

Zwischen Unsichtbarkeit und Externalisierung

Pädagogische Perspektiven auf jüdisches Leben und Antisemitismus in Kindertagesstätten

Yasmine Goldhorn

»Jüdische Familie, wüsste ich nicht, dass wir eine hätten.
Von daher ist dieser Konflikt auch nicht aktuell«
(Georg, Kita-Leiter, 2022)

Während Antisemitismus in Deutschland ein fortwährendes Phänomen darstellt, wie jüngst die steigenden Zahlen gemeldeter antisemitischer Vorfälle nach dem 07. Oktober 2023 gezeigt haben (RIAS 2024a)¹, wird Antisemitismus im Alltag oft nicht ernst- oder auch nur wahrgenommen. Diese Divergenz zwischen realem Antisemitismus und seiner Wahrnehmung ist insbesondere auf eine in Deutschland etablierte Fortschrittserzählung zurückzuführen, die nach der Zeit des Nationalsozialismus Antisemitismus als überwunden betrachtet (Schwarz-Friesel 2015: 14). Mit Michael Höttemann (2022) kann hier von einem »verdrängte[n] Antisemitismus«, gesprochen werden, der sich in der linguistischen Externalisierung oder dem Beschweigen von aktuellem Antisemitismus ausdrückt. Insbesondere im Kontext von Kindheit erscheint die Thematisierung von Antisemitismus als deplatziert (Rensch-Kruse et al. 2024: 89), widerspricht sie doch dem verbreiteten »romantische[n] Kindheitsbild« (Baader 2004: 418), das Kinder als zu jung für jegliche Form der Diskriminierung zeichnet (Diehm/Kuhn 2011: 26). Gleichzeitig ist aus der Schulforschung die Relevanz von Bildungseinrichtungen in der Reproduktion von Antisemitismus bekannt, wobei sich die Wahrnehmungen von Lehrkräften von den Erfahrungen der Schüler:innen unterscheiden (Bernstein 2020; Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023; Schäuble 2012). Während sich von den gemeldeten Antisemitismusvorfällen in Bildungseinrichtungen der Großteil in weiterführenden Schulen und an Hochschulen abspielt, liegen mittlerweile auch Berichte über Vorfälle aus dem Elementarbereich

1 Der Anstieg von Antisemitismus seit Oktober 2023 zeigt eine Zuspitzung des bereits vorhandenen Antisemitismusproblems in Deutschland. Die hier analysierten Daten stammen aus dem Jahr 2022, womit der Zeitpunkt der Erhebung vor dieser Zuspitzung lag.

vor (RIAS 2024b), in welchem die Erforschung von Antisemitismus noch ein Desiderat darstellt (Kölsch-Bunzen 2022: 15; Rensch-Kruse et al. 2024: 79). Dieser Thematik hat sich ein an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedeltes Forschungsprojekt angenommen, das sich mit Differenzkonstruktionen im Spannungsfeld von Antisemitismus in der frühen Kindheit am Beispiel von Kindertagesstätten befasst. Daran anschließend widmet sich der folgende Beitrag der Analyse der pädagogischen Sichtweisen auf jüdisches Leben und Antisemitismus, basierend auf Interviews mit Mitarbeiter:innen und Leitungspersonal in den beforschten Kindertageseinrichtungen. Die Untersuchung pädagogischer Perspektiven auf Antisemitismus neben dem pädagogischen Blick auf jüdisches Leben ist bedeutsam, da sie Auskunft gibt über Einstellungen zur Bearbeitung von antisemitischen Stereotypen in der frühen Kindheit, die für die Wahrnehmung von und den Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Alltag folgerichtig sind. Die Analyse des Beitrags wird zeigen, dass im Kontrast zu beobachteten kindlichen Wissensbeständen über antisemitische Stereotype und die Fähigkeit von jungen Kindern, diese zu (re-)produzieren (siehe Cheema in diesem Band), das pädagogische Sprechen über jüdisches Leben und Antisemitismus gekennzeichnet ist von Dethematisierungen, die auf Versuche der Schuldentlastung und damit auf eine Verdrängung des gegenwärtigen Antisemitismus hinweisen. Dabei zeigen sich insbesondere zwei Dethematisierungs-Dimensionen, die sich durch die geführten Interviews in verschiedenen Einrichtungen ziehen. Diese umfassen eine *Unsichtbarkeit jüdischer Kinder* und die *Auslagerung von Antisemitismus* in den jeweiligen Kitakontexten, die im Ergebnisteil des Beitrags dargestellt werden.

Gegliedert ist der Beitrag wie folgt: Zu Beginn wird eine Einordnung der Bedeutung von *Differenz und Religion im Elementarbereich* (1) und der allgemeinen *Verdrängung von Antisemitismus in Deutschland nach 1945* vorgenommen (2). Nach einer kurzen Darstellung des *methodischen Rahmens* (3) wird sodann die *Verortung von jüdischem Leben und Antisemitismus im »Außerhalb«* analysiert (4) und damit die Verdrängung von Antisemitismus auch im Kitakontext aufgezeigt. Beendet wird der Beitrag mit einem *Fazit und Ausblick* (5), der Möglichkeiten für zukünftige Forschung aufzeigt.

1 Differenz und Religion im Elementarbereich

Kindertagesstätten verfügen als pädagogische Orte über eigene Feldlogiken. Als Institutionen stehen Kindertagesstätten in einem multireferenziellen Verhältnis zu Politik und gesellschaftlichem Wandel, wodurch sie dazu angehalten sind, auf bildungs- und familienpolitische Konjunkturen zu reagieren (Honig 2013: 158). Dies bedeutet, dass der Alltag in Kindertageseinrichtungen einerseits durch eine Orientierung an den Bedarfen von Kindern bestimmt ist, die in enger Verbindung mit Vorstellungen über Kinder und Kindheiten stehen und sich mit deren Wandel ver-

ändern. Andererseits beeinflussen auch politische Vorgaben die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen. So stellt der in den letzten Jahren zu beobachtende Ausbau frühkindlicher Bildungseinrichtungen auch eine Reaktion auf die steigende Arbeitsmarktpartizipation von Frauen dar, der zu einer ›Vereinbarkeit von Beruf und Familie‹ beitragen soll und nicht allein an den Bedarfen einer Kleinkindpädagogik ausgerichtet ist (Honig 2013: 153; Lange 2008: 70). Kindertageseinrichtungen stehen also durch die verschiedenen äußeren Einflüsse in einem »Spannungsverhältnis zwischen Betreuungs- und Bildungsort« (Menz 2020: 835), in denen Kinder sowohl Erziehung und Bildung erhalten als auch mit Fürsorge betreut werden sollen (Buschmeyer 2013: 22).

Die Idee der Bildung im Elementarbereich ist relativ neu, denn erst seit dem Jahr 2004 gibt es in Deutschland sogenannte »Bildungspläne für die Arbeit in Kindertagesstätten« (Ebert 2006: 250). Diese Bildungspläne sind keine Lehrpläne oder Curricula, was den Kitakontext vom Schulkontext unterscheidet, sondern umfassen vielmehr Empfehlungen und Orientierungsrahmen für Pädagog:innen. Jedes Bundesland hat seinen eigenen Bildungsplan, wobei sich die Pläne in Aufbau und Bildungszielen ähneln, von denen eines die ›interkulturelle Kompetenz‹ ist, welche einen wertschätzenden Umgang mit verschiedenen Religionen inkludiert. Mit den Lernzielen zur religiösen Identifikationsentwicklung und der interreligiösen Kompetenz ist eine Werteentwicklung verbunden, die über die Wissensvermittlung über verschiedene Religionen und Kulturen und einen Austausch im Kita-Alltag erreicht werden soll. Die Thematisierung von Vorurteilen im Allgemeinen und von Antisemitismus im Besonderen gehört hingegen nicht zur Bildung interkultureller und interreligiöser Kompetenzen.

Hierin unterscheidet sich der Kitakontext vom Schulkontext, in welchem in Bezug auf antisemitismuskritische Bildung die Themen Nationalsozialismus und Holocaust in die Lehrpläne aller Bundesländer eingebunden sind (vgl. KMK 1997). Im Anschluss an den Radiovortrag von Theodor W. Adorno zu »Erziehung nach Auschwitz«, der mit den Zeilen anstimmt »Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung« (Adorno, 1970, S. 92), begann eine einflussreiche pädagogische Rezeptionsgeschichte, aus welcher ein »pädagogisches Programm« zu einer moralisch anspruchsvollen Erziehung hervorging, mit keinem geringeren Ziel als »Toleranz, Frieden und Humanität« (Meseth 2000: 19). Während sowohl die Wirkungsannahmen dieses Ziels (Meseth 2000: 28) als auch die Opferperspektive auf Jüdinnen und Juden im schulischen Bildungskontext (vgl. Braband/Körs in diesem Band) kritisch reflektiert worden sind, bleibt die Thematisierung von Antisemitismus im Kitakontext ausgespart. Diese Beobachtung hat auch etwas mit der fortwährenden Dominanz gängiger Kindheitsbilder zu tun. Zwar hat sich der Blick auf Kinder in den letzten Jahrzehnten gewandelt, weg von der Definition werdender Menschen, die von Passivität und Unschuld gezeichnet sind (Diehm/Kuhn 2011: 26) und hin zu Vorstellungen von Kindern als aktive Mit-

gestalter:innen ihrer sozialen Umwelt, die über *Agency* verfügen (Prout/James 1990: 8). Gleichwohl bleiben Elemente eines »romantischen Kindheitsmythos« über unschuldige Kinder in verschiedenen Erziehungsansätzen und Bildungsprogrammen bis in die Gegenwart bestehen, wie Maike Sophia Baader (2004) in ihrer Analyse zeigt.

Die Aussparung des Themas Antisemitismus im Elementarbereich beruht jedoch nicht allein auf der Annahme des »unschuldigen« Kindes, so die These dieses Beitrags, sondern entspricht dem allgemeinen Umgang mit Antisemitismus im postnationalsozialistischen Deutschland, der im folgenden Kapitel thematisiert wird.

2 Antisemitismusverdrängung in Deutschland nach 1945

Antisemitismus entfaltet sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern »nimmt seine Gestalt immer aus der Gesellschaft heraus an, die ihn praktiziert« (Goldenbogen/Kleinmann 2021: 11), womit er den Stand der jeweiligen Gesellschaften aufzeigt, die ihn hervorbringen. Für den deutschen Kontext bedeutet dies unweigerlich, die Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust mitzudenken, wenn über Antisemitismus gesprochen wird, denn nach dem »Zivilisationsbruch« (Diner 1988) wurden rechtliche Bestimmungen und eine politische Kultur eingeführt, in der es zum Konsens gehörte, dass kein öffentlicher Antisemitismus stattfinden darf (Benz 1995: 7).

Dabei ist die Zeit nach dem Nationalsozialismus als ein Wendepunkt zu verstehen, in der der Antisemitismus nun als eine unerwünschte Abweichung eingeordnet und sozial geächtet wurde, was zwar zu einer weniger offenen Kommunikation antisemitischer Weltanschauungen jedoch keineswegs zum Verschwinden ihrer »Vorstellungsgehalte« (Holz/Haury 2021: 95f) geführt hat. Für das Tabu des Antisemitismus haben Werner Bergmann und Rainer Erb (1986: 223) den Begriff der »Kommunikationslatenz« geprägt, gepaart mit einem nach 1945 auftretenden Antisemitismus, der als Antisemitismus nach Auschwitz oder »sekundärer Antisemitismus« bezeichnet wird (Stender 2010: 12). Die Tabuisierung und strafrechtliche Verfolgung von Antisemitismus sowie die Entwicklung eines postnationalsozialistischen Antisemitismus, finden ihren Ursprung in der Zeit der Demokratiebildungsprozesse nach 1948. In dieser Zeit stand die junge Bundesrepublik unter dem Druck den Forderungen der Alliierten nachzukommen, um eine Westintegration voranzutreiben (Weingardt 2005: 23) und zum Aufbau eines neuen postnazistischen nationalen Selbstbildes gehörte es, sich vom Vorgängerstaat abzugrenzen (Holz/Haury 2021: 95). Antisemitismus sollte der Vergangenheit angehören, was jedoch zu Tendenzen der Bagatellisierung und Externalisierung des weiterhin bestehenden Antisemitismus in der BRD bzw. dem heutigen Deutschland führte (Bergmann 1990: 160).

Beispielhaft für den Wunsch nach Zurückweisung der Schuld im postnationalsozialistischen Deutschland sind die Gruppenexperimente des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt, deren Ergebnisse aufzeigen, dass bereits fünf Jahre nach Kriegsende in den Aussagen der Teilnehmenden Schlussstrichforderungen mit Blick auf die deutschen Verbrechen gegenüber Jüdinnen und Juden auftreten (Adorno 1997: 375), die sich bis heute wiederfinden. Auch zeigen Ergebnisse der Gruppenexperimente, wie linguistisch durch Auslagerungen die »Negation einer konkreten Schuld« (von Haselberg 2020: 40) vollzogen wird. So funktionierte die Abgrenzung von Schuld nicht nur über ihre Verortung in der Vergangenheit, sondern auch über die Abgrenzung der eigenen Person und bestimmter Deutungen des Antisemitismus. Hierzu zeigen Interviews, die 1945 in der Amerikanischen und Britischen Zone in Deutschland geführt wurden, wie Befragte zur eigenen Schuldentlastung angaben, selbst wenig von der Existenz von Konzentrationslagern und deren Programm gewusst zu haben und in ihren Ausführungen zum Teil so weit gingen, die deutschen Gräueltaten als ein unabwendbares Nebenprodukt des Krieges einzuordnen (Janowitz 1946: 142ff).

Der Wunsch nach einer neuen nationalen Identifikation mit Deutschland hat dabei Auswirkungen auf den Blick auf »alles Jüdische, [das nach 1945] potenziell an die »deutsche Tat« Auschwitz [erinnert und] deswegen dem Bedürfnis, sich mit ›Volk‹ und ›Nation‹ zu identifizieren, im Wege zu stehen« (Holz/Haury 2021: 87) scheint. Oder, wie es die Historikerin Julijana Ranc (2016: 70) ausdrückt, schwingt der Holocaust »beim Sprechen über Juden gleichsam [...] wie ein *Generalbaß* [Herv. i. O.], immer mit«, wobei sich die Resonanz auf das ungewollte Erinnern im Alltag von einer De-Thematisierung alles Jüdischen über die Bagatellisierung von Antisemitismus bis hin zu einer »Täter-Opfer Umkehr« zeigt, in der die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Massenmord an Jüdinnen und Juden als Diffamierung deutscher Identität angesehen wird (vgl. Bergmann 2006). Dadurch werden Jüdinnen und Juden zu »Störenfrieden der Erinnerung« (Bergmann 1990: 151) gemacht, die einen vollkommenen Abschluss mit der deutschen Schuld verhindern. Die jüdische Erinnerung und unzureichende Aufarbeitung im postnationalsozialistischen Deutschland und das damit verbundene Problem des Sprechens über Jüdisches, führt zudem dazu, dass Jüdinnen und Juden als »unnahbar« (Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023: 42) erscheinen und nicht als konkrete Personen und Gesellschaftsmitglieder imaginiert werden.

Während bisher keine Studien zu Antisemitismus in Einrichtungen der frühen Kindheit existieren (Kölsch-Bunzen 2022: 15; Rensch-Kruse et al. 2024: 79) hat sich die Forschung in den letzten Jahren dem Thema Antisemitismus an Schulen angenähert und dessen Alltäglichkeit im Schulkontext aufgezeigt (Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024; Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023). Wie auch in anderen Bereichen ist der Schulkontext geprägt von Abwehrhaltungen, die sich in Dethematisierungen und Bagatellisierungen antisemitischer Vorfälle von

Lehrkräften an Schulen zeigen (Bernstein 2020; Lorenz-Sinai/Chernivsky 2023). Diesen Abwehrhaltungen vonseiten der Lehrkräfte stehen jüdische Erfahrungen im Schulkontext konträr gegenüber, die oft aus Selbstschutz einen offenen Umgang mit ihrer jüdischen Identität vermeiden, was wiederum dazu beiträgt, dass Antisemitismus an Schulen nicht wahrgenommen wird, verbunden mit der Annahme, es gäbe keinen Antisemitismus ohne Jüdinnen und Juden (Bernstein 2020: 152). Gleichzeitig wird eine persönliche oder lebensweltliche Distanz zu antisemitischen Vorkommnissen im eigenen Umfeld durch die Auslagerung an andere Orte oder in andere Gruppen konstruiert (Bernstein 2020: 142).

Die Abwehr des eigenen Antisemitismus, in einer Gesellschaft, in der es keinen Antisemitismus geben darf, funktioniert insbesondere über die Verortung des »Antisemitismus der Anderen« (Ullrich 2013: 117). In Kontexten, in denen Antisemitismus nicht geleugnet werden kann und eine Schuldabwehr nicht über Verdrängung gelingt, wird die Abwehr über die Projektion alleiniger Schuld auf »die Anderen« vollzogen. So führt die allgemeine Vorstellung einer vollendeten deutschen Vergangenheitsaufarbeitung und der Glaube, dass Deutschland aus seinen Verbrechen gelernt habe dazu, dass versucht wird, Antisemitismus in Deutschland auszulagern, indem die »sogenannte deutsche Mehrheitsgesellschaft[...] sich über die Konstruktion des/der antisemitischen Anderen [konstruiert], dem der ostentative antisemitismuskritische Konsens erst pädagogisch vermittelt werden« (Mendel et al. 2019: 125; vgl. Messerschmidt 2010: 94) muss.

Die Auslagerung auf die »antisemitischen Anderen«, die medial teils unter dem Terminus »importierter Antisemitismus« diskutiert wird (Arnold/Kiefer 2024: 39; Beyer et al. 2024), zeigt sich im pädagogischen Kontext in den Deutungsmustern von Lehrkräften, die Antisemitismus an Schulen als alleiniges Problem muslimischer Schüler:innen einordnen (Follert/Stender 2010). Während der von Muslim:innen ausgehende Antisemitismus originäre und differenzierte Eigenschaften entwickelt zu haben scheint, wodurch pädagogisch eine spezifische Intervention als sinnvoll erachtet werden kann (Mendel/Messerschmidt 2017: 14), bleibt darauf zu achten nicht die komplette Gruppe von Muslim:innen unter einen »Generalverdacht« (Chema 2017: 65) des Antisemitismus zu stellen, der zur Eigenentlastung der deutschen Mehrheitsgesellschaft dient.

3 Methodischer Rahmen: Die Grounded Theory

Im Rahmen des »RelcoDiff« Forschungsprojekts wurden 13 leitfadengestützte Interviews mit Kita-Leitungen und pädagogischen Fachkräften in vier Kindertagesstät-

ten² einer deutschen Großstadt im Jahr 2022 geführt. Vor dem Hintergrund einer intersektionalen Perspektive und durch die ›theoretische Sensitivität‹ des Tabus der Artikulation von Antisemitismus, lag der Schwerpunkt des Interviewleitfadens auf den Themen der (religiösen) Differenz und der Bedeutung von interkultureller (inklusive antisemitismuskritischer) Bildung in der Kita. Nachfragen zu jüdischen Kindern und Antisemitismus in den jeweiligen Einrichtungen wurden in den Interviewkontext passend eingebunden. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der Grounded Theory Methodologie (Corbin/Strauss 2010) anhand eines dreistufigen Kodierverfahrens, das sich durch einen explorativen Ansatz auszeichnet und durch seinen analytischen Einbezug von ursächlichen Bedingungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen Einblicke in Strukturzusammenhänge von Phänomenen gibt. So konnten in den Analysen pädagogische Perspektiven auf jüdisches Leben und Antisemitismus in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen, z.T. an den jeweiligen Kontext angepasst, herausgearbeitet werden.

4 Ergebnisse: Verortung von jüdischem Leben sowie Antisemitismus im ›Außerhalb‹

4.1 Unsichtbarkeit von jüdischen Kindern

In den geführten Interviews zeigte sich ausnahmslos eine Unwissenheit darüber, ob jüdische Kinder die Einrichtungen besuchten. Die Interviewten reagierten darauf mit einem Glauben an die Abwesenheit von Jüdinnen und Juden in der eigenen Einrichtung. Diese »Annahme jüdischer Nichtpräsenz« (Chernivsky/Lorenz 2021: 15), die nach Marina Chernivsky und Friderike Lorenz-Sinai Teil der »Exklusion und Andersmachung« von Jüdinnen und Juden in Deutschland darstellt, reicht von der Überzeugung, dass niemand im Kreis der Einrichtung einen jüdischen Hintergrund habe, auch wenn die Mitarbeitenden nicht alle religiösen Hintergründe der Kinder kennen, bis hin zu Erklärungen der Abwesenheit von Antisemitismus über die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder. Aufgrund dieser Annahmen wird in den Interviews begründet, warum Themen, die mit dem Judentum in Verbindung stehen im Kita-Alltag fehlen. Diese Leerstelle spiegelt sich in den Bücherregalen der

-
- 2 Bei den Einrichtungen handelt es sich um die gleichen Einrichtungen, in denen wir im Projektzusammenhang die Gruppendiskussionen mit Kindern geführt haben (siehe Cheema in diesem Band). Dies macht eine Kontrastierung der Einordnung von Pädagog:innen und tatsächlichen kindlichen Wissensständen möglich, die Divergenzen zwischen den beiden Bereichen aufzeigt. Von den vier Einrichtungen gehörten zwei einem städtischen Träger an und die anderen beiden waren evangelische Kitas.

Einrichtungen und einer Argumentation, die keine Notwendigkeit für eine antisemitismuskritische Bildung von jungen Kindern sieht.

Im Allgemeinen ist in den Interviews mit den Kita-Leitungen und Pädagog:innen ein geringer Bewusstseinsgrad über das Judentum und die alltägliche Lebenswelt von Jüdinnen und Juden festzustellen, der immer wieder mit fehlenden Kontakten durch eine (angenommene) Abwesenheit von Jüdinnen und Juden begründet wird, wodurch Jüdinnen und Juden gleichzeitig besonders und verändert werden. Mit der »Annahme jüdischer Nichtpräsenz« werden jüdische Kinder in einem »Außerhalb« verortet, das einerseits dem »Außerhalb« aus den jeweiligen Kitas entspricht und andererseits ihrer Einordnung als nicht vollständig Zugehörige der deutschen Gesellschaft. Besonders tritt dies im Interview mit der Pädagogin Ella hervor, die auf die Frage nach jüdischen Kindern in der Einrichtung antwortet:

Nein, also hier-, also all die Jahre [...] also elf Jahre bin ich jetzt schon hier, gab es kein jüdisches Kind. Und [...] ich bin auch der Meinung, dass auch Jahre davor-, zuvor auch keine jüdischen Kinder waren, weil, die sind ja meistens auch in den jüdischen Kindergärten, weil sie dort auch viel ihre Religion beigebracht bekommen und *unter sich* sind.

Beginnend mit der Aussage, dass sie schon elf Jahre in der beforschten Kita arbeite, womit Ella die langjährige Abwesenheit jüdischer Kinder in der Einrichtung betont, erklärt sie ihre Ansicht über die Ursachen dieser Verteilung. Ella ordnet die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder allein der Entscheidung jüdischer Eltern zu, mit der sie die eigene Institution von ablehnenden Haltungen gegenüber Jüdinnen und Juden abgrenzt. Dabei verortet Ella jüdische Kinder hauptsächlich in jüdischen Kindergärten, deren Attraktivität sie damit begründet, dass sie »dort auch viel ihre Religion beigebracht bekommen«. Mit dieser Aussage schreibt sie Jüdinnen und Juden zugleich eine Fremdheit zu, die sich in der Abgrenzung »ihre[r] Religion« von der in anderen Kitas praktizierten Norm ausdrückt. Darüber hinaus attestiert Ella mit dem Zusatz, dass jüdische Kinder in jüdischen Kindergärten »unter sich« seien, Jüdinnen und Juden die Eigenschaft, sich selbst von der Allgemeinheit abzugrenzen und damit außerhalb der Mehrheitsgesellschaft eine Parallelgesellschaft zu gründen. Hieran lässt sich eine Lesart der Interviewpassage anschließen, die Verweise auf antisemitische Stereotype bis hin zu Verschwörungs-Ideen in sich trägt, in denen Jüdinnen und Juden in Parallelgesellschaften lebend ihre Macht ausüben (vgl. bspw. Berding 1995: 19; Finkielkraut 1984: 158; Roepert 2022). Ganz fassbar wird die zugeschriebene Fremdheit von Jüdinnen und Juden nicht. Vielmehr muten diese in den Beschreibungen der Interviewten mysteriös an. Im Interview mit Ella wird die mysteriöse Komponente in der Verortung von Jüdinnen und Juden unterstrichen, die in ihrer Beschreibung »unter sich« und damit in unbeobachteten Räumen ihre Religion praktizierten.

Ella arbeitet in einer evangelischen Kita, welche die einzige unter den vier befragten Kitas ist, die im Rahmen des Vorschulprogramms (inter-)religiöse Bildung in Form einer religiösen Themenwoche anbietet, in der die älteren Kinder der Einrichtung neben der ihnen aus dem Kita-Alltag bekannten Kirche, eine Moschee und eine Synagoge besuchen und dort etwas über die jeweilige Religion lernen. Während in den Interviews in dieser Einrichtung sowohl von Ella als von der Kita-Leiterin Frieda die interreligiöse Woche als Bildungsangebot hervorgehoben wird, zeigt sich gleichwohl ein geringes Wissen über das Judentum (insbesondere im direkten Vergleich mit dem Christentum oder dem Islam), wenn Frieda zum Beispiel von einer »jüdische[n] Moschee« spricht, wobei sie sich selbst bei der Fehlbenennung ertappt und nachfragt »Moschee, nein, was haben die?« und auf eine Antwort unsererseits wartet. Hierbei handelt es sich zwar um eine rein begriffliche Unsicherheit, die jedoch gleichwohl als Spiegel einer fehlenden Alltäglichkeit von jüdischem Leben als Teil der deutschen Gesellschaft gelesen werden kann, die sich in den Interviews immer wieder zeigt, wenn es um die Sichtbarkeit verschiedener Religionen geht.

Jüdinnen und Juden werden in den Interviews einerseits als »anders« verortet und andererseits als »nicht sichtbar anders« wahrgenommen.³ So antwortet bspw. Adem, stellvertretender Leiter einer untersuchten Kita, auf die Frage, ob während seiner pädagogischen Laufbahn schon einmal jüdische Kinder die Einrichtung besucht hätten: »Ja, also nicht so, dass man sagen muss, das Kind isst kosher und bringt was mit. Das haben wir einfach noch nicht gehabt«. Adem, der in einer städtischen Kita arbeitet, in der nach seiner Aussage die religiöse Zugehörigkeit von Kindern eine untergeordnete Rolle spielt und daher nur in Bezug auf Speisevorschriften von den Pädagog:innen relevant gemacht werden soll, ist sich nicht sicher, ob jüdische Kinder in seiner Einrichtung sind, denn selbst »wenn [er] jetzt theoretisch drei Familien mit jüdischem Hintergrund hätte, könnte [er] jetzt nicht sagen, alle drei bestehen auf kosher Lebensmittel«. An Adems Aussage wird deutlich, dass eine jüdische Zugehörigkeit unsichtbar bleiben kann, solange sie nicht von Eltern oder Kindern selbst thematisiert wird. Oftmals steht hinter dem Schritt, die Unsichtbarkeit zu wahren, jedoch eine bewusste Entscheidung der jüdischen Familien, so auch in der Einrichtung, in der Adem selbst arbeitet. Im Vorgespräch mit der Kita-Leiterin Elisabeth berichtet diese, dass jüdische Eltern sie um Unterstützung

3 Hier zeigt sich ein Kontrast in der Verortung jüdischer und muslimischer Kinder, die beide als Nicht-Angehörige der konstruierten deutsch-christlichen Norm eingeordnet werden. Während muslimische Kinder durch vereinheitlichende Aussagen über Sprachauffälligkeiten und Aussehen, das mit anderen nationalen Zugehörigkeiten in Verbindung gebracht wird, besonders und dadurch als »Andere« sichtbar gemacht werden, werden jüdische Kinder als äußerlich und durch Nationalität nicht erkennbar begriffen, wodurch sie jedoch nicht zur Norm werden, sondern unsichtbar bleiben.

dabei gebeten hatten, aus Sicherheitsgründen die Identität ihrer Kinder verdeckt zu halten.

In den Interviews waren sich einige der Befragten, wie auch Adem, nicht vollkommen sicher, ob nicht doch jüdische Kinder ihre Gruppen besuch(t)en. Während sie stellenweise sogar die Möglichkeit ansprachen, dass eine (von außen unsichtbar) jüdische Familie den Hintergrund der Kinder in der Kita nicht offiziell in den Anmeldeheften vermerken würde, fand keine Reflexion über die Ursachen einer möglichen Zurückhaltung oder einer selbstgewählten jüdischen ›Unsichtbarmachung‹ statt, die aus Sicht der Betroffenen oftmals mit Schutzgedanken verbunden ist (Coffey/Laumann 2023: 99f; vgl. auch Chernivsky/Lorenz-Sinai in diesem Band; Körper/Kunze in diesem Band; Rosenthal 2018: 30; Wiegemann in diesem Band). Die ausbleibende Reflexion, die Sicherheit der jüdischen Kinder in den Kitas betreffend, bedeutet indessen, dass das »Wagnis der Öffentlichkeit« (Arendt/Gaus 1964: 31), wie Hannah Arendt ein sich Exponieren »im Lichte der Öffentlichkeit« beschreibt, welches »nur im Vertrauen auf die Menschen« geschehen kann, für Jüdinnen und Juden schon in der frühen Kindheit erschwert wird. Der Eindruck der jüdischen Eltern, dass die Einrichtungen den nötigen Schutz ihrer Kinder nicht gewährleisten können, hat zur Folge, dass sie sich selbst in der Rolle sehen entsprechende Vorsichtsmaßnahmen zu ergreifen, zu denen vor allem das Verstecken der eigenen Zugehörigkeit gehört. Anstelle einer Reflexion über diese Verhältnisse findet in den Interviews eine Konstruktion der Einrichtungen als antisemitismusfreie Räume statt, die im folgenden Kapitel behandelt wird. Diese Konstruktion nimmt mitunter die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder zur Grundlage der Argumentation eines ausbleibenden Antisemitismus, wie bspw. in der Argumentation von Kita-Leiter Georg, der in der bereits zitierten Aussage erklärt: »Jüdische Familie, wüsste ich nicht, dass wir eine hätten. Von daher ist dieser Konflikt auch nicht aktuell«.

So wird an die Annahme über An- oder Abwesenheit von Jüdinnen und Juden die Vorstellung über An- oder Abwesenheit von Antisemitismus gekoppelt, wodurch die Dethematisierung alles Jüdischen als Ermöglichung gelesen werden kann, die ausbleibende Befassung mit Antisemitismus in den Kindertageseinrichtungen zu legitimieren. In den Interviews wird das Judentum vornehmlich als ein zu vernachlässigendes Thema geschildert. Ohne (offiziell) jüdische Kinder in den Einrichtungen, so scheint die Annahme, müsse man sich nicht um deren Repräsentation bemühen. Während im Kita-Alltag also das Judentum oder Jüdinnen und Juden einen marginalisierten Platz zugewiesen bekommen, werden in den Interviews immer wieder Zusammenhänge mit Jüdinnen und Juden aufgeführt, die ein positives ›deutsches‹ Auftreten gegenüber Jüdinnen und Juden übermäßig betonen und damit auf Selbstentlastungsbestrebungen hindeuten.

4.2 Auslagerung von Antisemitismus

Verbunden mit der »Annahme jüdischer Nichtpräsenz« teilt das Kitapersonal die Auffassung, dass auch kein Antisemitismus in den Einrichtungen anzutreffen sei. Dabei konstruieren sie Bilder von antisemitismusfreien Räumen, die darauf basieren, Antisemitismus aus den jeweiligen Einrichtungen auszulagern. Während in den Interviews Kinder generell als aktiv beschrieben werden, worin die Definition von Kindern aus der modernen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (vgl. Cheema in diesem Band) Anklang findet, sprechen die Interviewten Kindern ihre *Agency* ab, sobald es um die kindliche Partizipation an der Reproduktion von Vorurteilen und einem ausgrenzenden Verhalten geht. Kindern wird beispielsweise zugeordnet an der Raumgestaltung der Kitas zu partizipieren, nicht jedoch, dass sie sozial relevant(e) (gemachte) Unterscheidungen wahrnehmen oder gar reproduzieren könnten (vgl. Diehm in diesem Band).

Die Annahme kindlicher Unschuld hält sich insbesondere in Bezug auf Antisemitismus robust, der durch seine Schuldbeladung im Kontext von Kindheit undenkbar erscheint (Rensch-Kruse et al. 2024: 89). Dabei lässt sich über die Interviewverläufe ein Muster identifizieren, wobei die Interviewten den Kindern zunächst im Einklang mit romantischen Kindheitsbildern (Baader 2004) eine insistente Unschuld zuschreiben, die ihren Erzählungen auf Nachfragen zu möglichem beobachteten Diskriminierungsverhalten unter Kindern jedoch nicht standhalten kann. Während es also zum Bruch des Bildes einer unbeugsamen kindlichen Unschuld kommt, wenn auch immer wieder linguistisch abgeschwächt (»So wird es wahrscheinlich nicht gemeint sein« etc.), bleibt die kindliche Unschuldannahme im Spannungsfeld von Antisemitismus konsistent. Allerdings lässt sich beobachten, dass diese Deutung im Fall von muslimischen Kindern ihre Geltung verliert; bezogen auf diese Gruppe von Kindern erscheint es den Mitarbeiter:innen der Einrichtungen denkbar, dass es zu Antisemitismus und der Reproduktion antisemitischer Bilder kommen kann.

Die allgemeine Unschuld der Kinder wird in den Interviews mit erklärenden Worten beschrieben, die Kindern aufgrund ihres Alters einen moralisch überlegenen Status zuweisen, der sie von Erwachsenen unterscheidet. So erklärt Ella beispielsweise: »Also das ist so: Die sind da halt sehr-, ja, so *unschuldig*. Die wissen noch nicht sehr- also ich finde, die haben noch *nichts Böses*, also die haben nichts so-, keine Vorurteile, die Kinder«. Sich in Dichotomien äußernd, wie »gut/böse« oder »unschuldig/schuldig« wird den Kindern jede Partizipation an der (Re-)Produktion sozialer Differenzierungen abgesprochen⁴. Romantische Kindheitsbilder reproduzierend, erzählen die Interviewten von diskriminierungsfreien Räumen in den Kitas. Auf

4 In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung untersucht das RelcoDiff Projekt die Konstruktion junger Kinder an sozialen Differenzierungen im Spannungsfeld von

Nachfragen zu ausgrenzenden Aussagen oder Verhaltensweisen der Kinder erzählen die meisten Interviewten jedoch von beobachteten Situationen, in denen Kinder Kommentierungen oder Spieldausgrenzungen über Geschlecht, Hautfarbe, oder eine christliche oder muslimische Religionszugehörigkeit vollziehen. Während auch diese Beispiele mit der Negation kindlicher Absicht abgeschwächt werden, werden Fragen nach beobachteten antisemitischen Vorurteilen von den Interviewten direkt und teils affektiv aufgeladen verneint (»Nein, zum Glück nicht«/»Ist überhaupt kein Thema hier. Also, das kennen die gar nicht« etc.), wobei mit der Annahme der »Unkenntnis« gleichzeitig die Möglichkeit eines aufkommenden Antisemitismus in den Kitas zurückgewiesen wird.

Paradoxerweise werden jedoch teilweise muslimische Kinder von dem Bild kindlicher Unfähigkeit der (Re-)Produktion von Antisemitismus ausgenommen. Adem beispielsweise, der im gesamten Interview kindliche Unschuldannahmen bestärkte und über Jüdinnen und Juden nur im positiven Zusammenhang »deutscher« Kontaktaufnahmen und Integrationsbemühungen spricht, hängt zu Ende des Interviews ungefragt eine Verortung des Antisemitismus allein in muslimischen Milieus an. Auf die offene Schlussfrage der Interviewerin, ob es noch etwas gäbe, was er sagen möchte, antwortet Adem:

Es wäre spannend eine Kita zu befragen, die ganz offensichtlich einen höheren Migrationsanteil hat, aber in Richtung muslimischen Hintergrund. Ob da *antisemitische Erziehungsbilder* durchkommen. Das wäre spannend. Weil man da vielleicht potenziell im Alltag vielleicht eher die Gelegenheit hat, solche Situationen aufzugreifen.

Den Ursprung von Antisemitismus unter (muslimischen) Kindern bei den Eltern verortend, traut Adem muslimischen Kindern die (Re-)Produktion antisemitischer Bilder zu, die sie durch »antisemitische Erziehungsbilder« muslimischer Eltern lernen. Durch die Verortung von antisemitischen Vorfällen in Kitas, die von einem höheren Anteil muslimischer Kinder besucht werden, grenzt Adem dabei seine Einrichtung, in der nach seiner Aussage nur fünf von ca. 100 Kindern aus muslimischen Familien kommen, von Antisemitismusannahmen ab. Dass sich seine Verortung rein auf Vermutungen stützt, zeigt sich in Adams anschließender Ausführung, in der er erzählt, dass er zuvor in Einrichtungen gearbeitet habe, in denen die Mehrzahl der Kinder einen muslimischen Hintergrund hatte, ohne auf eine Verbindung zu Antisemitismus einzugehen. Stattdessen antwortet Adem auf die Nachfrage, was er dort im Zusammenhang mit Antisemitismus erlebt hat: »Ja, nichts, aber man kann halt, da halt eher was heraushören, wenn man da gezielter reinbohrt, denke

Antisemitismus, wobei es nicht um kindliche Schuld gehen soll, sondern um ihren »Akteur-Status« in der (Re-)Produktion sozialer Verhältnisse.

ich«. In dieser Aussage spiegelt sich der Generalverdacht gegenüber Muslim:innen, dass »selbst wenn ein:e Muslim:in kein:e Antisemit:in ist, er/sie es doch ›zumindest latent‹ sei« (Cheema 2017: 65f).

Auch Georg, der Antisemitismus einzig bei »Arabern« verortet, erklärt diese Verortung nicht anhand eigener Erfahrungen, sondern aufgrund von Annahmen, wenn er ausführt: »Also Araber und Juden, das kann ich jetzt nicht aus der Erfahrung hier berichten, weil, wie gesagt hier keine Familie, keine jüdische Familie meines Wissens gerade ist«. Während er die Abwesenheit von Antisemitismus über die (angenommene) Abwesenheit von Jüdinnen und Juden erklärt, verortet er den Ausgangspunkt möglichen Antisemitismus unter Kindern bei »arabischen Kindern«. Georg, der als einziger unter den 13 Interviewten im Interview offen über die kindliche (Re-)Produktion von Stereotypen und anknüpfende Ausgrenzungsmechanismen spricht, antwortet auf die Frage, ob er im Kitakontext schon mal judenfeindliche Aussagen mitbekommen hätte:

Ne, fällt mir jetzt direkt nicht ein. Also die großen globalen Konflikte hat man natürlich dann auch in den einzelnen Häusern, wenn Teilnehmer der jeweiligen Gruppe das Haus besuchen. Jüdische Familie wüsste ich jetzt nicht, dass wir eine hätten. Von daher ist dieser Konflikt auch nicht aktuell.

Genau wie Adem, der seine Annahme des »muslimischen« Antisemitismus mit den Worten erklärt »man weiß ja auch aus den Medien, Nahostkonflikt etc.«, verortet Georg das Aufkommen von Antisemitismus einzig im Spannungsfeld des Nahostkonflikts. Ohne den Begriff zu nutzen, erklärt Georg wie selbstverständlich, dass »insgesamt die großen globalen Konflikte ja zwischen dem arabischen Raum und Juden« stattfänden, womit er den Nahostkonflikt andeutet, was Georg und Adem beide mit der Verortung des Antisemitismus bei Muslim:innen bzw. bei Araber:innen verbinden. Dabei nutzen beide kontextspezifische Erklärungen, um jede Möglichkeit von Antisemitismus aus der eigenen Einrichtung auszulagern. Adem zufolge tritt in der eigenen Kita das Problem des Antisemitismus nicht auf, weil nur eine geringe Anzahl muslimischer Kinder die Einrichtung besuchen. Dagegen führt Georg die (angenommene) Abwesenheit jüdischer Kinder als Begründung dafür an, warum Antisemitismus in der eigenen Kita kein Thema ist, da auf diese Weise den anwesenden muslimischen Kindern das Gegenüber fehlt, welches mögliche antisemitische Aussagen auslösen könnte.

So werden in den Interviews Möglichkeiten des Antisemitismus aus den Einrichtungen ausgelagert. Durch das Bild kindlicher Unschuld findet einerseits eine Abgrenzung zur Erwachsenenwelt statt, in der Antisemitismus existieren kann, andererseits wird in einigen Interviews muslimischen Kindern die Übernahme und Reproduktion antisemitischer Weltbilder ihrer Eltern zugetraut und zugeschrieben. Mit diesen Auslagerungsmechanismen und dadurch, dass aktueller

Antisemitismus nur im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt gedacht wird, entsteht ein verengtes Bild des Antisemitismus, das zu einer Entlastung der deutschen Mehrheitsgesellschaft beiträgt und dazu führen kann, dass andere Formen des Antisemitismus ungesehen bleiben.

5 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag befasste sich mit einer pädagogischen Perspektive auf jüdisches Leben und Antisemitismus in Einrichtungen der frühen Kindheit. Basierend auf Interviews mit Kita-Leitungen und pädagogischem Personal, die im Rahmen des *RelcoDiff*-Forschungsprojekts in den gleichen Kindertageseinrichtungen geführt wurden, in denen Gruppendiskussionen mit Kindern stattfanden (vgl. Cheema in diesem Band), zeigt sich eine Divergenz zwischen den kindlichen Wissensbeständen über antisemitische Stereotype und den einordnenden Deutungen der Pädagog:innen in Bezug auf das Verhalten und die Äußerungen der Kinder. So zeigen unsere Analysen, dass sich der Kontext der Elementarpädagogik in einem Spannungsverhältnis befindet zwischen der pädagogischen Dethematisierung und der *Agency* von Kindern, mit ihrem Wissen über antisemitische Stereotype umzugehen. Vonseiten der Pädagog:innen, die in den Interviews mitunter eine Verbindung ziehen zwischen der Annahme jüdischer (Nicht-)Präsenz und der (Nicht-)Anwesenheit von Antisemitismus, bieten Dethematisierungen jüdischen Lebens Schuldentlastungsmöglichkeiten. So ermöglicht es die Dethematisierung des Jüdischen eine Auseinandersetzung darüber zu vermeiden, wie angemessen die eigenen Räume für jüdische Kinder sind. Gleichmaßen sorgt die Konstruktion des »antisemitischen Anderen« für eine Eigenentlastung und Auslagerung von (möglichem) Antisemitismus in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen.

Im Umkehrschluss bedeutet diese Dethematisierung jeder Möglichkeit von Antisemitismus in den eigenen Räumen jedoch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, dass im Falle antisemitischer Äußerungen, diese nicht ernstgenommen oder gar erkannt werden würden. Damit stellen sich Fragen zur Sicherheit der Kita-Räumlichkeiten für ein offenes jüdisches Auftreten, die ein noch existenzielleres Gewicht aufweisen als Fragen nach der Angemessenheit der Räume für jüdische Kinder durch ihre Repräsentation und Identifikationsmöglichkeiten. Während das *RelcoDiff*-Forschungsprojekt eine Gegenüberstellung von kindlichen Wissensbeständen, sowie (Re-)Produktionsfähigkeiten und deren Einordnung von Leitungspersonen und Pädagog:innen vornahm, stellt das Fehlen jüdischer Perspektiven im Bereich der Elementarpädagogik eine Limitation dar. Anschließende Forschungen sollten sich auf dieses Desiderat konzentrieren. Hier wären beispielsweise (in Anlehnung an die Forschung im Schulkontext von Körber/Kunze in diesem Band) jüdische Eltern zu ihrer Kitaplatzwahl zu befragen, wobei sich anhand jener Forschungs-

ergebnisse politische Leitbilder und Rahmenbedingungen für inklusivere und antisemitismuskritische Kindertageseinrichtungen entwickeln ließen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92–109.
- Adorno, Theodor W. (1997): »Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment«, in: Theodor W. Adorno (Hg.), *Gesammelte Schriften*: Bd. 9.2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 121–324.
- Arendt, Hannah/Gaus, Günter (1964): »Was bleibt? Es ist die Muttersprache«, in: Günter Gaus (Hg.), *Zur Person. Porträts in Frage und Antwort*: Bd. 1, München: Feder Verlag, S. 15–32.
- Arnold, Sina/Kiefer, Michael (2024): »Muslimischer/arabischer/islamisierten/islamistischer Antisemitismus«, in: Sina Arnold/Anna Danilina/Klaus Holz/Uffa Jensen/Ingolf Seidel/Peter Ullrich/Jan Weyand (Hg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 39–42.
- Baader, Maike S. (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, S. 416–430.
- Benz, Wolfgang (1995): »Einleitung. Antisemitismus in der Bundesrepublik«, in: Wolfgang Benz (Hg.), *Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils*, München: dtv, S. 7–13.
- Berding, Helmut (1995): *Moderner Antisemitismus in Deutschland*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bergmann, Werner (1990): »Der Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Herbert A. Strauss/Werner Bergmann/Christhard Hoffmann (Hg.), *Der Antisemitismus der Gegenwart*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 151–166.
- Bergmann, Werner (2006): »Nicht immer als Tätervolk dastehen. Zum Phänomen des Schuldabwehr-Antisemitismus in Deutschland«, in: Dirk Ansorge (Hg.), *Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt*, Frankfurt a.M.: Bonifatius-Verlag, S. 81–106.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1986): »Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland«, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, S. 223–246.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa.

- Beyer, Heiko/Goldkuhle, Bjarne/Herrberg, Niklas/Reddig, Melanie (2024): »Importierter Antisemitismus? Differenzierende Wahrnehmungen in Deutschland lebender Jüdinnen und Juden zum politisch-islamischen Antisemitismus als Problem und Debatte«, in: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 325–356.
- Buschmeyer, Anna (2013): »Das Feld ›Außerhäusliche Kinderbetreuung und -erziehung‹«, in: Anna Buschmeyer, *Zwischen Vorbild und Verdacht*, Wiesbaden: Springer, S. 21–32.
- Cheema, Saba-N. (2017): »Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 61–76.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2021): *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen*, Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*, Berlin: Aktion Courage e.V.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2023): *Gojnormativität: Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*, Berlin: Verbrecher Verlag.
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- 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 Bernado/Sonja A. Schreiner (Hg.), *Diversität. Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*, Mellingen: Verlag das Netz, S. 24–37.
- Diner, Dan (Hg.) (1988): *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz*, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Ebert, Sigrid (2006): *Erzieherin-Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*, Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Finkelkraut, Alain (1984): *Der eingebildete Jude*, München: Hanser.
- Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010): »das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdogan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–223.
- Goldenbogen, Anne/Kleinmann, Sarah (2021): *Aktueller Antisemitismus in Deutschland. Verflechtungen, Diskurse, Befunde*, Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): *Antisemitismus gegen Israel*, Hamburg: Hamburger Edition.

- Honig, Michael-S. (2013): »Frühpädagogik als institutionelle Praxis«, in: Hans-R. Müller/Sabine Bohne/Werner Thole (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen*, Opladen: Barbara Budrich, S. 181–195.
- Höttmann, Michael (2022): *Verdrängter Antisemitismus: Eine empirisch fundierte Entwicklung des Begriffs der Abwehr als soziale Handlung*, Bielefeld: transcript.
- Janowitz, Morris (1946): »German Reactions to Nazi Atrocities«, in: *American Journal of Sociology* 52, S. 141–146.
- KMK (1997): *Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule*, Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): *Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Lange, Andreas (2008): »Soziologie der Kindheit und frühkindliche Bildung«, in: Werner Thole/Hans-G. Roßbach/Maria Fölling-Albers/Rudolf Tippelt (Hg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*, Opladen: Barbara Budrich, S. 65–81.
- Lorenz-Sinai, Friederike/Chernivsky, Marina (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Praktiken von Lehrkräften*, Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (2017): »Einleitung«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationgesellschaft*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 11–23.
- Mendel, Meron/Rhein, Katharina/Uhlig, Tom (2019): »jung, brutal, gutaussehend. Antisemitismus im Schatten deutscher Erinnerungskultur«, in: Sabine Andresen/Dieter Nittel/Christiane Thompson (Hg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse: Bd. 22*, Goethe-Universität Frankfurt: FBO4 – Dekanat, S. 125–144.
- Menz, Margarete (2020): »Kindertagesstätten«, in: Petra Bollweg/Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Hans-U. Otto (Hg.), *Handbuch Ganztagsbildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 835–846.
- Meseth, Wolfgang (2000): »Theodor W. Adornos ›Erziehung nach Auschwitz‹. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung«, in: Bernd Fechner (Hg.), »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 19–30.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Flexible Feindbilder. Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdogan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und Sozialpädagogische Praxis*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–108.

- Prout, Alan/James, Allison (1990): »A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems«, in: Alan Prout/Allison James (Hg.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London: Routledge, S. 7–34.
- Ranc, Juliana (2016): »Eventuell nichtgewollter Antisemitismus: Zur Kommunikation antijüdischer Ressentiments unter deutschen Durchschnittsbürgern, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- 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-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 79–95.
- RIAS (2024a): *Jahresbericht Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023 veröffentlicht Höchststand antisemitischer Vorfälle in Deutschland*, Berlin: Bundesverband RIAS e.V.
- RIAS (2024b): *Antisemitische Vorfälle an Bildungseinrichtungen in Hessen 2023*, Marburg: Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Hessen.
- Roepert, Leo (2022): »Die globalistische Elite gegen das Volk. Antisemitismus und rechtspopulistisches Elitenbild«, in: *Aschkenas* 32, S. 279–301.
- Rosenthal, Ina (2018): »Ein Plädoyer für die Sichtbarkeit! Oder die Verstecke von gestern sind die Bühnen von morgen«, in: *Jalta* 2, S. 30–34.
- Schäuble, Barbara (2012): »Anders als wir: Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen: Anregungen für die politische Bildung, Berlin: Metropolis Verlag.
- Schwarz-Friesel, Monika (2015): »Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione«, in: Monika Schwarz-Friesel (Hg.), *Gebildeter Antisemitismus*, Baden-Baden: Nomos, S. 13–34.
- Stender, Wolfram (2010): »Konstellationen des Antisemitismus Zur Einleitung«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdogan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–36.
- Ullrich, Peter (2013): *Deutsche, Linke und der Nahostkonflikt: Politik im Antisemitismus- und Erinnerungsdiskurs*, Göttingen: Wallstein Verlag.
- von Haselberg, Peter (2020): *Schuldgefühle: Postnazistische Mentalitäten in der frühen Bundesrepublik eine Studie aus dem Gruppenexperiment am Institut für Sozialforschung*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Weingardt, Markus A. (2005): »Deutsche Israelpolitik: Etappen und Kontinuitäten«, in: *APuZ* 15, S. 22–31.