen Wirklichkeit ins Labor. Das führt zu einem Theorie-Praxis-Bruch (Holzkamp 1988), in dem Praxis vom theoretischen Standpunkt defizitär erscheint und die Theorie unpraktisch wird. Zugleich vollzieht sich Praxis nicht ›untheoretisch‹, sondern auf der Basis von wissenschaftlichen wie auch Alltagstheorien, wie umgekehrt datengegründete Theorieproduktion eine Praxis ist, die sich auf eine mehr oder weniger pädagogisch relevante Art und Weise gestalten lässt.

Es verwundert nach allem Gesagten nicht, dass in zentralen Publikationen des Anti-Bias-Ansatzes (Derman-Sparks 1993 [1989], 1ff), des Projektes Kinderwelten (Preissing/Wagner 2003, 27ff; Wagner 2008, 20f; 2013, 25f) und in einflussreichen Fachtexten für den Elementarbereich (MacNaughton 2006, 3ff; Ali-Tani 2017) Verweise auf Konzepte und Befunde der experimentell-statischen Vorurteilsforschung in der Kindheit lediglich kursorisch-eklektisch oder eher implizit erfolgen bzw. unterbleiben. Allerdings wird *diese* Art Wissenschaft zu betreiben mit Theorieproduktion schlechthin identifiziert. So vermerkt Louise Derman-Sparks zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis: »Well, [4 seconds] what I think, we probably do, well, let me think about it, I have to say that I do have a little bit of a bias in that I think, we try to [sic] much to solve some of these issues academically and I sort of, I have chosen to sort of not to get into the theoretical arguments« (zit.n. Trisch 2013, 68). Sie unterscheidet nicht zwischen einer für die Entwicklung der Praxis durchaus hilfreichen Rezeption von Konzepten wie Kategorisierung usw. und einer berechtigten Kritik an der mangelnden praktischen Relevanz der Befunde experimentell-statistischer Vorurteilsforschung. Damit ist auch der Zugang zu alternativer, z.B. subjektwissenschaftlicher, Theorie und Forschung abgeschnitten. In seiner Untersuchung zum Anti-Bias-Ansatz zeigt Oliver Trisch (2013, 10f), dass die Wahrnehmung eines Theorie-Praxis-Bruchs die gerade auch von Praktiker*innen gewünschte Systematisierung von theoretischen Grundlagen erschwert. Diesen Graben durch praxisrelevantere Forschung schließen zu helfen ist Anliegen von KiWin.

Für unser von der Kritischen Psychologie ausgehendes Projekt, das Vorurteile und Diskriminierung als Aspekte personaler Handlungsfähigkeit in intersektionalen Machtverhältnissen untersucht, bedeutet das, auf der Basis subjektwissenschaftlicher Begriffe und Methoden einen Dialog zwischen den Akteur*innen aus Praxis (Kinder und Fachkräfte) und Wissenschaft (Projektteam) möglich zu machen. Das Verhältnis zwischen der machtvermittelten Praxis in Kindertagesstätten und den dazu entwickelten datengegründeten Theorien soll in einer

Sprache diskutierbar werden, die allen Seiten ermöglicht, ihren Beitrag zur Entfaltung verallgemeinerter Handlungsfähigkeit zu leisten. Die gängigen sozialpsychologischen Konzepte der Vorurteilsforschung geben dabei der empirisch offenen Suche danach Orientierung, ob bzw. welche sozialen Kategorisierungen, Stereotypisierungen und vorurteilsförmigen Wertungen Kinder in den von uns untersuchten Verhältnissen vornehmen, welche Kriterien sie dazu heranziehen, welche Bedeutung sie ihnen beimessen und inwieweit sie dabei flexibel agieren bzw. generalisieren. Des Weiteren werden ggf. praktizierte Formen des Ausagierens/der Abweisung bzw., im aktuellen Sprachgebrauch, Ebenen und Stufen der Diskriminierung thematisiert. Subjektwissenschaftlich wird nach Prämissen und Gründen des jeweiligen Handelns, Denkens und Fühlens im restriktiven Modus gefragt. Geklärt wird, in welchem Verhältnis biologisch-physiologische Eigenschaften, soziale Praktiken und gesellschaftlich-ideologische Praxis das jeweils in Rede stehende Phänomen bestimmen. Vom Standpunkt des jeweiligen Kindes aus stellt deren widersprüchliche Einheit in sozialen Kategorien wie z.B. Kinder/Erwachsene eine Entwicklungsherausforderung dar, die sie mittels Entwicklung kognitiver, emotionaler und konativer Aspekte personaler Handlungsfähigkeit im restriktiven Modus unreflektiert bewältigen können oder mit der sie durch die Entwicklung von Denken, Fühlen und Handeln im verallgemeinerten Modus kritisch-widerständig umgehen können. Kindern und Fachkräften zu ermöglichen, letzteres im Rahmen solidarischer intra- und intergenerationaler Beziehungen miteinander zu gestalten, soll in Kindertagesstätten zu einer Kultur beitragen, in der v.a. Kinder wenigstens »ohne Angst verschieden« (Adorno 1997 [1951], 116) sein können. Ob bzw. inwieweit eine subjektwissenschaftlich und gesellschaftstheoretisch erweiterte vorurteilsbewusste und diskriminierungskritische pädagogische Praxis sich im und zum (progressiven) Neoliberalismus (oder gar Kapitalismus) widerständig-transformativ verhält, bleibt vor allem praktisch offen. Den Versuch, sie miteinander zu entwickeln, ist es jedenfalls wert. Wir hoffen auf kritische Solidarität.

Literatur

- Aboud, F. (1988). *Children & Prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Aboud, F. (2003). The Formation of In-Group Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes? *Developmental Psychology*, 39 (1), 48–60.
- Aboud, E. F. (2005). The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence. In Dovidio, F.J., Glick, P. & Rudman, L. (Hrsg.). *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport*. (310-326). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Ali-Tani, C. (2017). Wie Kinder Vielfalt wahrnehmen: Vorurteile in der frühen Kindheit und die pädagogischen Konsequenzen. *KiTa Fachtexte*. Abgerufen von https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_AliTani_2017_WieKinderVielfaltwahrnehmen.pdf

- Allport, W.G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Allport, W. G. (1971 [1954]). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Adorno, W. T. (1997 [1951]). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften 4* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benz, W. (Hrsg.). (1991). *Zwischen Antisemitismus und Philosemitismus. Juden in der Bundesrepublik*. Berlin: Metropol.
- Duden (2017). Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorurteil>
- Blumer, H. (1973). Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (80-146). Hamburg: Rowohlt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, P. (1982 [1979]). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005 [1992]). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1* (unv. Nachdruck). Hamburg: VSA.
- Brandstädter, J., Eckensberger, L.H., Gadenne, V., Holzkamp, K., Kempf, W., Maiers, W. & Markard, M. (1994). Zur Problematik des Empiriebezugs psychologischer Theorien. *Forum Kritische Psychologie*, 34, 5-79.
- BSAS/Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2003). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- BSAS/Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2016). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen. Abgerufen von https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_7._auflage.pdf
- Brown, R. (2002 [1995]). *Prejudice. Its Social Psychology* (Seventh printing). Malden, Oxford, Victoria, Berlin: Blackwell Publishing.
- Clark, B.K. & Clark, M. P. (1952 [1947]). Racial Identification and Preference in Negro Children. In *Readings in Social Psychology* (551-560). New York: Henry Holt and Company.
- Connell, W.R. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: Springer.
- Cunningham, H. (2005 [1995]). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. (Second Edition). Harlow: Pearson Education Limited.
- Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (2012). *Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012*. Bonn: J.H.W. Dietz.
- Degner, J., Meiser, T. & Rothermund, K. (2009). *Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile*. In Beelmann, A. & Jonas, K.J. (Hrsg.). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. (76-94) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Derman-Sparks, L. (1993 [1989]). *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*. (Seventh printing). Washington: National Association for the Education of Young Children Washington. DC (NAEYC).

- Dovidio, F. J., Glick, P. & Rudman, L. (2005). *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (First Edition). Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- Doyle, A. B. & Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41 (2), 209-228.
- Fraser, N. (2017). Für eine neue Linke oder: Das Ende des progressiven Neoliberalismus. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2017 (2), 71-76.
- Haddock, G. & Maio, G.R. (2007): Einstellung – Inhalt, Struktur und Funktionen. In Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). *Sozialpsychologie* (187-224) (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Haug, F. (Hrsg.) (1983). *Frauenformen 2. Sexualisierung der Körper* (1. Aufl.). Berlin: Argument.
- Haug, F. (2001 [1990]). *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument.
- Haug, F. (2008). *Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke* (1. Aufl.). Hamburg: Argument.
- Haug, W. F. (1993). *Elemente einer Theorie des Ideologischen* (1. Aufl.). Berlin: Argument.
- Heinemann, S.K. (2012). *Wodurch wird die Vorurteilsentwicklung im Kindes- und Jugendalter beeinflusst? Eine Meta-Analyse zu individuellen und sozialen Einflussfaktoren*. (Dissertation), Friedrich-Schiller-Universität Jena. Abgerufen von <https://d-nb.info/102525600X/34>
- Heitmeyer, W. (2002). *Deutsche Zustände. Folge 1* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (1985 [1983]). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, K. (1986 [1973]). *Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Holzkamp, K. (1987). Die Verknennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien. Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Forum Kritische Psychologie*, 19, 23-58.
- Holzkamp, K. (1988). Praxis. Funktionskritik eines Begriffs. In Dehler, J. & Wetzel, K. (Hrsg.). *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie. Bericht von der 4. Ferienuniversität Kritische Psychologie* (S. 15-48) (1. Aufl.). Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaften
- Holzkamp, K., Brandstädter, J., Eckensberger, L.H., Gadenne, V., Kempf, W., Maiers, W. & Markard, M. (1994). Zur Problematik des Empiriebezugs psychologischer Theorien. *Forum Kritische Psychologie*, 34, 5-79.
- Holzkamp, K. (1995 [1993]). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Horkheimer, M. (1962). *Über das Vorurteil*. In Horkheimer, M. & Adorno W.T. (Hrsg.). *Frankfurter Beiträge Zur Soziologie. Sociologica II. Reden und Vorträge* (87-93). Mannheim: Europäische Verlagsanstalt.
- ISTA/FS Institut für den Situationsansatz & Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). (2016). *Inklusion in der Kitapraxis #1-4*. Berlin: Verlag Was mit Kindern GmbH.
- JMK/KMK (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK) und Kultusministerkonferenz (KMK)*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
- Kraus, S.J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin* 1995, 21, 58-75.
- Klauer (2008). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In Petersen, L. E. & Six, B. (Hrsg.). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (23-32) (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 13 (2), 230-237.
- MacNaughton, G. M. (2006). *Respect for diversity: An international overview. Early Childhood Development*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Markard, M. (1984). *Einstellung – Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts*. Frankfurt am Main/ New York: Campus.
- Markard, M. (2009). *Einführung in die Kritische Psychologie* (1. Aufl.). Hamburg: Argument.
- Miles, R. (1992 [1991]). *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs* (2. Aufl.). Berlin: Argument.
- MS / Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2004). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Halberstadt: Halberstädter Druckhaus GmbH.
- MS / Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2013). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Fortschreibung 2013*. Berlin/Weimar: Verlag das Netz.
- Nesdale, D. (2008). Social Identity Development and Children's Ethic Attitudes in Australia. In Quintana, M.S. & McKown, C. (Eds.). *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (313-338) (First Edition). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Petersen, L. E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Preissing, C. & Wagner, P. (Hrsg.). (2003). *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg am Breisgau: Herder.
- Quintana, M.S. & McKown, C. (Eds.). (2008). *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child* (First Edition). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Quvortrup, J., Corsaro, W.A. & Honig, M.S. (Hrsg.). *Palgrave Handbook of Childhood Studies* (First Edition). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Raabe, T. (2010). *Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter: Eine Meta-Analyse zu Altersunterschieden*. (Dissertation), Friedrich-Schiller-Universität Jena. Abgerufen von https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00020694/Raabe/Dissertation.pdf
- Raabe, T. & Beelmann, A. (2009). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In Beelmann, A. & Jonas, J. K. (Hrsg.). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S.113-136) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rehmann, J. (2008). *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument.
- Reimer, K. (2011). *Kritische politische Bildung gegen Rechtsextremismus und die Bedeutung unterschiedlicher Konzepte zu Rassismus und Diversity. Ein subjektwissenschaftlicher Orientierungsversuch in Theorie- und Praxiswidersprüchen*. (Dissertation), Freie Universität Berlin. Abgerufen von <https://d-nb.info/102635840X/34>.
- Reimer, K. (2013). Über ideologische Bearbeitungsweisen der sozialen Frage im neoliberalen Projekt. In Bathke, P. & Hoffstadt, A. (Hrsg.). *Die neuen Rechten in Europa. Zwischen Neoliberalismus und Rassismus* (38-48) (1. Aufl.). Köln: PapyRossa.
- Reimer, K. (2014) Politiken der Vielfalt in der Krise? In Kastrop, W & Kellershohn, H. (Hrsg.). *Kapitalismus und/oder Demokratie? Beiträge zur Kritik »marktkonformer« Demokratieverhältnisse* (108-126). Münster: Unrast.
- Reimer-Gordinskaya, K. (2016). Attitude and agency: common roots, divergent methodologies, joint ventures? In Kiess, J., Decker, O. & Brähler E. (Hrsg.). *Extremism And Democracy. German Perspectives on Right-Wing Extremism* (30-42) (First Edition). New York: Routledge.

- Reimer-Gordinskaya, K. (2017). Mit Kindern in die Welt hinaus: Praxisforschung zur Ontogenese von Inklusion und Exklusion für eine wissenschaftlich fundierte Pädagogik der Vielfalt. In Borke, J., Schwentesis, A. & Sterdt, E. (Hrsg.). *Berufsfeld Kindheitspädagogik. Aktuelle Erkenntnisse. Projekte und Studien zu zentralen Themen der Frühen Bildung* (83-98) (1. Aufl.). Köln: Carl Link.
- Reimer-Gordinskaya, K. (2018): Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen durch subjektwissenschaftliche Praxisforschung. In Reimer-Gordinskaya, K. & Zander, M. (Hrsg.): *Krise und Kritik (in) der Psychologie. Festschrift für Wolfgang Maiers* (79-93) (1. Aufl.). Hamburg: Argument.
- Reimer-Gordinskaya, K. (2018a): Prejudice and Discrimination in Childhood – Children’s Agency in intersectional Structures of Domination. In Marvakis, A. et al. (Eds.). *Annual Review of Critical Psychology. (Im Erscheinen)*.
- Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmalstieg, C. (2006). »Der große Graben« – Ideologietheorie, Geschlechterverhältnisse und Psychologie. *Forum Kritische Psychologie*, 49, 5-30.
- SB/ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.). (2004). *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin: Verlag das Netz.
- SB/ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.). (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kinderpflege*. Berlin-Weimar: Verlag das Netz.
- Trisch, O. (2013). *Der Anti Bias Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis*. Stuttgart: ibidem.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wicker, W.A. (1969). Attitudes versus Action: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25 (4), 41-78.
- Williams, E. J. (1971). *Preschool Racial Attitude Measure II (Pram II): General Information and Manual of Directions*. Wake Forest University. Winston Salem. N.C. Dept. of Psychology. Abgerufen von <https://eric.ed.gov/?id=ED055660>
- Williams, E. J. (1975a). The Measurement of Children’s Racial Attitudes in the Early School Years. Educational and Psychological Measurement. *Child Development*, 46, 494-500.
- Williams, E. J., Best, L. D., Boswell, A. D., Mattson, A. L. & Graves, J. D. (1975b). Preschool Racial Attitude Measure II. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 3-18.