

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur**
Kurs **VZ 2017 – 2021**

Carmela Janach

**Rassismuskritische Offene Arbeit mit Kindern
im Alter von 6 – 11 Jahren**

**Grundlagen für rassismuskritisches Agieren von Fachpersonen und
Vorschläge für Rassismus-Sensibilisierung der Adressat*innen**

Diese Arbeit wurde am 16. August 2021 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Rassismus ist Alltag, auch in der Schweiz. People of Color erfahren tagtäglich Diskriminierungen, viele *weisse* Menschen, sehen das Problem nicht. Auch unter Kindern sind rassistische Diskriminierungen Realität. Kinder in der mittleren Kindheit kennen das Konstrukt *Hautfarbe* bereits. Während sie *Weisssein* positiv werten, wird Schwarzsein eher negativ konnotiert. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, welche Fähigkeiten Fachpersonen der Sozio-kulturellen Animation in der Offenen Arbeit mit Kindern im Alter von 6-11 Jahren brauchen, um rassismuskritisch zu agieren und die Adressat*innen für das Thema Rassismus zu sensibilisieren. Anhand eines rassismustheoretischen Ansatzes, welcher Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen betrachtet, konnten Erklärungen für das Phänomen Rassismus in der Gesellschaft gefunden werden. Basis dafür ist die Konstruktion von *Race*, wodurch die Einteilung in ein „Wir“ und „Nicht-Wir“ möglich wird. Durch die Anwendung einer Sozialisations-theorie kann aufgezeigt werden, wie Kinder durch den Vorgang der Realitätsverarbeitung „rassistisches Wissen“ aus ihrer Umgebung aufnehmen und somit vorherrschende gesellschaftliche Machtstrukturen verinnerlichen. Rassismuskritische Offene Arbeit verlangt von den Fachpersonen, sich Wissen über Rassismus anzueignen und eine rassismussensible Sprache zu lernen. *Weisse* Fachpersonen haben zudem die Aufgabe sich mit ihrem eigenen *Weisssein* und den damit verbundenen Privilegien in der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Vorschläge für die Sensibilisierungsarbeit werden auf Basis von Zielen des Anti-Bias Ansatzes, der eine Thematisierung aller Formen von Diskriminierungen vorsieht, erarbeitet.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Inhaltsverzeichnis	IV
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Fragestellung(en) – Aufbau der Arbeit – Zielsetzung	3
2 Offene Arbeit mit Kindern	5
2.1 Übersicht über das Handlungsfeld	5
2.2 Professionelles Handeln (Grundsätze, Arbeitsprinzipien und rechtliche Grundlagen)	7
2.3 Lebensphase mittlere Kindheit und die Beziehungen zu Gleichaltrigen	8
3 Rassismus in Zusammenhang mit der mittleren Kindheit	10
3.1 Rassismus und rassistische Diskriminierung	10
3.2 Rassistische Vorstellungen und Äusserungen im Kindesalter	12
4 Theoretische Erklärungsansätze für Rassismus und rassistische Äusserungen im Kindesalter	16
4.1 Rassismus aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive.....	17
4.2 Sozialisationstheorie als Erklärungsgrundlage für die Übernahme von gesellschaftlichen Machtverhältnissen in der Kindheit	20
4.2.1 Produktive Realitätsverarbeitung.....	21
4.2.2 Sozialisationsinstanzen	23
5 Rassismuskritische Handlungsansätze für die Offene Arbeit mit Kindern...	29
5.1 Empfehlungen für Fachpersonen der OAK	29
5.2 Vorschläge für die Sensibilisierungsarbeit auf Basis des Anti-Bias Ansatzes	31
5.2.1 Ziel 1: Die Identität aller Kinder stärken	32
5.2.2 Ziel 2: Erfahrungen mit Diversität ermöglichen	34
5.2.3 Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit fördern.....	35
5.2.4 Ziel 4: Kinder ermutigen gegen Diskriminierung und Vorurteile einzustehen	37
5.3 Zusammenfassende Überlegungen aus Sicht der Soziokulturellen Animation	39
6 Fazit	40
7 Quellenverzeichnis	43

1 Einleitung

In vorliegendem Kapitel findet in der Ausgangslage eine Einführung in die Thematik statt. Dabei wird sowohl ein Bezug zur Sozialen Arbeit wie auch zum Handlungsfeld der Offenen Arbeit mit Kindern hergestellt. Die Hauptfragestellung und weitere leitende Fragestellungen werden hergeleitet, der Aufbau der Arbeit wird skizziert und die Ziele dargelegt.

1.1 Ausgangslage

Rassismus betrifft und beschäftigt die Menschen in der Schweiz sehr unterschiedlich. Einige Menschen erleben Rassismus jeden Tag, andere sind davon überzeugt es gebe ihn nicht (Patricia Purtschert, 2020, S. 25). „Je weniger über Rassismus gesprochen wird, umso tiefer gründet das Verhalten, das Weisse empfindlich auf Rassismusdebatten reagieren lässt“ (Robin DiAngelo, 2020, S. 16). Die Autorin DiAngelo (2020) benutzt den Begriff *weisse Fragilität* um den unangenehmen Zustand zu beschreiben, den *weisse*¹ Menschen erfahren, wenn sie mit ihrer privilegierten Stellung in der Gesellschaft direkt konfrontiert werden (S. 151). Sie beschreibt ein Phänomen, welches auch in der Schweiz zu erkennen ist. Die in der Öffentlichkeit teilweise geführten Debatten zeigen die Weigerung vieler Schweizer*innen auf, Rassismus als Alltagsrealität zu begreifen. Beispiele dafür sind Leser*innen-Kommentare in Berichten über den M-Begriff für eine Süßspeise. Sie zeigen, dass in der Schweiz unbedingt mehr über Rassismus gesprochen werden muss, da die Auswirkungen von Alltagsrassismus offensichtlich zu wenig erkannt werden. DiAngelo (2020) betont, dass nur wer Rassismus als Realität betrachtet, lernen kann ihn zu erkennen und zu begreifen (S. 17).

Die Black-Lives Matter Bewegung hat das Thema 2020 einmal mehr in die breite Öffentlichkeit gebracht und viele Menschen in der Schweiz mobilisiert. Dahinter steckt auch langjährige, harte Arbeit von Rassismusaktivist*innen (Purtschert, 2020, S. 25). Die Bewegung zeigt, dass Rassismus nicht überwunden ist und Chancengleichheit bisher nicht erreicht wurde (Rahel El-Maawi & Simone Gretler Heusser, 2019, S. 89). Die Forderungsliste der Schweizer Allianz „Exit Racism Now“ ist lang und zeigt, dass in Bezug auf Rassismus in der Schweiz noch viel getan werden muss (Exit Racism Now, ohne Datum). Das zeigt auch der Bericht über Rassismussvorfälle im Jahr 2020. Danach bearbeiteten Beratungsstellen für Rassismus in der Schweiz

¹ Der Begriff *weiss* steht für eine gesellschaftspolitische Bezeichnung und wird deshalb kursiv geschrieben. Wer zu dieser Gruppe dazugezählt wird, erfährt im Unterschied zu People of Color Privilegien (Noah Sow, Jahr, S. 190). *Weisse* Menschen sind sich dieser Privilegien oftmals nicht bewusst, da sie sich nicht zwangsläufig mit Rassismus auseinandersetzen müssen.

im Jahr 2020 insgesamt 572 Fälle rassistischer Diskriminierung (humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus, 2021, S. 8). 58 der Fälle betrafen den Bildungsbereich. Die häufigsten Diskriminierungsformen sind Benachteiligungen (256 Fälle) und Beschimpfungen (162 Fälle) (ebd., S. 9). 29 Beratungsfälle bezogen sich auf rassistische Diskriminierungen gegen Personen unter 16 Jahren (ebd., S. 19). Vermutlich stellen die Beratungsfälle nur einen Bruchteil der tatsächlichen rassistischen Diskriminierungen in der Schweiz dar. Diese Annahme tätigen die Autor*innen im Vorjahresbericht, da Betroffene aus verschiedensten Gründen oftmals keine Beratungsstelle aufsuchen (humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus, 2020, S. 3). Auch wenn diese Vermutung die Zahlen des Vorjahres betreffen, geht die Autorin davon aus, dass auch die Zahlen des Berichts von 2021 nicht der Realität entsprechen.

Laut des Bundesamtes für Statistik (BFS, 2019) bewerten 59% der 3000 befragten Teilnehmer*innen Rassismus als ein gesellschaftliches Problem (S. 2). Aktuell ist in der Schweiz zu beobachten, dass die Rassismusthematik einerseits an Aufmerksamkeit gewonnen hat, andererseits zeigt sich gleichzeitig eine starke Abwehrhaltung gegenüber einer Thematisierung (Martine Brunschwig Graf, 2020, S. 5). Kommentare in den sozialen Netzwerken oder in Kommentarspalten von digitalen Medien zeigen diese Abwehrhaltung auf (ebd.). Rassismus ist in der Gesellschaft verankert und betrifft alle Menschen (DiAngelo, 2020, S. 53). Dies, weil es nach Markus Textor und Tolga Anlaş (2018) um ein gesellschaftliches Verhältnis geht, dass immer in Kombination mit Macht verstanden werden muss (S. 316). *Weisse* Menschen haben das Privileg sich aufgrund ihrer Machtposition nicht mit Rassismus auseinandersetzen zu müssen (Elina Marmer, 2018, S. 291). Die Bereitschaft *weisser* Menschen in der Schweiz, sich eigenen Privilegien zu stellen, scheint laut Purtschert (2020) jedoch zugenommen zu haben (S. 25).

Rassistisches Denken ist nicht angeboren (Ibram X. Kendi, 2019, S. 365). Kinder wachsen jedoch in einer rassistischen Gesellschaft auf und sie nehmen Alltagsrassismus beispielsweise durch (Schul)-Bücher oder Zeitungen auf (Purtschert, 2020, S. 25). Purtschert spricht deshalb von einem hineinwachsen in eine „koloniale Kultur“ (ebd.). Forschungen zeigen, dass bereits Kinder ein Gefühl für gesellschaftliche Machtpositionen in Zusammenhang mit Rassifizierung² entwickeln (DiAngelo, 2020, S. 156). Das Thema Rassismus macht also auch nicht vor den Türen der Offenen Arbeit mit Kindern halt. Die Soziale Arbeit verpflichtet sich im Kern der

² Rassifizierung benennt einen Prozess, in welchem Menschen nach rassistischen Merkmalen (z.B. Aussehen) in Gruppen eingeteilt und hierarchisiert werden. Das Wort betont die Konstruktion des Einteilungsprozesses (Jovita dos Santos & Rahel El-Maawi, 2019, S. 1). Die Aufklärung im 18. Jh. hat diese rassifizierte Hierarchisierung im deutschsprachigen Raum verbreitet und verankert (Eske Wollrad, 2011, S. 164).

sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der Anerkennung von Verschiedenheit und der gemeinschaftlichen Verantwortung (AvenirSocial, 2014, S. 1). Soziale Arbeit fördert den sozialen Zusammenhalt und die gesellschaftliche Weiterentwicklung (ebd., S. 2). Um das Ziel der sozialen Gerechtigkeit zu verfolgen, fordert Rudolf Leiprecht (2011) von Fachpersonen der Sozialen Arbeit einerseits ein Bewusstsein für Diversität und damit verbundene Unterscheidungsmechanismen, andererseits ein Bewusstsein für die Gefahr, durch das eigene Handeln Unterscheidungsmechanismen zu reproduzieren (S. 7). Soziale Ungleichheiten müssen von der Sozialen Arbeit erkannt und bearbeitet werden (El-Maawi & Gretler Heusser, 2019, S. 89). Damit ist klar, dass sich die Soziale Arbeit auch gegen Rassismus einsetzen muss. Die Offene Arbeit mit Kindern versteht sich als Arbeitsfeld der Soziokulturellen Animation und damit auch der Sozialen Arbeit. Textor und Anlaş (2018) merken an, dass die Art und Weise, wie Fachpersonen in der Sozialen Arbeit gegen Rassismus einstehen, oftmals unklar ist (S. 315). Nur weil Fachpersonen möglicherweise gegen Rassismus sind, bedeutet das nicht, dass sie deshalb keinen Rassismus reproduzieren. Entsprechend ist Rassismuskritik eine wichtige Perspektive für die Soziale Arbeit (ebd., S. 321). Aus einer rassismuskritischen Perspektive heraus wird Rassismus als Strukturprinzip unserer Gesellschaft verstanden (Rudolf Leiprecht, Paul Mecheril, Wiebke Scharathow & Claus Melter, 2011, S. 9). Nach den genannten Autor*innen geht es bei Rassismuskritik um eine reflexive Praxis, in der versucht wird, sich nicht von rassistischen Denkformen leiten zu lassen, sondern alternative Handlungsmöglichkeiten zu finden (ebd.). Es finden sich verschiedene Publikationen zu Rassismuskritik im Allgemeinen, in Bezug auf den Bildungsbereich, oder bezogen auf die Jugendarbeit (z.B. Karim Fereidooni & Meral El, 2017 oder Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht, 2011). Rassismuskritik in der Offenen Arbeit mit Kindern wird nicht explizit behandelt. Vermutlich liegt das auch daran, dass ein fachlicher Diskurs, bezogen auf den Bereich der Offenen Arbeit mit Kindern, allgemein erst noch am Anfang steht (Julia Gerodetti & Manuel Fuchs, 2017, S. 9). So ist es kaum verwunderlich, dass sich bestehende Publikationen zu Rassismuskritik nicht spezifisch auf dieses Arbeitsfeld beziehen. Die vorliegende Bachelorarbeit soll gerade deshalb einen Beitrag zu einem spezifischen Fachdiskurs für die Offene Arbeit mit Kindern in Bezug auf Rassismuskritik leisten.

1.2 Fragestellung(en) – Aufbau der Arbeit – Zielsetzung

Nachfolgend wird die Hauptfragestellung, untergeordnete richtungsweisende Fragen, die den Aufbau der Arbeit gliedern und die Zielsetzung erläutert.

Im Zentrum steht die Hauptfrage: *Was brauchen Fachpersonen der Soziokulturellen Animation in der Offenen Arbeit mit Kindern im Alter von 6-11 Jahren, um rassismuskritisch zu agieren und die Adressat*innen für das Thema Rassismus zu sensibilisieren?* In einem ersten Teil der Arbeit, Kapitel 2 (vgl. S. 5), soll das Handlungsfeld und die wichtigsten Arbeitsprinzipien der Offenen Arbeit mit Kindern in der Schweiz skizziert werden. Ferner wird die Lebensphase der mittleren Kindheit von 6 – 11 Jahren beleuchtet. Kapitel 3 (vgl. S. 10) beschreibt das Phänomen Rassismus allgemein und im spezifischen wird auf rassistische Vorstellungen und Äusserungen im Kindesalter eingegangen. Orientierung bietet in Kapitel 3 (vgl. S. 10) die Unterfrage: *Was ist unter dem Phänomen Rassismus zu verstehen?* und *Was bedeutet das Phänomen im Zusammenhang mit Kindern?* Kapitel 4 (vgl. S. 16) widmet sich einem Erklärungsversuch aus einer gesamtgesellschaftlichen und einer sozialisationstheoretischen Perspektive heraus. Richtungsweisend ist in diesem Kapitel die Unterfrage *Wie lassen sich rassistische Vorstellungen und Äusserungen im Kindesalter erklären?* Es folgt Kapitel 5 (vgl. S. 29), in dem der Fokus auf das Handlungsfeld der Offenen Arbeit mit Kindern gelegt wird, auf den Erkenntnissen der vorhergehenden Kapitel basierend. Es soll aufgezeigt werden, welche Massnahmen es braucht, damit Fachpersonen rassismuskritisch agieren können und es werden Vorschläge erarbeitet, wie Adressat*innen für das Thema Rassismus sensibilisiert werden können. Damit wird die Hauptfragestellung beantwortet. Im abschliessenden Fazit in Kapitel 6 (vgl. S. 40) werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, Wege für eine rassismuskritische Offene Arbeit mit Kindern aufzuzeigen und damit eine Dekonstruktion von Rassismus in der Offenen Arbeit mit Kindern zu fördern. Dass eine passive antirassistische Haltung im Kampf für soziale Gerechtigkeit nicht ausreicht, zeigt Kendi (2019) wie folgt auf. Eine antirassistische Person ist „eine Person, die mit ihren Handlungen eine antirassistische Politik unterstützt oder eine antirassistische Idee äussert“ (S. 23). Mit dieser Aussage verdeutlicht Kendi, dass es in der Arbeit gegen Rassismus auf die konkreten Handlungen der Menschen gegen Rassismus ankommt. Die vorliegende Arbeit wird im Weiteren, durch den Bezug der Problematik auf das Handlungsfeld der Offene Arbeit mit Kinder, der spezifische Fachdiskurs gefördert. Der konkrete Umgang mit akuten Konflikten zwischen Adressat*innen der Offenen Arbeit mit Kindern ist nicht Gegenstand vorliegender Arbeit.

2 Offene Arbeit mit Kindern

Um in Kapitel 5 Vorschläge für das Handlungsfeld ableiten zu können, wird in diesem Kapitel ein kurzer Überblick über die Offene Arbeit mit Kindern gegeben. Dazu wird das Handlungsfeld, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, grob umspannt und es folgt eine Darstellung über das professionelle Handeln, mitsamt geltenden Arbeitsprinzipien und rechtlichen Grundlagen.

2.1 Übersicht über das Handlungsfeld

Der Begriff Offene Arbeit mit Kindern entstand in Zusammenhang mit der Abenteuerspielplatzbewegung in Deutschland während der 60er Jahre, als Antwort auf vorherrschende Verhältnisse in Wohnquartieren (Thomas Meyer, 2020, S. 160). In der Schweiz handelt es sich bei der Offenen Arbeit mit Kindern, im Folgenden mit OAK abgekürzt, um ein eher neues Handlungsfeld, welches sich in den letzten 20 Jahren aus der Praxis heraus entwickelt hat (Gerodetti & Fuchs, 2017, S. 8). Die OAK richtet sich an 4-12-Jährige³ und ist Teil der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) (ebd., S. 9). So orientiert sich die OAK bis zum heutigen Zeitpunkt an denselben fachlichen Grundprinzipien wie die Offene Jugendarbeit (Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit, 2018, S. 5-6). Ein Grundlagenpapier im Speziellen für die OAK existiert bisher nicht. Der Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz (DOJ) plant im September 2021 eine Fachgruppe OAK zu gründen (DOJ, 2021). In diesem Zusammenhang ist es denkbar, dass ein Grundlagenpapier spezifisch zur OAK ausgearbeitet wird, da der DOJ auch durch die Erarbeitung von Grundlagen- und Positionspapieren einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung leistet. Durch das Kinder- und Jugendförderungsgesetz, welches in der Schweiz 2013 in Kraft trat, fand die OAK erstmals Erwähnung auf gesetzlicher Ebene. Damit wird sie als Teil der Kinder- und Jugendförderung anerkannt (Gerodetti & Fuchs, 2017, S. 9). Dies dürfte in Zukunft helfen, Angebote weiter auszubauen.

Obwohl viele Gemeinsamkeiten zwischen der OKJA bestehen, plädieren Gerodetti & Fuchs (2017) dennoch für einen eigenständigen fachlichen Diskurs, der zumindest 2017, gemäss der Autorenschaft, noch nicht stattgefunden hat (S. 9). Auch Meyer (2020) merkt an, dass spezifische Grundlagenliteratur zur OAK rar ist (S. 140). Mit seiner 2020 erschienenen Publikation „Offene Arbeit mit Kindern – Theoretische Grundlagen und Handlungsfelder“ leistet Meyer daher einen wichtigen Beitrag zu einem beginnenden eigenständigen Fachdiskurs.

³ Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf das Alter von 6-11 Jahren. Diese Altersspanne entspricht der grössten Überschneidung der Zielgruppe der Offenen Arbeit mit Kindern (4-12 J.) und der Lebensphase der mittleren Kindheit (6-11 J.) nach Laura E. Berk (2020, S. 542).

Julia Gerodetti, Manuel Fuchs, Lukas Fellmann, Martina Gerngross und Olivier Steiner (2021) versuchten erstmals mittels einer schweizweiten standardisierten Umfrage einen Überblick über das Handlungsfeld der OKJA zu generieren (S. 16). Von 620 befragten Einrichtungen in der Schweiz und im Fürstentum Lichtenstein bieten nur 6% ausschliesslich Offene Angebote für Kinder an, wohingegen 27% ausschliesslich Offene Jugendarbeit betreiben. 35% sind der OKJA zuzuordnen, 23% richten ihre Angebote an die ganze Bevölkerung (z.B. Quartierarbeit mit eigenen Angeboten für Kinder) und 9% sind als kirchliche Angebote zu identifizieren (ebd., S. 22). Diese Aufstellung zeigt die Verflechtungen der OKJA.

Die in der Untersuchung befragten Einrichtungen der OKJA sind folgenden Typen zuzuordnen: (mobile) Spielangebote, betreute Abenteuerspielplätze, Robinsonspielplätze, Spielmobile, Quartierarbeit, Gemeinschafts- oder Familienzentren, offene Angebote einer Kirche (sofern für alle zugänglich (Gerodetti et al., 2021, S. 191). 92 % der befragten Einrichtungen bieten offene Treff- oder Spielangebote an, bei 88% besteht die Möglichkeit für Unterstützung, Begleitung und Beratung von Einzelnen oder Gruppen (Gerodetti et al., 2021, S. 30). Es ist anzumerken, dass nicht alle Einrichtungen bei der Untersuchung teilgenommen haben und davon auszugehen ist, dass nicht alle Einrichtungen in der Schweiz erfasst werden konnten (Gerodetti et al., 2021, S. 192).

Die OKJA sieht sich als eine wichtige Akteurin der ausserschulischen Bildung. Die Angebote sind in der Schweiz meist zu einem grossen Teil staatlich finanziert und in Auftrag gegeben (DOJ, 2018, S. 3). Manche Angebote sind der Gemeinde direkt angeschlossen, andere werden durch Vereine organisiert. Durch die Angebote sollen Strukturen geschaffen werden, die den Kindern die Möglichkeit geben Aktivitäten zu verfolgen, die ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechen. Ebenso soll es Raum geben, damit eigene Ideen umgesetzt werden können (ebd.). Einrichtungen der OAK setzen sich auch auf Gemeindeebene für ein Mitspracherecht der Kinder in Entwicklungsprozessen innerhalb der Gemeinde ein (ebd.). Die vielfältigen Angebote der OAK sollen die Kinder darin unterstützen ein hohes Selbstwertgefühl, sowie Handlungs- als auch Sozialkompetenzen zu entwickeln. Auch soll ihre Selbständigkeit gefördert werden. Die Kinder sollen sich wohl, gesund und integriert fühlen. Die Angebote sind für alle Kinder offen, kostenlos und es ist keine Mitgliedschaft oder Anmeldung nötig (DOJ, 2018, S. 3).

2.2 Professionelles Handeln (Grundsätze, Arbeitsprinzipien und rechtliche Grundlagen)

Der Berufskodex Soziale Arbeit von AvenirSocial und die Charta Soziokulturelle Animation der Stiftung Soziokultur Schweiz sind wichtige fachliche Bezugspunkte für professionelles Handeln in der OAK (DOJ, 2018, S. 4). Daneben spielen Grund- und Arbeitsprinzipien eine zentrale Rolle. Der DOJ listet in seinem Grundlagenpapier für die OKJA die wichtigen Prinzipien auf. Dazu zählt

- Offenheit
- Freiwilligkeit
- Bildung
- Partizipation
- Niederschwelligkeit
- lebensweltliche Orientierung
- Ressourcenorientierung
- Bedürfnisorientierung
- geschlechterreflektierter Umgang
- reflektierter Umgang mit kulturellen Identifikationen und Beziehungsarbeit (DOJ, 2018, S. 5-6).

Auf zwei dieser Prinzipien soll an dieser Stelle erklärend eingegangen werden. Ein reflektierter Umgang mit kulturellen Identifikationen beinhaltet, dass Fachpersonen Adressat*innen ermutigen, sich mit ihren eigenen kulturellen Identifikationen auseinanderzusetzen. Darüber hinaus wird für eine Auseinandersetzung der Fachpersonen mit eigenen Werten, Haltungen und kulturellen Identitäten plädiert (ebd.). Das erwähnte Prinzip der Bildung ist nicht im herkömmlichen Sinne der schulischen formalen Bildung zu verstehen, sondern im Sinne des informellen Lernens. Informelles Lernen findet unstrukturiert in Alltagssituationen, in der Freizeit, oder in der Familie statt (René Stalder, 2013, S. 9). Annina Friz (2019) spricht von informellen Lernräumen, die sich z.B. in der OAK finden (S. 110). Durch das soziale Miteinander z.B. in einem Offenen Treff bieten sich vielfältige Möglichkeiten Sozialkompetenzen zu erweitern. Die erwähnten Grund- und Arbeitsprinzipien der OKJA und damit auch der OAK, sind die Basis für Handlungsableitungen in Kapitel 5 (vgl. S. 29).

Die Studie von Gerodetti et al. (2021) zeigt, dass in der aktuellen Praxis die Prinzipien der Beziehungsarbeit, Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Bedürfnisorientierung, Nieder-

schwelligkeit, Lebensweltorientierung und Ressourcenorientierung von jeweils 91% der Einrichtungen als zentral bewertet wurden (S. 121). Die Studie lässt keine Aussage zu, inwiefern das vom DOJ formulierte Arbeitsprinzip des reflektierten Umgangs mit kulturellen Identifikationen in der Praxis eine Rolle spielt.

Die OAK stützt sich auf nationaler Ebene auf das Kinder- und Jugendförderungsgesetz und auf Artikel 11, 41 und 67 der Bundesverfassung ab. Auf internationaler Ebene bildet die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN) und die Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung der Weltgesundheitsorganisation (WHO)“ einen wichtigen Bezugspunkt (DOJ, 2018, S. 4). Laut Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte muss Bildung dazu beitragen, die Toleranz und das Verständnis untereinander zu fördern (Vereinte Nationen, 1948, S. 5). Indem sich die OAK als bedeutender Lernort für informelle Bildung sieht, ist es naheliegend und wichtig, dass gesellschaftliche Problemstellungen wie Rassismus aufgegriffen und Diskussionen darüber ermöglicht werden.

2.3 Lebensphase mittlere Kindheit und die Beziehungen zu Gleichaltrigen

Nach der Entwicklungspsychologin Berk (2020) befinden sich Kinder zwischen 6-11 Jahren in der mittleren Kindheit (S. 542). Neben der körperlichen, kognitiven, emotionalen und moralischen Entwicklung, entwickeln sich auch das Selbstverständnis, bestehend aus Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl, weiter (Berk, 2020, S. 496-497). Unter Selbstkonzept versteht Berk (2020) „eine Kombination von Eigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen, über die sich eine Person definiert“ (S. 380). Das Selbstwertgefühl bezeichnet Berk (2020) als „die Urteile, die wir über den eigenen Wert anstellen, und die mit solchen Werturteilen verbundenen Gefühle“ (S. 382). Die emotionale Entwicklung in der Lebensphase mittlere Kindheit erlaubt es den Kindern zu lernen, dass mehrere Emotionen gleichzeitig auftreten können. Der emotionale Entwicklungsstand der Kinder in diesem Alter befähigt sie, die Perspektiven von anderen einzunehmen und sich empathisch zu zeigen. Die emotionale Entwicklung kann von Erwachsenen gefördert werden, sofern diese bereit sind über Emotionen zu sprechen (Berk, 2020, S. 504).

Der Umgang mit Gleichaltrigen gewinnt in der mittleren Kindheit an Bedeutung (Berk, 2020, S. 510). Der Kontakt zu Gleichaltrigen fördert die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und das Verständnis für sich selbst und für andere. Körperliche Aggressionen nehmen ab, die Kompro-

missbereitschaft nimmt zu und weitere prosoziale Verhaltensweisen sind ausgeprägter vorhanden. Durch diese Entwicklungsfortschritte können Kinder in der mittleren Kindheit Konflikte besser austragen und lösen (Berk, 2020, S. 510). Verbale und soziale Aggressionen treten in Gruppen von Gleichaltrigen weiterhin auf (ebd.). Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit ist in diesem Alter bei den Kindern sehr gross, was sie in diesem Alter zum ersten Mal dazu veranlasst, Gruppen von Gleichaltrigen zu bilden die jeweils eine anführende Person haben. Neben dem gleichen Alter spielen das gleiche Geschlecht, räumliche Nähe, eine ähnliche gesellschaftliche Zugehörigkeit, Beliebtheit oder Aggressivität für die Gruppenbildung oftmals eine Rolle (Berk, 2020, S. 510). Gruppen mit Gleichaltrigen bietet den Kindern vielfältige Lernmöglichkeiten. Sie müssen sich mit Themen der Führung und Unterordnung oder mit Fragen der Loyalität auseinandersetzen. Kinder, die aus verschiedenen Gründen nicht Teil einer Gruppe werden können, haben weniger Gelegenheit sozial kompetentes Verhalten zu erlernen (ebd.). Indem Gleichaltrige in diesem Alter für die Kinder an Bedeutung gewinnen, beginnen auch die Sorgen durch Gleichaltrige abgelehnt zu werden, oder persönlichen Schaden zu erleiden (Berk, 2020, S. 530). Vertrauen und Loyalität spielen für Freundschaften eine wichtige Rolle, weshalb die Anzahl Freunde in diesem Alter meist kleiner wird. Ein Vertrauensbruch ist schwer zu verdauen und stellt eine grosse Herausforderung für eine Freundschaft dar (Berk, 2020, S. 511). Wie bei der Bildung von Gruppen, suchen sich viele Kinder ähnliche Kinder als Freund*innen aus. Ausserdem spielt die Gelegenheit zum Schliessen von Freundschaften eine Rolle. Haben Eltern einen diversen Freundeskreis, so ist es wahrscheinlicher, dass sich auch Kinder einen diverseren Freundeskreis aufbauen (ebd.). Kinder lernen durch Freundschaften, dass Uneinigkeiten bestehen können, sofern die gegenseitige Zuneigung vorhanden ist. Weiter kann in Freundschaftsbeziehungen der Umgang mit Kritik und Streit gelernt werden (Berk, 2020, S. 512).

Angebote der OAK bieten Kindern die Möglichkeit sich zu treffen und gemeinsame Freizeit zu erleben und zu gestalten. Damit geht die OAK auf ein wichtiges Bedürfnis der Kinder in diesem Alter ein. Wie die Ausführungen gezeigt haben, besteht in diesem Alter die Sorge von Gleichaltrigen abgelehnt zu werden. Die Themen Zugehörigkeit und Ablehnung stehen in direktem Zusammenhang mit Rassismus und anderen Differenzierungsmechanismen innerhalb der Gesellschaft. Nachdem in Kapitel 2 das Handlungsfeld der OAK und die Lebensphase der mittleren Kindheit beschrieben wurde, folgt in Kapitel 3 nun der Fokus auf das Phänomen Rassismus.

3 Rassismus in Zusammenhang mit der mittleren Kindheit

Im vorliegenden Kapitel werden die Fragestellungen *Was ist unter dem Phänomen Rassismus zu verstehen?* und *Was bedeutet das Phänomen in Zusammenhang mit Kindern?* beantwortet. So wird in Kapitel 3.1 versucht Rassismus zu definieren. Darauf folgen in Kapitel 3.2 Ausführungen, wie sich rassistische Vorstellungen bei Kindern äussern können.

3.1 Rassismus und rassistische Diskriminierung

Der Diskurs in der Rassismusforschung kennt eine Vielzahl von Definitionen, was das Phänomen Rassismus angeht. Je nach Forschungsrichtung wird das Phänomen etwas anders beschrieben und erklärt, dies wiederum beeinflusst die Art der Definition. Es wird an dieser Stelle versucht, das Phänomen grob zu beschreiben. Auf einzelne erklärende Hinweise kann aufgrund der Verständlichkeit dennoch nicht ganz verzichtet werden.

Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Eidgenössischen Departement des Inneren (FRB, 2021) bezeichnet Rassismus als

eine Ideologie, die Menschen aufgrund ihrer Physiognomie und/oder ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen ethnischen, nationalen oder religiösen Zugehörigkeit einteilt und hierarchisiert. Menschen werden nicht als Individuen behandelt, sondern als Mitglieder pseudo-natürlicher Gruppen („Rassen“). Als solche werden ihnen kollektive und unveränderbare minderwertige moralische, kulturelle oder intellektuelle Eigenschaften zugeschrieben. (S. 1)

Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB, 2021) versteht Rassismus als ein gesamtgesellschaftliches Problem welches in der Folge entsprechend angegangen werden sollte (S. 1). Wie Rassismus aus dieser Betrachtungsposition erklärt wird, ist Gegenstand des Kapitels 4.1 (vgl. S. 17).

Laut Jule Bönkost (2017) wird unter Rassismus in Deutschland meist absichtsvolles Handeln von Einzelpersonen gegenüber anderen Personen verstanden (S. 2). In dieser Vorstellung wird die Tatsache, dass wir in einer rassistisch geprägten Gesellschaft leben und somit alle mehr oder weniger davon betroffen sind, ausgeklammert (Bönkost, 2017, S. 2). Auch Tarek Naguib, Nadine Bircher und Tiziana Fuchs (2014) schlussfolgern, dass Mehrheitsgesellschaften in Europa meist über ein ideologisches Rassismusverständnis verfügen, indem Rassismus mit individuellen Vorurteilen in Verbindung gebracht wird. Staaten mit ehemaligen Kolonien verfügen meist über ein breiteres gesamtgesellschaftliches Rassismusverständnis, demzufolge Rassismus

auch als strukturelles und institutionelles Phänomen verstanden wird (S. 16). Rassismus äussert sich auf verschiedenen Ebenen (Naguib et al., 2014, S. 15). Während institutioneller Rassismus Benachteiligungen von z.B. Behörden, Schulen, Unternehmen, Polizei etc. bezeichnet, bezieht sich interpersonaler Rassismus auf rassistische Handlungen (auch verbale) zwischen Einzelpersonen (ebd.). Birgit Rommelspacher (2011) spricht hier von individuellem Rassismus (S. 30). Diese beiden Formen von Rassismus sind nicht scharf voneinander abzutrennen, sind es in Organisationen doch auch Einzelpersonen, welche Entscheidungen treffen und dadurch Diskriminierungen verursachen. Umgekehrt werden Individuen von den sie umgebenden Strukturen (z.B. in Organisationen) beeinflusst, was sich wiederum auf individuelle Handlungen auswirken kann (Naguib et al., 2014, S. 15). Es gilt zu erkennen, dass die verschiedenen Ebenen von Rassismus miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen (Nora Refaeil, 2020, S. 9). Individueller/interpersonaler Rassismus muss nicht zwingend mit Absicht geschehen, sondern kann auch unabsichtlich oder sogar gut gemeint erfolgen (Rommelspacher, 2011, S. 31). Für beteiligte der Mehrheitsgesellschaft ist es oftmals schwer verständlich, dass z.B. ein Lob für gutes Deutschsprechen, adressiert an eine Person of Color⁴ rassistisch ist und eine ähnliche Wirkung erzielen kann wie absichtliches rassistisches Verhalten (ebd.). Durch das Lob wird der betroffenen Person, wenn auch unbeabsichtigt, gesagt, dass sie nicht von hier sein kann und somit nicht als zugehörig gelesen wird (ebd.). Indem *weisse* Menschen sich dagegen wehren dies als rassistische Diskriminierung anzuerkennen, wird erneut Macht ausgeübt, da in diesem Moment den Betroffenen die eigene Perspektive nicht zugestanden wird (ebd.). Nicht zu wissen, dass etwas rassistisch ist, ändert nichts an der rassistischen Diskriminierung die damit einhergeht. Handlungen, die rassistische Diskriminierung zur Folge haben, sind laut der UN-Antirassismuskonvention aus diesem Grund rassistisch (Marmer, 2018, S. 298). Der Ausdruck rassistische Diskriminierung benennt Handlungen, durch welche Menschen aufgrund ihrer körperlichen Merkmale, ihrer Herkunft, ihrer Religion oder ihrer kulturellen Merkmalen benachteiligt, gedemütigt, bedroht oder gefährdet werden (FRB, 2021, S. 3). Refaeil (2020) betont, dass rassistische Diskriminierungen nicht nur physische Gewalthandlungen beinhaltet, sondern auch verbale Äusserungen einschliessen (S. 9).

⁴ Person of Color / People of Color sind politische Selbstbezeichnungen und stehen für die Verbundenheit von Communities, die von rassistischen Diskriminierungen betroffen sind (Noah Sow, 2015, S. 598). Analog dazu werden Begriffe wie Kinder of Color etc. in deutsch-englisch gemischter Sprache für die flüssigere Lesbarkeit verwendet.

In Zusammenhang mit Rassismus wird oftmals auch der Begriff Alltagsrassismus verwendet. Claus Melter (2006) versteht darunter, dass Rassismus in der Mitte unserer Gesellschaft verankert ist. Er verweist auf die Alltäglichkeit von Rassismuserfahrungen auf der individuellen Ebene, der institutionellen Ebene und der strukturellen Ebene (S. 25). Damit spricht er alltägliche Diskriminierungen von Einzelpersonen oder Gruppen gegenüber von People of Color, z.B. Racial Profiling, oder Benachteiligung auf dem Wohnungsmarkt, an. Rassistische Diskriminierungen werden alltäglich verursacht, unabhängig davon, ob sie bewusst oder unbewusst getätigt werden.

3.2 Rassistische Vorstellungen und Äusserungen im Kindesalter

In Kapitel 3.1 wurde beschrieben, wie sich Rassismus generell in der Gesellschaft äussern kann und dass gerade Alltagsrassismus oftmals unbeabsichtigt geschieht und nicht als solcher erkannt wird. Bereits Kinder machen Rassismus-Erfahrungen, wie folgende Beispiele exemplarisch aufzeigen. So hielt Desmond, ein 8-jähriger Junge 2020 eine Rede an einer Black-Lives-Matter Kundgebung in Hannover, in welcher er unter anderem fordert, von Gleichaltrigen nicht geschlagen, als Affe, oder Schoko bezeichnet zu werden (Sophie Sommer, 2020). Es sind Bemerkungen wie z.B. „Schöflihoor“, „Gaggihaut“, „Wasch dich mal, du bist dreckig“ oder „Wie ist es so in Afrika“, die sich Kinder of Color in der Schweiz von *weissen* Kindern anhören müssen (Sandra Casalini, 2020). Auch die Soziologin und Diversity-Trainerin Nkechi Madubuko (2017) betont, dass Rassismus in den Schulen auch unter Schüler*innen ein Thema ist. Weiter fügt sie an, dass diese Diskriminierungen oftmals nicht angemessen aufgenommen und geklärt werden (S. 802). Es geht von subtilen Diskriminierungen bis hin zu offener Gewalt, wobei subtiler Rassismus nicht weniger dramatische Auswirkungen besitzt wie physische Gewalt (ebd.). Bereits Kinder stellen die „Woher kommst du?“ Frage und möchten damit, wie viele Erwachsene auch, Informationen über die vermutete Migrationsgeschichte der Familie erhalten (Anke Krause, 2017, S. 129). Kinder begreifen ab dem sechsten Lebensjahr, wie die Frage gemeint ist und beantworten diese in der Regel wie von den Fragestellenden gewünscht, auch wenn sie selbst z.B. in Deutschland geboren wurden (Anke Krause, 2017, S. 129). Kinder of Color sind verbalen Angriffen von *weissen* Mitschüler*innen ausgesetzt, Lehrpersonen intervenieren nicht unbedingt und Betroffene berichten auch von generell zu wenig Unterstützung von Seiten der Lehrpersonen, in Bezug auf rassistische Diskriminierung von Mitschüler*innen (Madubuko, 2017, S. 803). Es kommt immer wieder vor, dass Betroffene, die sich zur Wehr setzen, selbst als Problemverursacher*innen dargestellt werden (ebd.). Kinder machen nicht nur

in der Schule rassistische Erfahrungen, sondern werden davon ebenfalls auf der Strasse, im öffentlichen Verkehr oder an anderen Orten begleitet (Madubuko, 2017, S. 803). Im Bericht über Rassismussvorfälle in der Schweiz wurde darauf hingewiesen, dass die Dunkelziffer von erlebten Diskriminierungen vermutlich hoch ist (humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus, 2020, S. 3). Es erscheint der Autorin, gerade in Bezug auf eine oft fehlende Sensibilität von *weissen* Erwachsenen für Alltagsrassismus, naheliegend, dass sich Kinder nicht bei jeder rassistischen Äusserung die sie erfahren an *weisse* Erwachsene wenden, geschweige denn deswegen eine Beratungsstelle aufsuchen. Die Schweizer Allianz „Exit Racism Now“ fordert vermutlich nicht zuletzt deshalb People of Color für die personelle Besetzung in Rassismusberatungsstellen (Exit Racism Now, ohne Datum).

Stereotype über eingewanderte Personen und ihre Nachkommen sind stark in den Köpfen der Mehrheitsgesellschaft vorhanden und Medienberichte reproduzieren diese Stereotype oftmals. Diese Stereotype beeinflussen und prägen das soziale Miteinander negativ (Madubuko, 2017, S. 798). Dass diese stereotypischen, negativen Vorstellungen von Seiten der *weissen* Mehrheitsgesellschaft auch Kinder betreffen, haben oben aufgeführte Beispiele gezeigt. Auch eine Pilotstudie der Kinderpsychologin und Professorin Margaret Beale Spencer im Auftrag der CNN zeigt, wie früh Kinder das Konstrukt *Hautfarbe*⁵ kennen und bereits mit positiven oder negativen Attributen verbinden (CNN, 2010). Die Pilotstudie bildet einen Puppen-Test der 40er Jahre in angepasster Form nach (ebd.). 1940 führten die Psychologen Kenneth und Mamie Clark den sogenannten „Doll Test“ durch, um psychologische Auswirkungen der Segregation auf afroamerikanische Kinder zu untersuchen. Sie erkannten, dass eine Mehrheit der Kinder zwischen 3-7 Jahren helle Puppen bevorzugten und ihnen mehr positive Eigenschaften zuschrieben als den dunklen Puppen (NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc. 2021). In der neueren Pilotstudie von Spencer sollten auch *weisse* Kinder Teil der Untersuchung sein. So nahmen 133 Schwarze⁶ und *weisse* Kinder im Grossraum New York City und Georgia im Alter von 4-5 Jahren und im Alter von 9-10 Jahren teil (CNN, 2010). Alle Kinder hatten fünf Comic-Bilder vor sich liegen, welche, abgesehen von der *Hautfarbe* hell bis dunkel, fünf identische Kinder darstellten. Den Teilnehmenden wurden Fragen gestellt und sie wurden gebeten als Antwort auf das für sie passende Comicbild zu zeigen. Den älteren Kindern wurden im

⁵ *Hautfarbe* wird jeweils kursiv geschrieben, um darauf aufmerksam zu machen, dass es sich beim Begriff um ein Konstrukt und nicht um eine Bezeichnung für einen realen Farbton handelt. Die menschliche Haut kennt eine Vielzahl von verschiedenen Farbtönen, jedoch ist diese Tönung von Mensch zu Mensch verschiedene. Insofern ist eine klare Trennung in *Hautfarben* grundsätzlich nicht möglich (Susan Arndt, 2019, S. 332).

⁶ Schwarz wird gross geschrieben, da es sich beim Begriff Schwarz, nicht um eine Farbe sondern wie auch bei People of Color um eine politische Selbstbezeichnung handelt (Dos Santos & El-Maawi, 2019, S. 1).

Anschluss zusätzliche Fragen gestellt, wobei sie Zuordnungen bei einem Farbbalkendiagramm machen sollten, das verschiedene Hauttönungen zeigte (CNN, 2010). Auch wenn die Ergebnisse der Pilotstudie nur Trends darstellen und keine eindeutigen wissenschaftlichen Aussagen erlauben, sind laut der Studienautorin Spencer doch schlüssige Ergebnisse feststellbar. In der Pilotstudie verknüpften *weisse* Kinder helle *Hautfarbe* mit positiven Attributen, während sie dunkle *Hautfarbe* mit negativen Attributen in Verbindung brachten. Auch Kinder of Color bevorzugten oftmals *weisse* Comic-Darstellungen, jedoch weniger oft als dies *weisse* Kinder taten. Es scheint, dass *weisse* Kinder Stereotype viel stärker lernen und verinnerlichen als dies bei Kinder of Color der Fall ist (ebd.). Spencer vermutet, dass Eltern of Color eher mit ihren Kindern über Rassismus sprechen. Dies könnte eine Erklärung für die schwächere Verinnerlichung von Stereotypen bei Kinder of Color sein, welche in der Studie sichtbar war (ebd.). Dass Kinder im Alter von 9-10 Jahren ähnliche Vorstellungen in Bezug auf *Hautfarbe* hatten wie Kinder im Alter von 4-5 Jahren, überraschte (ebd.). Studien zufolge nehmen negative Einstellungen gegenüber Fremdgruppen im Alter von ca. 8 Jahren ab (vgl. Frances E. Aboud, 2008; Tobias Raabe & Andreas Beelmann, 2011; zit. in Berk, 2020 S. 508). Demgegenüber steht eine andere Studie, die sowohl mit Kindern als auch mit Erwachsenen durchgeführt wurde (vgl. Yarrow Dunham, Eva E. Chen & Mahzarin R. Banaji, 2013; zit. in Berk, 2020, S. 508). Die Studie zeigte, dass *weisse* Menschen, unabhängig ihres Alters, eine stillschweigende Voreingenommenheit gegenüber Fremdgruppen hatten (Berk, 2020, S. 508). Vor diesem Hintergrund ist es fraglich, inwiefern in der mittleren Kindheit wirklich von einem Rückgang von Voreingenommenheit gesprochen werden kann, oder ob die Kinder vielmehr bereits gelernt haben, dass Vorurteile sozial negativ beurteilt werden (Berk, 2020, S. 508). So vermeiden es *weisse* Kinder ab ca. 10 Jahren über *race*⁷ zu sprechen, um den Anschein zu erwecken keine Vorurteile zu haben. Mit diesem Verhalten imitieren sie *weisse* Erwachsene (ebd.). Doch Kinder werden nicht mit rassistischen Vorstellungen geboren. Laut Jens Mätschke (2017) lernen Kinder bis im Alter von ca. drei Jahren ihre Umwelt zu erkennen. Sie bilden einfache Kategorien und verbinden verschiedene Eindrücke (S. 251). Über Merkmale wie z.B. Größe, Bart- oder Haarlänge werden Personen einer Gruppe zugeordnet. Kategorisierungen aufgrund von wahrgenommenem sozialen Geschlecht, *Hautfarbe*, oder möglicher Herkunft, gewinnen bei über dreijährigen Kindern an Bedeutung. Sie entwickeln darüber ihre eigene Identität (z.B. als *weisses* Mädchen) und beginnen die Kategorien anzuwenden, um Menschen in Gruppen einzuteilen. Kinder in diesem

⁷ *Race* wird kursiv geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass es sich um eine Konstruktion handelt. Auf den deutschsprachigen Begriff R. wird aufgrund der zusätzlichen Prägung durch den Nationalsozialismus nach Möglichkeit in der Arbeit ganz verzichtet (Dos Santos & El-Maawi, 2019, S. 2).

Alter lernen, dass *Hautfarbe*, im Unterschied zur Armlänge, eine soziale Bedeutung hat. Dabei müssen Kinder die Tatsache ausblenden, dass *Hautfarbe* ein Kontinuum zwischen hell und dunkel ist und an sich keine klare Unterscheidung zulässt (Mätschke, 2017, S. 251). Wie früh Kinder die soziale Bedeutung von *Hautfarbe* kennen und wie sie das Konstrukt *Hautfarbe* dazu nutzen, um beim Spielen Kinder auszuschliessen, zeigen einige nachfolgende Beispiele.

Isabell Diehm und Melanie Kuhn (2011) beschreiben eine Szene im Kindergarten, in der *weisse* Kinder das biologische Merkmal *Hautfarbe* benutzen, um Kinder of Color auszugrenzen. Dazu wechseln zwei *weisse* Kinder mitsamt Spielsachen den Spielort, um ein Schwarzes Kind alleine zurückzulassen (S. 32). Petra Wagner & Annika Sulzer (2011) beschreiben ein Bsp. aus dem Kindergarten, in welchem zwei *weisse* Jungen Verkäufer an einem Pizzastand spielen und zwei Mädchen of Color aufgrund ihrer *Hautfarbe* nicht einladen wollen bei ihnen zu essen (S. 212). Auch Claudia Machold (2015) beschreibt eine Situation, bei der ein *weisses* Kind am Mittagstisch einer Kita zu einem Schwarzen Kind sagt, es solle seine Haut abwaschen, weil sie Schwarz sei (S. 155). Indem *weisse* Kinder *Hautfarbe* als Ausschlusskriterium anbringen, wird deutlich, dass sie bereits gelernt haben, dass auch heute in einer *weissen* Mehrheitsgesellschaft *Weissein* für Zugehörigkeit steht und People of Color aufgrund ihrer *Hautfarbe* ausgegrenzt werden können (Wagner & Sulzer 2011, S. 213).

Die in diesem Kapitel aufgeführten Beispiele und Untersuchungen zeigen, dass Rassismus auch unter Kindern ein Thema ist, rassistisches Denken jedoch nicht angeboren ist. Auch Mätschke (2017) weist auf die vielen Forschungsbelege hin, die aufzeigen, dass *weisse* und Schwarze Kinder bereits früh „ein Bewusstsein über rassistisch konstruierte Differenzen und damit verbundene Wertigkeiten von Gruppen entwickelt haben“ (S. 249). Diese Tatsache beeinflusst einerseits das Selbstbild, andererseits die Interaktionen zwischen den Menschen (ebd.). Beispiele dafür sind diskriminierende Äusserungen von *weissen* Kindern gegenüber Kindern of Color (vgl. Kapitelanfang, S. 12). Inwiefern Einflüsse der äusseren Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen im Zusammenspiel mit inneren Gegebenheiten einwirken, ist Gegenstand der Sozialisation. So werden in Kapitel 4.2 (vgl. S. 20) aus sozialisationstheoretischer Perspektive Antworten gefunden, wie es zur Übernahme von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und damit zu rassistischem Verhalten im Kindesalter kommen kann.

4 Theoretische Erklärungsansätze für Rassismus und rassistische Äusserungen im Kindesalter

In diesem Kapitel werden Erklärungsansätze für das in Kapitel 3 beschriebene Phänomen Rassismus in Zusammenhang mit Kindern ausgearbeitet. Richtungsgebend ist dabei die Fragestellung *Wie lassen sich rassistische Vorstellungen und Äusserungen im Kindesalter erklären?* Um die Frage zu beantworten, wird in Kapitel 4.1 versucht, das Phänomen Rassismus an sich zu erklären bevor in Kapitel 4.2 spezifisch darauf eingegangen wird, weshalb Kinder rassistische Vorstellungen entwickeln und teilweise auch rassistische Äusserungen tätigen.

In der Rassismusforschung sind zwei grobe Erklärungsansätze in Bezug auf das Phänomen Rassismus erkennbar. (Sozial-)psychologische und sozialisationstheoretische Forschungen fokussieren das Phänomen Rassismus aus einer individuellen und einer gruppenbezogenen Perspektive. Es wird gefragt, weshalb Menschen anderen gegenüber z.B. Vorurteile entwickeln und sich z.B. diskriminierend verhalten. Machtverhältnisse und gesellschaftliche Strukturen werden in diesen Forschungen nicht berücksichtigt, was laut kritischer Migrationsforschung jedoch notwendig ist, um weitreichende Erklärungen gewinnen zu können (Paul Mecheril und Karin Scherschel, 2011, S. 43-46). Andere Ansätze machen gesellschaftliche Machtstrukturen zum Gegenstand der Untersuchung. Mecheril und Scherschel (2011) sprechen in diesen Fällen von rassismustheoretischen Ansätzen, die Rassismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen verstehen (S. 46). Auch die Fachstelle für Rassismusbekämpfung in der Schweiz versteht Rassismus in diesem Sinne, wie die Definition in Kapitel 3.1 (vgl. S. 10) zeigte.

Sollen Erklärungsansätzen für rassistische Vorstellungen und Äusserungen im Kindesalter gefunden werden, finden sich (sozial-)psychologische Erklärungsansätze auf der individuellen und gruppenbezogenen Perspektive. Martina Tissberger (2017) kritisiert, dass die Vorurteilsforschung davon ausgeht, dass nur einzelne Individuen oder Gruppen rassistisch sind. Damit klammert die Vorurteilsforschung aus, dass die heutige europäische Gesellschaft durch viele Jahre der Versklavung von People of Color, des Imperialismus und des Kolonialismus geprägt ist (S. 64).

Eine Kernaufgabe der Sozialen Arbeit besteht in der Förderung von gesellschaftlichen Veränderungen (AvenirSocial, 2014, S. 2). Besonders die Soziokulturelle Animation verpflichtet sich der Förderung von gesellschaftlicher Kohäsion (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S. 56). Dies legt nahe, das Phänomen Rassismus aus einer gesellschaftlichen Perspektive zu betrachten. So soll im nachfolgenden Kapitel mit Erläuterungen aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive eine Erklärungsbasis für das Phänomen Rassismus geschaffen werden. Da diese Ansätze

nicht spezifisch auf die Kindheit fokussieren, sondern nur Hinweise geben, wird anschliessend in Kapitel 4.2 aus sozialisationstheoretischer Sicht die Brücke für Erklärungen zu rassistischen Verhaltensweisen in der Kindheit geschlagen.

4.1 Rassismus aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive

Wie in Kapitel 3.1 (vgl. S. 10) bereits angedeutet wurde, beinhalten Rassismusdefinitionen bereits erklärenden Charakter. Es wurde dort beschrieben, dass durch eine rassistische Ideologie Unterschiede zwischen Menschen hergestellt und Menschengruppen hierarchisiert werden. In diesem Kapitel soll erklärt werden, was hinter dieser Ideologie steckt. Dafür werden weitere Rassismusdefinitionen vorgestellt, die Rassismus ebenfalls als eine gesamtgesellschaftliche Problematik verstehen. Einige in Kapitel 3.1 beschriebene Alltagsrassismen werden zur Veranschaulichung eingeordnet.

Rassismustheoretische Ansätze versuchen zu erklären, weshalb Unterschiede zwischen Menschen hergestellt werden (Mecheril & Scherschel, 2011, S. 46). „Das Fundament des Rassismus ist ein flexibles, historisch und kontextuell variables System von Erklärungen für die Angemessenheit und Rechtschaffenheit von Unterscheidungen“ (Mecheril & Scherschel, 2011, S. 47). Das von Mecheril und Scherschel genannte System von Erklärungen basiert auf einer Konstruktion von unterschiedlichen *racess* (Mecheril & Scherschel, 2011, S. 48). *Race* wurde geschaffen um die Ausbeutung der Sklaverei zu rechtfertigen (DiAngelo, 2020, S. 46). Denn während Menschen in den damaligen Kolonien Europas ausgebeutet und versklavt wurden, verabschiedete Europa die erste europäische Erklärung der Menschenrechte (Rommelspacher, 2011, S. 25). Die Taten in den damals noch bestehenden Kolonien konnten nur dadurch legitimiert werden, indem einem grossen Teil der Menschheit das Menschsein abgesprochen wurde (ebd.). Insofern galt die europäische Erklärung der Menschenrechte nicht für People of Color, sondern nur für *weisse* Menschen, die sich dadurch Privilegien zuschrieben. Patricia Purtschert, Barbara Lüthi und Francesca Falk (2012) betonen, dass europäische Gesellschaften durch die Kolonialgeschichte geprägt sind. Auch Länder wie die Schweiz, die selbst keine Kolonien hatten, sind durch diese Vergangenheit beeinflusst (S. 20). Auch Tissberger (2017) kommt zum Schluss, dass der historische Aspekt in der Rassismuskonstruktion nicht ausgeklammert werden kann, indem die Ursache für Rassismus bei Individuen und deren Vorurteilen verortet werden (S. 64). Robert Miles (1991) verwendet den Begriff „Rassenkonstruktion“ für Fälle „in denen gesellschaftliche Beziehungen zwischen Menschen durch die Bedeutungskonstruktion biologischer

Merkmale dergestalt strukturiert werden, dass sie differenzierte gesellschaftliche Gruppen definieren und konstruieren“ (S. 100). Das Zitat von Miles (wie auch das Verständnis von Rassismus von anderen Autor*innen dieses Ansatzes) zeigen auf, dass rassismustheoretische Erklärungsansätze der konstruktivistischen Denkströmung untergeordnet werden können. Insofern wird an dieser Stelle kurz auf die Grundannahmen des Konstruktivismus eingegangen.

Die verschiedenen Konstruktivismus-Strömungen teilen die Annahme, dass die Wirklichkeit ein Resultat von Konstruktionsprozessen ist. Dabei geschieht dieser Konstruktionsprozess keinesfalls aktiv vom Menschen gesteuert, sondern passiert mit uns (Bernhard Pörksen, 2011, S. 21). Siegfried J. Schmidt (1995) drückt es so aus: „Wirklichkeitskonstruktion widerfährt uns mehr, als dass wir über sie verfügten“ (Schmid, 1995; zit. in Pörksen, 2011, S. 21). Nach Pörksen handelt es sich beim Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion „um einen durch die Auseinandersetzung mit der konkreten Umwelt in vielfacher Weise bedingter Prozess, der von biologischen, soziokulturellen und kognitiven Bedingungen bestimmt wird“ (Pörksen, 2011, S. 21). Durch die Tätigkeit des Beobachtens, werden Unterscheidungen und Bezeichnungen gemacht, weshalb Konstruktivismus nach Schmidt als „Theorie des Unterscheidens“ bezeichnet werden kann (Schmidt, 1995; zit. in Pörksen S. 21). Rassismus hat viel mit einer Unterscheidungspraxis zu tun. So sprechen Mecheril und Scherschel (2011) von der Konstruktion eines „Wir“ und „Nicht-Wir“. Diese Differenzierung ist ein zentraler Mechanismus in Bezug auf Rassismus (S. 47). Die Einteilung findet aufgrund körperlicher Merkmale wie beispielsweise *Hautfarbe* statt und es werden Zuschreibungen verknüpft (ebd). Rassistische Zuschreibungen schaffen durch Herabwürdigungen Dominanzverhältnisse zwischen Gruppen. Dieses Unterscheidungssystem bildet die Basis für rassistische Diskriminierung und Rassismuserfahrungen (ebd.). Paul Mecheril (2007) spricht auch von einer „Normalität des Rassismus“, womit er die ständige konstruierte Einteilung in ein „Wir“ und „Nicht-Wir“ zum Ausdruck bringt (S. 4-7). Wie sich diese Einteilung im konkreten Zusammenleben äussern kann, zeigen folgende Beispiele.

Wenn Menschen der *weissen* Mehrheitsgesellschaft People of Color für gutes Deutsch loben, steht dahinter ein Verständnis, dass nur *weisse* Menschen Deutsche oder Schweizer Staatsbürger*innen sein können (Rommelspacher, 2011, S. 32). Auch der oft gestellten Frage „Woher kommst du?“ liegt eine Normalitätsvorstellung über Zugehörigkeit und Identität zugrunde (Mecheril, 2007, S. 7).

Rommelspacher (2011) definiert Rassismus als ein System, durch welches im Laufe der Geschichte entstandene Machtverhältnisse legitimiert und reproduziert werden (S. 29). Da die Legitimation der Macht auf der Diskriminierung der rassifizierten Menschengruppen basiert,

spricht Rommelspacher von Rassismus als einem gesellschaftlichen Verhältnis (Rommelspacher, 2011, S. 29). Vorhandene Hierarchisierungen prägen somit die gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen (Fachstelle für Rassismusbekämpfung, 2021, S. 1). Mit Hierarchisierungen entstehen Machtverhältnisse, Privilegien und Benachteiligungen (ebd.). Privilegien entstehen aus der Machtposition von *weissen* Menschen (Marmer, 2018, S. 296). So wird eine *weisse* Person in einer *weissen* Mehrheitsgesellschaft in der Regel eher als Individuum und nicht als Vertreter*in einer Gruppe wahrgenommen, womit auch verbunden ist, dass sich *weisse* Menschen nicht von negativen Handlungen anderer *weisser* Menschen abgrenzen müssen (ebd.). Eine *weisse* Person die z.B. mit dem Fahrrad auf dem Gehweg fährt und damit gegen eine Regel verstösst, wird als Individuum wahrgenommen. Eine Person of Color in derselben Situation wird von der *weissen* Mehrheitsgesellschaft eher nicht als Individuum wahrgenommen, sondern als Person of Color. Insofern prägen Handlungen von einzelnen Individuen das „Bild“ über People of Color in den Köpfen der *weissen* Mehrheitsgesellschaft. *Weisssein*⁸ gilt in der *weissen* Vorstellung als Norm und ist meist unsichtbar (Noah Sow, 2019, S. 190). Damit spricht Sow die Tatsache an, dass sich *weisse* Menschen oft nicht oder nur wenig darüber bewusst sind, was *Weisssein* bedeutet und welche Privilegien damit verbunden sind. Eine Person of Color muss sich immer wieder von negativen Verhaltensweisen anderer People of Color abgrenzen, da sie in der *weissen* Mehrheitsgesellschaft als „Nicht-Wir“ wahrgenommen werden.

Tissberger (2017) geht davon aus, dass Menschen, die rassistisch denken und evtl. auch handeln, Konsequenz und Folge der Geschichte und der ständig andauernden Reproduktion von rassistischem Wissen sind (S. 64-65). Der Begriff „rassistisches Wissen“ stammt von Mark Terkessidis (2004, S. 10). Damit bezeichnet er das was andere Menschen unter Vorurteile verstehen. Er nennt es „rassistisches Wissen“, da es sich um Wissen handelt, dass in der Gesellschaft weit verbreitet ist (ebd.). Erst wenn Kategorien wie z.B. *races* erschaffen sind, ist es möglich ihnen Wissen und Eigenschaften zuzuordnen (Terkessidis, 2004, S. 10). Die Mehrheitsgesellschaft hat in diesem Moment Macht, da sie den konstruierten *races* Eigenschaften zuordnen kann. Terkessidis (2004) bezeichnet Rassismus in Folge als einen „Apparat“ indem das rassistische Wissen eine zentrale Rolle hat (S. 10). Damit meint er, dass Rassismus deshalb allgegenwärtig ist und funktioniert, weil dieses rassistische Wissen in den europäischen Gesellschaften stark verbreitet ist. Anne Broden (2017) deutet auch in diese Richtung, indem sie betont, dass Rassismus kein Einstellungsproblem von unmoralischen Individuen ist, sondern ein

⁸ *Weisssein* wird kursiv geschrieben, um die privilegierte gesellschaftliche Position von *weissen* Menschen sichtbar machen (Noah, Sow, 2019, 190).

Phänomen, welches die gesamte Gesellschaft betrifft und in unseren Strukturen und Institutionen verankert ist (S. 820). Jule Bönkost (2017) betont, dass bereits Kinder „rassistisches Wissen“ in der Schule, zuhause oder andernorts aufnehmen (S. 2). Auch über Zeitungen, Schulbücher, Kindergeschichten, Werbungen etc. nehmen Menschen immer wieder Alltagsrassismus und damit „rassistisches Wissen“ auf (Purtschert, 2020, S. 25). Tissberger (2017) führt die unbewusste Aneignung von rassistischem Wissen auf den strukturellen Rassismus zurück, der hauptsächlich in den westlichen Staaten verankert ist (S. 65). Das automatische Erlernen rassistischen Wissens mag ein Grund sein, weshalb Alltagsrassismus von vielen Menschen der Mehrheitsgesellschaft nicht erkannt wird. Der Fokus auf die Kinder erfolgt im nachfolgenden Kapitel 4.2 vertieft.

4.2 Sozialisationstheorie als Erklärungsgrundlage für die Übernahme von gesellschaftlichen Machtverhältnissen in der Kindheit

In Kapitel 4.1 konnte aufgezeigt werden, dass Rassismus in unserer Gesellschaft tief verankert ist und demnach alle Menschen betrifft. Es wurde angedeutet, dass bereits Kinder „rassistisches Wissen“ erlernen. So werden im vorliegenden Kapitel Erklärungen aus Sicht der Sozialisationstheorie, genauer anhand des „Modells der produktiven Realitätsverarbeitung“ nach Hurrelmann und Bauer (2015) folgen. Es wird auf verschiedene Sozialisationsinstanzen fokussiert, die eine Rolle für die Übernahme von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und somit von rassistischem Wissen in der Kindheit spielen können.

Den Prozess der Sozialisation versuchen verschiedene soziologische, psychologische und neurobiologische Sozialisationstheorien zu erklären. Dabei kann keine dem Vorgang ganzheitlich gerecht werden (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 90). Deshalb entwickelte Klaus Hurrelmann 1986 eine Metatheorie, welche den verschiedenen Sozialisationstheorien als übergeordnet zu verstehen ist (ebd., S. 96). Diese Metatheorie orientiert sich am sogenannten „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ (MpR), welches helfen soll, das Wissen der verschiedenen Sozialisationstheorien und damit Forschungsperspektiven zu vereinen und somit einen ganzheitlichen Blick auf den komplexen Vorgang der Sozialisation zu ermöglichen (ebd.). Gerade dieser interdisziplinäre Blick auf den Sozialisationsprozess erscheint der Autorin in Bezug auf die Frage nach der Übernahme von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und den Erwerb von rassistischem Wissen als relevant und gewinnbringend.

Nach Hurrelmann und Bauer (2015) bezeichnet Sozialisation im Wesentlichen

Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen individueller Entwicklung und den umgebenden sozialen Strukturen, wobei diese Interaktionserfahrungen aktiv und produktiv verarbeitet und sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äusseren sozialen und physischen Gegebenheiten permanent austariert werden. (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 15)

Die Autoren verdeutlichen mit ihrem Sozialisationsverständnis, dass Sozialisation ein komplexes Zusammenspiel und Einwirken von äusseren und inneren Gegebenheiten darstellt. Für die eigene Anlage, also Körper und Psyche, verwenden die Autoren den Begriff „Innere Realität“, für die soziale und physische Umwelt „Äussere Realität“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 99). Das MpR versteht den Menschen in einer sozialen und ökologischen Umgebung, die von den Menschen individuell aufgenommen und verarbeitet wird. Zugleich wird diese Umgebung von den Individuen beeinflusst und geprägt (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 96). Auch der Soziologe Anthony Giddens hat mit seiner Strukturationstheorie auf die enge Verbindung von Handlung und Struktur hingewiesen. Danach ergeben sich Strukturen aufgrund einer langen Aneinanderreihung von Handlungen, die im weiteren Zeitverlauf in Routinen übergehen. Nach ihm sind Strukturen das Ergebnis von mehrfach reproduzierten Handlungen (Franco Bezzola, 2017, S. 2). Im Bewusstsein habend, dass sich Strukturen, als Bestandteile unserer Umgebung, aus Handlungen ergeben, wird deutlich, dass rassistische Strukturen in einer Gesellschaft auch wieder aufgelöst werden können, sofern ein bewusstes Handeln in diese Richtung stattfindet. Nach diesem kurzen Exkurs, steht nun wieder das MpR im Fokus. Folgende Grundannahme ist wichtig für das Sozialisationsverständnis: Sozialisation ist ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und zugleich der „produktive Realitätsverarbeitung“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 97). Der Begriff Persönlichkeit bedeutet nach Hurrelmann und Bauer (2015) „die individuelle und einmalige Struktur von körperlichen und psychischen Merkmalen, Eigenschaften und Dispositionen eines Menschen“ (S. 97). Persönlichkeitsentwicklung meint die Veränderung dieser Persönlichkeitsstruktur im Laufe des Lebens (ebd.). Es wird in den folgenden zwei Kapiteln auf ausgewählte Inhalte der Metatheorie von Hurrelmann eingegangen, die für die Übernahme von gesellschaftlichen Machtverhältnissen primär relevant zu sein scheinen.

4.2.1 Produktive Realitätsverarbeitung

Der Prozess der Realitätsverarbeitung, also der Auseinandersetzung mit der „äusseren Realität“ vor dem Hintergrund der bereits gemachten Erfahrungen, ist produktiv, weil es sich um eine aktive Tätigkeit handelt, auch wenn dies den Menschen nicht immer bewusst ist (Hurrelmann

& Bauer, 2015, S. 99). Eingehende Informationen aus der „äusseren Realität“, also z.B. Informationen über soziale Lebensbedingungen werden vom Gehirn aufgenommen. Dabei handelt es sich nicht um einen passiven Prozess, sondern das Gehirn vergleicht eingehende Informationen mit bereits vorhandenen Strukturen und nimmt so Bewertungen, Vergleiche und Kombinationen vor und zieht Schlüsse daraus (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 100). Aufgrund dieser gehirninternen Prozesse können Menschen reagieren und handlungsfähig werden (ebd). Auf Basis dieser produktiven Denkleistung des Gehirns, während der Auseinandersetzung mit der „inneren“ und der „äusseren Realität“, wird von der Sozialisation, also der Persönlichkeitsentwicklung als einem produktiven Prozess gesprochen (ebd., S. 101). Zentral ist, dass der produktive Verarbeitungsprozess nichts über das Resultat aussagt. Hört ein Kind beispielsweise eine Geschichte, dann wird es das Gehörte auf seine Weise verarbeiten. Es kann aber nicht gesagt werden, ob die Geschichte bei dem Kind genau das ausgelöst hat, was die erzählende Person damit beabsichtigt hat. Ebenso können auch nicht beabsichtigt dargestellte Realitäten Einfluss nehmen, da sie in dem Moment Bestandteil der äusseren Realität sind. Der Begriff produktiv ist somit rein deskriptiv für den Verarbeitungsvorgang (Hurrelmann & Bauer, S. 2015, S. 101). Bezogen auf die Aufnahme von rassistischem Wissen und Informationen über gesellschaftliche Machtstrukturen kann folgende Überlegung gemacht werden: *Weisse* Kinder, die in einem mehrheitlich *weissen* Umfeld aufwachsen und sozialisiert werden, erleben eine „äussere Realität“ in der People of Color für sie keine grosse Bedeutung haben. Womöglich machen sie sogar die Erfahrung, dass People of Color in der Gesellschaft oftmals subtil abgewertet werden. Hören dieselben Kinder auch Kindergeschichten, welche „rassistisches Wissen“ in Form von z.B. rassistischen kolonialen Vorstellungen transportieren, wie im bekannten Kinderhörspiel Kasperli „De Schorsch Gaggo reist uf Afrika“, dann prägen diese Erfahrungen die Gehirnstrukturen dieser *weissen* Kinder zusätzlich. Denn Informationen aus der äusseren Umwelt werden von Individuen stets vor dem Hintergrund der bereits gemachten Erfahrungen verarbeitet, bewertet und eingeordnet (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 101). Demzufolge braucht es viele neue Erfahrungen, oder aktive Auseinandersetzungszeit, um gefestigte Strukturen im Gehirn zu verändern. So betonen Hurrelmann und Bauer (2015), dass das Handeln eines Menschen, ob bewusst oder unbewusst, auf den im Laufe des Lebens gemachten Erfahrungen und Umweltereignissen beruht (S. 101). Mit diesen Gedanken im Hintergrund erscheint es verständlich, dass Kinder auf *Hautfarbe* reagieren, sich teilweise rassistisch Äussern und Vorstellungen von Machtverteilungen in Bezug auf *race* entwickeln. Die unbewusste Reproduktion von Rassismus im Erwachsenenalter scheint daraufhin eine logische Konsequenz zu sein.

4.2.2 Sozialisationsinstanzen

Sozialisationsprozesse finden an verschiedenen Orten statt und sind immer in soziale Kontexte eingebunden (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 145). Für die Entwicklung der Persönlichkeit benötigen Kinder Unterstützung bei der Verarbeitung der „inneren“ und „äusseren Realität“ (ebd.). In den westlichen Industrieländern bildet die Familie, als primäre Sozialisationsinstanz, den wichtigsten Ort der Sozialisation (ebd.). Zu sekundären Sozialisationsinstanzen gehören Institutionen und Organisationen wie z.B. die Schule (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 144). Fachpersonen begleiten die Kinder mit einem Erziehungs- und Bildungsauftrag (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 165). Der Freizeitbereich wird von Hurrelmann & Bauer (2015) der tertiären Sozialisationsinstanz zugeordnet (144). Der Freizeitbereich umfasst nach ihrem Verständnis jedoch eher wirtschaftliche Konsumangebote. Insofern könnte die OAK zwischen der zweiten und der dritten Sozialisationsinstanz verortet werden, da sie sowohl die Freizeit und die damit verbundene Freiwilligkeit anspricht, als auch Merkmale der zweiten Sozialisationsinstanz aufweist. Die Zuordnung zur zweiten Sozialisationsinstanz wäre dadurch gegeben, dass in der OAK Fachpersonen tätig sind und Kinder durch die Angebote in ihrer Entwicklung unterstützt werden sollen (vgl. Kapitel 2.1, S. 5). Es wird im Folgenden auf alle drei genannten Sozialisationsinstanzen eingegangen.

Durch die enge Beziehung zwischen Eltern und Kindern nehmen Eltern starken Einfluss auf die „innere“ und die „äussere Realität“ der Kinder. Sie sind es, die den Kindern Impulse bieten für deren Entwicklung (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 145). Sie sind mitverantwortlich für die Medien, die zuhause konsumiert werden oder die Geschichten und Lieder, die zuhause erzählt und gesungen werden. Eltern üben ebenfalls Einfluss auf die „äussere Realität“ der Kinder aus, indem sie z.B. den Wohnort wählen (ebd.). Schon die Wahl des Wohnortes und allenfalls der Schule beeinflusst die Umwelt der Kinder entscheidend, da die Zusammensetzung der Gesellschaft je nach Quartier oder Dorf sehr unterschiedlich ausfällt. Auch Berk (2020) weist auf den Einfluss der Umwelt hin. Vorurteile gegenüber Fremdgruppen werden durch Gegebenheiten in der Kindesumwelt beeinflusst und entwickeln sich mit ca. fünf Jahren (S. 508). Je weniger Kontakt *weisse* Kinder mit People of Color haben, und je mehr ihre Bezugspersonen ihnen gegenüber Unterschiede zwischen Gruppen betonen, desto häufiger entwickeln diese Kinder Fremdgruppenvorurteile (Berk, 2020, S. 509). Für Kinder ist es oftmals schwer pauschalisierende Vorurteile, welche in einer Gesellschaft existieren, nicht zu übernehmen und zu reproduzieren, da es ihnen an Wissen fehlt (Brigitta Gerber, Claudine Gaibrois & Helene Häseli, 2007, S. 30). Einflüsse von aussen werden durch die Eltern gefiltert und interpretiert (ebd.). So gibt

vielleicht ein Artikel mit folgender fiktiver Überschrift *Ist der Begriff „M-Kopf“ jetzt rassistisch?* Anlass für Diskussionen rund um die Namensgebung für die betreffende Süßspeise am Familientisch. In der Diskussion darüber wird sich die diesbezügliche Meinung der Eltern natürlicherweise niederschlagen. Hurrelmann & Bauer (2015) sprechen von der Familie als der einflussreichsten Vermittlerin der „äusseren Realität“ (S. 145). Auch die Auswahl von Spielmaterialien beeinflussen die Kinder. Sie bieten den Kindern die Möglichkeit sich mit der gesellschaftlichen Realität auseinanderzusetzen (Gabriele Koné & Katrin Macha, 2020, S. 220). Die Materialien enthalten explizite und implizite Bewertungen über Menschen und transportieren Zusammenhänge (ebd.). Spielmaterialien bieten Kindern die Information über sich, über andere, über die Welt und schliesslich darüber, was in der Gesellschaft als normal angesehen wird (Koné & Macha, 2020, S. 220). In Kapitel 4.2.1 konnte aufgezeigt werden, wie gemachte Erfahrungen Handlungen beeinflussen. Wenn Spielmaterialien die Verschiedenheit der Gesellschaft hinsichtlich *Hautfarbe*, Geschlecht und Beeinträchtigungen abbilden, dann vermitteln sie den Kindern die Bedeutsamkeit und Normalität von Diversität. Im Umgang mit Spielmaterialien nehmen Kinder Wissen zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen auf. Weiter lernen sie dadurch, wer in der *weissen* Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen wird (Koné und Macha, 2020, S. 220). Der in Kapitel 3.2 (vgl. S. 12) angesprochene „Doll Test“ zeigte die frühe Verinnerlichung von gesellschaftlichen Machtstrukturen. Während Kinder of Color sich womöglich minderwertig fühlen, verursacht verinnerlichter Rassismus bei *weissen* Kindern ein Gefühl der Überlegenheit (Koné und Mache, 2020, S. 223). Die genannten Autorinnen weisen darauf hin, dass Spielmaterialien solche Verinnerlichungsprozesse beeinflussen und möglicherweise verstärken. Dies, weil sich die Kinder unterschiedlich gut mit den (dargestellten) Figuren der Spielmaterialien identifizieren können (Koné & Macha, 2020, S. 223). Die Recherche von Koné und Macha (2020) veranschaulicht die fehlende Repräsentation von Diversität von in Deutschland erhältlichen Spielmaterialien. Indem die Lebenswelten der Menschen nicht entsprechend aufgenommen werden, vermitteln sie ein falsches Bild unserer Gesellschaft (S. 227). Stellen auch Spielmaterialien Diversität dar, können Kinder Verschiedenheit als Selbstverständlichkeit begreifen. Ebenso würde es bei einer grösseren Anzahl von Kinder ein Gefühl der Zugehörigkeit fördern (ebd., S. 228). Eltern könnten durch eine, hinsichtlich Diversität, bewusste Auswahl von Spielmaterialien und generell durch eine diversitätsbewusste Erziehung, Einfluss auf die Kinder nehmen. Doch Eltern prägen die Kinder nicht nur durch ihre bewusste Erziehung, sondern auch durch ihr Verhalten, ihre Einstellungen oder ihre Körpersprache insgesamt (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 155).

Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gehören zu den sekundären Sozialisationsinstanzen in der Kindheit. Schulen gehören zur „äusseren Realität“ der Kinder. Sie bilden gewissermassen die Gesellschaft im Kleinen ab, da sie einige Mechanismen der Gesellschaft darstellen (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 175). Schule bietet Impulse, die die Kinder darin unterstützen, sich mit der „inneren“ und der „äusseren Realität“ auseinanderzusetzen. Dadurch eignen sie sich ihre Umwelt Stück für Stück an. Wichtigstes Ziel der Schule ist es, Wissen und Kompetenzen zu vermitteln (ebd.). „Rassistisches Wissen“ reproduziert sich auch durch Lehrmittel, die unreflektiert in der Schule zum Einsatz kommen (Matthias Wagner, 2020, S. 49). Elina Marmer (2013) stellt in ihrer Untersuchung über Darstellungen von Afrika in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien fest, dass sie rassistische Inhalte transportieren (S. 25). Ihre Studie zeigt ebenso, dass sich Lehrpersonen dessen oft nicht bewusst sind (ebd., S. 26). Indem Lehrpersonen teilweise wichtige Bezugspersonen für die Schüler*innen sind, kann ihnen auch eine prägende Rolle in Bezug auf die Sozialisation zugesprochen werden. Madubuko (2017) zeigt auf, dass diskriminierende Äusserungen gegenüber Schüler*innen, mit Bezugnahme auf vermeintliche oder reale Herkunft, auch von Lehrpersonen ausgehen (S. 803).

Auch Fachpersonen in der OAK sind teilweise Bezugspersonen, an denen sich Kinder orientieren. Soziokulturelle Animator*innen arrangieren Räume, um Adressat*innen verschiedenste Erfahrungen zu ermöglichen (Gabi Hangartner, 2013, S. 295). So kann beispielsweise ein Ferienangebot auch Bildungscharakter aufweisen und je nach Thematik „rassistisches Wissen“ transportieren. Um die Adressat*innen in der OAK erreichen zu können, ist Beziehungsarbeit durch die Fachpersonen zentral. Auch wenn es sich in der OAK um einen freiwilligen Kontext handelt, können hier Fachpersonen Vorbildfunktionen für die Adressat*innen haben. D.h. auch sie beeinflussen mit ihrem Verhalten und ihrer Arbeit ihre Adressat*innen.

Zur tertiären Sozialisationsinstanz gehören soziale Systeme, die nicht auf die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen, z.B. durch Bildung oder Erziehung, ausgerichtet sind, sondern andere Aufgaben erfüllen sollen (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 181). Freizeit und Konsum, Medien, Politik, der Freundeskreis, aber auch die sozialökologische Umwelt (dazu gehört z.B. das Wohnquartier) können zu dieser tertiären Sozialisationsinstanz hinzugezählt werden (ebd.). Alle diese Bereiche gehören zur Lebenswelt von Kindern und wirken auf die Persönlichkeitsentwicklung ein (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 182). Medien sind in ihren unterschiedlichen Formen fester Bestandteil der kindlichen Lebenswelt (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 130). Kinder stehen damit vor der Herausforderung die aufgenommenen Inhalte zu verarbeiten und einzuordnen (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 185). Laut Berk (2020) tragen Medien, welche

implizit Hierarchien zum Ausdruck bringen, dazu bei, dass Kinder bereits im Grundschulalter *Weissein* mit Macht und Privilegien verbinden, während Schwarzsein mit niedrigem gesellschaftlichem Status in Zusammenhang gebracht wird (S. 507). Kinder- und Jugendliteratur soll an dieser Stelle etwas detaillierter betrachtet werden. Ein genauer Blick darauf zeigt, wie durch sie „rassistisches Wissen“ über Generationen weiterverbreitet wird.

Kinder- und Jugendliteratur beeinflusst die Art und Weise wie wir die Welt sehen. Rassifizierende Darstellungen sind nach wie vor in Kinderbüchern vorhanden. Sie tragen in Kombination mit anderen Sozialisationseinflüssen zu einer rassistischen Weltsicht bei, in der sich *weisse* Menschen People of Color übergeordnet verstehen (Jens Mätschke, 2017, S. 250). Kinderbücher können auch in der OAK präsent sein. Da Geschichten oftmals mit eigenen starken Erinnerungen und Emotionen aus der Kindheit verknüpft werden, kann es für *weisse* Menschen schwierig sein, Werke als rassistisch einzuordnen. Mätschke (2017) beschreibt eine Abwehrhaltung im deutschsprachigen Raum, wenn es darum geht sich mit rassismuskritischen Stimmen in Bezug auf Kinderbuchklassiker auseinanderzusetzen (S. 249). An dieser Stelle wird deshalb auf die Rolle von Kinderbüchern, in Bezug auf das Erlernen von soziale Hierarchisierungen aufgrund von Gruppenkonstruktionen, eingegangen.

Indem 95% der Kinderbücher laut Mätschke (2017) eine rein *weisse* Welt und damit *weisse* Lebensrealitäten präsentieren, richtet sich die deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur an *weisse* Lesende (S. 251). Sowohl in Geschichten, als auch in Sachbüchern für Kinder finden sich oftmals rassifizierende Gruppenkonstruktionen, wie Mätschke (2017) es nennt (S. 252). Manche Kinderbücher vermitteln subtil eine Einteilung der Menschen in verschiedene „Farben“ (rot, gelb, schwarz, weiss) und kombinieren sie mit Zuschreibungen wie wild, zahm etc. Im Buch „Die blaue Wolke“ von Tomi Ungerer lässt sich z.B. eine rassifizierende Darstellung der Menschen anhand von vier „Farben“ finden (Mätschke, 2017, S. 252). In der Geschichte im Buch „Mary Poppins“ von Pamela L. Travers findet eine Aufwertung der *weissen* Hauptfigur durch die abwertende Darstellung von primitiven, unzivilisierten und gewalttätigen „fremden Völkern“ statt (Mätschke, 2017, S. 255). Bei *weissen* Lesenden löst die Lektüre womöglich ein gutes Gefühl aus. Schliesslich können sie sich mit den überlegen dargestellten Protagonist*innen identifizieren. People of Color hingegen müssen Strategien finden, um die abwertenden Darstellungen nicht auf sich zu beziehen (ebd.).

Auch Kindersachbücher transportieren „rassistisches Wissen“. Die Darstellungen von indigenen Menschen sind oft mit vielen Klischees verbunden. Solche Darstellungen fördern Vorstellungen, dass Schwarzsein und *Weissein* als etwas Unterschiedliches wahrgenommen wird (Mätschke, 2017, S. 258). Im Buch „Unsere Erde“ sollen die Lesenden fünf Kinder, dargestellt

mit Gesicht und einer Hand, ihren Herkunftsländern China, Ghana, Indien, Italien oder Norwegen zugeordnet werden. Um die Aufgabe zu lösen, müssen Kausalzusammenhänge zwischen dem Aussehen der Kinder und den Ländern gemacht werden (Mätschke, 2017, S. 256). Das beschriebene Beispiel ist ein Baustein der dazu führen kann, dass *weisse* Menschen im deutschsprachigen Raum unbewusst meinen, dass nur *weisse* Menschen von hier sein können und deshalb die Frage „Woher kommst du?“ stellen. Die Problematik dieser Frage wurde weiter oben (vgl. Kapitel 3.1, S. 10 & Kapitel 4.1, S. 17) bereits beschrieben. Auch Eske Wollrad (2011) kommt zum Schluss, dass die meisten deutschen Kinderbücher eine *weisse* Normalitätstvorstellung fördern (S. 163). *Weissein* als Norm wird auch durch Bücher transportiert, in denen ausschliesslich *weisse* Protagonist*innen vorkommen. Darsteller*innen of Color sind selten Teil von normalen Alltagsgeschichten (Wollrad, 2011, S. 166). Beinhaltenden Geschichten auch Figuren of Color, so haben diese im Gegensatz zu *weissen* Protagonist*innen oft keinen Namen oder keine Familiengeschichte (z.B. „Jim Knopf“) und verkörpern das Wilde (vgl. „Struwelpeter“) in dem sie z.B. barfuss, leicht gekleidet und mit wulstigen Lippen dargestellt werden (Wollrad, 2011, S. 168). In „Jim Knopf“ heisst es, dass die Insel Lummerland nie die Heimat von Jim Knopf werden kann, weil sie zu klein ist. Jim Knopf verlässt die Insel, um auf einer benachbarten Insel zu leben und Lummerland wird wieder ausschliesslich von *weissen* Menschen bewohnt (ebd, S. 168). Auch diverse heutige Kinderbücher vermitteln einen höheren Wert für *Weissein*, als für Schwarzsein (Mätschke, 2017, S. 266). Was das für Kinder of Color bedeuten kann, soll ein Zitat der Dichterin, Pädagogin und Aktivistin May Ayim (1997) zeigen:

Und ich begriff im Vorschulalter allmählich, dass ich mit meiner Hautfarbe genau den Menschen glich, die es in Abenteuerbüchern und Abenteuerpielen immer zu bevormunden, zu bemitleiden, zu bekämpfen oder sogar auszurotten galt (...) Spätestens im Alter von fünf Jahren dürften mir alle nennenswerten Schwarz-Weiss-Klischees vertraut gewesen sein, zumindest hatte ich bis dahin so viele Komplexe, dass ich meine Pflegemutter bat, mich weiss zu waschen, und heimlich Seife ass. (Ayim, 1997; zit. in Wollrad, 2011, S. 174)

Das Zitat von Ayim weist auf die grosse psychische Belastung hin, deren Ursache auch in rassistischen, entwürdigenden Darstellungen in Kinderbüchern zu finden ist. Während sich Kinder of Color ihrer *Hautfarbe* in einer *weissen* Mehrheitsgesellschaft vermutlich meist bewusst sind, spielt die *Hautfarbe* für *weisse* Kinder wohl kaum eine Rolle. Doch nicht nur negative Darstellungen von People of Color in Büchern tun Kindern of Color Gewalt an und fördern einen Wunsch nach eigenem *Weissein* (Wollrad 2011, S. 174). Es sind auch diejenigen Bücher, die

ein Weltbild präsentieren, das ausschliesslich *weisse* Menschen darstellt (ebd, S. 175). Die Ausführungen zeigen, dass es eine kritische Auseinandersetzung mit Kinderbüchern braucht, um die Reproduktion von Rassismus einzudämmen. Mätschke (2017) plädiert einerseits für eine Auseinandersetzung mit Kinderbüchern, um vorhandene Machtstrukturen in der Gesellschaft zu verstehen, andererseits, um neue weiterentwickelte Identitäten von Schwarzsein oder *Weisssein* zu entwickeln (S. 250). Kinder verinnerlichen bereits früh Werte, die mit Schwarzsein oder *Weisssein* in der Gesellschaft verbunden werden (Mätschke, 2017, S. 266). Indem *weisse* Kinder im Prozess eine Aufwertung durch ihr *Weisssein* erfahren, entwickeln sie laut Mätschke (2017) Vorstellungen gegenüber People of Color, welche eine offene Begegnung mit People of Color verhindern (S. 266). *Weisse* Kinder erlernen nicht nur falsche Information, sondern ihre Empathiefähigkeit wird durch ihr dominantes Selbstverständnis eingeschränkt (ebd.). Aus diesem Grund bewertet Mätschke (2017) Kinderbücher mit starken Protagonist*innen of Color ebenso für *weisse* Kinder als zentral (S. 266).

5 Rassismuskritische Handlungsansätze für die Offene Arbeit mit Kindern

Auf Basis der vorhergehenden Kapitel soll in diesem Kapitel die in der Ausgangslage erläuterte Hauptfragestellung beantwortet werden. *Was brauchen Fachpersonen der Soziokulturellen Animation in der Offenen Arbeit mit Kindern im Alter von 6-11 Jahren, um rassismuskritisch zu agieren und die Adressat*innen für das Thema Rassismus zu sensibilisieren?* Die Frage zielt sowohl auf Handlungsansätze bezogen auf Fachpersonen in der OAK ab, als auch auf Ansätze für die Sensibilisierungsarbeit mit den Adressat*innen. Entsprechend dieser Zweiteilung wird in Kapitel 5.1 erläutert, welche Kompetenzen es von Seiten der Fachpersonen braucht, um rassismuskritisch agieren zu können. In Kapitel 5.2 werden Ideen zur Sensibilisierungsarbeit vorgestellt. Dazu wird der sogenannte Anti-Bias Ansatz kurz vorgestellt und als Rahmen für die Vorschläge betreffend der Sensibilisierungsarbeit verwendet.

5.1 Empfehlungen für Fachpersonen der OAK

Textor und Anlaş (2018) beschäftigen sich mit rassismuskritischer Sozialer Arbeit und formulieren in Anlehnung an Wiebke Scharathow (2014) fünf Strategien, die notwendig sind, um rassismuskritisch arbeiten zu können. Fachpersonen sollen:

1. sich Wissen über Rassismus aneignen
2. die eigene Verstrickung mit Rassismus reflektieren
3. Räume schaffen, die das Sprechen über Rassismus ermöglichen
4. Rassismuserfahrungen von Adressat*innen reflektieren
5. sich deutlich gegen Rassismus positionieren (Textor & Anlaş, 2018, S. 321).

Nachfolgend werden einige dieser Bereiche in den Fokus genommen und differenziert. Für Terkessidis (2004) steht bewusstes Wissen über Rassismus dem oftmals unbewussten rassistischen Wissen gegenüber (S. 10). Diesem Wissen über Rassismus widmet sich Terkessidis in seinem Werk „Die Banalität des Alltagsrassismus“ (Terkessidis, 2004, S. 10). Wie in Kapitel 4.2 (vgl. S. 20) aufgezeigt, erlernen Menschen „rassistisches Wissen“ im Laufe ihrer Sozialisation. Indem sich Fachpersonen aktiv Wissen über Rassismus aneignen, können sie ihr vorhandenes eigenes „rassistisches Wissen“ erkennen und einordnen. Alltagsrassismus wird oft nicht als Rassismus erkannt. Indem Fachpersonen Wissen über Rassismus besitzen, können sie Alltagsrassismus erkennen und entsprechend darauf reagieren.

Wenn Rassismus aus rassismuskritischer Perspektive heraus als ein strukturwirksames gesellschaftliches Verhältnis verstanden wird, genügt es nach Textor und Anlaş (2018) nicht, Rassismus mit Antirassismus zu begegnen (S. 317f). Denn Rassismuskritik geschieht nicht von „ausserhalb“, da auch kritisierende Personen Teil der gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind. Karim Fereidooni (2019) bezeichnet das Anerkennen der eigenen „rassismusrelevanten Sozialisation“ als Basis im Lernprozess hin zu einer rassismuskritischen Denk- und Verhaltensweise (S. 4). Folglich müssen in der rassismuskritischen Sozialen Arbeit Machtprozesse und eigene Positionen regelmässig reflektiert werden (Textor & Anlaş, 2018, S. 318). Auch Wiebke Schathow (2011) verlangt eine Reflexion der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster (S. 13). Für *weisse* Fachpersonen bedeutet dies, sich mit dem eigenen *Weissein* zu beschäftigen und zu lernen mit welchen Privilegien ihre Position verbunden ist. „*Weisse* müssen aufhören, die Welt – für sie selbst häufig unbemerkt – durch die dominanzkulturelle Brille zu betrachten und sich stattdessen verpflichten, Macht und Ressourcen zu teilen.“ (Louise Derman-Sparks, 2017, S. 308). Auch Marmer (2018) betont, dass eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen *Weissein* und den damit verbundenen Privilegien notwendig ist, um nicht selbst rassistisch zu handeln (S. 295). Diese Auseinandersetzung braucht viel Zeit (ebd.). Auch der Berufskodex der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2010) plädiert für eine stetige Weiterentwicklung in Bezug auf die Kompetenzen der Fachpersonen (S. 13). Das Beratungsnetz für Rassismuskritik von humanrights.ch bietet verschiedene Weiterbildungskurse zum Thema Rassismus an (humanrights.ch, ohne Datum). Um sich kritisch mit einer *weisen* Position auseinanderzusetzen, gilt es nach Marmer (2018) zu beachten, dass die Weiterbildung die Teilnehmenden mit der eigenen Positionierung konfrontiert, statt den Fokus auf einkonstruiertes „*Nicht-Wir*“ zu legen (S. 295). Nur wenn *weisse* Fachpersonen die Existenz eigener Privilegien anerkennen, ist eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Praxis möglich (Marmer, 2018, S. 300). Marmer (2018) versteht kritisches *Weissein* als Perspektivenwechsel und fordert das Schweigen, in Bezug auf Rassismus, zu beenden (S. 300). Fereidooni (2019) fordert für den Bildungsbereich Gefässe, die es Fachpersonen erlauben ihre Arbeit rassismuskritisch zu reflektieren (S. 3). Auch im Bereich der OAK wären solche Gefässe hilfreich. Basis dafür wäre selbstverständlich, dass sich ein ganzes Team mit Rassismuskritik auseinandergesetzt hat, um diese Selbstreflexion im Team etablieren zu können. Doch nicht nur im Team ist das Sprechen über Rassismus relevant, sondern auch mit den Adressat*innen. Fachpersonen müssen Rassismuserfahrungen der Zielgruppe ernst nehmen und ihnen Raum geben darüber zu sprechen (Fereidooni, 2019, S. 4). Dies in einem Rahmen, der für die OAK im Sinne der Arbeitsprinzipien leistbar und für die betroffene Person passend ist. Wie mit Adressat*innen unabhängig von

einer erlebten Rassismuserfahrung über Rassismus gesprochen werden kann, ist unter anderem Gegenstand von Kapitel 5.2.

Ein weiterer zentraler Punkt für die rassismuskritische Arbeit liegt in der Anwendung einer rassismussensiblen Sprache. Fachpersonen haben Vorbildcharakter gegenüber Adressat*innen und sollen daher mit gutem Beispiel vorangehen. Ebenso ist Sprache in Bezug auf eine Positionierung gegen Rassismus unabdingbar. Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind dazu verpflichtet, jede Form von Diskriminierung zurückzuweisen (AvenirSocial, 2010, S. 11). „Da Wissen und Wörter von Menschen gemacht sind, können sie auch ent-macht-et werden“ (Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard, 2019, S. 14). Die Autorinnen bezeichnen Wörter als Lebenselexier des Rassismus, da sie dafür sorgen, dass Wissen über Generationen erhalten bleibt (Arndt & Ofuatey-Alazard, 2019, S. 11). Viele Begriffe in der deutschen Sprache gehen auf kolonialistische Ideologien zurück (Susan Arndt, 2019, S. 123.) Andere Wörter werden neu erfunden, um Dinge zu benennen, die es vorher noch nicht gab, oder für die es bis anhin keine Worte gab. Sich der Macht und gleichzeitig der Flexibilität von Sprache bewusst zu sein, kann auf dem Weg hin zu sozialer Gerechtigkeit eine Hilfe sein. Unterstützung, hin zu einer rassismussensiblen Sprache, bietet z.B. das Glossar „Sprachmächtig: Glossar gegen Rassismus von Bla*Sh“ (Jovita dos Santos Pinto & Rahel El-Maawi, 2019). Detailliertere und sehr aufschlussreiche Informationen zu Sprache und Rassismus finden sich im Werk von Arndt und Ofuatey-Alazard (2019).

5.2 Vorschläge für die Sensibilisierungsarbeit auf Basis des Anti-Bias Ansatzes

Der sogenannte Anti-Bias Ansatz (Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung) wurde um 1980 ursprünglich von Louise Derman-Sparks in den USA entwickelt (Petra Wagner, 2017, S. 26). In Deutschland hat sich der Anti-Bias Ansatz auch unter dem Begriff „Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung“ etabliert, welcher mit Kindern das Thema Diversität in all seinen Facetten thematisiert (Wagner, 2017, S. 23). Dem Anti-Bias Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass verschiedene Formen von Ausschlusspraxen wie z.B. Rassismus, Klassismus und Sexismus miteinander zusammenhängen (Bettina Schmidt, 2009, S. 72). Damit spricht Schmidt das Konzept der Intersektionalität an. Danach können sich Diversitäts-Dimensionen verstärkend oder abmildernd auf die erlebte Benachteiligung auswirken (El-Maawi & Gretler Heusser, 2019, S. 92). Diese Tatsache spricht für eine Berufspraxis, die sich im Kern gegen alle Formen von Diskriminierung einsetzt. Derman-Sparks (2017) bezeichnet Anti-Bias Arbeit als

Teil einer Bewegung für soziale Gerechtigkeit, deren Ziel ein Ende aller Formen von Diskriminierungen ist (S. 301). Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit lässt sich besagter Ansatz sehr gut in die berufliche Praxis der Sozialen Arbeit integrieren. Die Wertvorstellungen passen mit wichtigen Prinzipien der Sozialen Arbeit zusammen. Konkret sei hier auf die grundlegenden Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und der Anerkennung von Verschiedenheit (AvenirSocial, 2014, S. 1) Bezug genommen. Zentrale Annahme des Anti-Bias Ansatzes ist, dass Menschen in einer Gesellschaft sozialisiert werden, in der Diversität verschieden bewertet und Macht ungleich verteilt ist, sei dies aufgrund existierender, oder zugeschriebener Merkmale (Koné und Macha, 2020, S. 219.). Mit diesem Verständnis ist der Ansatz zudem Anschlussfähig an die in Kapitel 4.1 (vgl. S. 17) dargelegten Erklärungen über das System des Rassismus.

Im Zentrum des Anti-Bias Ansatzes stehen vier Ziele, die aufbauend und miteinander verbunden zu verstehen sind (Derman-Sparks, 2017, S. 303). Sie sollen im Folgenden erläutert werden. Nach jedem Ziel werden Vorschläge formuliert, wie das Ziel spezifisch bezogen auf Rassismus in der OAK verfolgt werden könnte. Vorschläge bezogen auf die Adressat*innen müssen mit den Prinzipien und Zielen der OAK vereinbar sein (vgl. Kapitel 2, S. 5). Dies ist gut möglich, da die Ziele des Anti-Bias Ansatzes sehr allgemein verfasst sind und methodisch viel Freiraum lassen. Das Handlungsmodell von Gabi Hangarter (2013) mit den vier Interventionspositionen der Soziokulturellen Animation (Animationsposition, Organisationsposition, Konzeptposition und Vermittlungsposition) kann ebenfalls Orientierung bieten. Je nach Tätigkeit und Zweck wird ein anderes Ziel mit den Adressat*innen angestrebt (S. 299). Die Positionen werden in dieser Arbeit nicht im Detail erklärt, sondern es wird exemplarisch an den passenden Stellen in den folgenden Unterkapiteln auf die entsprechende Position verwiesen. Generell erscheint es der Autorin als wichtig, an den Lebenswelten der Adressat*innen anzusetzen. Ebenfalls gilt es das Prinzip der Freiwilligkeit zu beachten, welches beinhaltet, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus informell vor sich geht. Um ein lernförderliches Klima für informelles Lernen zu schaffen, ist eine Kultur des Vertrauens und des Zusammenarbeitens wichtig (Friz, 2019, S. 114).

5.2.1 Ziel 1: Die Identität aller Kinder stärken

„Jedes Kind drückt Selbstbewusstsein und Zutrauen in sich selbst aus, es zeigt Stolz auf seine Familie und positive Identifikationen mit seinen Bezugsgruppen“ (Derman-Sparks, 2017, S. 303). Die persönliche Identität, aber auch soziale Identitäten, die auf Kategorisierungen wie

z.B. Geschlecht, *race*, etc. beruhen, prägen das Selbstbild (Derman-Sparks, 2017, S. 303). Weiter sind soziale Identitäten ausschlaggebend in Bezug auf Privilegien oder Benachteiligungen in einer Gesellschaft (Derman-Sparks, 2017, S. 303). Derman-Sparks (2017) sieht in einer starken Ich-Identität und in einem positiven Bewusstsein für eigene Gruppenzugehörigkeiten die Grundlage für vorurteilsfreie Interaktionen mit Menschen (S. 304).

Kapitel 4.2.2 (vgl. S. 23) zeigt auf, wie beispielsweise Kinderbücher dazu beitragen, dass „rassistisches Wissen“ erlernt wird. Ebenso wurde die Wichtigkeit hervorgehoben, dass die gesellschaftliche Diversität auch unter den starken Hauptcharakteren zu finden ist, damit sich alle Kinder mit Protagonist*innen identifizieren können. Kinderbücher, die eine vorurteilsbewusste und inklusive Bildung unterstützen, bieten allen Kindern die Möglichkeit sich mit den Figuren zu identifizieren. Die Fachstelle Kinderwelten entwickelte für die Erfüllung dieser Ansprüche eine kurze, hilfreiche Kriterienliste für die Bewertung von Kinderbüchern (Fachstelle Kinderwelten, 2021). Empfehlungslisten für geeignete Bücher finden sich auch beim Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Mätschke, 2017, S. 266).

Gerade eine bewusste Auswahl von Kinderbüchern erlauben allen Adressat*innen sich wiederzufinden und unterstützen Vorstellungen von Gemeinsamkeiten, anstelle von Differenzen. Mätschke (2017) schreibt Kinderbüchern eine wesentliche Funktion im Aufbau einer selbstbewussten Identität zu (S. 266). Diese soll auch in der OAK gefördert werden. Möchte die OAK alle Kinder in ihrer Identitätsentwicklung stärken, so sind diversitätssensible Kinderbücher auch für die Räumlichkeiten oder die Arbeit der OAK unabdingbar. Vermutlich sind Kinderbücher nicht immer Teil des Arrangements in der OAK. Da sie aber so wirkmächtig sein können, wurden sie in dieser Arbeit fokussiert betrachtet.

Auch bei Spielen finden sich rassistische Informationen (z.B. der „Schwarze Peter“). Entsprechend wäre es auch hier sinnvoll, diese durch andere Spiele, welche Diversität ohne kolonialen Nebengeschmack abbilden, zu ersetzen. Neben Büchern und Spielen gilt es auch andere Bereiche zu beachten. Falls in den Einrichtungen der OAK Farbschachteln zur Verfügung stehen, wären Farbschachteln mit verschiedenen *Hautfarben* empfehlenswert. Verschiedene Firmen bieten solche Zusammenstellungen an und fördern so ein Wegkommen von der „Farbe“ *Hautfarbe*. Gleichzeitig inspirieren solche Schachteln evtl. Kinder dazu, Menschen mit unterschiedlichsten Hauttönungen in ihren Darstellungen abzubilden.

Ein zentrales Arbeitselement in der Soziokulturellen Animation ist die partizipative Projektarbeit. So könnten in der OAK Projekte zum Thema Stärkung der Identität z.B. in Kombination

mit künstlerischen Mitteln wie Fotografie, Film, etc. geplant werden. Sollen künstlerische Aspekte einfließen, ist es hilfreich Kunstschaffende mit einzubeziehen (Reto Stäheli, 2013, S. 246).

Bei (Bild)-Darstellungen in der Öffentlichkeitsarbeit gilt es darauf zu achten, dass (Bild)Informationen kein „rassistisches Wissen“ transportieren. Bilder, auf welchen *weisse* Fachpersonen ausschliesslich mit Kindern of Color abgebildet sind, sind bei vielen sozialen Organisationen in der Schweiz anzutreffen. Sie reproduzieren das Bild von vermeintlich hilfsbedürftigen People of Color, die auf Unterstützung von *weissen* Menschen angewiesen sind. Bilder, die nur Kinder abbilden, sollten so gewählt werden, dass sie die Diversität unter den Kindern wieder spiegeln. So fühlen sich alle Kinder für die Angebote der OAK angesprochen.

Die Vorschläge zu diesem ersten Anti-Bias Ziel können insgesamt mit der Konzeptposition nach dem Handlungsmodell von Hangartner (2013) in Verbindung gebracht werden, da die Raumgestaltung und der öffentliche Auftritt angesprochen werden.

5.2.2 Ziel 2: Erfahrungen mit Diversität ermöglichen

„Jedes Kind drückt Freude oder Wohlbehagen gegenüber Unterschieden zwischen Menschen aus, verwendet eine sachlich korrekte Sprache und pflegt innige und fürsorgliche Beziehungen zu anderen“ (Derman-Sparks, 2017, S. 304). Grundbedürfnisse, Gefühle, Familie, oder Sprache sind Dinge, die alle Menschen gemeinsam haben. Dennoch ist jeder Mensch einzigartig. Kinder sollen sich mit Gemeinsamkeiten und gleichzeitig der Diversität der Menschheit befassen, ausgehend z.B. von ihrer eigenen Lebensrealität (Derman-Sparks, 2017, S. 304).

Soziokulturelle Animation zielt mit ihrer Tätigkeit auf die Förderung von Gemeinschaft innerhalb einer Gesellschaft ab, in der sich alle Menschen zugehörig fühlen (Charta der Soziokulturellen Animation, ohne Datum, S. 2.) Unvoreingenommenheit und Wohlbehagen gegenüber Diversität scheint dafür ein wichtiger Schritt zu sein. Angebote der OAK sind, wie bereits erwähnt, offen für alle Kinder. Die Niederschwelligkeit der Angebote erlaubt einmalige Besuche, oftmals kommt es jedoch zu regelmässigen Besuchen. So bietet bereits die Anlage der OAK an sich eine gute Möglichkeit, Erfahrungen mit Diversität zu machen. In Kapitel 2.3 (vgl. S. 8) wurde aufgezeigt, dass Freundschaften eher unter Kindern die sich ähnlich sind entstehen und dass Freundschaften diverser werden, wenn auch die Gelegenheit dazu besteht. Die Angebote der OAK bieten Kindern die Möglichkeit über die Schulklasse hinaus, unabhängig von schulischen Leistungen, neue Freundschaften zu schliessen. Indem Angebote der OAK stark auf die Interessen der Kinder eingehen, bieten sie gute Gelegenheiten Kinder mit ähnlichen Interessen

zu treffen. Fraglich ist, inwiefern auch Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen von der OAK angesprochen werden. Auf diese Thematik wird hier im Rahmen des ganzheitlichen Anti-Bias Ansatzes aufmerksam gemacht, wird an dieser Stelle, aufgrund eines anderen Fokus, allerdings nicht weiter thematisiert. Auch Kinderbücher (vgl. Kapitel 5.2.1, S. 32) bieten eine gute Möglichkeit Diversität als Normalität zu erleben. Sie sollen hier exemplarisch für alle Arten von Bilddarstellungen genannt werden, um das Bewusstsein dafür zu stärken.

Auch mit einem soziokulturellen Kunstprojekt könnte dieses Ziel verfolgt werden. Zusätzlich erscheint der Fokus auf die Gemeinsamkeiten als sehr wichtig. Dies im Sinne von Menschen sind verschieden und trotzdem gleich. Die Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden (gerade auch mit Kunstschaffenden of Color) würde sich hier anbieten. Für ein Projekt könnte auch mit anderen Institutionen, wie beispielsweise einer Organisation für Kinder mit einer Sehbehinderung, zusammengearbeitet werden, um das Thema auf andere Diversitätsaspekte auszuweiten. Gleichzeitig könnten so Angebote der OAK auch für blinde Kinder, unabhängig vom gemeinsamen Projekt, zugänglich gemacht werden.

5.2.3 Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit fördern

„Jedes Kind erkennt unfaire Äusserungen und Handlungen immer besser, verfügt zunehmend über Worte, um sie zu beschreiben, und versteht, dass diese verletzen können“ (Derman-Sparks, 2017, S. 305). Die Fähigkeit, verletzende Äusserungen oder Handlungen einerseits zu erkennen und andererseits nicht selbst zu tätigen, ist notwendig für die Entwicklung von Respekt gegenüber Diversität in der Gesellschaft. Darüber hinaus stärkt kritisches Denken das Selbstbild (Derman-Sparks, 2017, S. 305).

Oft werden Angebote der OAK von Adressat*innen regelmässig genutzt, wodurch Beziehungen zu den Fachpersonen entstehen. Gabi Hangartner (2013) betrachtet das Knüpfen von Beziehungen als eine Kernkompetenz der Soziokulturellen Animation, denn Beziehungen sind sozusagen die Basis für animatorische Handlungen (S. 295). Fachpersonen können Adressat*innen dazu animieren ein Angebot zu nutzen, oder an etwas teilzunehmen. In Bezug auf das Sprechen über Rassismus erscheint eine Beziehungsgrundlage als zentral. Auf Basis dieser Beziehungen können Fachpersonen Adressat*innen auf Alltagsrassismus ansprechen und die Adressat*innen zum Nachdenken anregen. Fachpersonen können in spontanen Gesprächen mit den Kindern z.B. auf ein Bild oder eine Bezeichnung reagieren. Patricia Tomamichel (2020) von UNICEF führt einige Punkte auf, wie Eltern mit ihren Kindern über Rassismus sprechen können. Davon abgeleitet könnten Fachpersonen der OAK den Kindern erklären, dass es *race*

nicht gibt, Rassismus hingegen schon. Sie können den Kindern erklären, dass Rassismus ein System von Ungerechtigkeit darstellt, wodurch People of Color ungleich behandelt werden. Gemeinsam kann über Gerechtigkeit, und was es in der Gesellschaft bedeutet *weiss* oder Schwarz zu sein, diskutiert werden. Bereits junge Kinder können dies verstehen. Fachpersonen können die Kinder dazu ermutigen Fragen zu stellen und über Unterschiede zu sprechen, denn Kinder nehmen Unterschiede wahr (vgl. Kapitel 3.2, S. 12). Sie können den Kindern erklären, dass die Farbe der Haare, Haut und Augen eines Menschen durch das Pigment Melanin geprägt ist, aber nichts mit dem Wesen der Person zu tun hat.

Wie allgegenwärtig *Weissein* in der europäischen Gesellschaft ist, zeigt z.B. die oftmals verwendete Bezeichnung *Hautfarbe* für einen rosa-beigen Farbstift, ein Kleidungsstück oder für ein Pflaster. Dies zeigt, wie *weisse Hautfarbe* oftmals als „normale“ *Hautfarbe* unhinterfragt übernommen wird (Marmer, 2018, S. 296). Vermutlich kommen auch in der OAK immer wieder Situationen vor, in denen ein Artikel als *hautfarben* beschrieben wird. Fachpersonen können in solchen Situationen darauf aufmerksam machen, dass die Bezeichnung nicht korrekt ist, da es die Farbe *Hautfarbe* nicht gibt, sondern die Haut verschiedene Farbnuancen kennt. Sie können die Kinder dazu ermutigen die eigentliche Farbe des Artikels statt den Begriff *Hautfarbe* zu verwenden. Eine unter den Adressat*innen gestellte „Woher kommst du?“ Frage könnte als Anlass genommen werden, mit den Kindern in ein Gespräch über Diversität in der Schweiz und Normalitätsvorstellungen zu kommen.

Das direkte Konfrontieren der Adressat*innen erscheint ein schmaler Grat zu sein, um nicht Schuldige hervor zu bringen, sondern einen Dialog über Rassismus zu eröffnen und zu etablieren. Dieser Dialog ist natürlich an das Alter der entsprechenden Adressat*innen anzupassen und auf Augenhöhe zu führen. Ebenfalls kann eine altersgerechte, spielerische Auseinandersetzung gewählt werden. Susan Arndt (2019) betont, dass es in der Arbeit gegen Rassismus generell nicht um Schuldzuweisungen gegenüber Einzelnen geht, sondern darum, Verantwortung zu übernehmen, um unter anderem eigenes Wissen selbstkritisch zu hinterfragen und teilweise bereits Gelerntes wieder abzulegen (S. 43). Mit Sicherheit braucht es eine Beziehungsgrundlage und Fingerspitzengefühl, um Kinder auf alltagsrassistische Äusserungen aufmerksam zu machen. Die Wichtigkeit einer Thematisierung gibt auch der Berufskodex der Sozialen Arbeit vor, indem er Fachpersonen dazu auffordert, jeder Art von Diskriminierung zurückzuweisen (AvenirSocial, 2010, S. 11). Sensibilisierungsarbeit kann auch anhand konkreter Bezeichnungen für Dinge erfolgen wie z.B. den Schokokuss-Schleudern. Vermutlich finden Schokokuss-Schleudern auch Verwendung in der OAK. Damit tauchen auch immer noch weit verbreitete Begriffe wie *M-Kopf* oder *M-Kopf-Schleuder* auf. Auch das sind mögliche Anlässe, Kinder für das

Thema Rassismus zu sensibilisieren, indem Begriffe in einen Zusammenhang gestellt werden. Fereidooni (2021) plädiert dafür mit Kindern „rassistisches Wissen“ zu problematisieren, um sie für das Thema zu sensibilisieren und Rassismus nicht zu reproduzieren. Etwas problematisieren und thematisieren kann nach dem Handlungsmodell von Hangartner (2013) der Vermittlungsposition zugeordnet werden (S. 299). Indem Fachpersonen alternative Bezeichnungen dafür verwenden, können sie den Kindern unkompliziert rassismussfreie Benennungsmöglichkeiten aufzeigen. Diese alternativen Benennungen fördern möglicherweise Gespräche über Rassismus. Ist das Thema Rassismus erst einmal auf den Tisch gebracht, wird es womöglich einfacher darüber zu sprechen. Auch die Kinder werden das Thema vermutlich eher ansprechen oder Nachfragen, wenn z.B. eine Fachperson den Begriff Schokokuss verwendet.

Fachpersonen können Adressat*innen durch Interventionen irritieren und somit dazu anregen sich Gedanken über etwas zu machen. Sie können Kinder z.B. dazu inspirieren, neue Wörter zu verwenden. Sie können jedoch keinen Einfluss darauf nehmen, wie Adressat*innen ihre Impulse aufnehmen und weiterverarbeiten. Damit sei auf die „produktive“ Realitätsverarbeitung verwiesen, welche in Kapitel 4.2.1 (vgl. S. 21) beschrieben wurde. Fachpersonen können etwas anstossen, müssen danach aber abwarten, was von den Adressat*innen kommt (Bedürfnisorientierung). Fachpersonen dürfen keine Erwartungshaltung an eine Auseinandersetzung mit dem Thema entwickeln (informelles Lernen). Sie sollten jedoch deutlich machen, dass Ausgrenzungen und Diskriminierungen in den Angeboten der OAK nicht akzeptiert werden. Mit dieser Positionierung und deren Durchsetzung fördern sie einen rassismussensiblen Raum.

Dem Umstand geschuldet, dass Rassismus mit unserer Gesellschaft verwoben ist, wird es möglicherweise aktuell kaum möglich sein einen rassismussfreien Ort zu schaffen. Der Rassismuskritiker Fereidooni (2021) erklärt jedoch in einem Interview mit dem deutschen Schulportal, dass Orte, an denen sich Menschen gegen Rassismus engagieren, zu rassismussensiblen Orten werden können. Auch wenn Fereidooni diese Aussage auf die Schule bezogen hat, kann sie sicherlich auch auf die OAK übertragen werden. Indem mit Kindern über Rassismus gesprochen wird und damit auch über Gerechtigkeit, werden rassismussensible Orte gefördert.

5.2.4 Ziel 4: Kinder ermutigen gegen Diskriminierung und Vorurteile einzustehen

„Jedes Kind zeigt die Fähigkeit, um sich alleine oder mit anderen gegen Vorurteile und/oder diskriminierende Handlungen zur Wehr zu setzen“ (Derman-Sparks, 2017, S. 304). Mit diesem Ziel sollen Kinder in ihrer Handlungsfähigkeit gestärkt werden, gegenüber jeder Form von Diskriminierung einzustehen. Kinder sollen Strategien kennen, die ihnen sowohl dann helfen,

wenn sie selbst von diskriminierendem Verhalten anderer betroffen sind, als auch dann, wenn sie eine solche Situation in ihrem Umfeld erleben (Derman-Sparks, 2017, S. 304). Sich selbst zur Wehr setzen zu können, oder für jemand anderen einzustehen, kann als Empowerment erlebt werden. Dies wiederum steigert das Selbstwertgefühl (ebd.).

Der Empowerment-Ansatz, im Sinne von Stärkung und Ermächtigung, ist im Bereich der Soziokulturellen Animation von zentraler Bedeutung (Friz, 2019, S. 42). Durch die Anti-Bias Arbeit werden Kinder darin bestärkt, sich gemeinsam mit anderen Kindern gegen Diskriminierung einzusetzen. Fachpersonen der OAK könnten z.B. auf den internationalen Tag gegen Rassismus aufmerksam machen und für diesen Tag mit interessierten Kindern etwas organisieren und gestalten, sofern dies im Interesse der Kinder ist. Als Unterstützer*innen für die Umsetzung von Initiativen der Adressat*innen handeln Fachpersonen aus einer Organisationsposition heraus (Hangartner, 2013, S. 299). Denkbar wäre auch, dass mit den Kindern gemeinsam thematisiert wird, wie in einem Fall von erlebtem Rassismus reagiert werden könnte und wie vor allem nicht direkt betroffene Kinder Unterstützung bieten können. Vielleicht kann für solche spezifischen Fragen eine Fachperson eingeladen werden, die mit den Kindern einen Workshop durchführt. Der Verein Diversum (ohne Datum) in der Schweiz bietet z.B. Empowerment-Workshops für Kinder an, die Rassismus erfahren. Möglicherweise bietet der Verein auch einen Workshop an, der das Thema Rassismus für *weisse* Kinder beinhaltet. Wichtig ist, dass die Teilnahme an einem Workshop freiwillig erfolgt und aus einem Bedürfnis der Kinder heraus organisiert wird. Vielleicht findet sich eine Gruppe innerhalb der Adressat*innen, die gemeinsam über Rahmenbedingungen für einen rassismussensiblen, oder, um es in kindergerechter Sprache zu sagen, sicheren Ort für Alle, austauschen möchten. An den meisten Treffpunkten gelten vermutlich gewisse Grundregeln. Der Anspruch an einen sicheren Raum für alle Kinder könnte von den Fachpersonen gestellt werden. Wie es zu diesem Raum kommen kann, was dies für die Kinder bedeutet, könnte durch eine partizipative Zusammenarbeit mit den Kindern erarbeitet werden. Auf einem grossen Blatt an der Wand könnten Adressat*innen z.B. dazu eingeladen werden, sich über ihre Vorstellungen eines sicheren Raumes für Alle zu äussern. Allenfalls bietet sich auch eine Kombination mit einem digitalen Tool an, gerade um ältere Adressat*innen abzuholen, oder um auch anonyme Beiträge zu ermöglichen. Die Gestaltung von Partizipationsräumen könnte der Animationsposition nach dem Handlungsmodell von Hangartner (2013) zugeordnet werden (S. 299).

5.3 Zusammenfassende Überlegungen aus Sicht der Soziokulturellen Animation

Ungleichheiten in der Gesellschaft beeinträchtigen den gesellschaftlichen Zusammenhalt (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 203). Die Autoren beschreiben, wie gesellschaftliche Einteilungen in ein mächtiges und ein ohnmächtiges Geschlecht das Gefühl der Zusammengehörigkeit beeinflusst (ebd.). Analog dürften sich auch die Machtverhältnisse zwischen der *weissen* Mehrheitsgesellschaft und People of Color auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt auswirken. Der DOJ formuliert für die OAK das Ziel, dass sich alle Kinder als Teil der Gesellschaft fühlen sollen (vgl. Kapitel 2.1, S. 5). Rassismuskritik ist eine wichtige Perspektive für Fachpersonen in der OAK, um diesem Ziel nachzukommen. Orte der OAK sollen rassismussensible Räume sein, in denen niederschwellig über Rassismus gesprochen werden kann. Gerade die Freiwilligkeit der Angebote (vgl. Kapitel 2.2, S. 7) und das Vertrauensverhältnis zwischen Fachpersonen und Adressat*innen bieten eine gute Grundlage, um über das Thema zu sprechen. Eine Funktion der Soziokulturellen Animation ist die sogenannte präventive Funktion (Hangartner, 2013, S. 288). Durch diese Funktion tragen Soziokulturelle Animator*innen dazu bei, dass gesellschaftliche Problemstellungen erkannt, angesprochen und angegangen werden (ebd.). Auch wenn Rassismus kein neues gesellschaftliches Phänomen darstellt, könnte von einer gewissen Präventionsarbeit gesprochen werden. Schliesslich stehen in der Sensibilisierungsarbeit mit den Adressat*innen nicht akute Konfliktlösungen im Vordergrund, sondern der Aufbau von Wissen über Rassismus. Indem Kinder Wissen über Rassismus generieren, können sie (Alltags-)Rassismus erkennen, benennen und mit der Zeit dagegen eintreten. Dies ist die Grundlage für ein respektvolles Zusammenleben auf Augenhöhe in einer diversen Gesellschaft. Das erklärte Ziel der Soziokulturellen Animation ist es, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken. Das respektvolle Zusammenleben auf Augenhöhe, welches durch rassismuskritische OAK gefördert werden kann, bildet ein Baustein dafür.

6 Fazit

Rassismus ist nicht nur ein Problem von einzelnen Individuen, sondern betrifft alle Menschen in der Schweiz. People of Color sind täglich auf individueller, struktureller und institutioneller Ebene mit Rassismus konfrontiert, wobei rassistische Diskriminierungen nicht immer absichtlich geschehen (vgl. Kapitel 3.1, S. 10). Auch unter Kindern sind rassistische Vorstellungen und Diskriminierungen Realität. Dies wurde anhand von Beispielen von individuellem Rassismus unter Kindern exemplarisch aufgezeigt. Es wurden Forschungen präsentiert, welche veranschaulichten, dass bereits Kinder helle und dunkle Haut unterschiedlich bewerten. Dies wurde in den präsentierten Forschungen durch die unterschiedlichen Assoziationen, in Kombination mit *Hautfarbe*, sichtbar. Weiter verwenden Kinder die Kategorie *Hautfarbe* um z.B. Kinder von einem Spiel auszuschliessen (vgl. Kapitel 3.2, S. 12). In Kapitel 4 (vgl. S. 16) wurden Erklärungen für das Phänomen Rassismus aus einer rassismustheoretischen, gesamtgesellschaftlichen Perspektive dargelegt. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet, wird Rassismus als ein System verstanden, welches die ganze Gesellschaft betrifft (vgl. Kapitel 4.1, S. 17). Rassismus basiert auf der Vorstellung von konstruierten *Races*, die in einer Hierarchie stehen. In dieser Vorstellung stehen *weisse* Menschen in der Hierarchie zuoberst und geniessen Privilegien, deren sich *weisse* Menschen nicht bewusst sind, sofern sie sich nicht mit Rassismus beschäftigen. Während *Race* konstruiert wurde, um die Ausbeutung von People of Color während der Kolonisation zu rechtfertigen, prägt die Vorstellung dieser rassifizierten Einteilung der Menschen die europäischen Gesellschaften bis heute. Indem Wissen über Rassismus oft fehlt, wird (Alltags-) Rassismus nicht erkannt und „rassistisches Wissen“ fortlaufend reproduziert (vgl. Kapitel 4.1, S. 17). Anhand einer übergeordneten Sozialisationstheorie, dem sogenannten „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“, wurde in Kapitel 4.2, S. 20) aufgezeigt, wie Kinder „rassistisches Wissen“ und Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse im Verlauf ihrer Sozialisation aufnehmen und internalisieren. Im „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ wird davon ausgegangen, dass Erfahrungen der Menschen prägend sind für ihr Handeln. Äussere Einflüsse werden aufgenommen und im Gehirn auf der Basis bereits gemachter Erfahrungen verarbeitet. So formt sich die Gehirnstruktur weiter aus (vgl. Kapitel 4.2.1, S. 21). Nicht nur die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz, sondern auch die Schule und der Freizeitbereich wirken prägend auf das Kind ein (vgl. Kapitel 4.2.2, S. 23). Auch die Auseinandersetzung mit Kinderbüchern sind kindliche Erfahrungen, welche die Gehirnstruktur beeinflussen. Rassistische Informationen in der Umwelt finden ihren Eingang in unser Gehirn,

wodurch sich mit der Zeit Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse festsetzt (vgl. Kapitel 4.2.2, S. 23). Aufgrund dieses Wissens entwickeln Menschen rassistische Vorstellungen, was zur Folge hat, dass sich Kinder oder auch Erwachsene rassistisch äussern. Rassismus hat nicht viel mit Absicht zu tun, sondern ist vielmehr Ausdruck dieser internalisierten Machtverhältnisse.

OAK möchte alle Kinder darin unterstützen ein hohes Selbstwertgefühl zu entwickeln und Handlungs- und Sozialkompetenzen zu erweitern. Kinder sollen sich gesund fühlen und sich als Teil der Gesellschaft erleben (vgl. Kapitel 2.1, S. 5) Als Handlungsfeld der Soziokulturellen Animation, und damit der Sozialen Arbeit, verpflichtet sich OAK dazu, soziale Gerechtigkeit und die Anerkennung von Verschiedenheit zu fördern (vgl. Kapitel 1.1, S. 1). Rassismuskritische OAK ist eine wichtige Perspektive, den genannten Forderungen nachzukommen. Die in Kapitel 1.2 formulierte Hauptfragestellung *Was brauchen Fachpersonen der Soziokulturellen Animation in der Offenen Arbeit mit Kindern im Alter von 6-11 Jahren, um rassismuskritisch zu agieren und die Adressat*innen für das Thema Rassismus zu sensibilisieren?* konnte schliesslich in Kapitel fünf, auf der Basis der Erkenntnisse aus Kapitel zwei bis vier, beantwortet werden.

Um in der OAK rassismuskritisch zu agieren, ist in erster Linie Wissen über Rassismus und eine rassismussensible Sprache notwendig. Das Erkennen von Rassismus im eigenen Alltag ist die Basis für ein Einstehen und Handeln dagegen. Ebenso müssen sich *weisse* Fachpersonen mit ihrem eigenen *Weisssein* und den damit verbundenen Privilegien auseinandersetzen. Die Auseinandersetzung mit der womöglich eigenen gesellschaftlichen Machtposition sollte auch mit einer selbstkritischen Reflexion, bezogen auf eigene Vorurteile, vollzogen werden (vgl. Kapitel 5.1, S. 29). Die persönliche Auseinandersetzung der Soziokulturellen Animator*innen mit Rassismus ist grundlegend für die Sensibilisierungsarbeit mit den Adressat*innen. Als Grundlage für die Vorschläge zur Sensibilisierung der Adressat*innen wurden Ziele des Anti-Bias Ansatzes verwendet. Dieser verfolgt eine vorurteilsfreie Bildung und Erziehung und möchte alle Facetten der menschlichen Diversität thematisieren (vgl. Kapitel 5.2, S. 31). Umsetzungsideen für die Sensibilisierungsarbeit in der OAK wurden spezifisch auf das Phänomen Rassismus ausgearbeitet. Wenn Räume der OAK rassismussensibel sind, alle Kinder in ihrer Identität gestärkt werden, die Kinder darin unterstützt werden über Rassismus zu sprechen und Lösung im Umgang damit zu suchen, trägt dies auch zur Zielerreichung der OAK bei.

Untätigkeit konserviert das aktuelle System. Rassismus gründet auf den konstruierten Kategorien von *race*. Folglich können diese auch dekonstruiert werden. Diese Dekonstruktionsarbeit muss an vielen Orten in Angriff genommen werden. Soziokulturelle Animator*innen in der

OAK müssen durch rassismuskritische Arbeit ihren Teil dazu beitragen, damit das System des Rassismus durchbrochen und der gesellschaftliche Zusammenhalt gestärkt werden kann.

7 Quellenverzeichnis

- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Gefunden unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf
- AvenirSocial (2014). *Die IFSW/IASSW Definition der Sozialen Arbeit von 2014*. Gefunden unter <https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/definitive-deutschsprachige-Fassung-IFSW-Definition-mit-Kommentar-1.pdf>
- Arndt, Susan & Ofuatey-Alazard (2019). Zum Geleit. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl., S. 11 – 17). Münster: Unrast.
- Arndt, Susan (2019). Rassismus. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl., S. 37 - 43). Münster: Unrast.
- Arndt, Susan (2019). Sprache, Kolonialismus und rassistische Wissensformationen. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl., S. 121 - 125). Münster: Unrast.
- Arndt, Susan (2019). Hautfarbe. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl., S. 332 – 342). Münster: Unrast.
- Berk, Laura E. (2020). *Entwicklungspsychologie* (7. aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bezzola, Franco (2017). *Kurs Gesellschaftliche Differenzierung und Kohäsion*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Bönkost, Jule (2017). *Normalisierung weißer Emotionen als Strategie rassismuskritischer Bildungsarbeit*, IDB Paper Nr. 5. Gefunden unter https://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/IDB-Paper-No-5_Normalisierung-wei%C3%9Fer-Emotionen.pdf
- Broden, Anne (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819–835). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-14721-1.
- Brunschwig Graf, Martine (2020). Editorial. *TANGRAM – Zeitschrift der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus*, (44), 4-6. Gefunden unter <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d108.html>

- Bundesamt für Statistik (2019). *Erhebung zum Zusammenleben in der Schweiz. Ergebnisse 2018*. Gefunden unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/zusammenleben-schweiz/diskriminierung.assetdetail.7466706.html>
- Casalini, Sandra (2020). „*Wasch dich mal, Gaggihaut*“. Gefunden unter <https://www.frit-zundfraenzi.ch/erziehung/entwicklung/rassismus-unter-kindern-wasch-dich-mal-gaggihaut>
- Charta der Soziokulturellen Animation (ohne Datum). Gefunden unter http://soziokulturschweiz.ch/wp-content/uploads/2018/01/171211_Charta_Dez_2017.pdf
- CNN (2010). *Study: White and black children biased toward lighter skin*. Gefunden unter <http://edition.cnn.com/2010/US/05/13/doll.study/index.html>
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ (2018). *Offene Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz. Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen*. Gefunden unter https://doj.ch/wp-content/uploads/Grundlagenbro-sch.DOJ_2018_web.pdf
- Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ (2021). *Gründung Fachgruppe Offene Arbeit mit Kindern*. Gefunden unter <https://doj.ch/gruendung-fachgruppe-offene-arbeit-mit-kindern/>
- Derman-Sparks, Louise (2017). Anti-Bias Education for Everyone – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für alle. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion* (4. überarb. Neuausgabe S. 299 – 314). Freiburg im Breisgau: Herder.
- DiAngelo, Robin (2020). *Wir müssen über Rassismus sprechen. Was es bedeutet in unserer Gesellschaft weiss zu sein*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Diehm, Isabell & Kuhn, Melanie (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In Franz Hamburger, Tarek Badawie & Merle Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S.221 – 231). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-90346-0.
- Diehm, Isabell & Kuhn, Melanie (2011). Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit – (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In Eva Hammes-Di Bernardo & Sonja Adelheid Schreiner (Hrsg.), *Diversität. Resource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 24 – 37). Berlin und Weimar: Verlag das Netz.
- Dos Santos, Jovita & El-Maawi, Rahel (2019). *Sprachmächtig. Glossar gegen Rassismus*. Gefunden unter <https://www.el-maawi.ch/assets/templates/public/image/Flyer/Glossar%20RACE.pdf>
- El-Maawi, Rahel & Gretler Heusser, Simone (2019). Diversity. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 88 – 98). Luzern: Interact.

- Exit Racism Now (ohne Datum). *Forderungen. Unsere Forderungen für eine Schweiz ohne Rassismus*. Gefunden unter <https://exit-racism-now.ch/forderungen/>
- Fachstelle für Rassismusbekämpfung (2021). *Begriffe*. Gefunden unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/FAQ/wie-definiert-die-fachstelle-fuer-rassismusbekaempfung-rassismus.html>
- Fachstelle Kinderwelten (2021). *Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern, die eine urteilsbewusste und inklusive Bildung unterstützen*. Gefunden unter https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/11/Kriterien_Kinderbücherauswahl.pdf
- Fereidooni, Karim & El Meral (Hrsg.) (2017). *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-14721-1.
- Fereidooni, Karim (2019). *Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich. Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht*. Gefunden unter <https://schwarzkopf-stiftung.de/rassismuskritik/>
- Fereidooni, Karim (2021, 20. Februar). „Es gibt keine Schule ohne Rassismus“. Das Deutsche Schulportal. Gefunden unter <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/es-gibt-keine-schule-ohne-rassismus/>
- Friz, Annina (2019). Informelles Lernen. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 110 - 115). Luzern: Interact.
- Gerber, Brigitta, Gaibrois, Claudine & Häseli, Helene (2007). *Rassismus erkennen, Rassismus benennen. Ein Argumentationstraining für Eltern und Erziehende*. Zürich: Atlantis pro juventute.
- Gerodetti, Julia & Fuchs, Manuel (2017). Offene Arbeit mit Kindern in der Deutschschweiz. *Info Animation*, 41, 8-9. Gefunden unter <https://doj.ch/wp-content/uploads/InfoAnimation-41.pdf>
- Gerodetti, Julia, Fuchs, Manuel, Fellmann, Lukas, Gerngross, Martina & Steiner, Olivier (2021). *Offene Kinder- und Jugendarbeit. Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Zürich und Genf: Seismo. DOI 10.33058/seismo.30763.
- Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in Zwischenpositionen. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 265 – 324). Luzern: Interact.
- humanrights.ch (ohne Datum). *Weiterbildungsangebot*. Gefunden unter <https://network-racism.ch/de/weiterbildungsplattform/weiterbildungsangebot.html>
- humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (2020). *Rassismuskritik aus der Beratungspraxis. Januar bis Dezember 2019*. Gefunden unter <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/61052.pdf>

- humanrights.ch & Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (2021). *Rassismuskritik aus der Beratungsarbeit 2020*. Gefunden unter https://network-racism.ch/cms/upload/pdf/2020_humanrights_Rassismusbericht_de.pdf
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. ISBN 978-3-407-29433-3.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Kendi, Ibram X. (2019). *How to be an antiracist*. München: btb.
- Koné, Gabriele & Macha, Katrin (2020). „Die Puppe sieht aus wie ich!“ (Fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. In Volker Mehringer & Wiebke Waburg (Hrsg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen* (S. 215 – 231). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-29933-0.
- Krause, Anke (2017). „Woher kommst du?“ – Wie junge Kinder Herkunftsfragen begreifen. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion* (4. überarb. Neuausgabe, S. 129 - 138). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Leiprecht, Rudolf (2011). Einleitung. In Rudolf Leiprecht (Hrsg.) *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit* (S. 7–11). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Leiprecht, Rudolf, Mecheril, Paul, Scharathow, Wiebke & Melter, Claus (2011). Rassismuskritik. In Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (2. Aufl., S. 9-11). Schwalbach/TS: Wochenschau.
- Mätschke, Jens (2017). Rassismus in Kinderbüchern: Lerne, welchen Wert deine soziale Positionierung hat. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 249 – 268). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-14721-1.
- Machold, Claudia (2015). *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-19379-3.
- Madubuko, Nkechi (2017). Empowerment als Erziehungsaufgabe: Verarbeitungsstrategien gegen Rassismuserfahrungen von binationalen Kindern und Jugendlichen. In Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 797 – 815). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-14721-1.
- Marmer, Elina (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung* 36 (2), 25–31. Gefunden unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10621/pdf/ZEP_2_2013_Marmer_Rassismus_in_deutschen_Schulbuechern.pdf
- Marmer, Elina (2018). Kritisches Wissen als Perspektivenwechsel und Handlungsaufforderung. In Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski

- (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 291 – 302). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-19540-3.
- Mecheril, Paul (2007). Die Normalität des Rassismus. In Anne Broden & Paul Mecheril (Hrsg.), *Tagesdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“*. Gefunden unter http://wochenendseminar.blogspot.de/images/TagesdokumentationNormalittundAlltglichkeitdesRassismusIDANRW_01.pdf#page=4
- Mecheril, Paul & Scherschel, Karin (2009). Rassismus und „Rasse“. In: Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und –forschung* (2. Aufl., S. 39 – 58). Schwalbach/Ts. Wochenschau.
- Melter, Claus (2006). *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Meyer, Thomas (2020). Offene Arbeit mit Kindern – Theoretische Grundlagen und Handlungsfelder. In Thomas Meyer & Rainer Patjens (Hrsg.), *Studienbuch Kinder- und Jugendarbeit* (S. 139–196). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-24203-9.
- Miles, Robert (1991). *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*. Hamburg: Argument.
- NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc. (2021). *A Revealing Experiment: Brown v. Board and “The Doll Test”*. Gefunden unter <https://www.naacpldf.org/ldf-celebrates-60th-anniversary-brown-v-board-education/significance-doll-test/>
- Naguib, Tarek, Bircher, Nadine & Tiziana Fuchs (2014). *Begrifflichkeiten zum Thema Rassismus im nationalen und im internationalen Verständnis. Eine Auslegeordnung unter Berücksichtigung des Völker- und Verfassungsrechts*. Gefunden unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb/FAQ/wie-definiert-die-fachstelle-fuer-rassismusbekaempfung-rassismus.html>
- Pörksen, Bernhard (2011). Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung. In Bernhard Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 13 – 28). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-531-93069-5.
- Purtschert, Patricia, Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (2012). *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: Transkript.
- Purtschert, Patricia (2020). Rassismus und Rassifizierung sind nach wie vor wirksam. *TANGRAM – Zeitschrift der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus*, (44), 24-26. Gefunden unter <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d108.html>
- Refaeil, Nora (2020). Formen und Dynamiken von Rassismus. *TANGRAM – Zeitschrift der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus*, (44), 9-12. Gefunden unter <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/d108.html>

- Rommelspacher, Birgit (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 25 – 38). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Scharathow, Wiebke (2011). Zwischen Verstrickung und Handlungsunfähigkeit – Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (2. Aufl., S. 12 - 22). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Scharathow, Wiebke (2014). *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Schmidt, Bettina (2009). Den Anti-Bias Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias Arbeit. In Rudolf Leiprecht & Rolf Meinhardt (Hrsg.), *Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) Nr. 44*. Oldenburg: Bis-Verlag der Carl von Ossietzky Universität. ISBN 978-3-8142-2158-8.
- Sommer, Sophie (2020). „Das fing schon im Kindergarten an“. Gefunden unter <https://www.spiegel.de/deinspiegel/rassismus-in-deutschland-das-fing-schon-im-kindergarten-an-a-00000000-0002-0001-0000-000172059698>
- Sow, Noah (2019). Weiss. In Susan Arndt & Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.), *(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (3. Aufl., S. 190 – 191). Münster: Unrast.
- Stäheli, Reto (2013). Transformationen – Das Verhältnis von Soziokultureller Animation in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation: Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (2. Aufl., S. 225 – 264). Luzern: Interact.
- Stalder, René (2013). Lernen: Vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen. In René Anthamatten (Hrsg.), *Wertstattheft Lernen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdsteuerung* (S. 9 – 19). Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Terkessidis, Mark (2004). *Die Banalität des Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Textor, Markus & Anlaş, Tolga (2018). Rassismuskritische Soziale Arbeit. In Beate Blank, Süleyman Gögercin, Karin E. Sauer & Barbara Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* (S. 314 – 324). Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-19540-3.
- Tissberger, Martina (2017). *Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-17223-7.
- Tomamichel, Patricia UNICEF (2020). *Wie Eltern mit ihren Kindern über Rassismus sprechen können*. Gefunden unter <https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/aktuell/blog/2020-06-08/wie-eltern-mit-ihren-kindern-uber-rassismus-sprechen-können>

- Verein Diversum (ohne Datum). *Empowerment Workshops für Kinder und Jugendliche*. Gefunden unter <https://verein-diversum.ch/workshops/>
- Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Gefunden unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Wagner, Matthias (2020). „Fremde“ Kinder in deutschen Bildungsinstitutionen? Wiesbaden: Springer VS. DOI 10.1007/978-3-658-30283-2.
- Wagner, Petra & Sulzer, Annika (2011). Kleine Rassisten? Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. In Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (2. Aufl., S. 211 – 225). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Wagner, Petra (2017). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion* (4. überarb. Neuausgabe, S. 22 - 41). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wollrad, Eske (2011). „dass er so weiss nicht ist wie ihr“ – Rassismus in westdeutschen Kinder- und Jugendbüchern. In Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 163 – 178). Schwalbach/Ts: Wochenschau.