

Differenzkonstruktionen der frühen Kindheit

Eine Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Migrations- und Kindheitsforschung¹

Isabell Diehm († 2023)

»Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« – Dieser im Alltag geläufige Ausspruch ist vermutlich allen schon begegnet. Er steht für die Vorstellung, die sowohl alltags- wie kindheitstheoretisch und -pädagogisch als historisch gewachsener, pädagogisch-normativer und entsprechend tief verankerter Gemeinplatz gelten kann. Harm Paschen (1988) bezeichnete diesen Topos als »pädagogische Spruchweisheit«. In der Aussage: »Je früher, desto besser« hat er seine Entsprechung. Diese wiederum bringt pointiert zum Ausdruck, was Jürgen Oelkers (1992: 29, 1996a: 845) als die »Frühe Prägungsannahme« bezeichnet hat. Je jünger sie sind, die sich Entwickelnden, die sich Sozialisierenden, die zu Erziehenden, die Lernenden der nachwachsenden Generation – die Kinder eben – desto erfolgversprechender werden pädagogische Anstrengungen eingeschätzt. »Je jünger, je unverbrauchter« – je jünger, je natürlicher und reiner«, das sind die dahinterliegenden, ontogenetisch, anthropologisch und sozialisationstheoretisch geteilten Vorstellungen vom »unschuldigen Kind«, die bis zu Jean-Jacques Rousseau zurückverfolgt werden können. Dieses »unschuldige Kind«, welches seine historischen Wurzeln in christlich-religiösen Vorstellungen hat, erfuhr durch Rousseau noch eine symbolische Überhöhung. Es handelt sich um einen Kindheitsmythos, der den Kindern einen besonderen Status der Unantastbarkeit zuspricht. In der späteren romantischen Auslegung um 1800 fand er einen Höhepunkt.

Ich werde im Folgenden in einem *ersten Teil* den historisch gewachsenen, in vielen pädagogischen Programmen normativ tief verankerten Bildern vom Kind nachgehen. Ich fokussiere exemplarisch auf aktuelle Debatten um verschiedene Ansätze der sogenannten »Interkulturellen Pädagogik«. Im *zweiten Teil* frage ich, auf der Basis von ersten Eindrücken aus einem laufenden Forschungsprojekt (vgl. Rensch-

1 Der Text ist eine leicht überarbeitete und für den vorliegenden Sammelband angepasste Fassung der Abschiedsvorlesung von Isabell Diehm, die am 3. Februar 2023 an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. gehalten wurde.

Kruse/Cheema/Goldhorn 2023), nach der *empirischen* Fundierung der dort unterlegten Kindheitsannahmen. Mit der empirischen Analyse frühkindlicher Praktiken der Unterscheidung, die im Kontext der Markierung ethnisch codierter Differenz zu beobachten sind, suche ich nach Möglichkeiten, das Programm mit erziehungswissenschaftlich erzeugtem Wissen zu versorgen.

Kindheitsbilder dienen der gesellschaftlichen Ordnungsbildung (vgl. Bühler-Niederberger 2005). Mit der Rezeption jenes Kindheitsbildes *sensu* Rousseau während der Französischen Revolution, so Peter Tremp (2005: 80), wurde deutlich, dass das Kind »als Symbol im Rahmen einer übergreifenden Erneuerungsidee, als Leitfigur im Kontext der Herausforderung sozialer Umgestaltung« fungierte. Dieser pädagogisch-normative Gesellschaftsbezug war zeitgleich in allen Debatten der europäischen Aufklärung anzutreffen. Auch Immanuel Kant (1977[1803]: 699f) ging davon aus, dass eine gute und früh ansetzende Erziehung des einzelnen Menschen die Verbesserung der Gattung als Ganzer ermögliche. So formulierte er: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. [...] Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte«. Dabei sei Kindheit hier lediglich als »Transitorium« (Baader 2003: 23), als Übergangsphase zum Erwachsenenstatus, aufgefasst worden – so der Vorwurf der Romantiker gegenüber den Aufklärern (historisch begründet *gendere* ich an dieser Stelle nicht). Gleichwohl kam dem Verweis auf die nachwachsende Generation, auf die Kinder, eine ordnende Funktion zu. Auch wenn gesellschaftliche Neuordnungstendenzen während der Klassik und Romantik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und während der Reformpädagogik um 1900 in den Hintergrund rückten, finden sich gesellschaftliche Ordnungsbildungsabsichten und –prozesse, festgemacht am »unschuldigen«, schützenswerten Kind, bis heute. Um es nur kurz in Anlehnung an Meike Sophia Baader (2004) zu erwähnen: Die Reformpädagogik schloss an die romantischen Vorstellungen vom Kind direkt an. Sie plädierte für den kindlichen Bedarf an »Schonräumen«, prägte das Schlagwort »vom Kinde aus« und sorgte mithin dafür, dass die romantische »Vergötterung der Kinder« – wie Lenzen (1985: 193) es formulierte – auch noch in der Moderne zu finden sei.

Gesellschaftliche Ordnungsbildungsprozesse, welche die rein romantischen Vorstellungen vom »unschuldigen Kind« und die dazu gehörigen Topoi zwar zugrunde legen, zugleich aber auch hinter sich lassen, bezogen und beziehen sich bis heute auf die nachwachsende Generation, mithin das Generationenverhältnis, und arbeiten weiter mit der »Frühen Prägungsannahme«.

Auch im 20. Jahrhundert sind diese normativen Bezüge in pädagogischen Programmen weiterhin anzutreffen. Mehr noch: Ohne die normativ aufgeladenen Elemente – zum einen das »unschuldige Kind«, das eine reine Umsetzung der er-

strebten gesellschaftlichen Ordnungsbildungsprozesse zu verkörpern verspricht, und zum anderen die ›Frühe Prägungsannahme‹ – sind pädagogische Programmatiken kaum vorstellbar. Dies galt für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, ebenso aber auch für die fatale nationalsozialistische, aggressive, autoritäre und hochgradig ideologisch aufgeladene, zur Härte erziehende und missbrauchende Pädagogik.

Ebenso gilt dies für das pädagogische Programm einer »Erziehung nach Auschwitz« (Adorno 1966/1971: 90), dem Adorno »auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« als ein zentrales Gebot vorgibt. »Da aber die Charaktere insgesamt, [...] nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« (ebd.).

Strukturell vergleichbar gilt dieses Muster genauso für die heute curricular verankerten elementarpädagogischen Programme in Kindertagesstätten, so etwa die Umweltpädagogik, welche die jungen Kinder z.B. schon früh zur Mülltrennung erziehen will, um auf diese Weise durch deren nachhaltiges Vorgehen die Welt zu retten – hier von einer *Pädagogisierung* gesellschaftlicher Probleme zu sprechen, erscheint mir nur allzu angemessen (vgl. Proske 2001). Das gilt auch für die Friedenspädagogik und für die hier im Folgenden interessierenden Ansätze der Interkulturellen Pädagogik, welche bereits vor 25 Jahren, als Antwort auf die Realität der Migration, durch den 10. Kinder- und Jugendbericht seitens der Bundesregierung bildungspolitisch und pädagogisch-curricular in der Kinder- und Jugendhilfe verankert wurden.

Die Interkulturelle Pädagogik zielt darauf, so früh wie möglich die ›Multikulturelle Gesellschaft‹, jenes in den 1990er Jahren viel gepriesene Zukunftsmodell, früh-pädagogisch wenigstens anzubahnen. Schon die jungen Kinder sollen lernen, tolerant und anerkennend mit ethnisch codierter Differenz umzugehen. In Anlehnung an Max Weber (Weber 1920/1972: 237; siehe auch Diehm et al. 2013: 644) hebt der Begriff der Ethnizität auf gemeinschaftlich konstruierte Unterscheidungsmerkmale wie Kultur, Sprache, Nation und Religion ab; phänotypische Differenzen wie die Hautfarbe und andere essentialistische Differenzkonstruktionen sind in diese Definition nicht eingeschlossen. Diese Lücke versuche ich differenz-, rassismus- und antisemitismustheoretisch zu schließen (vgl. auch Mendel/Cheema/Arnold 2022).

Ich komme zum zweiten Teil, zur Empirie und zurück zum Programm der Interkulturellen Pädagogik: Auch sie führt die beiden durch die (historische) Kindheitsforschung (vgl. Baader 1996; Bühler-Niederberger 2005; Honig 1999; Lenzen 1985; Oelkers 1996b) ausgemachten pädagogischen Perspektiven auf Kinder mit sich: die der Frühen Prägungsannahme und die des unschuldigen Kindes, freilich ohne hinreichende empirische Fundierung. Ja, man kann sagen, die romantischen Kindheitsbilder, die Verklärung von Kindern in der Wissenschaft wie der Politik, haben die empirische Forschung zu lange blockiert und behindert.

Beide Annahmen markieren eine deutliche Differenz zu dem Handeln und Verhalten der Erwachsenen. Kinder gelten als wesentlich anders, ihre Andersheit ist insbesondere an ihre Schwäche und Bedürftigkeit geknüpft. Dieser Denktradition und Sichtweise verhaftet, wird auch im Bereich Interkultureller Pädagogiken unterstellt, dass junge Kinder im Vor- und Grundschulalter keinen expliziten Gebrauch von ethnisch codierter Differenz machen, schon gar nicht in böser, diskriminierender, d.h. in unterscheidender bzw. selbst- oder fremddistinktiver Absicht. Angenommen wird allenfalls, dass sie die Vorurteile der Erwachsenen schlicht reproduzieren, lediglich imitieren, ihnen gleichsam passiv ausgeliefert sind, sofern sie denn überhaupt auf ethnische Unterscheidungen zugreifen.

An dieser Stelle tritt ein *Paradoxon* zu Tage, das diesen normativen Orientierungen innewohnt: Mit Blick auf alle Entwicklungsbereiche wird, ontogenetisch informiert, die besondere Wirksamkeit und Nachhaltigkeit früher Erfahrungen behauptet. Bezogen auf den kindlichen Umgang mit ethnisch codierter Differenz wird diesen eine Wirkmächtigkeit im *Negativen* allerdings abgesprochen. Junge Kinder erscheinen so gesehen weder an ethnisch codierten Differenzen interessiert, noch können sie ›rassistisch‹ sein oder ›antisemitisch‹ agieren, sondern sie sind – wie durch die Unschuldsannahme immunisiert – von negativen Einflüssen nicht antastbar. Eines gezielt abwertenden Umgangs mit ethnisch codierten Differenzen hält man sie für nicht fähig – so als könnte sie eine solchermaßen ausgerichtete Umwelt lediglich an der Oberfläche tangieren, was dann im schlimmsten Fall zur Nachahmung des Verhaltens der Erwachsenen führe, nicht aber zu einer tiefer gehenden Durchdringung ihres ›reinen‹ Wesenskerns.

Geht es jedoch im *Positiven* um die Sozialisier-, Erzieh- und Bildbarkeit des jungen Kindes, wird auf frühe Prägung und nachhaltige Wirksamkeit gesetzt. Unerreichbar für die negativen Einflüsse ihrer sozialen Umwelt, sind die Kinder freilich ansprechbar und formbar von bzw. durch Erziehung: Kinder erscheinen lediglich durch *positive* Erziehungsabsichten berührbar. So zeigt sich die positive Seite der pädagogischen und in sich mehrfach paradox strukturierten Figur der Frühen Prägungsannahme, wenn sie zentral auf der Unschuldhypothese beruht.

Was aber wissen wir jenseits dieser programmatisch-normativen pädagogischen Konstruktionen über die Bedeutung ethnisch codierter Differenz in der frühen Kindheit? Welche sozial- und erziehungswissenschaftlichen Ergebnisse kann eine empirische Sozialisations- und Bildungsforschung angesichts dieser Fragen hervorbringen?

Lange Zeit existierten im deutschsprachigen Raum diesbezüglich keine empirisch fundierten Erkenntnisse. Lange herrschte ein systematischer Mangel, ein Desiderat an empirischen Befunden zu den Fragen, *wie* nehmen junge Kinder ethnisch codierte Differenzen wahr, *wie* fließt ihr Wissen darüber in ihren Alltag und ihr Alltagshandeln ein, *wie* gehen sie damit um, *wie* gestaltet sich diesbezüglich ihre *peer-culture*?

Diese Situation hat sich seit etwa zwanzig Jahren langsam verändert, insofern die Migrations- sowie die Kindheitsforschung sich der Frühen Kindheit als einem gemeinsamen Forschungsfeld angenommen haben. Inzwischen können wir auf entsprechende empirische Studien zurückgreifen. Zur Frage, welche Bedeutung ethnisch codierte Differenz im sozialen Umgang junger, 3- bis 7-jähriger Kinder hat, lassen sich nun einige konkretere Einsichten benennen.

Im angloamerikanischen und angelsächsischen Sprachraum waren empirische Studien sozial- und entwicklungspsychologischer Provenienz zum Themengebiet *›Frühe Kindheit, Ethnizität und Race‹* bereits seit den 1940er Jahren anzutreffen. *Racial preferences*, ethnische und *racial* codierte Selbstidentifikationen der Kinder sowie kindliche Vorurteile, wurden in diesen frühen Studien durch verschiedene methodische Zugänge untersucht. In den 1980er Jahren konnte dann etwa Henri Tajfel (1982) relevante wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse festhalten. Demnach werden seitens der jungen Kinder die Bewertungen von Kategorien/Unterscheidungen lange vor deren kognitiver Begriffsbildung gelernt.

Für meine eigene empirische Forschung im Kontext von Erziehung und Migration seit Anfang der 1990er Jahre erwies sich die Studie von Debra van Ausdale und Joe Feagin aus dem Jahr 2001 als hoch bedeutsam. In einer sozialwissenschaftlichen Perspektive geht es hier um die ethnographische Erforschung einer aktiven kindlichen Re-Produktion von *Race* und Ethnizität, dem selbstgesteuerten fröhkindlichen Umgang mit entsprechenden Unterscheidungen.

Eine Erkenntnis von van Ausdale und Feagin (2001) war, dass bereits 3- bis 5-jährige Vorschulkinder ethnisch codierte Differenz sozial und situativ sehr virtuos einzusetzen wissen, dass diese Differenzen in den alltäglichen Interaktionen der Kinder eine Rolle spielen und von ihnen als manipulative *tools* genutzt werden: Je nach sozialer Situation dienen sie den Kindern sowohl in spielerischer wie in verletzender Absicht zum Ein- als auch zum Ausschluss ihrer selbst oder anderer Kinder.

Sowohl unter theoretischen wie unter methodologischen und methodischen Gesichtspunkten ist diese Studie der sogenannten neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zuzuordnen. Diese spielt seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre auch in der bundesdeutschen Forschungslandschaft eine bedeutende Rolle. Im Zentrum dieser Forschungslinie steht das *aktive Kind*, das als kompetenter Akteur seine Wirklichkeit (inter-)aktiv konstruiert oder besser: *ko*-konstruiert. Die *Agency* dieses Kindes, seine Handlungsmacht – eingebunden in die generationale Ordnung – bildet im Sinne einer Prämisse nun den Ausgangspunkt für zahlreiche empirische Forschungen (vgl. Honig 1999; Honig/Lange/Leu 1999). Als das »Kind der Forschung« verkörpert es den Gegenentwurf zu jenen Bildern vom Kind, die von der Pädagogik programmatisch und konzeptionell in Anspruch genommen werden und eben auf der Unschuldshypothese basieren. Dabei geht es nicht darum, das normativ-programmatische Konstrukt des »unschuldigen Kindes« mit dem vermeintlichen Gegenbild eines empirisch hervorgebrachten »schuldigen« Kindes

zu konfrontieren. Vor dem Hintergrund der empirisch fundierten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse ist nun vom sozial eingebundenen und eigenaktiven Kind die Rede, d.h. man geht von der frühen Befähigung zur Eigenaktivität im sozialen und interaktiven Umgang aus.

Im Rückgriff auf das praxeologische Theorieangebot (Reckwitz 2003) haben wir in meinem Forschungszusammenhang auch von ›doing ethnicity‹ und ›doing race‹ gesprochen, um die empirisch herausgearbeitete Agency/capacity to act der jungen Kinder zu beschreiben (vgl. Diehm/Kuhn 2011; Diehm et al. 2013). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, beginnend in den 1990er Jahren, zum einen für eine empirische Wende steht. Erst diese Umstellung der Prämissen hat eine fruchtbare Bezugnahme zwischen der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und der Migrationsforschung ermöglicht. Zum anderen war diese empirische Wende der Ausgangspunkt dafür, dass sich enorme methodologische wie methodische Weiterentwicklungen der spezifisch gegenstandsbezogenen empirischen Zugänge verzeichnen lassen. Diesbezüglich können wir in der Erziehungswissenschaft heute eine sozialwissenschaftlich gut verortete empirische Disziplinierung konstatieren, die Ende der 1980er Jahre noch nicht vorstellbar war.

Die in meinen Augen große Herausforderung für die Erziehungswissenschaften, die Kindheits- und die Migrationsforschung nicht nur konstruktiv aufeinander zu beziehen, sondern auch noch empirisch aufzustellen, scheint mir rückschauend gut gelungen zu sein. Mit dieser Feststellung bestreite ich nicht, dass ein jeder de-skriptiv positionierte Forschungsansatz auch der normativen Orientierungen bedarf. Das schließt die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit historisch gewachsenen normativen und programmatischen Kindheitsbildern ein. Erst die subdisziplinären, aufeinander bezogenen Entwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und der Migrationsforschung in ihrer empirischen Ausrichtung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse zum interaktiven Umgang junger Kinder mit ethnisch und phänotypisch codierter Differenz ebneten den aktuell eingeschlagenen Forschungsweg.

Zusammen mit Benjamin Rensch-Kruse, Saba-Nur Cheema und Yasmine Goldhorn erforsche ich in einem Teilprojekt des vom BMBF geförderten interdisziplinären Verbundprojekts »Antisemitismus unter jungen Kindern – Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter« ethnographisch und praxeologisch die entsprechenden Differenzkonstruktionen junger Kinder in ihrem Kita-Alltag. Zwei weitere Teilprojekte sind unter der Leitung von Anna Körs und Karen Körber eingebunden: Eines untersucht die didaktisch vermittelten und (re-)produzierten Unterscheidungspraktiken im Religionsunterricht an staatlichen Grundschulen (Braband/Körs 2024 und in diesem Band). Das andere nimmt einen Perspektivwechsel vor, indem es die Wahrnehmungen der Betroffenen erhebt und jüdische

Eltern sowie deren Kindern nach ihren Erfahrungen und Erwartungen mit jüdischen Grundschulen befragt (Körber/Kunze 2024 und in diesem Band).

Das Vorhaben, Antisemitismus unter jungen Kindern *in actu* und *in situ* erforschen zu wollen, bedeutet, »empirisches Neuland zu betreten« (Rensch-Kruse et al. 2024: 79). Bis heute taucht, wiewohl von Adorno doch angemahnt, die *frühe* Kindheit im Forschungskontext der »Erziehung nach Auschwitz« nicht auf. »Die Vorstellung, dass bereits junge Kinder Antisemitismen verinnerlichen, mit Worten und Taten reproduzieren oder gar souverän gegen andere einsetzen, mutet vor dem Hintergrund der Kontinuität romantischer Kindheitsbilder (vgl. Baader 2004), des Primats kindlicher Vulnerabilität und Abhängigkeit (vgl. Andresen/Koch/König 2015) sowie der machtvollen Unschuldsannahme (vgl. Bühler-Niederberger 2005) geradezu blasphemisch an« (Rensch-Kruse et al. 2024: 80) – so haben wir die pädagogisch-normative Ausgangslage unseres Forschungsvorhabens formuliert. Die inzwischen vorliegenden, empirisch gut fundierten Erkenntnisse zum frühkindlichen Umgang mit ethnisch codierter Differenz und zu ›race‹ bieten indes einen theoretisch, methodologisch und methodisch solide begründeten Hintergrund für unsere Forschungsfragen (vgl. ebd.: 85–87).

Auch wenn sich Antisemitismus als eine hochkomplexe, variantenreiche Differenzkategorie erweist, die unter anderem rassistische, verschwörungstheoretische, religionsbegründete, kulturelle, nationale, politische und ökonomische Differenzkonstruktionen in sich vereint, so sind es insbesondere die (diskursiven) Praktiken des Differenzierens, welche die infrage stehende Problematik verdeutlichen können (vgl. ebd.: 87). Ihre Analyse vermag es zu ermöglichen, das ›Wie‹ von solchen *doings*, *usings* und *sayings* der kindlichen Unterscheidungspraktiken in den Blick zu nehmen, die als antisemitisch (re-)konstruierbar sind. Wir arbeiten daran, neue Erkenntnisse und Einsichten in diese komplexen Zusammenhänge zu gewinnen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1971): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), Theodor W. Adorno. Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.

Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS.

Baader, Meike S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit: auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied: Luchterhand.

Baader, Meike S. (2003): »Kinder und Kindheiten in Deutschland und Frankreich. Differenzen in den Sichtweisen, Traditionen und Bedingungen des Aufwachsens«, in: Jacky Beillerot/Christoph Wulf (Hg.), Erziehungswissenschaftliche

Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich, *European Studies in Education* 20, Münster: Waxmann, S. 21–30.

Baader, Meike S. (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 416–430.

Braband, Janne/Körs, Anna (2024): »Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention«, in: *Z Religion Ges Polit* 8, S. 643–665.

Bühler-Niederberger, Doris (Hg.) (2005): *Macht der Unschuld: Das Kind als Chiffre*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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 A. Schreiner (Hg.), *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*, Weimar/Berlin: Verlag das Netz, S. 24–37.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): »Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, S. 644–656.

Honig, Michael S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honig, Michael S./Lange, Andreas/Leu, Hans R. (Hg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim/München: Juventa Verlag.

Kant, Immanuel (1977[1803]): »Über Pädagogik«, in: Wilhelm Weischedel (Hg.), *Immanuel Kant. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*: Band XII, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 691–761.

Körber, Karen/Kunze, Susanna (2024): »Jüdische Schulbildung im 21. Jahrhundert – Neue Perspektiven auf Frankfurt a.M./Hamburg«, in: *Z Religion Ges Polit* 8, S. 557–580.

Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit: die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur; versteckte Bilder und vergessene Geschichten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hg.) (2022): *Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker:innen*, Berlin: Verbrecher Verlag.

Oelkers, Jürgen (1992): »Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen«, in Niklas Luhmann/Karl E. Schorr (Hg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–57.

Oelkers, Jürgen (1996a): »Ästhetische Moderne und Erziehungstheorie. Heilsame Destruktionen«, in, Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 842–886.

Oelkers, Jürgen (1996b): Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München: Beltz Juventa.

Paschem, Harm (1988): Das Hänschen-Argument: Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens, Köln: Böhlau.

Proske, Matthias (2001): Pädagogik und Dritte Welt: Eine Fallstudie zur Pädagogisierung sozialer Probleme, Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.

Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.

Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine (2023): Antisemitismus in der Kita? Einblicke in ein Forschungsprojekt zu Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern, <https://diversekinderheiten.de/2023/09/01/antisemitismus-in-der-kita-einblicke-in-ein-forschungsprojekt-zu-differenzkonstruktionen-unter-jungen-kindern> vom 13.01.2025.

Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimoğlu (Hg.), Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 79–95.

Tajfel, Henri (Hg.) (1982): Social Identity and Intergroup Relations, Cambridge: Cambridge University Press.

Tremp, Peter (2005): »Kindliche Unschuld als revolutionäres Argument: Rousseaus Emile und die Französische Revolution«, in: Doris Bühler-Niederberger (Hg.), Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–85.

Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): The First R. How Children Learn Race and Racism, Lanham: Rowman & Littlefield.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen: Mohr Siebeck.

