

Antisemitismus unter jungen Kindern analysieren

Diskussion einer praxistheoretisch informierten Perspektive

Benjamin Rensch-Kruse

1 Einleitung

In der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung¹ werden Kinder für gewöhnlich als soziale Akteure und Kindheit(en) als Element(e) einer generationalen Ordnung konzipiert. Damit wird einerseits herausgestellt, dass Kinder als eigensinnige und handlungsmächtige Subjekte nicht nur von Erwachsenen in soziale Strukturen eingepasst werden, sondern diese selbst aktiv und durchaus gekonnt mit hervorbringen. Andererseits wird angezeigt, dass ›Kindheit‹ keine natürlich gegebene, sondern eine sozial konstruierte Entität bezeichnet (vgl. Heinzl/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012: 15). Mit beiden Konzeptionen lässt sich das weite und vielschichtige Feld der Kindheitsforschung² sowohl grob umreißen als auch differenzieren. So betrachtet wird in empirischen Arbeiten dem Forschungsschwerpunkt entsprechend nach »kindlichem Handlungsvermögen« oder nach »›Kindheit‹ als soziale[m] Ordnungsmuster« bzw. nach der »Relationierung« (Bollig/Kelle 2014: 266–267) beider Ansätze gefragt. Daran ist eine je eigene theoretische und method(olog)ische Vorgehensweise geknüpft, die es hinsichtlich des hier zur Diskussion stehenden Themas, Antisemitismus aus einer kindheitsforschenden Perspektive zu analysieren, erst noch auszuarbeiten gilt.

Die Fragen, wie Antisemitismus unter jungen Kindern und im Horizont von Kindheitskonstruktionen erforscht werden kann, welche theoretischen Konzepte und analytischen Perspektiven sich hierzu anbieten und welche method(olog)ischen Potenziale und/oder Problemstellungen sich dabei eröffnen, sind bisher noch nicht eingehend diskutiert worden. Weder existieren Studien, die kindliches Handeln im Spannungsfeld antisemitischer Gesellschaftsstrukturen untersuchen, noch lassen

1 Für die sogenannte *neuerer sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung* ist im deutschsprachigen Kontext eine spätestens in den 1990er-Jahren einsetzende gegenseitige Beeinflussung von Kindheitssoziologie und Erziehungswissenschaft charakteristisch (vgl. Bollig et al. 2018: 7).

2 Im Folgenden ist mit ›Kindheitsforschung‹ die sozial- und erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung gemeint.

sich Arbeiten finden, die generationale Ordnungen und ihre kindheitskonstruierenden Wirkungsweisen im Horizont von Antisemitismus beleuchten (vgl. auch Rensch-Kruse et al. 2024). Von dieser spezifischen Leerstelle abgesehen, verfügt die Kindheitsforschung allerdings über ein breites Repertoire erkenntnistheoretischer und method(olog)ischer Ansätze, das für die Analyse von Antisemitismus im Kontext Kinder und Kindheit(en) fruchtbar gemacht werden könnte (vgl. exempl. Bostancı/Ilgün-Birhimoğlu 2024; Krüger/Grunert/Ludwig 2022; Bak/Machold 2022). Neben differenztheoretischen Arbeiten (vgl. Pfaff/Tervooren 2022) springen hierbei insbesondere jene Ansätze ins Auge, die praxistheoretisch informiert sind (vgl. Budde/Rißler 2022).

Theorien sozialer Praktiken liefern der Kindheitsforschung »innovative Impulse« (ebd.: 143) in Bezug auf die Fragen, wie Kinder in soziale Prozesse involviert sind, inwiefern sie an diesen handlungsmächtig partizipieren, wie Kindheitskonstruktionen in Praktikenkomplexen materialisieren und wie dabei generationale Ordnungen hervorgebracht werden (vgl. Bollig/Kelle 2014). Mit ihrer Zurückweisung von mentalistischen und textualistischen Ansätzen vollziehen Praxistheorien eine Verschiebung hin zu einer »Neudefinition des Sozialen« (ebd.: 267), die ihren Fokus auf soziale Praktiken richtet und mit Blick auf die Erforschung von Antisemitismus im Kontext von Kindern und Kindheit(en) als aussichtsreiche Perspektive erscheint. Theorien sozialer Praktiken weisen Konturen auf, die kindheits- und antisemitismusforschende Theorielinien an verschiedenen Punkten treffen.

Einen dominanten Punkt markiert ein spezifischer Kulturbegriff, der für Praxistheorien wesentlich und für einzelne kindheits- wie antisemitismusforschende Arbeiten richtungsweisend ist. »Praxistheorien sind Kulturtheorien« (Reckwitz 2003: 288), die »die kollektiven Wissensordnungen der Kultur nicht als ein geistiges ›knowing that‹ oder als rein kognitive Schemata der Beobachtung, auch nicht allein als die Codes innerhalb von Diskursen der Kommunikationen [begreifen], sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ›sich auf etwas verstehen‹« (ebd.: 289). »Kultur« ist hiernach etwas, das in sozialen Praktiken materialisiert und zur Aufführung kommt. Sie ist »an das Handeln der Subjekte, genauer: an deren soziale Praktiken« (Schmidt/Schulz 2022: 927) geknüpft. Dieses Kulturverständnis ist in der Kindheits- und Antisemitismusforschung *quasi* überall dort zu finden, wo sozialer Sinn und soziales Handeln »als kulturell produzierte Bestandteile einer bestimmten sozialen Praxis« (Reckwitz 2010a: 45) analysiert werden. Während die »Kinderkultur(en)-Forschung« (Schmidt/Schulz 2022: 937) ihren Fokus bspw. auf kinderkulturelle Praktiken richtet, lassen sich in der Antisemitismusforschung kulturwissenschaftlich informierte Ansätze finden, die Antisemitismus als eine »Handlungspraxis« (Weyand 2024: 150) verstehen.

Antisemitismus als eine kulturelle Praxis zu betrachten ist insofern vielversprechend als angenommen werden kann, dass Kinder als soziale Akteure in kulturelle

Praktiken involviert sind und in dieser Hinsicht »doing culture« (Hörning/Reuter 2004: 10; Herv. i. O.) betreiben.³ Solchergestalt wird hier davon ausgegangen, dass Praxistheorien »als sozialtheoretische Heuristik[en]« (Reckwitz 2021: 51) wichtige Impulse für die Erforschung der Frage beisteuern können, wie und inwiefern junge Kinder an antisemitischen Praktiken teilhaben.⁴ Dabei wird es im Folgenden nicht darum gehen, das analytische Potenzial praxistheoretischer Ansätze umfassend aufzuzeigen und ausführlich auf inhärente Problemstellungen einzugehen, sondern eine grundsätzliche Diskussion dahingehend anzustoßen, inwiefern Theorien sozialer Praktiken als »analytische Werkzeuge« (ebd.) etwas zur Erforschung von Antisemitismus unter jungen Kindern beitragen können. Die Grundlage für diese Auseinandersetzung bildet ein von 2021 bis 2025 an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedeltes Forschungsprojekt, das antisemitische Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern in Kindertageseinrichtungen untersucht (vgl. Diehm; Cheema; Goldhorn in diesem Band; vgl. auch Rensch-Kruse et al. 2024).⁵ Der vorliegende Beitrag richtet sein Augenmerk darauf, inwiefern eine bestimmte praxistheoretisch informierte Perspektive interessante Anknüpfungspunkte dafür bereitstellt, Praktiken junger Kinder im Horizont derjenigen »kulturellen Codes« und »symbolischen Ordnungen« zu analysieren, die als antisemitisch gelesen werden können. Allgemein gerät also in den Blick, wie junge Kinder als soziale Akteure in kulturelle Praktiken involviert sind.

In einem kurzen Aufriss werden zunächst Verbindungslinien zwischen Theorien sozialer Praktiken und Kindheitsforschung nachgezeichnet (2.1) und es wird diskutiert, wie Antisemitismus praxistheoretisch zu konzipieren ist (2.2). Auf der Grundlage erster initiierender Fragestellungen und der konzeptuellen Rahmung des genannten Forschungsprojekts (3.1) werden sodann drei Phänomenbereiche

-
- 3 Doing culture als Konzept unterstreicht, dass Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden, in welcher Form auch immer, »keine »objektive Tatsache« [ist], sondern eine »interaktive Sache des Tuns« (Hörning/Reuter 2004: 10).
 - 4 Damit ist freilich nicht gesagt, dass sich eine praxistheoretische Indienstnahme reibungslos für eine kindheitsforschende Antisemitismusanalyse eignet. Nach einer ersten Phase praxistheoretischer Euphorie wird innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion unlängst angemerkt, dass Theorien sozialer Praktiken disziplinspezifische Risiken und erkenntnistheoretische Probleme innewohnen (vgl. Balzer/Bellmann 2023: 35). Ähnliches gilt, wenn auch gegenstandstheoretisch anders gelagert, für die Kindheitsforschung (vgl. Bollig/Kelle 2014: 263). Darüber hinaus hat in der Antisemitismusforschung (vgl. Bergmann/Körte 2004) bislang (noch) kein nennenswerter »Practice Turn« (Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) stattgefunden, auf den für eine epistemologische Schärfung zurückgegriffen werden könnte.
 - 5 Das Forschungsprojekt mit dem Titel *Antisemitismus unter jungen Kindern. Differenzkonstruktionen im Vor- und Grundschulalter* ist eines von drei Teilprojekten des vom BMBF von 2021 bis 2024 geförderten interdisziplinären Verbundprojekts *Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit (RelcoDiff)*.

einer praxistheoretisch informierten Antisemitismusanalyse herausgearbeitet und expliziert (3.2). Abschließend werden zentrale Aspekte des Analyseverfahrens zusammengefasst und es wird aufgezeigt, welche erkenntnistheoretischen Problemstellungen und empirischen Herausforderungen es noch eingehender zu diskutieren gilt (4).

2 Praxistheoretisch informierte Kindheitsforschung und Antisemitismus

2.1 Praxistheorie(n) und Kindheitsforschung

Seit dem diagnostizierten »Practice Turn« (Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001) in den Sozialwissenschaften haben neuere Theorien sozialer Praktiken in der Kindheitsforschung deutlich an Popularität gewonnen. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass Praxistheorien »einen quasi-ethnologischen Blick auf die Mikrologik des Sozialen« (Reckwitz 2003: 298) richten und darum für das in der Kindheitsforschung ohnehin sehr beliebte Erhebungsverfahren der teilnehmenden Beobachtung sprechen. Teilnehmende Beobachtungen gestatten lebens- bzw. alltagsnahe Einsichten in kulturelle Bedingungen kindlicher Handlungs- und Verhaltensweisen. »Besonders die ethnografische Kindheitsforschung hat sich in den letzten Jahren um kulturanalytische Beschreibungen auf der Basis von Beobachtungen bemüht« (Heinzel 2012: 29). So hat nicht zuletzt auch der seit den 1980er Jahren stattfindende »Cultural Turn« (Moebius 2020: 88; Herv. i. O.) zu einer praxistheoretischen Vitalisierung in der Kindheitsforschung beigetragen und bewirkt, dass kinder-kulturelle Praktiken fokussiert und Kinderkulturen als soziale Praxis analysiert werden (vgl. Schmidt/Schulz 2022: 929). Als »Version der Kulturtheorien« (Reckwitz 2003: 287) liegt Praxistheorien ein bestimmtes Kulturverständnis zugrunde, das wiederum einen gewissen Praxisbegriff impliziert: Kultur findet als Praxis statt und Praktiken bezeichnen kulturelle Techniken (vgl. Reckwitz 2021: 54).

Ein vornehmlich für die Kindheitsforschung instruktiver und dominanter Bezugspunkt ist die »kulturtheoretische ›Praxistheorie« (2012: 186) von Andreas Reckwitz.⁶ Der von Reckwitz prominent ins Feld geführte Kulturbegriff beschreibt ›Kultur« als einen »Komplex von Sinnsystemen oder [...] von ›symbolischen Ordnungen«, mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken«

6 In nahezu allen praxistheoretisch informierten Arbeiten der Kindheitsforschung wird auf die eine oder andere Weise auf die von Reckwitz ausgearbeiteten »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken« (2003) Bezug genommen. Auch deshalb wird sich die folgende Diskussion an zentralen praxistheoretischen Arbeiten von Reckwitz orientieren.

(ebd.: 84). Kultur erscheint hiernach als ein überindividueller Wissens- und Sinn-generator für subjektive Welt- und Selbstverhältnisse und in dieser Beziehung als eine handlungsermöglichende wie -einschränkende Ordnungsstruktur. Nach Reckwitz ist für die Praxistheorie nun charakteristisch, dass kulturelle Wissensordnungen als ein »praktisches Wissen« (2003: 289) betrachtet werden und der »Ort des ›Sozialen‹« (ebd.) in Praktiken⁷ lokalisiert wird (vgl. auch Abschn. 2.2). Genauer gesagt sind es »die ›sozialen Praktiken‹, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ›Verstehen‹ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ›inkorporiert‹ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ›verwendeten‹ materialen Artefakten annehmen« (ebd.: Herv. B.R.-K.). Aus diesem Blickwinkel ist die Praxis nicht nur der räumliche und zeitliche Ort, an dem sich ›sozialer Sinn‹ abspielt und entfaltet, sondern an dem sich Individuen zu kulturell formierten Subjekten resp. kulturell vermittelte Ordnungen zu sozialen Strukturen verdichten und verstetigen. Bei aller strukturierenden Routine und Geschlossenheit ist die Praxis allerdings zugleich auch der Ort »einer relativen ›Offenheit‹ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs« (ebd.: 294). Die grundsätzliche Nicht-Vorhersehbarkeit sozialer Praktiken, d.h. ihre Situationsgebundenheit, Zeitlichkeit, reziproke Inkonsistenz und innersubjektive Überlagerung hinsichtlich unterschiedlicher Wissensformen lassen kulturelle Verschiebungen, Irritationen und Umbrüche gleichsam zum Regelfall werden (vgl. ebd.: 294–296).

Für die Kindheitsforschung ist die Grundstruktur der so konzipierten »soziale[n] Welt der Praktiken« (ebd.: 294) erkenntnistheoretisch sowohl äußerst fruchtbar als auch herausfordernd. Im Spannungsfeld von Routinisiertheit und Geschlossenheit einerseits sowie Unberechenbarkeit und Unbestimmtheit andererseits erscheint das Akteurskonzept in einem anderen Licht.⁸ Mit Blick auf das praxistheoretische Verständnis, »menschliche Akteure nicht in erster Linie als kompetent Handelnde, sondern als Partizipanden von Praktiken« (Bollig/Kelle 2014: 267) zu verstehen, diskutieren Sabine Bollig und Helga Kelle die Frage, welche theoretischen aber auch analytischen Herausforderungen sich daraus für die akteurszentrierte Kindheitsforschung ergeben (vgl. ebd.). In Bezug auf die *Agency*, d.h. die Handlungsmacht von Kindern halten sie fest, dass Kinder nach praxistheoretischem Verständnis »immer als Partizipanden der Praktiken und damit auch der Ordnungen, die diese herstellen, zu verstehen« (ebd.: 274) seien. Zugleich würden Kinder »durch die

7 Nach einer prominenten Definition von Schatzki (1996: 89), an die auch Reckwitz anschließt, ist eine ›Praktik‹ »as a temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« zu begreifen.

8 Das gilt auch für das Konzept der ›generationalen Ordnung‹, auf das an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. exempl. Schmidt/Schulz 2022; Bollig/Kelle 2014).

Teilhabe an Praktiken allerdings auch erst mit spezifischen Verständnissen von sich selbst als Akteuren – und damit auch als Subjekten – ausgestattet« (ebd.). Kindliche Handlungsmacht und kindliches Agieren seien hiernach nicht lediglich ein Ergebnis zugewiesener resp. zugestander Subjektpositionen innerhalb der »sozialen Ordnungskategorie Kindheit«, die die »Akteurschaft als Kind« (ebd.: Herv. i. O.) hervorhebe. Praxistheoretisch gelesen träten Kinder als Akteure auf, die »an der Hervorbringung von Kinderpositionen in ihrem Alltag permanent beteiligt« seien und die »aktiv und situativ hochvariabel Selbstpositionierungen in allen Praktiken, an denen sie partizipieren« (ebd.), vornähmen. Das bedeutet konkret, dass kindlicher Handlungsmacht nicht nur innerhalb kinderultureller Umgebungen eine praktische Bedeutung zukommt, sondern potenziell auch in anderen davon abgrenzbaren Bereichen.

Für die in der Kindheitsforschung dominante Perspektive, Kinderkulturen als eigenständige Entfaltungskontexte kindlicher *Agency* zu betrachten (vgl. exempl. Corsaro 2005), d.h. *in puncto* ihrer Vollzugsmöglichkeiten tendenziell zwischen kindlichen und erwachsenen Praxissphären zu unterscheiden, stellt der hier angeführte praxistheoretische Ansatz mithin eine Irritation dar. Er legt eine Verknüpfung bzw. Interferenz verschiedener Kulturbereiche nahe, in deren Wechsel- und Gegenseitigkeit die differenten sozialen Praktiken als *der* Spielraum kindlicher Handlungsmacht erscheinen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 275). So gesehen sind Kinder Träger:innen von Kultur, die an unterschiedlichsten Praktikenkomplexen partizipieren und dabei auf differente Weise positioniert werden bzw. selbst Positionierungen vornehmen. Die *Agency* von Kindern ist insofern nicht zuletzt auch in peerkulturell übergreifenden sozialen Praktiken zu beleuchten. Als Akteure sind Kinder in die kulturellen Praktiken der jeweils vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen involviert, die hier »als Geflechte und Arrangements von Praktikenbündeln zu verstehen [sind], die sich als emergente Phänomene in der Fortpflanzung und Verkopplung von Praktiken entfalten« (ebd.). Als eigentümlicher bzw. selbstständiger Bereich treten »kindliche Praktiken« insofern zunächst in den Hintergrund, als sie immer schon ein fester Bestandteil gesamtgesellschaftlicher Praktiken sind. Praxistheoretisch gesehen existiert kindliche *Agency* nur im Vollzug sozialer Praktiken. Ob diese als »kindlich«, »kindgemäß« und/oder »kindgerecht« gedeutet werden, welche Selbst- und Fremdverhältnisse dabei eine Rolle spielen und inwiefern kindliche Handlungsmacht im praktischen Vollzug zur Geltung kommt, ist dahingehend eine empirische Frage.

Bevor im Einzelnen genauer darauf eingegangen wird, welche Impulse der hier angezeigte Ansatz für eine kindheitsforschende Antisemitismusanalyse bereitstellt, soll zunächst diskutiert werden, inwiefern Antisemitismus als eine kulturelle Praxis zu greifen ist.

2.2 Antisemitismus praxistheoretisch gelesen

Empirisch betrachtet ist Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. Obgleich das Gros der antisemitismusforschenden Disziplinen eine beachtliche Bestimmungsdiffizilität des Begriffs einräumt und konzediert, dass Judenfeindschaft aufgrund ihrer Wandelbarkeit auch epistemologisch nur schwer zu fassen ist, soll hier einem Ansatz gefolgt werden, der Antisemitismus grundsätzlich als eine *soziale Praxis* konzipiert (vgl. Jensen/Schüler-Springorum 2014: 18; vgl. Enzenbach 2012). Innerhalb der Antisemitismusforschung ist diese Perspektive in einem kulturwissenschaftlich informierten Zweig beheimatet, »der das kulturell verfügbare Arsenal an judenfeindlichen Deutungsmustern« (Holz/Ullrich 2024: 65) erforscht bzw. Antisemitismus vornehmlich als einen »kulturellen Code« (Volkov 2000: 23) untersucht. Letztere, auf Shulamit Volkov zurückgehende Vorgehensweise versteht Antisemitismus nicht als eine Ideologie oder Weltanschauung, sondern vielmehr als ein »kulturelles Muster« (ebd.: 19) und in diesem Zusammenhang als »eine Handlungspraxis« (Weyand 2024: 150). Volkovs Kulturverständnis liegt in Anlehnung an Guy Rocher (2004: 89) ein starkes Handlungskonzept zugrunde, das auf den routinisierenden und kollektivierenden Charakter von Handlungen und entsprechend auf »Kultur in ihrem praktischen Vollzug« (Hörning/Reuter 2004: 10) abhebt. In ihrer Betrachtung bezieht sich Volkov (2000) auf die Wilhelminische Gesellschaft, d.h. ihr Konzept des kulturellen Codes steht für eine historische Formation, die nicht ohne weiteres auf die Jetztzeit zu übertragen ist. Wenn – wie bei Rekursen auf Volkov der Fall – davon abstrahierend von Antisemitismus als einem kulturellen Code gesprochen wird, dann soll damit *grosso modo* untermauert werden, dass Judenfeindschaft tief in der jeweiligen Gesellschaft verankert ist (vgl. Weyand 2024: 151; Rensch-Kruse et al. 2024: 82). Kultur als Code steht dann synonym für den zeitlosen Durchdringungscharakter antisemitischer Denk- und Handlungsweisen. Im Anschluss an dieses allgemeinere Verständnis von Volkovs Konzept lässt sich nun eine praxistheoretische Lesart bilden.

Praxistheoretisch ausgeleuchtet ist Antisemitismus als eine Form des *doing culture* (vgl. Hörning/Reuter 2004) zu begreifen, näherhin als ein historisch gewachsenes, ausdifferenziertes und tradiertes »Kulturgut«, das – um es mit Reckwitz (2021: 55; Herv. i. O.) zu sagen – als »Kultur allein im praktischen *doing culture*« existiert. Damit ist gemeint, dass Antisemitismus als eine kulturelle wirkmächtige Wissensordnung grundsätzlich *nur* im Vollzug sozialer Praktiken auftritt. Oder anders formuliert: Von einem »kulturellen Code« kann bei Antisemitismus immer nur dann die Rede sein, wenn er als eine tradierte Wissensordnung wiederholt in Praktiken zur Aufführung gebracht wird, kollektiv routinisiert ist, d.h. sich allmählich, aber kontinuierlich und dauerhaft, über Praktikenkomplexe, Artefaktsysteme und Diskursformationen in soziale Akteure eingeschrieben hat und infolgedessen als inkorporiertes Wissen nicht mehr ohne weiteres zu dechiffrieren ist. Als kulturelle Wissens-

ordnungen fassonieren Antisemitismen bestimmte soziale Praktiken, d.h. sie geben ihnen ihre eigentliche Form (vgl. ebd.: 56).⁹ Wissensordnungen sind mit Reckwitz »Klassifikationssysteme, die die Welt auf eine bestimmte Weise sinnhaft repräsentieren und qua Unterscheidungen (Codes) den Akteuren die sinnhafte Interpretation von Welt ermöglichen – genau dies ist Kultur im allgemeinsten Sinne« (ebd.).

Das Konzept der ›Wissensordnungen‹ hat in der Praxistheorie *sensu* Reckwitz eine zentrale Bedeutung. Neben der körperlich-materialen Basis sozialer Praktiken steht es als Heuristik für deren kulturellen Überbau. Praxistheoretisch gelesen sind Praktiken körperlich-kulturell verschränkte Komplexe, die mit Reckwitz über zwei Charakteristika verfügen: Einerseits werden sie durch kulturelle Wissensordnungen ermöglicht und reguliert und andererseits sind sie in Körpern und Artefakten material verankert (vgl. ebd.: 189). Bei einer Wissensordnung handelt es sich im weitesten Sinne um kulturelle Schemata, die als kollektive Sinnsysteme eine handlungsleitende Funktion erfüllen (vgl. Reckwitz 2012: 90). Handeln wird hier nach damit erklärt, dass »es dieses in die kollektiven ›Wissensordnungen‹ der Akteure einbettet, Wissensordnungen, die als Sinnmuster das ›Verstehen‹ der Umwelt und Welt anleiten« (ebd.: 146; Herv. i. O.). Wie Akteure ihre Wirklichkeit kognitiv organisieren wird nachvollziehbar, wenn davon ausgegangen wird, dass ihr Wissen in Gestalt von ›Schemata‹ strukturiert ist, d.h., dass dem Wissen von Akteuren eine Ordnung zugrunde liegt (vgl. ebd.: 148). Nach Reckwitz lassen sich so geartete Schemata »als allgemeine Unterscheidungen und Sinnmuster verstehen, auf deren Grundlage Bedeutungszuschreibungen vollzogen werden« (ebd.). Wissensordnungen haben sowohl einen befähigenden als auch einen einschränkenden Charakter. Als zusammengesetzte Wissensschemata strukturieren sie das Denken und Handeln von Akteuren und bilden folglich die Grundlage für körperliche Praxisvollzüge: »Diese Sinnmuster oder Schemata des Wissens, die dazu anleiten, den Objekten in der Welt – Dingen, Verhalten, Zeichen etc. – mögliche Bedeutungen zuzuschreiben, bieten die Basis der menschlichen Handlungsformen und damit das eigentliche handlungsermöglichende und -einschränkende ›Wissen‹« (ebd.: 164–165).

Als kulturelle Wissensordnungen transportieren Antisemitismen – bspw. der Jahrhunderte alte antijudaistische Topos, Jüdinnen und Juden hätten eine ›große Nase‹ – Schemata des Wissens, die situativ ein bestimmtes Verstehen der (Um-)Welt zur Folge haben.¹⁰ Diese Wissensschemata materialisieren in sozialen Praktiken, d.h. sie sind in Körpern (z.B. in Form von Aussagen und Affekten) aber auch in Artefakten (z.B. in Form von Symbolen und Bildern) verankert, in deren Zusammen-

9 Antisemitismen sind insofern soziale Praktiken, als »sie sich im Raum verbreiten, in ihn *diffundieren* und sich in der Zeit *wiederholen*, so dass sie sich in Zeit und Raum potenziell *reproduzieren*« (Reckwitz 2021: 58; Herv. i. O.).

10 Wissensordnungen haben immer eine historische Dimension. Sie sind nicht nur an eine bestimmte Zeit, sondern auch lokal und situativ gebunden (vgl. Reckwitz 2010b: 18).

spiel eine jeweilige Wissensordnung zur Aufführung kommt. Dabei sind Wissensordnungen in erster Linie als »implizite, in der Regel nicht verbalisierte« Ordnungen zu verstehen, die »in ihrer praktisch inkorporierten Aggregatform [...], als ›tacit knowledge‹ von Kriterien, Skripts, Schemata und Bewertungen« (Reckwitz 2010a: 190) vorkommen und damit weitestgehend unbewusst bleiben. Einzelne Praktiken oder ganze Praktikenkomplexe sind hiernach »über eine implizite, in der Regel nicht verbalisierte Wissensordnung strukturiert« (ebd.). Antisemitische Wissensordnungen treten also in aller Regel als implizites resp. nichtreflexives praktisches Wissen in Erscheinung. Eine Ausnahme von dieser Regel – soviel sei an dieser Stelle vorweggenommen – bilden allerdings »diskursive Praktiken«, in denen Wissensordnungen dem Wortsinn nach »ausdrücklich« werden (vgl. Reckwitz 2019: 205; vgl. Abschn. 3.2.1).

Dennoch gilt: Antisemitisches Wissen stellt keine vorpraktische Eigenschaft einer Person dar, sondern ist als Bestandteil einer Praktik nur *in praxi* gegeben. Praxistheoretisch gelesen verfügen Akteure über antisemitisches Wissen nicht im Sinne eines »theoretischen Denkens« oder rein »kognitiven Bewusstseins«, sondern ausschließlich als Träger:innen von Praktiken, in denen ihnen eine bestimmte Akteurs- und Subjektposition zufällt (vgl. Reckwitz 2010a: 190). Die bereits thematisierte *Agency* der Akteure ist schließlich in der Offenheit und Nicht-Vorhersehbarkeit sozialer Praktiken verortet (vgl. Abschn. 2.1), d.h. in der praktischen Voraussetzung, dass mit divergenten Verhaltensroutinen und ungleichartigen Sinngehalten notwendigerweise umgegangen werden muss (vgl. Reckwitz 2003: 296).

Für eine Antisemitismusanalyse bietet sich Reckwitz Konzept als Heuristik an, weil Wissensordnungen ihrer Anlage nach durch vielgestaltige Differenzen strukturiert konzipiert werden. Diese systematisch angelegten Unterscheidungen stellen den Kontext dafür dar, welcher »praktische Sinn« gebildet werden kann und wie die analytisch bedeutsamen Bezugspunkte einer Praktik zu bewerten und praktisch zu bewerkstelligen sind. Wissensordnungen sind dabei durchweg sowohl als ermöglichend und produktiv als auch als ausschließend und begrenzend zu verstehen (vgl. Reckwitz 2010a: 194; vgl. Abschn. 2.1). »Ihre zentralen Unterscheidungen arbeiten mit Abgrenzungen gegenüber kulturell kaum intelligiblen oder diskreditierten Denk- und Handlungsweisen, bis hin zur Abgrenzung gegen ein ›konstitutives Außen‹« (ebd.: Herv. i. O.). Auf der Seite der Akteure sind diese Abgrenzungen mit einer Stabilisierung, aber auch einer Destabilisierung ihrer inneren Identität, d.h. ihrer normalisierten oder verallgemeinerten Denk- und Handlungsweisen verbunden (vgl. ebd.).

Ein zentrales Element des Antisemitismus besteht in der Abgrenzung gegenüber Individuen, Gruppen und/oder Institutionen, die aufgrund eines mit bestimmten Eigenschaften essentialisierten »jüdisch-Seins« abgewertet und/oder angefeindet werden. Genau genommen handelt es sich dabei um hierarchische

Praktiken des Differenzierens auf der Grundlage antisemitischer Wissensordnungen, durch die ›das Eigene‹ im Spiegel der Demarkierung ›des Anderen‹ aufgewertet und gefestigt wird. Wissensordnungen haben eine normativ-modellierende Eigenschaft. Sie geben den Dingen der Welt bestimmte Bedeutungen »und ermöglichen es, zwingen aber auch dazu, entsprechend diesen Bedeutungen zu handeln, wahrzunehmen und zu sprechen« (Reckwitz 2012: 34). Indem antisemitische Wissensordnungen als kulturelle Abgrenzungsmuster in sozialen Praktiken des Unterscheidens in den Blick genommen werden, wird Antisemitismus *in praxi* als ein handlungsermöglichender und/oder -einschränkender Deutungsrahmen analysierbar.¹¹

Damit sollte annähernd deutlich geworden sein, wo antisemitische Sinn- und Bedeutungssysteme in Anlehnung an die praxistheoretische Perspektive von Reckwitz zu verorten sind: Sie »werden analysierbar als Wissensordnungen, welche in Praktiken zum Einsatz kommen, in Diskursen produziert, in Form von Subjektivierungen interiorisiert und in Auseinandersetzung mit Artefaktssystemen verwendet und modifiziert werden« (Reckwitz 2010a: 193). Hieran kann eine Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern anschließen.

3 Junge Kinder ›in Aktion‹. Perspektiven einer praxistheoretisch informierten Antisemitismusanalyse

3.1 Initiierende Fragen und Forschungskontext

Eine praxistheoretisch informierte Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern ist auf das »beobachtbare Praktizieren« (Bollig/Kelle 2014: 268) jüdenfeindlicher Gegebenheiten ausgerichtet.¹² Dem geht die Annahme voraus, dass antisemitische Handlungen einen »sozialen Normalfall« (Reckwitz 2003: 289) darstellen, in den Kinder als soziale Akteure unweigerlich verstrickt sind. In den analytischen Blick geraten damit Praktiken, in denen sowohl implizite als auch explizite antisemitische Sinnzusammenhänge situativ, d.h. zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort, zur Aufführung kommen. Mehr noch geraten antisemitische Wissensordnungen in den Blick, die von Kindern in Praktiken angewandt und auf eine bestimmte Art und Weise vollzogen werden. Die Frage nach dem ›Wie‹ dieses

11 Inwiefern es sich mit Schatzki (2002: 88) bei Unterscheidungspraktiken um »integrative practices« und/oder »dispersed practices« handelt, wäre eine spannende noch zu diskutierende Frage.

12 Dass der Forschungsfokus auf Antisemitismus unter jungen Kindern und nicht bei jungen Kindern liegt, unterstreicht die Offenheit und den sozialen Charakter der alltäglichen Praxis, »die sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern interaktiv gestaltet wird« (Eckermann/Heinzel 2015: 25).

Vollzugs ist im Spannungsfeld weitestgehend routinierter und geschlossener Praktiken einerseits sowie ihrer tendenziellen Offenheit und Nicht-Vorhersehbarkeit andererseits verortet. Noch einmal: Die Potenzialität von *Agency* wird »nicht über eine vorpraktische Autonomie der Subjekte, sondern über die Kontextualität, die Zeitlichkeit und die Agonalität der Praktiken [selbst] begründet« (Reckwitz 2003: 297; vgl. Abschn. 2.1). Als kollektive Sinnsysteme haben judenfeindliche Wissensordnungen eine handlungsanleitende Funktion (vgl. Abschn. 2.2). Sie sind normativ aufgeladen, in sich gewertet, verfügen über eine »Struktur der Anrede« (Villa 2012: 43) und folgen einer immanenten Abgrenzungs- und Unterscheidungslogik, die besagt, wie gehandelt werden soll und was zu tun ist. Für die Analyse ist also die Frage bedeutsam, wie Kinder antisemitische Wissensordnungen im Hier und Jetzt in jeweiligen Praktiken des Differenzierens einsetzen. Es geht um Kinder ›in Aktion‹.

So wäre bspw. zu fragen, welche judenfeindlichen Wissensordnungen von Kindern in Praktiken wie gespielt werden, d.h. auf welche Art und Weise Kinder in diese Praktiken involviert sind und inwiefern sie dabei handlungsmächtig agieren. Wie werden Kinder durch entsprechende Praktiken positioniert und inwieweit werden hierbei Routinen und Kontinuitäten, aber auch Irritationen und Brüche deutlich? Inwiefern weisen Praktiken, in denen judenfeindliche Wissensordnungen zum Einsatz kommen, Effekte kindlicher Eigentümlichkeit auf? Oder anders gefragt: Sind antisemitische Wissensordnungen ein Bestandteil kinderkultureller Praktiken und werden dabei bestimmte Konstruktionen des Kindseins praktiziert? Werden Kinder in Praktiken als antisemitische Akteure hervorgebracht? Aber auch: Inwiefern sind Diskurse, Artefakte und Affekte in eine Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern einzubeziehen?

Ohne im Einzelnen auf alle Fragen eingehen zu können, soll unter dem Eindruck des oben genannten Forschungsprojekts (vgl. Abschn. 1) beispielhaft skizziert werden, welche Aspekte der ins Feld geführten praxistheoretischen Perspektive für eine Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern fruchtbar gemacht werden können. In besagtem Forschungsprojekt wurden in vier Kindertagesstätten teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Darüber hinaus wurden neun videogestützte Gruppengespräche¹³ mit Kindern zwischen vier und neun Jahren veranstaltet (vgl. auch Cheema in diesem Band). Im Kontakt mit den Kindern kamen Kinderbücher, Bilder und Handpuppen zum Einsatz, die religiöse Symbole, wie bspw. eine Synagoge, eine

13 Es ist hier nicht von ›Gruppendiskussionen‹ die Rede, weil unter den Kindern zumeist kein wechselseitiger Austausch von Argumenten über ein bestimmtes Thema stattgefunden hat, sondern ein offener mitunter sprunghafter Gedankenaustausch, in den die Forscher:innen immer wieder involviert waren, und der durch (Nach-)Fragen, Erklärungen, Behauptungen, inhaltliche Abschweifungen und Impulsivität gekennzeichnet war.

Kirche, eine Moschee, einen Davidsstern, ein Kreuz, eine Kippa und/oder ein Kopftuch zeigten bzw. trugen. Während der Kontakt mit den Kindern im Verlauf der teilnehmenden Beobachtungen weitestgehend ungesteuert war, wurden die Kinder zu Beginn der Gruppengespräche dazu aufgefordert zu beschreiben, was sie mit Blick auf die jeweils eingebrachten Gegenstände sehen. Auf diese Weise wurde versucht, mit den Kindern in ein Gespräch zu kommen. Durch die Arbeit mit den Materialien ergaben sich Möglichkeiten, Praktiken des Unterscheidens zu beobachten, die von den Kindern selbst eingebracht wurden. Hierfür boten sich teilnehmende Beobachtungen und auch Gruppengespräche an (vgl. Abschn. 2.1). Sie gewährten Einblicke in interaktive Verhaltens- und Sprechweisen und ermöglichten Erkenntnisgewinne in Bezug auf die Art und Weise der praktischen Umsetzung und Zirkulation antisemitischer Wissensordnungen im jeweiligen Kitakontext.¹⁴

Bei der nun folgenden praxistheoretisch informierten Auseinandersetzung wird es weder um ein ausgefeiltes Analyseprogramm noch um ausgereifte Analyseergebnisse gehen, sondern um allgemeinere, unter dem Eindruck des genannten Forschungsprojekts entstandene Überlegungen.

3.2 Antisemitische Wissensordnungen und ihre Praktiken analysieren

Der hier zur Diskussion stehende Ansatz schlägt vor, antisemitische Wissensordnungen zu rekonstruieren, die über einen »Nexus von *doings*« (Reckwitz 2021: 66; Herv. i. O.) in Praktiken des Differenzierens eingesetzt werden. Inwiefern Unterscheidungspraktiken tatsächlich durch eine »antisemitische Semantik« (Holz/Haury 2021: 21) codiert sind, ist dabei situationsabhängig und entsprechend am jeweiligen Fall zu untersuchen. Judenfeindliche Differenzierungsweisen sind für gewöhnlich in ein ganzes Netzwerk von Praktiken eingebunden, in denen verschiedene – sich mintunter auch widerstreitende – Wissensordnungen körperlich-materiell zum Einsatz kommen. Implizite, in der Regel nonverbale Praktiken (bspw. Augenrollen, Kopfschütteln und Gestikulieren) kommen für gewöhnlich im Zusammenhang mit verbalisierten Praktiken (bspw. Aussagen, Argumentationen, Bilddeutungen) vor, die größtenteils explizit sind (vgl. Reckwitz 2019: 205). Darüber hinaus spielen aber auch Artefakte (bspw. Spielzeug, Kleidung, Inventar) eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Als Gegenstände, die »von menschlichen Akteuren ›gehandhabt‹ werden« (Reckwitz 2010c: 156), können Artefakte impliziter wie expliziter Sinn sozialer Praktiken sein (vgl. Reckwitz 2003: 291). Antisemitische Wissensordnungen werden nicht zuletzt über den praktischen Gebrauch von Artefakten angewandt, aktualisiert und reproduziert. Für ihre Rekonstruktion sind

14 Für eine eingehendere forschungspraktische und -ethische Reflexion der Forschungsanlage vgl. Goldhorn/Rensch-Kruse 2025; Rensch-Kruse et al. 2024.

dahingehend sowohl nichtdiskursive als auch diskursive Praktiken, sowie die mit ihnen im Gebrauch stehenden Artefakte bedeutsam.

Eine Untersuchung der verschiedenen »Praxis-Artefakt-Konstellationen« (Reckwitz 2010a: 195) ermöglicht Erkenntnisgewinne über den routinisiert-wiederholenden aber auch brüchig-misslingenden Einsatz von Wissensordnungen, wobei sich diese je nach Art der konsequenten Analyse jeweiliger Konstellationen steigern können, wie auch die Komplexität der Erkenntnisgewinnung selbst. Letzteres kann dazu führen, dass in der konkreten Forschungspraxis – allem praxistheoretischen Anspruch zum Trotz – die eine oder andere Praxis-Artefakt-Konstellation aus dem analytischen Sichtfeld gerät. Insbesondere die Rekonstruktion und Deutung inkorporierter Wissensordnungen, die in nonverbalen Praktiken des Differenzierens zur Geltung gebracht werden, sind aufgrund ihrer Implizitheit eine empirische Herausforderung. Inwiefern »eine durch bestimmte implizite Wissenskriterien regulierte Form von Körperbewegungen« (Reckwitz 2016a: 35), wie bspw. eine Handbewegung in Relation mit Schulterzucken, als routinisierte oder unberechenbare Unterscheidungspraktik im Horizont antisemitischer Wissensordnungen zur Aufführung gebracht wird, lässt sich oftmals nur in Verbindung mit verbalisierten Praktiken, wie bspw. einer Jüdinnen und Juden abwertenden Aussage, oder aber im Kontext der Anwendung eines Gegenstands, wie bspw. des Gebrauchs einer Handpuppe mit Kippa, deuten. Implizite soziale Bedeutungen drohen dann schnell hinter explizitere zurückzufallen, weil sprachlich thematisierte und/oder unmittelbar gegenstandsbezogene Sinnzusammenhänge im Vergleich eindeutiger zu entschlüsseln sind.

Für ein Verständnis von Antisemitismus als einem kulturellen Code sind es aber nacher gerade die nichtdiskursiven Praktiken, aus denen das kulturell tradierte Netz antisemitischer Handlungsweisen gestrickt ist. Es müsste also darum gehen, vor allem auch solche Wissensordnungen zu fokussieren, die in nonverbalen Praktiken eingesetzt werden. Hierin, d.h. in der Berücksichtigung verschiedener Konstellationen, besteht letztlich auch die Herausforderung und die Möglichkeit nach der *Agency* von Kindern zu fragen; denn im kohärenten Vollzug nichtdiskursiver und diskursiver Praktiken erst kann »eine Überlagerung und Kombination unterschiedlicher, heterogener Wissensordnungen stattfinden, die ein Moment der Unruhe in die Kultur transportieren« (Reckwitz 2010a: 195). Auch spielt hinein, dass junge Kinder noch nicht dermaßen kulturell vorgeprägt sind, d.h., dass sie eine gewisse Offenheit mitbringen, an differenten Praktikenensembles teilzunehmen bzw. sich von ihnen irritieren zu lassen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 277). Die Frage nach der Handlungsmacht von Kindern ist im Kontext des Variationsreichtums, der Situativität und der Offenheit sozialer Praktiken verortet.

Darum, und um mit Blick auf junge Kinder im Einzelnen noch genauer herausarbeiten zu können, wie antisemitische Wissensordnungen in diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken des Unterscheidens zu analysieren sind, und wie »die

untrennbare Verknüpfung von Explizitem und Implizitem *in* Praktiken« (Bittner/Budde 2018: 33; Herv. i. O.) zu verstehen ist, sollen zum Ende hin drei praxisanalytisch relevante Phänomenbereiche beleuchtet werden.

3.2.1 Antisemitische Wissensordnungen analysieren 1: Diskurse

Für die Analyse von antisemitischen Wissensordnungen unter jungen Kindern sind ›Diskurse‹ als Phänomenbereich eine zentrale Heuristik. »Wenn Kultur ein Ensemble von Praktiken darstellt, dann schließt dies diskursive Praktiken bzw. Diskurse von vornherein ein« (Reckwitz 2016a: 36). Reckwitz schlägt vor, Praktiken und Diskurse nicht wie gemeinhin üblich als zwei vorgeblich unterschiedliche Ebenen des Sozialen zu betrachten, sondern als zusammengehörende Erscheinungs- und Zustandsformen des materialen Vorhandenseins von kulturellen Wissensordnungen (vgl. Reckwitz 2019: 201–202). Dergestalt bezeichnet das Konzept der Wissensordnung das, »was in Praktiken *und* Diskursen verhandelt wird und ihnen ihre Form gibt« (ebd.: 202; Herv. i. O.). ›Diskurse‹ versteht Reckwitz als eine »Spezialform« (Reckwitz 2016a: 36) resp. »spezifische Menge von Praktiken« (Reckwitz 2019: 203), die »Praktiken der Repräsentation« mitliefern und denen »als Zirkulationsorten von (extrakorporalen) Wissensordnungen [...] ein besonderer Stellenwert« (Reckwitz 2010a: 192) zukommt. Mit Reckwitz sind Diskurse den Praktiken also weder über- noch untergeordnet, sondern befinden sich mit diesen auf einer Ebene. Zum Beispiel sind antiisraelische Diskurse als eine Komponente an Praktikenkomplexen politischer Organisationen oder judenfeindliche Postings am Praktikenkomplex eines digitalen Mediums beteiligt (vgl. Reckwitz 2016a: 37).

Wie weiter oben bereits angedeutet, ist für diskursive Praktiken bezeichnend, dass sie Wissensordnungen transportieren, einsetzen und reproduzieren, die vorwiegend explizit sind (vgl. Abschn. 2.2): »Wenn Praktiken insgesamt bestimmte Wissensordnungen implizit sind, dann werden in Diskursen Wissensordnungen gewissermaßen expliziert, sie werden selbst zum Thema der Darstellung, so dass sie auch produziert und vermittelt werden können« (ebd.; vgl. auch Reckwitz 2021: 60).¹⁵ Antisemitische Wissensordnungen werden in diskursiven Praktiken ausdrücklich, weil sie als Gesagtes, Textuelles und Visuelles expliziert werden müssen. Sie werden in Aussagen, Narrationen, Argumentationen und ikonografischen Beschreibungen »zu einem kulturellen Thema« (Reckwitz 2024: 34). Das bedeutet,

15 Reckwitz weist darauf hin, dass diskursive Praktiken durchaus auch über implizite Codes und Wissensordnungen verfügen, die in ihrer Abstraktion nicht selbst zum Thema der Darstellung werden. Gleichwohl hält er an der Unterscheidung explizit/implizit fest, um den Unterschied von diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken herauszustellen, denn: »Sinnzusammenhänge, die in allen Praktiken zwangsläufig enthalten sind und ihnen, ohne daß [sic!] sie repräsentiert oder thematisiert werden müßten, ihre Form geben, werden in Diskursen zum expliziten Thema (ohne daß [sic!] je alle Sinnzusammenhänge oder die Komplexität kulturell relevanter Unterscheidungen dargestellt werden könnten)« (Reckwitz 2019: 205).

dass Wissensordnungen über materielle Träger wie Körper (bspw. Sprechakte) und Artefakte (bspw. Bücher) insofern objektiviert und rezipiert werden, als sie intersubjektiv verständlich bzw. hermeneutisch zugänglich sind. Im Spiegel dieser Objektivierung werden judenfeindliche Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens ausdrücklich und damit forschungspraktisch fassbar.

Ein Beispiel: In einem Gruppengespräch mit vier Kindern wird im Kontext des Sprechens über religiöse Speisevorschriften von einer Forscherin das Wort »Jude« eingebracht. Ahmad, ein siebenjähriger Junge, wiederholt das Wort mit einem fragenden Tonfall. Die Forscherin stellt ihm daraufhin die Frage, ob er das Wort schon einmal gehört habe. Ahmad antwortet, dass »Juden nicht gut« seien, woraufhin Sarah, ein gleichaltriges Mädchen einwirft, dass sie »kein Jude« sei. Wahrnehmbar angespannt sagt Ahmad: »Die sind ekelhaft, die Juden«. Auf die Frage der Forscherin, woher er das wisse, reagiert Ahmad mit der Gegenfrage, ob sie denn wisse, »was Juden« seien. Ohne die Antwort der Forscherin abzuwarten, sagt Ahmad: »Juden sind gefährlich«.

An diesem kurzen Beispiel wird deutlich, wie antisemitische Wissensordnungen in diskursiven Praktiken des Unterscheidens explizit werden. Das Wort »Jude« bringt Wissensordnungen ins Spiel, die eine bestimmte Praktik des Sprechens hervorrufen. Jüdinnen und Juden zu dämonisieren und abzuwerten, sind bezeichnende antisemitisch-kulturelle Codierungen. Indem sie eine Abwertung implizieren, werden sie konsequenterweise in Praktiken des Differenzierens eingesetzt und sind in diesen als tradierte judenfeindliche Klassifikationsweisen (Codes) rekonstruierbar (vgl. auch Cheema in diesem Band).

3.2.2 Antisemitische Wissensordnungen analysieren 2: Affekte

Ein weiterer und hier vermutlich unerwarteter Phänomenbereich sind »Affekte«. Zunächst ist festzuhalten, dass Affekten sowohl in der Kindheits- als auch der Antisemitismusforschung ein bedeutender Stellenwert zukommt. In der Kindheitsforschung werden Affekte insbesondere entwicklungspsychologisch sowie bildungs- und kompetenztheoretisch betrachtet (vgl. exempl. Bovenschen et al. 2022; Burmeister 2017). Vereinfacht gesagt werden Emotionen hier als etwas untersucht, das von Kindern noch zu erlernen resp. in einer bestimmten Weise auszubilden ist. Entsprechende Schlagworte sind »emotionale Kompetenz«, »Affektregulation« und »emotionale Integration«. Auch in der Antisemitismusforschung werden in den letzten Jahren verstärkt »affektive Qualitäten« beleuchtet (vgl. exempl. Schüler-Springorum/Süselbeck 2021). Hier steht die Frage im Raum, inwiefern »feindliche Gefühle« (bspw. Verachtung, Abscheu, Ekel, Wut, Neid) ein wesentlicher Bestandteil des Antisemitismus sind (vgl. Jensen/Schüler-Springorum 2014: 17). In einer aktuellen Diskussion wird etwa dafür plädiert, Kognition und Affekte als die zwei Seiten einer Medaille zu analysieren (vgl. Ranc 2021: 143).

Auch praxistheoretisch haben Affekte eine zentrale Bedeutung. Sie werden allerdings nicht – wie in der Kindheits- und Antisemitismusforschung gemeinhin üblich – individuell-psychologisch gefasst, »sondern im Sinne eines *doing affect* als Bestandteil der Praktiken *selbst* gesehen« (Reckwitz 2021: 61; Herv. i. O.). Als Bedeutungsträger werden Affekte nicht als individuelle, biologische oder psychologische Eigenschaften begriffen. Vielmehr werden sie als ein kulturell und materiell vermitteltes soziales Tun und damit als ein konstitutives Element sozialer Praktiken untersucht.¹⁶ Hervorgehoben wird die den Affekten immanente »kulturelle und soziale Grammatik« (Illouz 2024: 16). Oder mit Reckwitz (2016b: 169) gesprochen: »Jede soziale Ordnung im Sinne eines Arrangements von Praktiken ist auf ihre Weise eine affektuelle Ordnung, jede soziale Praktik ist auf ihre Weise affektuell gestimmt und hat insofern eine affektive Dimension in sich eingebaut«. Die von Reckwitz genannte affektuelle ›Gestimmtheit‹ ist Teil einer jeweiligen zur Routine gewordenen sozialen Praktik und wird von einem Subjekt insofern inkorporiert und realisiert, als es diese Praktik kompetent zu vollziehen versteht (vgl. ebd.: 170).

Auf Antisemitismus bezogen sind Affekte hiernach nur vordergründig ein individuelles Gefühl. Tatsächlich ordnen sie sich in den umfassenden Praktikenkomplex des Antisemitismus ein und lassen sich von ihm so gestalten, wie er als kulturell-affektuelle Ordnung in Erscheinung tritt (vgl. ebd.). Dass junge Kinder auf Jüdinnen und Juden mit ›feindlichen Gefühlen‹ reagieren, hängt dahingehend von bestimmten antisemitischen Wissensordnungen ab, die emotiv in Praktiken materialisieren und dergestalt zu einer körperlichen Realität werden. Judenfeindlich gestimmte Praktiken umfassen negative Erregungszustände, die im Kontext sowohl nicht-diskursiver als auch diskursiver Praktiken des Differenzierens auftreten. »Negative Emotionen lassen sich generell als solche der Unlust, des Widerstands und der *Abgrenzung* begreifen« (Reckwitz 2024: 54; Herv. B.R.-K.). Antisemitische Wissensordnungen können *in praxi* affektuell so ›gestimmt‹ sein, dass sie verbal und nonverbal als feindselige Gefühle (bspw. Ekel, Neid, Hass, Wut, Verachtung, Abscheu) gegenüber Jüdinnen und Juden zur Schau gestellt werden.

Ein Beispiel: Im Kontext des bereits thematisierten Gruppengesprächs (vgl. Abschn. 3.2.1) reagiert Ahmad auf das Wort »Jude«, indem er abrupt stockt, den Kopf hebt und die Forscher:in mit weit geöffneten Augen ansieht. Während er ausspricht, dass »Juden nicht gut« seien, drückt er sich aus einer knienden Position mit beiden Händen vom Boden nach hinten ab, so als wolle er etwas mehr Abstand

16 ›Affekte‹ sind aus dieser Perspektive damit zunächst einmal nichts, was Kinder erst noch zu erlernen hätten, sondern was sie als Träger:innen von ›Kultur‹ *in situ* und *in actu* tun. Auch ist Antisemitismus hiernach keine individuelle Eigenschaft, die sich aus wie auch immer gear teten kognitiven und affektiven Strukturen zusammensetzen würde, sondern vielmehr ein Konglomerat aus kulturellen Wissensordnungen (vgl. Abschn. 2.2), die als solche emotional besetzt sind.

zwischen sich und die Forscherin bringen. Ahmad wirkt angespannt. Die dann folgende Aussage, dass Juden »ekelhaft« seien, wird mit einem leichten Kopfschütteln und einem erneuten sich nach hinten abdrücken ausgeführt.

Anhand dieser kurzen Beschreibung wird nachvollziehbar, wie antisemitische Wissensordnungen in sozialen Praktiken affektiv zur Aufführung kommen. Von Ahmads ausdrücklicher Aussage einmal abgesehen, wird ›Ekel‹ hier im Sinne einer negativen ›Gestimmtheit‹ gegen Jüdinnen und Juden als nichtdiskursive Praktik deutlich. Offenbar ruft das Wort ›Jude‹ Wissensordnungen auf den Plan, die bei Ahmad praktisch ein Gefühl des ›Ekels‹ evozieren. So lässt sich deuten, dass die von ihm herbeigeführte Praktik des Abstandnehmens insofern emotiv bedingt ist, als er gegenüber der Forscherin, die das ›ekelerregende‹ Wort eingeführt hat, erst einmal körperlich auf Distanz gehen muss. Das ausgewählte Beispiel verweist auf die enorme Bedeutung, die Affekte für eine praxistheoretisch informierte Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern haben und macht zugleich auf die Notwendigkeit aufmerksam, insbesondere auch solche Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens zu erforschen, die implizit sind.

3.2.3 Antisemitische Wissensordnungen analysieren 3: Artefakte

Auch ›Artefakte‹ sind ein nicht zu vernachlässigender Phänomenbereich. Wie weiter oben angeführt, sind sie als Bezugs-, Anwendungs- und Gebrauchsgegenstände an der Initiierung, Durchführung und Reproduktion sozialer Praktiken beteiligt (vgl. Abschn. 3.2). Damit bestimmte Praktiken vollzogen werden können, bedarf es spezifischer Artefakte. So sind bspw. Praktikenkomplexe, aus denen antisemitische Slogans an Häuserwänden hervorgehen, auf die Einbeziehung gewisser Utensilien angewiesen, ohne die sie praktisch nicht funktionieren würden. »Als Ding, als Gegenstand kommt den Artefakten eine Materialität und damit eine Effektivität zu: Artefakte haben (wie Körper) Wirkungen, ob man will oder nicht, und damit eine Eigenmächtigkeit, die sich auf die Möglichkeit von Praktiken [...] auswirkt« (Reckwitz 2010a: 193).

Je nach Situation und Kontext stellen Artefakte sowohl eine Ermöglichung als auch eine Einschränkung für Praktiken dar. Sie legen gewisse Handlungen nahe und indem sie das tun, machen sie andere potentielle Handlungsweisen unwahrscheinlich. In der Auseinandersetzung mit Artefakten werden kulturelle Wissensordnungen verwendet und auf eine spezifische Weise eingesetzt. Wissensordnungen bilden gewissermaßen den Hintergrund, vor dem Artefakte als bedeutungsvoll erkannt und in sinnhafter Weise verwendet werden. »In diesem sinnhaften Gebrauch behandeln die Akteure die Gegenstände mit einem entsprechenden Verstehen und einem know how, das nicht selbst durch die Artefakte determiniert ist. Andererseits und gleichzeitig erlaubt die Faktizität eines Artefakts nicht beliebigen Gebrauch und beliebiges Verstehen« (Reckwitz 2003: 291). Artefakte sind ein Bestandteil sozialer Praktiken und als solche nehmen sie Einfluss auf die Art und Weise der

Realisierung von Wissensordnungen. Im Kontext einer Antisemitismusanalyse unter jungen Kindern wäre dahingehend zu fragen, wie antisemitische Wissensordnungen im Umgang mit bestimmten Artefakten praktisch eingesetzt werden bzw. inwiefern Gegenstände den praktischen Einsatz judenfeindlicher Wissensordnungen beeinflussen. Zu denken wäre etwa an Situationen, in denen junge Kinder mit Spielzeug umgehen.

Ein Beispiel: In besagtem Forschungsprojekt kamen versuchsweise diversitätssensible Handpuppen zum Einsatz, von denen einige eine Kippa trugen (vgl. Abschn. 2.1). Es wurde beobachtet, wie die Kinder die Puppen gebrauchten. Während die Differenzmarker ›Hautfarbe‹ und ›Kopftuch‹ im Umgang mit den Puppen bei einzelnen Kindern unterscheidungspraktisch eine Rolle spielten, war dies bei den Puppen mit den Kippot nicht der Fall. Der Umgang der Kinder mit den Handpuppen ließ keine Rückschlüsse auf antisemitische Wissensordnungen zu. Die Kippot wurden von den Kindern offenbar nicht als solche erkannt.

Trotz dieses Ergebnisses ist mit Blick auf weitere Untersuchungen anzunehmen, dass in der spielerischen Aneignung von Gegenständen und in der Auseinandersetzung mit Bildungsmaterialien durchaus Unterscheidungspraktiken beobachtet werden können, die antisemitisch codiert sind. Praxistheoretisch wäre jedenfalls mit Blick auf junge Kinder zu untersuchen, wie und inwiefern antisemitische Wissensordnungen im Umgang mit bestimmten Artefakten in sozialen Praktiken verwendet und eigenmächtig gebraucht werden.

4 Abschließende Betrachtungen

Die zur Diskussion stehende praxistheoretische Perspektive liefert anregende Impulse und Fragestellungen für eine kindheitsforschende Antisemitismusanalyse. Sie zeigt erkenntnistheoretische, method(olog)ische und forschungspraktische Wege und Richtungen auf, deren Probe aufs Exempel noch weitgehend aussteht. Der hier eingeschlagene Weg begreift Kinder als soziale Akteure, die an kulturellen Praktiken teilhaben, in deren Horizont kollektive Wissensordnungen ausgehandelt und eingesetzt werden. Als Träger:innen von Kultur sind Kinder permanent in Praktikenkomplexe involviert und damit unmittelbar an der Einsetzung und Reproduktion antisemitischer Wissensordnungen beteiligt. Unter diesen Voraussetzungen erscheint die *Agency* von Kindern in einem anderen Licht: In den Blick geraten hier nicht lediglich peerkulturelle Vollzugsmöglichkeiten kindlicher Handlungsmacht, sondern wie sich diese im Kontext unterschiedlichster und interferierender kultureller »Praxis-Diskurs-Artefakt-Komplexe« (Reckwitz 2021: 62) modelliert und gestaltet. Neben routinisierten und relativ geschlossenen, sich wiederholenden Praktiken, ist die Potenzialität der *Agency* damit praktisch

im unberechenbaren, konfligierenden und misslingenden Einsatz heterogener Wissensordnungen angesiedelt.

Für eine Untersuchung antisemitischer Wissensordnungen in Praktiken des Differenzierens erscheint es plausibel, verschiedene Phänomenbereiche (bspw. Diskurse, Affekte, Artefakte) einzubeziehen, in deren Kontext judenfeindliche Wissensordnungen in nichtdiskursiven wie diskursiven Praktiken transportiert und angewandt werden. Dabei gilt es insbesondere auch solche Praktiken zu beleuchten, die nonverbal und damit nicht ohne weiteres zugänglich sind (vgl. Abschn. 3.2). Gerade junge Kinder können – noch bevor sie über eine ausgeprägte Sprachfähigkeit und intellektuelle Verstehbarkeit verfügen – gefordert sein, »rituelle Kompetenzen des Mitspielens in Praktiken zu zeigen« (Bollig/Kelle 2014: 276). Um verstehen zu können, wie sie das tun, bietet sich eine Analyse derjenigen impliziten Wissensordnungen an, die dabei »sozusagen stillschweigend vorhanden sind« (Reckwitz 2021: 60). Eine Stärke des hier vorgestellten Ansatzes besteht darin, dass antisemitisch-kulturelle Codierungen unter jungen Kindern insbesondere auch in ihrer nonverbalen Form als inkorporiertes, nichtreflexives Wissen in den Blick geraten. So ist es naheliegend danach zu fragen, inwiefern junge Kinder über entsprechendes antisemitisches Wissen verfügen, wie sie es sich in alltäglichen Praktikenkomplexen aneignen und wie sie es in Praktiken zur Anwendung bringen.

Von den instruktiven Impulsen und Fragestellungen einmal abgesehen, gehen mit der aufgezeigten Perspektive aber auch erkenntnistheoretische Problemstellungen und konzeptionelle wie empirische Herausforderungen einher, die es noch eingehender zu diskutieren gilt. So wäre etwa im Anschluss an eine von Nicole Balzer und Johannes Bellmann (2023: 59; Herv. i. O.) aufgestellte These zu erörtern, inwiefern der vorliegende praxistheoretische Ansatz »mit einer *Ent-Pädagogisierung* erkaufte wird«, wenn mentale bzw. kognitive Dimensionen – wie bspw. »subjektive Erfahrungen« – in der Folge ausgespart bleiben. In der Kindheitsforschung werden insbesondere Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozesse untersucht, die praxistheoretisch nur bedingt zu fassen sind (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich auch eine Herausforderung für die Antisemitismusforschung. Sie besteht in der Frage, wie Judenfeindschaft politisch und pädagogisch zu begegnen ist, wenn sie nicht eine subjektive, sondern eine praxeologische Dimension aufweist. In der Konsequenz wären entsprechende Anstrengungen auf Praktikenkomplexe bzw. einzelne Praktiken zu richten und nicht auf die kognitiv-emotionale Konstitution antisemitischer Subjekte (vgl. Jensen/Schüler-Springorum 2014: 24). In der Theorie weist der vorgestellte Ansatz zudem einen hohen Abstraktionsgrad auf und es wäre forschungspraktisch noch eingehender zu prüfen, was davon wie umgesetzt werden kann.

Literatur

- Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hg.) (2022): *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole/Bellmann, Johannes (2023): »Praxistheoretische Forschung zwischen Pädagogisierung und Ent-Pädagogisierung. Chancen und Risiken einer sozialtheoretischen Umcodierung der Erziehungswissenschaft«, in: Nele Kuhlmann/Nadine Rose/Ole Hilbrich/Johannes Bellemann/Sabine Reh (Hg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–65.
- Bergmann, Werner/Körte, Mona (Hg.) (2004): *Antisemitismusforschung in den Wissenschaften*, Berlin: Metropol.
- Bittner, Martin/Budde, Jürgen (2018): »Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven«, in: Jürgen Budde/Martin Bittner/Andrea Bossen/Georg Rißler (Hg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 32–50.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34, S. 263–279.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Joos, Magdalena (2018): »Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildung im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Bostancı, Seyran/Ilgün-Birhimoğlu, Emra (Hg.) (2024): *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bovenschen, Ina/Reim, Julia/Wendt, Eva-Verena/Walper, Sabine (2022): »Entwicklungspsychologische Ansätze«, in: Krüger/Grunert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 55–87.
- Budde, Jürgen/Rißler, Georg (2022): »Theorien sozialer Praktiken«, in: Krüger/Grunert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 143–167.
- Burmeister, Christoph T. (2017): »Emotionen als Kompetenz. Über das Regieren der kindlichen (und erwachsenen) Seele in der Spätmoderne«, in: Anna Fangmeyer/Johanna Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 37–54.
- Corsaro, William A. (2005): »Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures«, in: Jens Qvortrup (Hg.), *Studies in Modern Childhood. Socie-*

- ty, Agency, Culture, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, S. 231–247.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2015): »Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35, S. 23–38.
- Enzenbach, Isabel (2012): »Antisemitismus als soziale Praxis«, in: *APuZ*. Siehe <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/130424/antisemitismus-als-soziale-praxis/>
- Goldhorn, Yasmine/Rensch-Kruse, Benjamin (2025): »Antisemitismus in Kindertagesstätten erforschen. Forschungsethische Perspektiven und Reflexionen dilemmatischer Herausforderungen«, in: Sabine Andresen/Michael Fingerle/Helge Kminek (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Ethik – zu den Verstrickungen einer Disziplin*. Stuttgart: Kohlhammer, i. E.
- Heinzel, Friederike (2012): »Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick«, in: Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–35.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): »Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich«, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11, S. 9–37.
- Holz, Klaus/Haury, Thomas (2021): *Antisemitismus gegen Israel*, Hamburg: Hamburger Edition
- Holz, Klaus/Ullrich, Peter (2024): »Ebenen der Erforschung von Antisemitismus: Einstellungen, Vorfälle, Kultur und Organisation«, in: Peter Ullrich/Sina Arnold/Anna Danilina/Klaus Holz/Uffa Jensen/Ingolf Seidel/Jan Weyand (Hg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 63–68.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004): »Doing Culture: Kultur als Praxis«, in: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 9–15.
- Illouz, Eva (2024): *Explosive Moderne*, Berlin: Suhrkamp.
- Jensen, Uffa/Schüler-Springorum, Stefanie (2014): »Antisemitismus und Emotionen«, in: *APuZ* 64, S. 17–24.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.) (2022): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Moebius, Stephan (2020): *Kultursoziologie*, 3., aktualisierte und ergänzte Auflage, Bielefeld: transcript.
- Pfaff, Nicole/Tervooren, Anja (2022): »Differenztheoretische Ansätze«, in: Krüger/Grunert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 217–248.

- Ranc, Julijana (2021): »Zum Sucht- und Lustcharakter interpersonalen Ressentiment-Kommunikation«, in: Schüler-Springorum/Süselbeck, Emotionen und Antisemitismus. Geschichte – Literatur – Theorie, S. 142–164.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie 32, S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2010a): »Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praxeologie und Poststrukturalismus«, in: Monika Wohlrab-Sahra (Hg.), Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–205.
- Reckwitz, Andreas (2010b): *Subjekt*, Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2010c): »Der Ort des Materiellen in den Kulturtheorien. Von sozialen Strukturen zu Artefakten«, in: Andreas Reckwitz (Hg.): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld: transcript, S. 131–156.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, 3. Auflage, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2016a): »Die ›neue Kultursoziologie‹ und das praxeologische Quadrat der Kulturalanalyse«, in: Andreas Reckwitz (Hg.), *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript, S. 23–48.
- Reckwitz, Andreas (2016b): »Praktiken und ihre Affekte«, in: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S. 163–180.
- Reckwitz, Andreas (2019): »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), *Theoretische Empirie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, Andreas (2021): »Praxistheorie als Sozialtheorie«, in: Andreas Reckwitz/Harmut Rosa (Hg.), *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?*, Berlin: Suhrkamp, S. 51–68.
- Reckwitz, Andreas (2024): *Verlust. Ein Grundproblem der Moderne*, Berlin: Suhrkamp.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmine/Diehm, Isabella (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Bostancı/Ilgün-Birhimoğlu, *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassistisch-kritischen Pädagogik*, S. 79–95.
- Rocher, Guy (2004): *A General Introduction to Sociology. A Theoretical Perspective*, London: Academic Publishers.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*, University Park Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R./Knorr Cetina, Karin/von Savigny, Eike (Hg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London and New York: Routledge.
- Schmidt, Friederike/Schulz, Marc (2022): »Kinder und Kulturen«, in: Krüger/Grünert/Ludwig, *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, S. 925–943.
- Schüler-Springorum, Stefanie/Süselbeck, Jan (Hg.) (2021): *Emotionen und Antisemitismus. Geschichte – Literatur – Theorie*, Göttingen: Wallstein Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2012): *Judith Butler. Zur Einführung*, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Volkov, Shulamit (2000): *Antisemitismus als kultureller Code: Zehn Essays 2., erweiterte Auflage*, München: C. H. Beck.
- Weyand, Jan (2024): »Shulamit Volkov: Antisemitismus als kultureller Code«, in: Peter Ullrich/Sina Arnold/Anna Danilina/Klaus Holz/Uffa Jensen/Ingolf Seidel/Jan Weyand (Hg.), *Was ist Antisemitismus? Begriffe und Definitionen von Judenfeindschaft*, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 148–151.

