

# »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen.«

## Eine empirische Perspektive auf Antisemitismus unter jungen Kindern

---

Saba-Nur Cheema

»Kinder haben doch keine Vorurteile!« So oder ähnlich waren die Reaktionen auf unsere empirische Studie, in der es um die Erforschung von antisemitischen Differenzpraktiken unter Kindern geht. Das ist nicht überraschend: Trotz der wissenschaftlich unumstrittenen Erkenntnis, dass Kinder bereits im frühen Alter soziale Kategorisierungen vornehmen, hält sich die Erzählung des ›unschuldigen Kindes‹ – verknüpft mit der Unfähigkeit der Kinder, Vorurteile oder Differenzen zu artikulieren – wie eine Binsenweisheit (vgl. Diehm in diesem Band). Unter der Prämissen der interdisziplinären und sozialkonstruktivistisch inspirierten *childhood studies*, die sich ab Mitte der 1980er Jahre in den USA, Großbritannien und in skandinavischen Ländern entwickelten, wird unter anderem dieser Topos herausgefordert, da Kindheit als eigenständige Lebensphase begriffen und Kindern *Agency* zugeschrieben wird. Demnach würden Kinder ihre Wirklichkeit aktiv mitgestalten und ko-konstruieren. Dabei steht im Zentrum die Frage, wie und unter welchen Bedingungen sich die *Agency* der Kinder zeigt (vgl. Bollig/Kelle 2014: 267). Und welche Rolle dabei diskursive Praktiken des Unterscheidens spielen, ist die Ausgangsfrage des vorliegenden Textes. Denn ausgehend von dieser Frage erforschten wir im Projekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« (2021–2024), wie sich antisemitische Differenzkonstruktionen unter jungen Kindern äußern (vgl. Rensch-Kruse et al. 2024).<sup>1</sup> Unsere qualitativ-empirische Forschung ist der sozialwissenschaftlich informierten erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung

---

1 Die Forschungsstudie ist ein Teilprojekt vom BMBF geförderten interdisziplinären Verbundprojekt »Antisemitismus in pädagogischen Kontexten – Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit« (2021–2024), angesiedelt an der Goethe-Universität Frankfurt. Es wurde von Isabell Diehm († 2023), Benjamin Rensch-Kruse, Yasmine Goldhorn und mir verantwortet. Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um die Präsentation meiner ersten Ergebnisse der empirischen Studie im Kontext der laufenden Dissertation.

zuzuordnen. Wir führten Gruppendifferenzdiskussionen mit Kindern, Interviews mit pädagogischen Fachkräften (siehe Goldhorn in diesem Band) sowie mit Elternteilen durch.

Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer Gesprächssequenz aus der Gruppendifferenzdiskussion mit Kindern exemplarisch diskutiert, inwiefern mit der Auffassung der kindlichen *Agency* antisemitische Differenzierungspraktiken unter Kindern interpretiert werden können. Der Beitrag beginnt mit (I) drei theoretischen Einführungen in (1) die *Agency* aus der Kindheitsforschung, (2) das Konzept des *doing difference* und (3) die Differenzpraxis des von mir genannten ›antisemitischen Othering‹. Im (II) empirischen Teil stelle ich das (1) methodische Vorgehen meiner qualitativ-empirischen Studie und (2) die für den vorliegenden Text relevante Gesprächssequenz vor. Daran anschließend folgt (3) die Interpretation des Beispiels aus der Empirie. Der Text endet mit einem Resümee (III).

## I Theoretische Konzepte

### 1 Das Konzept der Agency aus der Kindheitsforschung

Die neue interdisziplinäre Kindheitsforschung, die sich seit den 1980er Jahren etabliert hat, ist als Erweiterung der wissenschaftlichen Auffassungen über Kindheit zu verstehen. Eine Erweiterung insofern, weil sie die Phase der Kindheit nicht mehr lediglich als Vorbereitung auf das Erwachsenwerden versteht, sondern als eigenständige Lebensphase (vgl. u.a. Honig 1999a; Heinzel 2000). Auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird seit einigen Jahren die erwachsenenzentrierte und primär erziehungsobjektive Perspektive auf Kindheit hinterfragt und sich an der Prämisse des aktiven Kindes der soziologischen Kindheitsforschung orientiert (vgl. Thole et al. 2013: 31). Im deutschen Sprachraum entstand so eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, die an das (internationale) Programm der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung anschließt und es »als Theorie und Empirie der pädagogischen Institutionalisierung von Kindheit« auslegt (Neumann 2013: 143). Durch diese »empirische Wende« (vgl. Diehm in diesem Band) ist nicht nur die Verschränkung zwischen den Erziehungswissenschaften mit der Kindheitsforschung, sondern auch eine mit der Migrationsforschung entstanden, die die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Themenkomplexen wie Migration, Ungleichheit und Bildung ermöglicht.

Der Anspruch der Kindheitsforschung ist, mehr *mit* Kindern anstatt *über* Kinder zu forschen. Der Wandel, ihre Sichtweisen und Bedürfnisse zu erfassen, ist damit Bestandteil von zahlreichen methodologischen Überlegungen verbunden mit der Frage, ob und wie die Perspektive von Kindern einbezogen werden kann (u.a. Honig 1999b; Honig/Lange/Leu 1999; Behnken/Zinnecker 2001; Heinzel 2000). Doch

selbstkritisch wird unter Kindheitsforschenden festgestellt, dass die Forschung erwachsenenzentriert bleibt, denn selbst die Vorstellung, dass Kinder in Forschungssituationen als »Experten ihrer Lebenswelt angesehen und behandelt werden sollen« (Heinzel 2000: 27) ist eine These von Erwachsenen. Entsprechend ist es notwendig, in jeder Forschung mit Kindern die generationale Differenz zu reflektieren (vgl. Alanen 1997). Was die Auswahl der Methoden betrifft, bedient man sich in der Kindheitsforschung den klassischen Methoden der Sozialforschung, wie Interviews oder Gruppendiskussionen, die allerdings entsprechend angepasst werden (Mey/Schwentesius 2019: 27). Doch die Methoden können nicht einfach in die Kindheitsforschung »importiert« werden. Denn die Prinzipien in der qualitativen Forschung und die Anwendung der Verfahren sind basierend auf den Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Erwachsenen entstanden. Diese »adultzentrischen Forschungsprinzipien« (ebd.) bedürfen einer Reflexion, denn unabhängig des methodischen Verfahrens besteht ein Konsens, dass die Forschung mit Kindern nie »wirklich« die Perspektive der Kinder einnehmen kann, noch wird dadurch die Welt mit »den Augen der Kinder« (ebd.: 34) betrachtet.

Die zentrale Prämissen der sozialkonstruktivistisch inspirierten Kindheitsforschung ist, dass Kinder nicht als unfertige Wesen oder »kleine Erwachsene« betrachtet werden, sondern als Akteure ihrer Umwelt und Konstrukteure ihres Lebens (vgl. Bühler-Niederberger 2005; Honig 1999a; Alanen 1997; Qvortrup 1994). Dieses Konzept der *Agency* hat einen prominenten Stellwert, es gilt als »eines der Schlüsselkonzepte, wenn nicht das Schlüsselkonzept der *childhood studies*« (James/James 2012: 3). Der Ausdruck *Agency* ist dabei als ein »Schirm- und Containerbegriff« zu verstehen, der »eine allgemeine sozialtheoretische Prämissen markiert, die ganz unterschiedliche empirische Auslegungen stimuliert hat« (Bollig/Kelle 2014: 266). Im deutschen Sprachraum wird entweder auch von *Agency* gesprochen oder es wird die Wendung »Kinder als Akteure« beschrieben. Dabei wird zwischen Kindheit und Kindern differenziert: »Auf der einen Seite analysiert man die staatlichen, rechtlichen und institutionellen oder diskursiven Konstruktionen von Kindheit, auf der anderen Seite betrachtet man Kinder als Akteure in eigenem Recht und in eigener Lebenswirklichkeit« (Kelle 2005: 145). Insofern liegt dem Ansatz auch das Zusammendenken von *Structure* und *Agency* zugrunde, denn die Akteurschaft des Kindes als Kind ist limitiert durch die Strukturen der generationalen Ordnung (vgl. Bollig/Kelle 2014: 266).

Das Konzept der *Agency* der Kinder wird häufig für seine Vagheit kritisiert, denn eine stringente Bestimmung fehlen würde (vgl. Helfferich 2012). Es sei unklar, was die Eigenständigkeit der Kinder auszeichne und welcher Grad von Eigenständigkeit welchen Einfluss auf die soziale Wirklichkeit habe (Bluebond-Langner/Korbin 2007: 242). Gegen diese Kritik ist zunächst einzuwenden, dass es den Vertretern jener Kindheitsforschung primär darum ging, Kindern eine Kompetenz zuzuschreiben – und zwar als Antithese zu der Auffassung, Kinder seien passive Wesen. Da-

bei wird mit »kompetent« nicht etwa »gelungenes« Handeln gemeint. Es geht »vielmehr um die heuristische Annahme, dass die Teilhabe an kinderkulturellen Praktiken Kompetenzen ebenso verlangt, wie hervorbringt« (Bollig/Kelle 2014: 264). Mit Blick auf die generationale Differenz wird mit der Zuschreibung der Kinder als kompetent an eine eigenständige Kinderkultur gedacht, die der Erwachsenenkultur gegenübersteht. Dieser Ansatz entspricht der Idee der Kinderkulturen, wie zum Beispiel bei William A. Corsaro (1992), der die Kinderwelt als eine mit eigenständigen kulturellen Praktiken begreift, in der die Interaktion unter Gleichaltrigen, die »*peer culture*« zentral sei. Corsaro spricht dabei von einem Prozess der »*interpretive reproduction*« (Corsaro 2012: 21) und weist auf gleich zwei Aspekte hin: mit interpretativ wird die innovative und kreative Eigenleistung des Kindes betont, mit reproduzieren wird deutlich gemacht, dass Kinder nicht nur passiv die Gesellschaft und Kultur konsumieren – sondern mitgestalten.

Mit einer praxistheoretischen Auffassung von *Agency* werden Kinder »als Partizipanden der Praktiken und damit auch der Ordnungen, die diese herstellen« (Bollig/Kelle, 2014: 274), verstanden. Damit gehen Selbstpositionierungen von Kindern einher, die sie »aktiv und situativ« (ebd.) miteinbringen. Mit dieser Definition bedeutet *Agency* also nicht nur, dass sie eine inkorporierte Eigenschaft von Kindern als Personen ist. Sie meint auch, dass *Agency* als »Effekt von Praktiken« (ebd.: 277) und damit prozesshaft sowie situativ variabel zu begreifen ist.

## 2 Die Praxis des *doing difference* unter Kindern

In der erziehungswissenschaftlichen Differenzforschung wird der »Zusammenhang von Differenzproduktion und Prozessen pädagogischer Ordnungsbildungen« (Diehm/Kuhn/Machold 2017: 1f) seit mehreren Jahren erforscht.<sup>2</sup> Differenzen, die gleichzeitig Ungleichheit produzieren, werden dabei als konstruiert und sozial erzeugt erachtet (vgl. Mecheril/Plößer 2009). Der berühmt gewordene Ausdruck *doing gender* beschreibt genau diesen Prozess, den die Soziologen Candace West

---

2 In den Erziehungswissenschaften ist der Blick auf Differenz unausweichlich mit sozialen Ungleichheitsstrukturen verbunden. Helma Lutz und Norbert Wenning (2001) arbeiteten 13 bipolare hierarchische Differenzlinien heraus, die soziale Ungleichheit verstärken und in der kritischen Erziehungswissenschaft erforscht werden. Die Linien sind als Ordnungskategorien moderner Gesellschaften zu verstehen. Sie beschreiben Kategorien (z.B. Geschlecht) sowie Grund dualismen (z.B. männlich-weiblich), die hierarchisch funktionieren: Norm versus Abweichung (ebd.: 20). Damit ist jede Kategorie von einem strukturellen Machtverhältnis innerhalb der Gesellschaft gekennzeichnet. Der gemeinsame Blick auf Differenz und Macht ist neuer und letztlich auf das gesteigerte Bewusstsein einer pluralen Gesellschaft zurückzuführen, welches ein neues Verständnis von Toleranz hervorbrachte (vgl. Diehm/Radtke 1999; Lutz/Wenning 2001)

und Don Zimmerman (1987) für die konstruierte Vorstellung von Geschlecht formulierten. Geschlecht wird dabei nicht als etwas verstanden, »was jemand hat oder ist, sondern als etwas, was jemand tut. [...] Was lange Zeit als Eigenschaft einzelner Personen oder Personengruppen betrachtet wurde, wird jetzt als gegenseitiger Prozess aller an einer Interaktion Beteiligten definiert, als Prozess, in welchem ohne Unterbrechung und wechselseitig gemeinsame Bedeutungen hervorgebracht werden« (Tervooren 2006: 15). *Doing gender* sei demnach ein alltäglicher Prozess sozialer Interaktionen, der auch als »powerful reinforcer and legitimator of hierarchical arrangements« (West/Zimmermann 1987: 146) fungiert. West und Fenstermaker erweiterten im Jahr 1995 das Konzept mit *doing difference* auf weitere Differenzverhältnisse, denn, so die Autorinnen, um soziale Ungleichheit zu verstehen, reiche die Kritik an der Re-Produktion der Geschlechterdifferenz und -verhältnisse nicht aus (West/Fenstermaker 1995: 9). So spezifizierte zum Beispiel Isabell Diehm (2000 und in diesem Band) mit Blick auf Ethnisierungsprozesse die Praxis des *doing ethnicity*, um den sozialen Umgang (hier: unter jungen Kindern) mit ethnisch codierten Unterscheidungen zu beschreiben.<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang setzte sich in der Differenzforschung die Perspektive durch, dass nicht nur *eine* Differenzkategorie in alltäglichen Handlungen und Interaktionen relevant ist. So ist aus dem feministischen Diskurs über Fragen von Ungleichheit und Differenz unter Frauen die heute viel zitierte Triade von *race, class, gender* entstanden, die das Zusammenwirken dieser Differenzlinien analysiert. Das meint auch das Konzept der »Intersektionalität«, welches den »komplexen Wechselwirkungen zwischen ungleichheitsgenerierenden Differenzkategorien« gerecht werden will (Mecheril/Plößer 2009: 201).<sup>4</sup>

Im Zusammenhang mit dem Konzept der *Agency* von Kindern, die praxistheoretisch unter anderem als Effekt von sozialen Praktiken zu konzipieren ist (vgl. Bollig/Kelle 2014), stellt sich die Frage, ob (und wie) sich Differenzierungspraktiken unter

3 Damit nutzt Diehm explizit nicht den essentialistischen Begriff der ›Ethnie‹, der als Gruppenbezeichnung für Menschen verwendet wird, die sich in Sprache, Kultur und Religion ähneln würden und damit eine »problematische Nähe zum anthropologischen Rassebegriff« (Machold/Wienand 2021: 30) aufweist. So wird ›Ethnizität‹ heute »nicht mehr als soziale Tat-sache und somit essentialistisch verstanden, sondern als eine soziale Konstruktion basierend auf ›gesellschaftlich situierten sozialen Dynamiken bzw. Praktiken‹« (Diehm et al. 2017: 12) gesehen.

4 Begrifflich geht das Konzept der Intersektionalität zurück auf die Juristin Kimberle Crenshaw, die die Schnittstellen und damit die gegenseitige Beeinflussung von Differenzkategorien – z.B. Klasse, Geschlecht, Alter, Sexualität, race – betonte (Crenshaw 1989). Zwar ist jede Kategorie auch für sich allein wirksam, doch erhält die eine durch die andere eine »zusätzliche Verankerung« (vgl. Diehm/Radtke 1999: 95). In diesem Zusammenhang wird auch über das sogenannte Differenzdilemma (vgl. Kiesel 1996) diskutiert, indem davon ausgegangen wird, dass die Anerkennung von Differenz die Reproduktion der Differenz mit sich bringt.

Kindern äußern. Aus einer rein entwicklungspsychologischen Perspektive ist empirisch bereits erforscht, dass sich soziale Kategorisierungen in der frühen Kindheit entwickeln (vgl. u.a. Aboud 1988; Bigler/Liben 2007). Doch nicht nur die Empirie aus der Entwicklungspsychologie, auch Studien der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung ergeben, dass Kinder an unterschiedlichen Ausdrücken des *doing difference* – z.B. *doing gender* (Breidenstein/Kelle 1998; Thorne 1993); *doing ethnicity* (Diehm 2000; Diehm/Kuhn 2005, 2006), *doing race* (van Ausdale/Feagin 2001; MacNaughton/Davis 2009); *doing background* (Machold/Wienand 2021) – beteiligt sind. Sie zeigen eindrücklich, wie Kinder bereits im Vorschulalter soziale Kategorisierungen ausdrücken und diese im Sinne der *Agency* als aktive Mitgestalter und Ko-Konstrukteure interpretieren.

### 3 Die Wahrnehmung der *Religionsanderen* und ›antisemitisches Othering‹

Eine weitere und in der Differenzforschung noch vergleichsweise weniger beachtete Kategorie ist Religion, was sich im Zuge der zunehmenden religiösen Pluralisierung der Gesellschaft allmählich verändert (vgl. Rensch-Kruse 2024: 12f). Im Zusammenhang des hier zugrundeliegenden Forschungsprojektes ging es um die Frage, inwiefern sich die Differenz zum *Religionsanderen* – nach Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2011; 2020), die bezugnehmend auf die Praxis des *Othering* Religionsminderheiten (insb. Muslime) beschreiben – in der sozialen Praxis von Kindern äußert. Dabei spielt Religion – in Abgrenzung von einer theologischen als auch religionssoziologischen Herangehensweise – als ein Identitäts- und Zugehörigkeitsmerkmal und damit als soziale Kategorie eine wirksame Rolle, in der auch die »zeit- und raumrelative Option der sozialen Adressierung, Identifikation und des Verstehens« (Mecheril/Thomas-Olalde 2020: 109) bedeutsam sind. So verstanden ist Religion aus differenztheoretischen Überlegungen relevant, da sie zur diskursiven Abgrenzung der *Religionsanderen* dient: »Religion« wird mit *Andersheit (Otherness)* verbunden; die ›andere Religion‹ ist in diesen diskursiven Topoi die ›Religion der Anderen‹, womit die Andersheit der Anderen als quasi-religiöse Setzung festgelegt wird (ebd. 2011: 46). Mit dem Ausdruck der *Religionsanderen* wird hervorgehoben, dass es sich um eine aktive Abgrenzung des ›Eigenen‹ vom ›Anderen‹ handelt, wie im Konzept der Andersmachung bzw. ›Veränderung‹ (›Othering‹) aus der rassismustheoretischen Auseinandersetzung.<sup>5</sup> Mecheril und Thomas-Olalde (2020) sprechen im

---

5 Othering beschreibt die Konstruktion von Anderen in einer hierarchisierten Gesellschaft, die zu einer Legitimation hegemonialer Ordnungen dient. Gerade wenn es um ›den Islam‹ bzw. ›die Muslime‹ geht, wird eine kulturalistische Argumentation angewendet, indem es die Vorstellung einer homogenen ›islamischen Kultur und Lebensweise‹ gibt. In der Rassismusforschung wird dieser Prozess auch als Kulturrassismus bezeichnet, in dem an die Stelle der ›Rasse‹-Vokabel nun das Wort ›Kultur‹ getreten ist (vgl. Memmi 1999; Balibar 1990). Dieser kulturelle Differenzialismus basiert auf einem essenzialistischen Wahrnehmungssys-

Zusammenhang der Markierung von *Religionsanderen* später auch von ›religiöse[m] Othering‹, das darin bestehe, dass »bestimmte (selbstartikulierte oder zugeschriebene) religiöse Zugehörigkeiten als Ausdruck gesellschaftlichen Andersseins und als Hinweis auf die Legitimität spezifischer Behandlungsweisen« (ebd.: 109) zu interpretieren seien. Damit wird *Othering* nicht nur als ein »sozialpsychologisches Phänomen der Abgrenzung und Distinktion« (Riegel 2016: 54) begriffen, sondern auch als eine »spezielle Form der Kommunikation« (Freudling 2022: 333). Dies betone wiederum die soziale Praxis des »Different-Machens« (Riegel 2016: 58).

In der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bezieht man sich in diesem Zusammenhang primär auf antimuslimische Diskurse, da sich Religion als soziale Differenz, das religiöse *Othering*, im deutschsprachigen Diskursraum seit Jahrzehnten besonders stark auf ›den Islam‹ und ›die Muslime‹ konzentriert. Inwiefern das Konzept der *Religionsanderen* bzw. des religiösen *Othering* auf eine bestimmte Wahrnehmung von Juden übertragen werden kann, um damit antisemitische Differenzierungspraktiken zu untersuchen, lässt sich an unterschiedlichen Aspekten diskutieren. Zwar ist der Ursprung der Judenfeindschaft im christlich motivierten Antijudaismus eindeutig religiös begründet gewesen. Jedoch änderte sich dies ab Ende des 19. Jahrhunderts, als der rassistisch motivierte Antisemitismus immer mehr Zuspruch fand (vgl. Benz 2004; Bergmann 2006). Der wesentliche Unterschied zwischen Antijudaismus und modernem heutigen Antisemitismus ist, dass Juden nicht mehr (primär) als ›religiös Andere‹ gesehen werden. Daran ändert sich allerdings nichts an der Funktion des Phänomens (vgl. Koerrenz 2021: 133). Die »religiöse Unterfütterung durch den christlichen Antijudaismus« wirkt weiter, jedoch wurde die Judenfeindschaft nach dem Mittelalter rassentheoretisch begründet (Bergmann 2006: 39). Dabei wurden antijüdische Vorurteile und Ressentiments »zunehmend von der Realität gesellschaftlicher Provenienz entkoppelt [...], bis sie schließlich zur vollkommenen Abstraktion« wurden (Salzborn 2010: 120). In der Abstraktion liegt das Entscheidende, denn es ging nicht (mehr) um reale Juden als andere Religionsgruppe, die als Projektionsobjekte fungierten, sondern um fiktive Juden, die »lediglich durch den Antisemiten definiert« (ebd.: 123f) werden. In ihrer abstrakten Rolle würden Juden nun in der nationalen Gesellschaftsordnung, so Klaus Holz, die »Figur des Dritten« (Holz 2004) ausmachen. Holz empirische Analysen über antisemitische Texte zeigen, dass die Konstruktion des ›Juden als Dritten‹ ein konstitutives Merkmal des modernen Antisemitismus ist. Die ›Juden‹ würden weder zum ›Wir‹ gehören noch die Rolle des ›normalen Fremden‹ – wie ›die Muslime‹ – personifizieren, sondern sie gelten als konstitutive Außenseiter: »Er ist weder das eine noch das andere, weder Inländer, noch Ausländer.« (Holz 2004: 43) und: »Sie [Die ›Juden‹] sind Innen nicht zugehörig und haben Außen keinen Ort im

---

tem, das von einer gegebenen ›Kultur‹ und einer Verabsolutierung von ›kulturellem Erbe‹ ausgeht, das einem Natur-Status ähnelt (vgl. Al-Azmeh 1996: 5f).

Sinne von Volk/Staat/Nation« (ebd.: 54). Dabei verkörpern der ›Jude‹ die »Negation der Unterscheidung zwischen der eigenen und den anderen ›Nationen‹« (Holz 2004: 45). Die binäre Unterscheidung im Rassismus – Holz beschreibt die Zuordnung zweier konstruierter Gruppen auch als »symmetrische Konstruktion« (ebd.: 49) – zwischen einer ›Wir-Gruppe‹ und einer Fremdgruppe, ist die Grundlage für die Entwicklung der Figur des Dritten (ebd.: 52f.). Aus der Sicht der jeweiligen Wir-Gruppe würde die Konstruktion »[Eigene Nation vs. Andere Nationen] vs. [Jude]« (ebd.: 55, Herv. i. O.) entstehen, in der ›Juden‹ als die Dritten die Gefahr darstellen, die nationale Ordnung zu zerstören. In anderen Worten: Juden wird eine paradoxe Rolle zugeschrieben, denn sie sind die »ein- und ausgeschlossenen Dritten« (ebd.: 56). Sie gehören nicht dazu, sind allerdings konstitutiv für die Imagination einer binären Ordnung zwischen ›Wir‹ und ›Fremden‹, die dem Konzept des Othering zugrunde liegt. In diesem Bild der antisemitischen Konstruktion von Juden als Dritte (Holz 2004) zeigt sich deutlich, weshalb der auf »binäre[r] Spaltung« (Hall 2000) basierende rassistische Prozess des Othering in seinem originären Kontext nicht auf Antisemitismus übertragbar ist. Während, nach Hall, im rassistischen Diskurs »zwei binär entgegengesetzte Gruppen« (Hall 2000: 14) konstruiert werden, in der die ausgegrenzte Gruppe das Gegenteil der positiv konnotierten Eigengruppe verkörpert, wird im antisemitischen Weltbild ›der Jude‹ als Außenseiter in diesem Bild konstruiert. Denn die rassistisch Veränderten werden im Macht- und Herrschaftsverhältnis eingebunden, da sie beherrscht und unterdrückt werden. In diesem herrschaftskritischen Konzept, aus dem das Othering entwickelt wurde, lässt sich die antisemitische Logik nicht ›reinterpretieren‹. In erster Linie geht es in der rassistisch begründeten Konstruktion der ›Wir-Gruppe‹ (die sogenannte Dominanzgesellschaft, vgl. Rommelspacher 1998) zur Abgrenzung von ›Anderen‹ (den rassifizierten ›Fremden‹) in der Gesellschaft. Würde man den Antisemitismus einfach als Rassismus übersetzen, würde dies, unter anderem, zu einer »begrifflichen Entspezifizierung des Antisemitismus« (Elbe 2022: 3) führen. Holz formuliert dies zugesetzt wie folgt: »Juden spielen dagegen in einer anderen Liga« (Holz 2004: 52). Denn die Feindbildkonstruktion im Antisemitismus geht über rassistische Motivationen hinaus: Juden werden nicht nur als ›Fremdkörper‹ abgewertet, ihnen wird auch eine gefährliche Macht zugeschrieben, was unter anderem im Bild des ›Struppenziehers‹ deutlich wird. Während also Macht und Überlegenheit in der rassistischen Logik den ›Unterdrückenden‹ zugeschrieben werden, gelten diese Eigenschaften im antisemitischen Weltbild wiederum für Juden – und der Antisemit gilt als ›Opfer‹ oder gar ›ohnmächtig‹. So bergen machtkritische Perspektiven auf das rassistische Othering gar das Potenzial, antisemitische Stereotype zu reproduzieren, weshalb postkoloniale Ansätze in diesem Zusammenhang häufig in Kritik stehen (Vgl. Elbe 2022; Mendel/Uhlig 2017).

Doch ist die Verwendung des Ausdrucks ›antisemitisches Othering‹ neuerdings in pädagogisch-programmatischen sowie zivilgesellschaftlichen Kontexten, selten

in wissenschaftlichen Analysen zu vernehmen (vgl. Koerrenz 2021; Woppowa 2024). Beispielsweise spricht Koerrenz (2021: 136) in seinem Versuch die Logik des Antisemitismus mit der Theorie des Othering zu verbinden von antisemitischen Othering als »spezielle Variante« sowie als »eine der festgefahrensten und folgenreichsten Varianten« des Othering. Auch er unterscheidet die »rassistischen Bestimmungen des Anders-Seins« von der Logik des Antisemitismus, die »sowohl (kultur-)geschichtlich als auch systematisch eine eigene und andere Form des Othering« (ebd.: 136, siehe Fußnote 11) bedeute. Insofern bestehe, trotz der historischen und strukturellen Unterschiede zwischen Antisemitismus und dem Konzept des Othering, eine »enge Beziehung zwischen antisemitischen Vorurteilen und Othering-Praktiken« (Woppowa 2024: 118). Dabei bleibe allerdings relevant, die grundlegenden Unterschiede in der Anwendung deutlich zu machen.

Aus diesen theoretischen Überlegungen lässt sich festhalten, dass antisematische Differenzierungspraktiken als eine bestimmte Form des Othering beschrieben werden können. Ich beschreibe diese Differenzwahrnehmung und -konstruktion als eine Praxis des antisemitischen Othering, die ich wie folgt definiere:

*Antisemitisches Othering beschreibt die diskursive Praxis der Veränderung von Juden: sie werden als andersartig, ‚fremd, mächtig, überlegen und/oder bedrohlich konstruiert, weil sie Juden sind. Dabei findet eine Abgrenzung und Distanzierung vom ‚Eigenen‘ statt. Anders als in der binären Logik rassistischen Otherings gehören sie weder zum ‚Wir‘ noch zur Kategorie des ‚normalen Fremden‘ – sondern erscheinen als konstitutive Außenseiter, als übermächtige mitunter unsichtbare dritte Figur.*

## II Empirischer Teil

### 1 Methodologie der empirischen Studie

Im vorliegenden Text wird anhand einer Gesprächssequenz aus der qualitativ-empirischen Studie die Frage nach *Agency* und antisemitischem *Othering* bei Kindern exemplarisch diskutiert. Bisher liegen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften keine empirischen Studien über die Wahrnehmung von *Religionsanderen* oder möglichen Ausdrücken von antisemitischem *Othering* vor. Ausgehend von der Prämissen, dass Kinder als Akteure zu begreifen sind, ging es in unserem Forschungsprojekt darum, inwiefern sich antisemitische Differenzierungspraktiken unter ihnen äußern. Für unsere Forschung führten wir neun Gruppendiskussionen mit 36 (nichtjüdischen) Kindern aus insgesamt vier Kindertagesstätten

durch.<sup>6</sup> Häufiger als Gruppendiskussionen werden in der Forschung mit Kindern teilnehmende Beobachtung durchgeführt (siehe u.a. Machold/Wienand 2021; Ramadan 2020; Stockinger 2017; van Ausdale/Feagin 2001). Doch neuere Studien heben das Potenzial von Gruppendiskussion in der Kindheitsforschung hervor (z.B. Brenneke/Tervooren 2019). So biete das inszenierte Setting die Möglichkeit, Kommunikationsformen und Imaginationen der Kinder aufzurufen und entsprechend zu rekonstruieren (ebd.: 232). Kinder seien in der Lage, sich auf das Format einer Gruppendiskussion einzulassen und »eigene Themen zu setzen bzw. gesetzte Themen in spezifischer Weise zu ko-konstruieren« (ebd.). Im vorliegenden Forschungszusammenhang begannen die Gruppendiskussionen mit dem Einstiegssatz: »Wir möchten mit Euch über Religionen sprechen«. So sollte es möglich werden, über unterschiedliche Religionen bzw. Religionsgruppen (insbesondere: die ›Religionsanderen‹) zu sprechen. Auch wenn das zentrale Forschungsinteresse bei der Wahrnehmung von Juden lag, wurde bewusst allgemein begonnen. Zur Vorbereitung des Gesprächs wurden mehrere kommunikationsunterstützende oder -anregende Hilfsmittel mitgebracht, darunter auch unterschiedliche Bilder. Auf den Bildern waren unter anderem religiöse Symbole zu sehen, wie beispielsweise eine Synagoge, eine Moschee, ein Davidsstern, eine Kippa und/oder ein Kopftuch. Die Materialien sollten die Motivation und Diskussion stimulieren sowie eine Abwechslung und Auflockerung bringen (siehe dazu Vogl 2015: 68). Zentral bei den Überlegungen der Auswahl der Hilfsmittel war, welches Material in der Gruppendiskussion mit Kindern ein Gespräch über die Wahrnehmung von Juden unterstützen kann, ohne dabei antisemitische Stereotypen zu reproduzieren. Im Laufe des Forschungsprozesses wurde dies regelmäßig reflektiert, das Material angereichert und variiert.

Angelehnt an das offene Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), wurden konkrete Erzählpassagen der Gruppendiskussionen ausgewertet und interpretiert. Anhand von praxistheoretischen Grundannahmen über soziale Praktiken wurden die diskursiven Differenzpraktiken analysiert, um sie (auch) als einen Ausdruck von *Agency* zu verstehen. Der praxistheoretische Zugang bietet sich für die Analyse der Gruppendiskussionen mit Blick auf antisemitische Differenzpraktiken an, da in der Praxistheorie diskursive und nichtdiskursive Praktiken (Reckwitz 2008) als »Produktion und Reproduktion des Sozialen« (Schäfer 2017) begriffen werden. Das Soziale wird dabei kulturell definiert: »gesellschaftlich zirkulierende Praktiken und inkorporierte Wissensordnungen« (ebd.: 2) ermöglichen das Verstehen des Sozialen. Daher wird für die Analyse Antisemitismus nicht nur als Ideologie oder Semantik begriffen, sondern auch als Wissensordnung, kultureller Code (Vol-

---

6 Die Religionszugehörigkeit wurde nicht erfragt. Häufiger erwähnten Kinder im Laufe des Gesprächs, ob und welcher Religion sie sich zugehörig fühlen/erzogen werden.

kov 2000)<sup>7</sup> und Handlungspraxis. Im Folgenden wird eine Passage einer Diskussion unter vier jungen Kindern analysiert.

## 2 Gesprächssequenz: »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen.«

### Beschreibung

In einem Gespräch mit vier Kindern – Marlene (6 Jahre), Sina (6 Jahre), Paula (6 Jahre), Kira (4 Jahre) – saßen wir, zwei Erwachsene, in einem Sitzkreis im Turnraum einer städtischen Kita. Die Gruppendiskussion dauerte etwa zwanzig Minuten<sup>8</sup> und begann mit der Information, dass wir »über Religion« sprechen werden. Diese Information führte unter den Kindern zu unterschiedlichen Assoziationen, die sie durch- und nacheinander äußerten: sie sprachen über den anstehenden schulischen Religionsunterricht (Marlene, Sina und Paula stehen kurz vor der Einschulung); sie sprachen darüber, dass es Kriege und Kämpfer gibt (Paula erklärte zuvor, dass Religionen verschiedene Länder seien) und erwähnen in diesem Zusammenhang den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine; im Zuge des Austauschs über den Krieg berichten Marlene und Sina von Erzählungen ihrer Großeltern.<sup>9</sup> Geplant war, den Kindern unterschiedliche Bilder als Stimuli zu zeigen und sie zu fragen, was sie auf den Bildern (er)kennen. Dabei überwog die Beteiligung von Marlene, Sina und Paula, die auch unter- und miteinander diskutierten. Kira hat sich bis zum Ende des Gesprächs kaum beteiligt. Das erste Bild, das die Kinder sehen, zeigt eine Bar Mitzwa: ein Junge und ein Mann schauen auf eine ausgerollte Thora. Beide tragen die Kippa als Kopfbedeckung und den Gebetsmantel (Tallit). Im Hintergrund ist eine Menora zu sehen. Als erstes meldet sich Paula zu Wort, die feststellt, dass »die« beiden Menschen »Kopftücher« aufhaben. Marlene sagt daraufhin, dass es sich um »ein Land« handele und sagt anschließend: »Da ist der Berg, wo Gott den einen Mann die drei Schriften vergeben hat.« Offensichtlich kennt Marlene die biblische Geschichte des Berges Sinai, der in dieser Erzählung als Ort der Offenbarung der Zehn Gebote von Gott an Moses vorkommt. Auf Nachfrage, woher sie dies kenne, berichtet Marlene vom »Arche Noah Buch«, das ihre Mutter

- 
- 7 Der Ausdruck des Antisemitismus als »kultureller Code« von Shulamit Volkov bezieht sich auf den spezifischen historischen Kontext des Antisemitismus im späten 19.Jahrhundert (Volkov 2000). In der Antisemitismusforschung – z.B. in der kulturwissenschaftlich oder erziehungswissenschaftlich informierten (u.a. Baier/Grimm 2022; Scherr/Schäuble 2007) – wird der Ausdruck allerdings auch auf aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus angewendet.
- 8 Insgesamt verbrachten wir etwa 45 Minuten mit der Kindergruppe. Die Gruppendiskussion dauerte knapp zwanzig Minuten.
- 9 Diese Themen werden hier nicht mehr ausgeführt, gleichzeitig ist dieser erste Teil – bevor es zum Einsatz der Stimuli kommt – nicht irrelevant für die Gesamtanalyse der Gruppendiskussion. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags, wird der Fokus auf antisemitismusrelevante Sequenzen gesetzt.

ihr jeden Abend vorlesen würde. Marlene hat häufiger stolz Bücher als Quelle ihrer Informationen genannt. Sie ergänzt auf das Bild zeigend, dass »die Leute von einer Stadt wegziehen mussten und deshalb zu Fuß zum Berg« gelaufen sind. Damit erwähnt sie die biblische Geschichte der Flucht aus Ägypten bis zum Berg Sinai. Sie erzählt sehr klar und deutlich und endet häufig mit der Aussage, dies wisse sie aus ihren Büchern, die ihre Mutter vorlesen würde. Welcher konkrete Aspekt des Bildes Marlene zu dieser Interpretation und Rekonstruktion ihr bekannter Geschichte bringt, bleibt unklar: ob nun die Kippa, der Tallit, die Menora oder die ausgerollte Thora für sie bekannte und damit relevante Symbole gewesen sind. Marlene verbindet die Symbole und Szene auf dem Bild nicht ausdrücklich bzw. verbal mit dem Judentum als Religion oder jüdischen Menschen. Diese Verbindung geschieht erst durch eine Information von *außen* (den Forschenden) denn bezugnehmend auf Paulas Bemerkung, die beiden Personen auf dem Bild würden »Kopftücher« tragen, wird die Kippa als Kopfbedeckung im Judentum für Juden erwähnt (»Eine Kippa tragen Menschen, die an das Judentum glauben...«). An dieser Stelle geht das Gespräch wie folgt weiter, das nun insbesondere mit Blick auf die Aussagen von Marlene analysiert wird:

**SNC:** Eine Kippa tragen Menschen, die an das Judentum glauben. Habt ihr schon mal vom Judentum oder von Juden gehört? [...]

**Sina:** Ich weiß nix davon aber.

**Paula:** Ich weiß auch nix davon aber. Also die Juden kriegen so kleine Kopfmützen, weil die glauben an Juden.

**Marlene:** Und die Juden, die glauben auch an den Buddha.

**SNC:** Die glauben an den Buddha?

**Marlene:** Ich hab ... ich hab ganz viele Bücher. und-

**Sina:** Ich hab die Bibel. Die Kinderbibel.

**Marlene:** Und die Juden... Die haben alles was sie zum Leben brauchen und sie machen auch Kampfsport.(...) Das ist eigentlich, also, Bewegungen, das ist für die Sport.

**SNC:** Mhm, und die haben alles, was Sie zum Leben brauchen? Woher weißt du das?

**Paula:** Sie hat ganz viele Bücher.

**SNC:** Steht das in den Büchern? Dass sie alles haben –

**Marlene:** Aber Mama liest sie mir immer vor.

**SNC:** Deine Mama liest dir vor. Kennst du auch Juden?

Marlene schüttelt den Kopf **[Zwischengespräch]**

**Marlene:** Ach ja ich meinte die haben alles, was sie zum Leben brauchen und bei denen (zeigt auf ein anderes Bild) wusste ich nicht so genau.

**SNC:** Wer sind ›die‹ denn?

**Marlene:** Weiß ich nicht.

**SNC:** Aber woher weißt du, dass die alles haben, was sie brauchen?

**Marlene:** Die haben Geld, Kampfsport. Also das steht in einem Buch von mir.

## Analyse

Zunächst einmal ist die Selbstpositionierung der Kinder als wissend bzw. unwissend auffällig. Doch wird dies auch von der Frage (»Habt ihr schon mal ... gehört«) initiiert. Marlene teilt nicht nur mit, *dass* sie etwas weiß, sondern auch *was* sie weiß. Während also Sina und Paula ihr Nichtwissen (»Ich weiß nix davon«/»Ich weiß auch nix davon«) mitteilen, erwähnt Marlene erneut ihr Wissen aus ihren Büchern. Dies imponiert den anderen Kindern, denn allein in dieser dargestellten Sequenz beziehen sich Sina und Paula auf die Aussagen von Marlene über ihre Bücher. So erzählt zum Beispiel Sina, dass sie die »Kinderbibel« hat und Paula wiederholt später, dass Marlene »ganz viele Bücher« habe.

Paula wiederholt ihre vorherige Bemerkung korrigierend, indem sie nun von »Kopfmützen« spricht. Es klingt so, als würde sie das neu Gehörte nun in eigenen Worten wiederholen: »Also die Juden kriegen so kleine Kopfmützen, weil die glauben an Juden.« Hier bezieht sie sich auf den Ausdruck von mir (»...die an das Judentum glauben«), und da sie möglicherweise das Wort ›Judentum‹ noch nicht kannte, spricht sie von einem Glauben »an Juden«.

Marlene steigt an dieser Stelle ein. Zunächst einmal erklärt sie, dass Juden an den Buddha glauben, doch kommentiert dies auf Nachfrage nicht weiter. Marlene blickt während des Sprechens nach oben, schaut nachdenklich und spricht dabei langsam, klar und deutlich. Aufgrund ihrer lächelnd und zugleich nachdenklichen Mimik könnte man interpretieren, dass sie sich über die These, Juden glauben an den Buddha, selbst nicht sicher ist. Doch die Aussage an sich ist insofern interessant, weil Marlene offensichtlich mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen bereits konfrontiert gewesen scheint, sodass ›Buddha‹ im Zusammenhang mit ›Glaube‹ und ›Religion‹ für sie Sinn ergibt. Anschließend kommt es zu einer antisemitismusrelevanten Aussage, die Marlene dreimal wiederholt. Es handelt sich um eine unmittelbare Aussage nach der vorherigen, die Kinder sprechen zum Teil gleichzeitig. Das heißt sie reagiert auf »Judens« mit folgender Aussage: »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen«, was beim dritten Mal – man könnte sagen, unverblümt – konkretisiert wird mit: »Die haben Geld«.

Dieser erste Teil ihrer Aussage reproduziert das bekannte antisemitische Stereotyp des ›reichen Juden‹, welches das Vorurteil schürt, Juden seien reich und finanziell überlegen. Damit einher geht häufig das Bild des ›gierigen Geldjuden‹, der als skrupellos dargestellt wird sowie die Vorstellung, dass Juden – aufgrund ihres Geldes – besondere Macht hätten. Dieses Stereotyp wird durch ein weiteres ergänzt, wenn Marlene von »Kampfsport« spricht, den Juden »machen« bzw. »haben« würden. Diese Idee wird von ihr ausgeführt, wenn sie erklärt, dass es um Bewegungen geht, die für »die« (gemeint sind Juden) Sport sei. Ob Marlene dabei an »Krav Ma-

ga« dachte – hebräisch für »Kontaktkampf«, eine Technik, die in der israelischen Armee zur Selbstverteidigung gelehrt wird – bleibt offen. Ursprünglich wurde die Nahkampftechnik im 20. Jahrhundert von einem ungarischen Juden entwickelt, damit sich Juden vor antisemitischen Übergriffen schützen können. Es könnte also ein Hinweis auf die (Notwendigkeit der) Selbstverteidigung von Juden vor Antisemitismus sein. Marlene spricht allerdings auch von einem »Land«, sodass an dieser Stelle auch Assoziationen rund um den Staat Israel und die Rolle des Militärs – verbunden mit dem speziellen Kampfsport – möglich wären. Wenn sie dann von »Bewegungen« und »Sport« spricht, wird der Kampfsport als nichts Besonderes heruntergespielt oder als etwas Normales, Alltägliches für Juden erklärt. Der Kampf, kämpfen bzw. kämpferisch sein wird damit zu einem Attribut von Juden. Dass Juden aggressiv und böse seien, ist ein antisemitisches Narrativ, das bis ins Mittelalter zurückzuführen ist (u.a. Benz 2004; Bergmann 2006). Ihnen wurde unterstellt, dass sie unter sich bleiben würden, um nur sich untereinander zu unterstützen – im Verborgenen und in Abgrenzung zum Rest der Gesellschaft. So wurden sie für Missstände in der Gesellschaft – von der Pest bis zu Kindesentführungen im Mittelalter – verantwortlich gemacht. Dieser Verschwörungsglaube setzt sich heute insbesondere fort im israelbezogenen Antisemitismus. Die Konstruktion von Juden mit *Kampfsport* – und damit zusammenhängenden Assoziationen wie Aggression als auch die Bereitschaft, Gewalt anzuwenden – erscheint vor diesem Hintergrund, in Kombination mit dem ersten Teil der Aussage, als antisemitismusrelevant, ggf. auch mit Blick auf israelbezogenen Antisemitismus.<sup>10</sup>

### 3 Interpretation: Antisemitisches Othering und die Agency der Kinder

Die hier analysierte Gesprächssequenz lässt sich in zwei Momente von Differenzpraktiken einteilen, welche von Kindern im Sinne der *Agency* (mit-)gestaltet werden: zunächst einmal geht es um (1) *religiöse Differenz*, wenn Marlene über das Bild und die darin enthaltene jüdische Symbolik (u.a. Thora, Menora, Tallit) sowie über biblische Geschichten spricht. Die Wahrnehmung von *religiöser Differenz* verstehe ich hier nicht als die Praxis des Differentmachens im Sinne des *doing difference*. Religiöse Differenz meint zunächst das Wissen um unterschiedliche Religionen, was an und für sich keine hierarchisierende Differenzierungspraxis darstellt. Kinder, die eine

---

<sup>10</sup> Mit Blick auf die Ausgangsfrage unserer Forschung, inwiefern Kinder als Akteure an diskursiven Praktiken des Unterscheidens beteiligt sind, ist nicht relevant, was die Kinder in der dargestellten Situation erlebt haben oder wie sie sind. Angelehnt an die praxistheoretische Prämissen, dass handelnde Subjekte auch »als Produkte diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken« (Schäfer 2017: 13) zu verstehen sind, geht es daher um die Entwicklung einer Lesart, die die Praktiken der Kinder in verschiedenen Theoretisierungen identifiziert. Darauf aufbauend werden empirisch begründete Aussagen über antisemitismusrelevante Differenzpraxen (antisemitisches Othering) unter Kindern gemacht.

Idee über ihre eigene vorhandene oder nicht vorhandene religiöse Zugehörigkeit haben, haben vermutlich auch die Vorstellung, dass es andere Religionen gibt (wie bei Ramadan 2020 und Stockinger 2017 diskutiert). In diesem Zusammenhang unterschied der amerikanische Psychologe David Elkin (1964) zwischen Kennen (oder: Wissen) und Verstehen: »The child *knows* much more than he *understands* about his religious identity« (ebd. 1964: 40).

Im zweiten Moment der Differenz geht es um die antisemitismusrelevanten Aussagen von Marlene, in dem das *doing difference* angewendet wird: es geht um die diskursive Praxis des (2) *antisemitischen Othering*. Die Veränderung der Juden geschieht im vorliegenden Fall durch zwei stereotype Zuschreibungen: »Juden sind reich« und »Juden sind aggressiv«. Durch Marlenes Aussage »Die haben Geld« wird eine Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen vollzogen, indem nahegelegt wird, andere Gruppen hätten weniger oder kein Geld – ein dominantes Narrativ im Antisemitismus. Das Bild des ›reichen Juden‹ korrespondiert mit dem Phantasma der ›jüdischen Macht‹, indem Juden als übermäßig konstruiert werden, die anderen – außer sich selbst – nur schaden wollten. Im klassischen Konzept des postkolonialistischen *Othering* gelten Macht und Überlegenheit als Attribute derjenigen, die die Veränderung und Abgrenzung praktizieren. Historisch gesehen meint dies die damaligen Kolonialmächte, die sich den Kolonisierten überlegen fühlten. Doch dies lässt sich nicht auf die antisemitische Diskurspraxis übertragen: im *antisemitischen Othering* wird Macht und Überlegenheit Juden zugeschrieben, wie die Aussage von Marlene zeigt. Diese Konstruktion bringt das Bild der eigenen Ohnmacht und Unterlegenheit unausweichlich mit sich, was sich aber nicht explizit in Marlenes Aussage findet. Doch die stereotype Zuschreibung des ›mächtigen Juden‹ wird durch die zweite gestärkt: Juden würden »Kampfsport« machen. Gerade weil beide Bilder wie in einer Aufzählung jedes Mal gemeinsam auftauchen, wird das Phantasma der ›jüdischen Macht‹ – und damit die eigene Ohnmacht – gefestigt: ihnen wird nicht nur materielle Macht zugeschrieben, sondern auch physische Überlegenheit. Im Dialog um das Bild lassen sich auch antisemitische Diskurse bezogen auf Israel interpretieren. So äußert Marlene auch »ein Land«, sobald sie das Bild sieht. Die zwei Stereotype lassen sich ebenfalls auf antisemitische Ressentiments gegenüber dem Staat Israel formulieren: die »jüdische Weltverschwörung« wird damit auf Israel übertragen gemeinsam mit der Vorstellung, dass es finanziell mächtig ist und die Weltgeschehnisse beeinflusse oder gar lenke; die bedeutsame Rolle des Militärs in Israel wird im antisemitischen Kontext nicht als notwendige Selbstverteidigung (bezogen auf Marlenes Aussage über »Kampfsport« und den möglichen Bezug zur israelischen Nahkampftechnik »Krav Maga«) aufgrund der unmittelbaren Bedrohung der Nachbarländer gesehen, sondern mit einer aggressiven, bösen und gar kolonialen Absicht Israels (und damit: der Juden) erklärt. Gerade im israelbezogenen Antisemitismus zeigt sich häufig, wie in Artikulationen judentfeindlicher Vorstellungen Juden oft nicht explizit ›als Juden‹ angegriffen

werden, sondern es zu einer »Umwegkommunikation« (Bergmann/Heitmeyer 2005) kommt. So werden antisemitische Ressentiments auf den Staat Israel – als politische Organisationsform eines jüdischen Kollektivs – übertragen, ohne Juden offen und direkt abzuwerten. Insofern kann sich das antisemitische *Othering* auch auf den Staat Israel beziehen. In der Diskussion mit den Kindern geschieht dies allerdings auf eine konträre Art: es ist nicht die Rede von Israel – Marlene erwähnt allerdings »ein Land« – sondern explizit von Juden. Und dies geht wiederum auf den expliziten Hinweis der Forschenden zurück, die die Personen auf dem Bild als Juden beschreibt. Es bleibt offen, wie Marlene reagiert hätte, wenn der Staat Israel erwähnt worden wäre. Insofern hilft der Ausdruck der Umwegkommunikation im vorliegenden Zusammenhang primär dafür, die synonymartige Verwendung von »Israel« und »Juden« in antisemitischen Diskurspraktiken hervorzuheben, was sich im vorliegenden Gesprächskontext möglicherweise zeigte.

Erwähnenswert ist, wie Marlene ihre Aussage sprachlich verändert. Das Bild der »mächtigen Juden« wird von ihr mehrmals geäußert. So wird aus »Die haben alles, was sie zum Leben brauchen« später »Die haben Geld«. In diesem Kontrast wirkt die erste Formulierung schon fast euphemistisch. Diese Umschreibung bei Marlene erinnert an das Narrativ des »Antisemitismustabu«: im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs wird häufig von einem »Antisemitismustabu« gesprochen, womit die offizielle Ächtung des Antisemitismus nach 1945 gemeint ist.<sup>11</sup> Jedoch werden antisemitische Äußerungen weniger explizit geäußert: es ist es das »*innuendo*«, die versteckte Andeutung, die für den Antisemitismus konstitutiv ist, wie Adorno es formulierte (vgl. Adorno 1972: 405f). Eine solche versteckte Andeutung äußert sich bei Marlene im Sprechen über Juden als eine Gruppe, die »alles, was sie zum Leben brauchen« haben, die allerdings kurze Zeit später mit den Worten »Die haben Geld« überhaupt keine Andeutung mehr bleibt.

Wenn Kinder im Sinne des Konzepts von *Agency* »als Partizipanden der Praktiken und damit auch der Ordnungen, die diese herstellen, zu verstehen sind« (Bollig/Kelle 2014: 274), dann zeigt die analysierte Sequenz exemplarisch, wie sie – im Sinne einer Kinderkultur – an Differenzierungspraktiken partizipieren und ihre Interpretationen äußern. Es ist dabei nicht nur eine »eigenständige Kinderkultur« zu beobachten, wie beispielsweise Corsaro (1992) die Kommunikation der Kinder über ihre Werte und Vorstellungen in der Interaktion mit Gleichaltrigen nennt (vgl. dazu Corsaro 1992: 162). Mit der Anwesenheit von zwei Forschenden, die das Gespräch einführten und begleiteten, ist in gewisser Weise von einer Mischform aus einer »Kultur für Kinder« und einer »Kultur von Kindern« (Lenzen 2001) zu sprechen. Während »Kultur für Kinder« klassischerweise *structure* meint, also von Erwachsenen ge-

---

<sup>11</sup> Gleichzeitig ist allerdings eine zunehmende Enttabuisierung von jüdenfeindlichen Aussagen zu beobachten. Zur Kritik über die vermeintliche »Tabuisierung« von Antisemitismus in der Öffentlichkeit (vgl. Dondera 2019).

schaffene Angebote und Bedingungen für Kinder, drückt »Kultur von Kindern« die *Agency*, also die Mit- und Ausgestaltung der Kinder aus, die »zumindest potentiell subversiv ist« (Hiemesch 2020: 96). Corsaro zeigte, wie Kinder auf kreative Weise Informationen – die sie unter anderem aus der Erwachsenenwelt bekommen – aneignen, um ihre eigene »*unique peer culture*« (1992: 168) zu generieren. Kinder, so zeigt die vorliegende Analyse, sind an der »Hervorbringung von Kinderpositionen in ihrem Alltag permanent beteiligt« (Bollig/Kelle 2014: 274). Dass ihre eigene Kultur (*Agency*) von der von Erwachsenen für sie geschaffenen (*structure*) abhängt, verunmöglicht nicht das Potenzial, dass Kinder Differenzpraxen wahrnehmen – im Gegenteil. Gera de weil die Praktiken des Kinderalltags »nicht ohne gesellschaftliche Eingebundenheit betrachtet werden können« (Klaas et al. 2011: 12), liegt es nahe, dass Kinder Vorurteilkonstruktionen, Differenzen und antisemitische Narrative (in ihren Wörtern) ausdrücken – ganz im Sinne der *Agency*, die die eigenständige Interpretation der Kinder hervorhebt. Und so interpretiert Marlene ihr ›Wissen‹ über Juden, indem sie biblische Geschichten und antisemitische Bilder reproduziert. Genau dies sind die innovativen und kreativen Eigenleistungen der Kinder, die dem passiven Bild des Kindes, welches die Gesellschaft und Kultur nur konsumieren würde, entgegenstehen.

### III Resümee

Der Anspruch *Kinder als Akteure* anzuerkennen, bedeutet auch, Kinder als eine soziale Gruppe und Forschungssubjekte mit ›eigener Stimme‹ zu begreifen (vgl. Bollig/Kelle 2014: 265). Dieses Verständnis liegt der Forschung über Differenzpraxen unter Kindern zugrunde. Die Vorstellung, dass Kinder eine gewisse *Agency* besitzen, impliziert ihre Fähigkeit, ihre Vorstellungen und Ideen auf eine Art zu äußern, wie sie ihre Umwelt erfahren und interpretieren. Dieses Bild ist nicht völlig neu, hat doch Klaus Hurrelmann (1983) in seinen Theorien der Sozialisation bereits durch den Ausdruck des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« das Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft beschrieben. Eine Implikation daraus ist auch, dass sich entwickelnde Kinder nicht nur eigenständige Wesen sind, sondern sich aktiv mit ihrer inneren und äußerer Realität auseinandersetzen. Ein Teil der *äußeren Realität* sind zweifelsohne Differenzpraktiken, die jedes Kind je nach Lebenssituation und Kontext in unterschiedlicher Weise erfährt. Antisemitismus ist eine von vielen Differenzkategorien, eine Form des *doing difference*, die in der Gesellschaft virulent und omnipräsent sind. Diskursive Praktiken des Unterscheidens, wie beispielsweise das antisemitische *Othering*, gehören nicht nur zum Alltag von Juden, die direkt betroffen sind, sie spielen eine konstitutive Rolle in Gesellschaft, Politik, Medien und pädagogischen Kontexten. Vor diesem Hintergrund scheint es eine Banalität festzustellen, dass auch Kinder antisemitische Differenzkonstruktionen se-

hen, hören oder auf eine andere Art erfahren. Die analysierte Sequenz mit Marlenes Aussagen zeigt die kindliche Interpretation und Reproduktion auf eine exemplarische Weise. Wie sich solche Konstruktionen bereits in der frühen Kindheitsphase äußern, sollte gerade in der erziehungswissenschaftlichen Forschung weitererarbeitet werden. Pädagogische Kontexte bieten den Rahmen für Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit. Es braucht mehr Erkenntnisse, wie sich *Othering* Prozesse unter Kindern äußern, um entsprechende pädagogische Antworten zu entwickeln.

## Literatur

- Aboud, Frances E. (1988): *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Adorno, Theodor W. (1972): »Anti-Semitism and Fascist Propaganda«, in: Theodor W. Adorno (Hg.), *Gesammelte Schriften*: Bd. 8, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 397–408.
- Alanen, Leena (1997): »Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft* 17, S. 162–171.
- Al-Azmeh, Aziz (1996): *Islams and Modernities*, London: Verso Books.
- Baier, Jakob/Grimm, Marc (2022): *Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Balibar, Étienne (1990): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus?«, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.), *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, Hamburg: Argument Verlag, S. 5–20.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2001): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Benz, Wolfgang (2004): *Was ist Antisemitismus?*, München: C. H. Beck.
- Bergmann, Werner (2006): *Geschichte des Antisemitismus*, München: C. H. Beck.
- Bergmann, Werner/Heitmeyer, Wilhelm (2005): »Communicating Anti-Semitism – Are the ›Boundaries of the Speakable‹ Shifting?«, in: Moshe Zuckermann (Hg.), *Tel Aviv Jahrbuch für deutsche Geschichte*: Bd. 30, Göttingen: Wallstein Verlag, S. 72–89.
- Bigler, Rebecca S./Liben, Lynn S. (2007): »Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice«, in: *Current Directions in Psychological Science* 16, S. 162–166.
- Bluebond, Myra/Korbin, Jille E. (2007): »Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to ›Children, Childhoods, and Childhood Studies‹«, in *American Anthropologist* 109, S. 241–246.
- Bollig Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitsso-

- ziologie durch Praxistheorien«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 263–279.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Brenneke, Britta/Tervooren, Anja (2019): »Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen«, in: Florian Hartnack (Hg.), Qualitative Forschung mit Kindern, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–235.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): Die Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre, Wiesbaden: Springer VS.
- Corsaro, William A. (1992): »Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures«, in: Social Psychology Quarterly 55, S. 160–177.
- Corsaro, William A. (2012): »Interpretive Reproduction in Children's Play«, in: American Journal of Play 4, S. 488–504.
- Crenshaw, Kimberle (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics«, in: University of Chicago Legal Forum, S. 139–167.
- Diehm, Isabell (2000): »Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 251–274.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2005): »Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit«, in: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.), Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 221–231.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie (2006): »Doing Race/Doing Ethnicity in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie«, in: Hans U. Otto/Mark Schrödter (Hg.), Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Sonderheft neue praxis 8, S. 140–151.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Macholg, Claudia (2017): »Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Dondera, Carla (2019): »Was gesagt werden muss: Günter Grass und der inszenierte Tabubruch«, in: Samuel Salzborn (Hg.), Antisemitismus seit 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen, Baden-Baden: Nomos, S. 65–87.
- Elbe, Ingo (2022): Postkolonialismus und Antisemitismus. Bibliographie und Einleitung zur Kritik postkolonialer und postmodern-antirassistischer Thematisierungen von Antisemitismus, Holocaust, Judentum und Zionismus. Working Paper #006 des ›Centrum für Antisemitismus- und Rassismusstudien‹ (CARS).

- Elkin, David (1964): »Age changes in the meaning of religious identity«, in: Review of Religious Research 6, S. 36–40.
- Freudling, Janosch (2022): Fremdheitserfahrungen und Othering. Ordnungen des ›Eigenen‹ und ›Fremden‹ in interreligiöser Bildung, Bielefeld: transcript.
- Heinzel, Friedrike (2000): »Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick«, in: Friederike Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim: Beltz Juventa, S. 21–36.
- Helfferich, Cornelia (2012): »Einleitung«, in: Stephanie Bethmann/Cornelia Helfferich/Heiko Hoffmann/Debora Niermann (Hg.), Agency. Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie, Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–39.
- Hiemesch, Wiebke (2020): »Kinderkulturen und ihre Materialitäten. Überlegungen zu Artefakten als Gegenstand von Forschung und historischem Lernen«, in: Sebastian Barsch/Jörg van Norden (Hg.), Historisches Lernen und Materielle Kultur Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik, Bielefeld: transcript, S. 91–110.
- Holz, Klaus (2004): »Die antisemitische Figur des Dritten in der nationalen Ordnung der Welt«, in: Christina von Braun/Eva-Maria Ziege (Hg.), Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 43–61.
- Honig, Michael-S. (1999a): Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael-S./Lange, Andreas/Leu, Hans R. (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-S. (1999b): »Forschung ›vom Kinde aus?‹ Perspektivität in der Kindheitsforschung«, in: Michael-S. Honig/Andreas Lange/Hans R. Leu (Hg.), Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–50.
- Hurrelmann, Klaus (1983): »Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung«, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S. 91–103.
- James, Allison/James, Adrian (2012): Key Concepts in Childhood Studies, Thousand Oaks: Sage.
- Kelle, Helga (2005): »Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung«, in: Georg Breidenstein/Annedore Prengel (Hg.), Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139–160.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik, Frankfurt a.M.: Cooperative.

- Klaas, Marcel/Flügel, Alexandra/Hoffmann, Rebecca/Bernasconi, Bernadette (Hg.) (2011): Kinderkultur(en). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koerrenz, Ralf (2021): »Semitismus und Antisemitismus. Über aktives und passives Othering«, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73, S. 130–150.
- Lenzen, Dieter (2001): »Kinderkultur«, in: Dieter Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe: Bd 2. Jugend bis Zeugnis, Reinbek: Rohwolt, S. 823–829.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Leske und Budrich.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim: Beltz Juventa.
- MacNaughton, Glenda/Davis, Karina (2009): »Race and Early Childhood Education. An International Approach to Identity, Politics, and Pedagogy«, New York: Palgrave Mcmillian.
- Mecheril Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2020): »Religioln als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer«, in: Bernhard Grümmme/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Religionspädagogik innovativ: Bd. 37, Stuttgart: Kohlhammer, S. 109–123.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): »Differenz«, in: Sabine Andresen (Hg.), Handbuch Erziehungswissenschaften, Weinheim: Beltz, S. 194–208.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): »Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart«, in: Brigit Allenbach/Cordula Weissköppel/Merle Hummrich/Urmila Goel (Hg.), Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Baden-Baden: Nomos, S. 35–66.
- Memmi, Albert (1999): »Kolonialismus und Rassismus«, in: Christoph Burgmer (Hg.), Rassismus in der Diskussion, Berlin: Espresso Verlag, S. 45–49.
- Mendel, Meron/Uhlig, Tom David (2017): »Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 249–267.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): »Methoden der qualitativen Kindheitsforschung«, in: Florian Hartnack (Hg.), Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3–48.
- Neumann, Sascha (2013): »Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungs-wissenschaftlichen Kindheitsforschung«, in: Susanna Siebholz/Edina Schneider/Susann Busse/Sabine Sandring/Anne Schippling (Hg.), Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–151.
- Qvortrup, Jens (1994): »Childhood matters. An introduction«, in: Jens Qvortrup/Marjatta Bardy/Giovanni Sgritta/Helmut Wintersberger (Hg.), Childhood Mat-

- ters. Social Theory, Practics and Politics. European Centre, Vienna, Alderhot: Avebury, S. 1–24.
- Ramadan, Ebtisam (2020): Religiöse Differenz in der frühen Kindheit. Islamische und evangelische Kindertagesstätten im pädagogischen Alltag, Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas (2008): »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Rensch-Kruse, Benjamin (2024): Religion – Profession – Subjekt(ivierung). Biographische Positionierungen angehender Pädagog:innen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- 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: Emra Ilgün-Birhimeoğlu/Seyran Bostancı (Hg.), Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 79–95.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Said, Edward (1978): Orientalism. London/New York: Vintage Books.
- Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne, Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Schäfer, Hilmar (2017): »Praxistheorie als Kultursoziologie«, in: Stephan Moebious/Frithjof Nungesser/Katharina Scherke (Hg.), Handbuch Kultursoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–22.
- Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2007): »Ich hab‘ nichts gegen Juden aber ...«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin: Amadeu Antonio Stiftung.
- Stockinger, Helena (2017): Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft, Münster: Waxmann.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehrten. Ethnographie der ausgehenden Kindheit: Bd. 31, München: Juventa.
- Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn (2013): »Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen«, in Margrit Stamm/Doris Edelmann

- (Hg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–36
- Thorne, Barrie (1993): Gender play: Girls and boys in school, New Jersey: Rutgers University Press.
- van Ausdale, Debra/Feagin Joe R. (2001): The first R. How Children Learn Race and Racism, Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen- eine praxisorientierte Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Volkov, Shulamit (2000): Antisemitismus als kultureller Code: Zehn Essays, München: C. H. Beck.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: Gender and Society 9, S. 8–37.
- West, Candace/Zimmerman Don (1987): »Doing Gender«, in: Gender and Society 1, S. 125–151.
- Woppowa, Jan (2024): »Othering als performative Falle. Ein kritischer Blick auf un- terrichtsnahe Reportagen und Wissenssendungen zum Judentum. Religions- pädagogische Beiträge«, in: Journal for Religion in Education 47, S. 115–124.

