

Kitas als (un-)politische Räume

Antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus im Kontext frühkindlicher Bildung

Seyran Bostancı und Emma Kunz

»Was ich Ihnen vielleicht sagen kann mit den aktuellen Kriegsentwicklungen, haben wir da auch nochmal einen besonderen Fokus drauf gehabt, ob es besondere Vorkommnisse gibt im Zusammenhang, gerade mit dem Nahostkonflikt, ist aber nicht in der Kita-Landschaft. Ist bisher, Gott sei Dank, sag ich mal, nichts passiert. Wir haben natürlich auch nochmal besonders die jüdischen Einrichtungen im Blick, aber da ist bisher, Gott sei Dank, nichts passiert, nichts Auffälliges, nichts, dass auch von außen hin irgendwas an die Einrichtungen herangetragen wird und auch aber aus Kitas, sag ich mal, wo gemischte Nationalitäten sind, ist aus der Richtung nichts gekommen.«

(Verwaltungsperson aus dem Kitamanagement, zitiert aus der NaDiRa-Studie »Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen«)

Dieses Zitat einer: Verwaltungsakteur:in im Rahmen der Studie »Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen« des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors¹ am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung verweist auf ein grundlegendes Spannungsverhältnis im frühpädagogischen Feld: Während sich gesellschaftliche Konflikte, globale Kriege und Polarisierungen zunehmend in Bildungseinrichtungen niederschlagen, halten sich institutionelle Deutungen häufig an ein Narrativ der Abwesenheit – es sei ›nichts passiert‹. In dieser Formulierung wird das Politische im Kita-Alltag entwicklicht und in eine Sprache der Entwarnung überführt. Das implizite Verständnis: was nicht sichtbar eskaliert, ist nicht relevant. Diese Form der Dethematisierung verweist auf eine strukturelle Lücke gegenüber den subtilen, aber wirkmächtigen

¹ Dieser Beitrag ist im Kontext des Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitors (NaDiRa) entstanden. Der NaDiRa wird im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFS-FJ) gefördert. Für inhaltliche Aussagen und Meinungsäußerungen tragen die Publizierenden dieser Veröffentlichung die Verantwortung.

Dynamiken, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse auch in frühkindlichen Institutionen präsent sind – nicht als Ausnahme, sondern als Normalform.

Aus poststrukturalistischer Perspektive lässt sich diese Neutralitätsfiktion als Teil eines machtvollen Diskurses verstehen, der darüber entscheidet, was als relevant, sichtbar oder sagbar gilt – und was nicht (vgl. Foucault 1983; Butler 1997). Frühpädagogische Institutionen gelten im hegemonialen Verständnis als geschützte, »unbeschwerte« Räume, die Kindern eine entpolitisierte Kindheit ermöglichen sollen. Dieses Verständnis basiert jedoch auf einer idealisierten Vorstellung von Kindheit, die soziale Ungleichheiten, soziale Grenzziehungen und Differenzverhältnisse ausblendet (vgl. kritisch dazu: Bühler-Niederberger 2005; Honig 2009). Kindheiten sind jedoch stets situiert, relational und durchzogen von gesellschaftlichen Machtordnungen, die sich in institutionellen Strukturen, im pädagogischen Alltag und in den Wahrnehmungen kindlicher Subjekte niederschlagen (vgl. Prout/James 1997; Liebel/Meade 2023).

Zugleich zeigen aktuelle empirische Befunde ein anderes Bild: Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus nehmen in der deutschen Gesellschaft signifikant zu – auch Kinder und Familien werden zunehmend zur Zielscheibe. Im Jahr 2023 wurden in Deutschland 1.926 antimuslimische Vorfälle dokumentiert – ein Anstieg von 114 Prozent im Vergleich zum Vorjahr (vgl. CLAIM 2024: 25; CLAIM 2023: 22). Auch antisemitische Vorfälle sind ein gesamtgesellschaftliches Problem: Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) erfasste im Jahr 2023 bundesweit 4.782 Fälle – davon ereigneten sich über 50 % nach dem 23. Oktober 2023 (RIAS 2024: 10). Besonders besorgniserregend ist, dass diese Gewalttaten zunehmend gegen Kinder und Jugendliche gerichtet sind. Im selben Jahr wurden 233 Angriffe auf Schüler:innen registriert – fast dreimal so viele wie im Vorjahr (RIAS 2024: 20). Für betroffene Familien hat dies gravierende Folgen. In vielen Fällen sehen sie sich gezwungen, ihre Kinder vorsorglich nicht in die Kita oder Schule zu schicken (vgl. ebd.: 46), manche Familien wechselten sogar den Wohnort oder die Bildungseinrichtung – ein Prozess, der mit erheblichen psychosozialen Belastungen einhergeht (vgl. Almeida 2020: 76).

Dieser Artikel analysiert Kindertageseinrichtungen als diskursive und institutionelle Räume, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur gespiegelt, sondern aktiv (re)produziert werden. Am Beispiel von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus wird gezeigt, wie bestimmte Diskriminierungsformen gegeneinander ausgespielt, selektiv thematisiert oder als exterritorial markiert werden – während andere unsichtbar bleiben. Dabei steht nicht nur die pädagogische Praxis im Zentrum, sondern auch die strukturellen Rahmenbedingungen, die eine kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung erschweren – etwa durch einen Mangel an institutionellen Ressourcen, ein romantisierendes Bild von Kindheit oder die politische Aufladung von Themen wie Religion, Identität und Zugehörigkeit.

Ziel des Beitrags ist es, diese Dynamiken sichtbar zu machen und eine machtkritische Perspektive auf frühkindliche Bildung zu eröffnen. Er plädiert für eine Re-Politisierung des Diskurses um Kindheit und Bildung, die sich nicht in moralischen Appellen erschöpft, sondern institutionelle Verantwortung ernst nimmt. Frühpädagogische Einrichtungen sind keine machtfreien Orte – sie sind Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, in denen Fragen der Zugehörigkeit, der Anerkennung und des sozialen Zusammenhalts im pädagogischen Alltag ausgehandelt werden.

1 Kitas im Spannungsfeld sozialer Differenzordnungen

In einer durch Differenz, Macht und soziale Hierarchien geprägten Gesellschaft werden Kinder bereits in jungen Jahren mit gesellschaftlicher Ungleichheit konfrontiert. Globale Ereignisse wie die rassistischen und antisemitischen Anschläge in Hanau und Halle, der Terrorangriff der Hamas auf Israel sowie Kriege in der Ukraine, im Sudan oder in Gaza wirken entgegen gesellschaftlichen Erwartungen bis in den Alltag von Kindertageseinrichtungen hinein.

Kinder nehmen diese gesellschaftlichen Spannungen und Diskurse wahr, stellen Fragen oder verarbeiten sie in ihren Interaktionen. Auch Familien bringen eigene Erfahrungen, Deutungsmuster und Vorurteile in die Kita ein. Eigene Feldbeobachtungen im Rahmen der Studie »Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen« zu Aussagen wie bspw. »Mein Kind soll nicht mit Kind X spielen« oder zu konfliktgeladenen Fragen zwischen Eltern und Fachkräften wie bspw. »Wie stehst du zum Nahost-Konflikt?« haben Einfluss auf die Wahrnehmungen der Kinder. Internationale Studien belegen eindrucksvoll, wie Kinder bewertende Botschaften aus ihrem sozialen Umfeld aufnehmen, verarbeiten und daraus ihr Weltbild konstruieren (vgl. u.a. Derman-Sparks 2001; Van Auslade/Feagin 2001). In der Praxis wird dies u.a. durch symbolische Spielszenen, Gespräche über Krieg, Tod und Gewalt oder durch Waffenspiele sichtbar (vgl. Ubbelohde 2003; Rohrmann 1999).

Diese Beobachtungen machen folgendes deutlich: Kitas sind keine gesellschaftsfernen Schutzräume, sondern hochgradig politische Orte, in denen gesellschaftliche Konflikte, Krisen und Machtverhältnisse auf kindliche Erfahrungs- und Bildungsprozesse einwirken. Trotz dieser Entwicklungen mangelt es bislang an fundierten Erkenntnissen darüber, wie sich Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus konkret in frühkindlichen Bildungsinstitutionen manifestieren. Während programmatische Beiträge auf die Notwendigkeit einer frühzeitigen Auseinandersetzung verweisen (vgl. Kölsch-Bunzen 2022), fehlt es an systematischer empirischer Forschung sowie an institutionell verankerten Interventionsstrategien. Dabei zeigen Studien wie das Kita-Krisenbuch (Alsago et al. 2025), dass unter Bedingungen von Fachkräftemangel, übergroßen Gruppen und knapper Zeit, Ressourcen für diskriminierungskritisches Arbeiten kaum gegeben sind –

95 % der Fachkräfte geben an, ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden (ebd.: 14). Frühkindliche Bildung ist – wie alle gesellschaftlichen Institutionen – in soziale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse eingebettet, die Bildungs- und Entwicklungschancen maßgeblich strukturieren (vgl. Diehm et al. 2013). Zwischen den normativen Leitbildern »Bildung von Anfang an« und »Vielfalt von Anfang an« (vgl. Tuider 2015) offenbart sich eine soziale Realität, die von asymmetrischen Zugängen, ungleichen Ressourcenverteilungen und diskursiv erzeugten Differenzordnungen geprägt ist (vgl. Hogrebe et al. 2021). Diese prägen nicht nur den Zugang zu Bildungsangeboten, sondern beeinflussen auch die Inhalte, Formen und Bedeutungen, die frühkindliches Lernen annimmt (vgl. Wagner 2022).

Kitas dürfen daher nicht als gesellschaftlich entkoppelte Räume betrachtet werden. Vielmehr sind sie integraler Bestandteil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse – Orte, an denen sich gesellschaftliche Machtverhältnisse materialisieren, aber auch hinterfragen lassen. Eine diskriminierungskritische frühkindliche Bildung setzt eine fundierte Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen und Funktionsweisen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus sowie deren institutionellen und strukturellen Verankerungen voraus. Dies beinhaltet nicht nur eine Erweiterung des wissenschaftlichen Diskurses, sondern auch die Entwicklung praxistauglicher, empirisch fundierter Konzepte, die eine diskriminierungskritische pädagogische Praxis im Alltag ermöglichen.

1.1 Adultismus, autoritäre Erziehung und rechtsextreme Einflussstrategien in der frühkindlichen Bildung

Adultismus bezeichnet die strukturelle Hierarchisierung von Erwachsenen und Kindern, durch die Kindern systematisch Autonomie, Entscheidungsfreiheit und gesellschaftliche Teilhabe abgesprochen werden (vgl. Ritz/Schwarz 2022). Kindheit wird in diesem Kontext häufig als defizitäre Übergangsphase konstruiert, wodurch kindliche Perspektiven und Handlungsfähigkeit (Agency) institutionell marginalisiert werden (vgl. Qvortrup 2005; Bostancı et al. 2022). Es handelt sich dabei nicht nur um eine interpersonelle Asymmetrie, sondern um ein gesellschaftlich verankertes Machtverhältnis, das sich in normativen Erziehungsvorstellungen, pädagogischen Routinen und politischen Diskursen manifestiert. So wird der Fähigkeit der Kinder zur Mitgestaltung und aktiven Teilnahme an Entscheidungen in Institutionen und gesellschaftlichen Prozessen oftmals nicht Raum gegeben (Lieberl/Meade 2023).

In Verbindung mit adultistischen Strukturen wirken auch Rassismen und andere Diskriminierungsformen, die – ebenso wie Adultismus – auf der Basis sozial konstruierter Differenzen Hierarchisierungen und Ausschlüsse erzeugen. Rassismus, wie weiter unten näher erläutert, beruht als gesellschaftliches Machtverhältnis auf einem hierarchisierenden und homogenisierenden Mechanismus, der rassifizierte

Gruppen strukturell benachteiligt. Ähnlich wie im Adultismus werden von Rassismus betroffene Kinder als »unmündige« Subjekte positioniert, deren Perspektiven als weniger legitim gelten. Diese mehrfache Marginalisierung kann sich insbesondere für Kinder aus nicht-weißen, migrantischen oder deprivilierten Kontexten verstärken, wenn ihnen institutionell sowohl aufgrund ihres Alters als auch ihrer (zugeschriebenen) Religion, Herkunft, Behinderung und weiteren Merkmalen, die zu Diskriminierung führen können, Teilhabe verwehrt bleibt.

Aus kindheitssoziologischer Perspektive sind Kinder aktive Subjekte, die sich bereits früh in sozialen Gefügen orientieren und gesellschaftliche Differenzen wahrnehmen, deuten und handelnd in ihre Lebenswelt integrieren (vgl. Honig 2009; Wood 2010). Kindheit ist damit nicht als vorsoziale, unberührte Phase zu begreifen, sondern als relationales Gefüge, das in institutionellen Settings wie Kindertageseinrichtungen durch Interaktionen, Routinen und Normierungen aktiv hergestellt wird (vgl. Prout/James 1997). Kinder begegnen der Welt nicht in einem machtfreien Raum, sondern in einer durch soziale Hierarchien, kulturelle Codierungen und historische Bedeutungszuschreibungen strukturierten Gesellschaft.

Poststrukturalistische Perspektiven verstehen diese Prozesse nicht als bloße Reproduktion bestehender Strukturen, sondern als performative Hervorbringungen, in denen Kinder soziale Ordnungen reinszenieren und zugleich irritieren können (vgl. Davies 1993; Robinson 2013). Macht wird hier – in Anlehnung an Foucault (1983) – nicht ausschließlich als unterdrückende Gewalt, sondern als produktives Geflecht relationaler Kräfte begriffen, das Subjektpositionen hervorbringt, Dispositive strukturiert und Normen etabliert. Frühkindliche Bildung agiert in diesem Sinne als Ort diskursiver Macht, in dem Normalitätsvorstellungen über Kindheit(en), Familie, gesellschaftspolitische Themen oder als angemessen betrachtetes Verhalten (re-)produziert und internalisiert werden.

1.2 Autoritäre Erziehungskonzepte und ihre Wirkungsgeschichte

Ein historischer Bezugspunkt für adultistische Strukturen in Deutschland sind die autoritären Erziehungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Insbesondere während der NS-Zeit dominierten Konzepte, die auf Disziplin, Gehorsam und Kontrolle ausgerichtet waren. Kinder wurden als formbare Objekte staatlicher Ordnung verstanden (vgl. Kinz 1991; Röpke 2010). Diese Vorstellungen wirkten über 1945 hinaus – etwa in den populären Erziehungsratgebern von Johanna Haarer, die Anpassung und Gehorsam zum pädagogischen Ziel hervorhob (vgl. Schmid 2008; Müller/Kühn 2024). Kindliche Subjektivität wurde darin systematisch entwertet.

Diese autoritären Konzepte waren eng mit rassistischen und kolonialen Denkstrukturen verknüpft: Die Vorstellung, »andere Ethnizitäten« seien kulturell defizitär oder disziplinierungsbedürftig, trug zur ideologischen Legitimation von Kontrolle und Ungleichheit bei. Die Schnittstelle zwischen Adultismus und Rassismus

sowie Antisemitismus wird so auch historisch evident – etwa in der Disziplinierungspraxis gegenüber rassifizierten Kindern oder im Ausschluss ihrer Perspektiven aus pädagogischen Diskursen.

In den 1970er und 1980er Jahren gewannen partizipative, demokratische Erziehungskonzepte an Bedeutung (vgl. Hederer 1981). Sie rückten Autonomie und Mitbestimmung stärker ins Zentrum. Dennoch bleibt eine Spannung zwischen normativen Leitbildern und der institutionellen Reproduktion adultistischer und rassistischer Machtverhältnisse in der frühkindlichen Bildung bestehen. Diese kann sich in der systematischen Unsichtbarmachung bestimmter Kindheiten – etwa nicht-weißer, nicht-behinderter oder sozio-ökonomisch depriviligerter – fort schreiben.

1.3 Autoritäre Einflussstrategien auf frühkindliche Bildung

In jüngerer Zeit ist eine Reaktualisierung autoritärer Erziehungsideale in bildungspolitischen Debatten zu beobachten. Forderungen nach einem verpflichtenden Vorschuljahr oder einer stärkeren Ausrichtung frühkindlicher Bildung an schulischen Leistungs normen verweisen auf ein wachsendes Interesse an der Normierung, Selektion und Kontrolle von Bildungsprozessen. Der Vorschlag von Michael Kretschmer (CDU), ab 2025 ein verpflichtendes Vorschuljahr einzuführen, steht exemplarisch für diese Tendenz (vgl. Sächsische Zeitung 2024). In einigen wissenschaftlichen Fachdebatten wird ein solcher Vorstoß kritisch eingeordnet, da er vor allem sozialdisziplinierende und selektive Funktionen betont, anstatt Bildung als partizipativen und kindzentrierten Prozess zu verstehen (vgl. Kottmann et al. 2018). Mehrere Stellungnahmen aus der Frühpädagogik verweisen darauf, dass ein verpflichtendes Vorschuljahr und Frühfördermechanismen nicht automatisch zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen, sondern im Gegenteil bestehende Ungleichheiten weiter verfestigen können: Frühförderung, die auf Sortierung, Selektion und Leistungsorientierung basiert, kann bewirken, dass benachteiligte Kinder bereits früh »aussortiert« werden, weniger anspruchsvolle Förderung erhalten und auf einem niedrigeren Bildungspfad bleiben (vgl. Hamacher/Seitz 2022: 193; Becker/Hadjar 2009: 35).

Diese Entwicklungen sind nicht isoliert zu betrachten, sondern schließen an rechtsextreme Diskurse an, welche die autoritäre Pädagogik als Mittel zur Disziplinierung und national-kulturellen Reproduktion begreifen (vgl. Hertel 2021). Rechtsextreme Akteur:innen instrumentalisieren Begriffe wie ›Kinderschutz‹, um pädagogische Konzepte wie Diversität, Demokratiebildung oder Antidiskriminierung als ›ideologisch‹ abzuwerten und zu delegitimieren. Dies zeigt sich etwa am sogenannten *Kinderschutzkongress 2025*, der nicht evidenzbasierten Kinderschutz verfolgt, sondern Bedrohungsnarrative bedient, um reaktionäre Agenden zu befördern (vgl. *Kinderschutzkongress o. D.*).

Parallel dazu nutzen rechtsextreme Gruppierungen sowie solche, die vom Verfassungsschutz als rechtsextremistischer Verdachtsfall eingestuft werden, etablierte Bildungsformate als Bühne zur Verbreitung ihrer politischen Agenda. Ein Beispiel für rechte Einflussnahme ist die Präsenz des AfD-Landesverbands Baden-Württemberg auf der Bildungsmesse *didacta*, die verdeutlicht, wie frühkindliche Bildung als ideologisches Kampffeld beansprucht wird (vgl. Landesmesse Stuttgart o. D.). Hier wird autoritäre Erziehung offensiv mit der Ablehnung von Vielfalt verknüpft – was nicht nur die demokratische Bildungsarbeit untergräbt, sondern auch die Rechte und Perspektiven rassifizierter Kinder infrage stellt.

Eine weitere beobachtbare Tendenz rechter Einflussnahme zeigt sich in der angestrebten Umstrukturierung finanzieller Ressourcen. Beispielsweise forderte die AfD in Bayern eine deutliche Kürzung der Mittel für den Bayerischen Jugendring, was demokratische Bildungsinitiativen empfindlich treffen würde (Bayerischer Landtag 2024). Parallel dazu ist in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern der Aufbau eigener bildungsnaher Strukturen zu beobachten, innerhalb derer vermehrt antidemokratische und rassistische Inhalte an Kinder und Familien vermittelt werden (vgl. Krüger et al. 2022).

Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass frühkindliche Bildung zunehmend zum Austragungsort ideologischer Kämpfe wird. Die Verbindung von Adultismus, autoritären Erziehungsidealen und als rechtsextrem eingestuften oder rechten Einflussstrategien verweist auf eine tiefgreifende politisch-kulturelle Auseinandersetzung um Kindheit, Erziehung und Gesellschaft. Während demokratiestärkende Pädagogik auf Partizipation, Autonomie, Anerkennung und Diskriminierungsschutz setzt, zeigen sich in institutionellen Strukturen häufig persistente Machtasymmetrien, die autoritären Konzepten Anschluss bieten.

Eine diskriminierungskritische Perspektive auf frühkindliche Bildung muss diese Verflechtungen sichtbar machen und pädagogisch wie politisch bearbeiten. Sie erfordert eine fundierte Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse, pädagogischer Prinzipien und ideologischer Anschlussstellen, um einer autoritären Wende im fröhlpädagogischen Feld entgegenzuwirken.

2 Antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus im Kontext frühkindlicher Bildung

In den Kindheitswissenschaften werden Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus bislang nur marginal behandelt (mit Ausnahmen wie Rensch-Kruse et al. 2024; Bundschuh/Müller 2020). Dieses Desiderat lässt sich unter anderem auf eine Reihe struktureller Ursachen zurückführen: Zum einen dominiert in vielen Diskursen noch immer das Bild des »unschuldigen Kindes« (vgl. Bühler-Niederberger 2005) – ein Mythos, der als Ausdruck adultistischer Denkweisen verstanden

werden kann (vgl. Bostancı 2024; Liebel/Meade 2023). Zum anderen wirkt die Vormachtstellung entwicklungspsychologischer Paradigmen fort, die Kinder als defizitäre Wesen mit Blick auf eine zukünftige Autonomie denken – anstatt sie als gegenwärtige, handlungsfähige Subjekte zu begreifen (vgl. Piaget 1926; Erikson 1959; Kohlberg 1976). Diese Perspektiven auf Kindheit(en) tragen dazu bei, dass die Auswirkungen von Antisemitismus und Rassismus auf Kinder häufig unterschätzt oder unsichtbar gemacht werden, da erwachsenenzentrierte Interpretationen dazu neigen, solche Erfahrungen zu relativieren oder zu marginalisieren (Bostancı 2024; Liebel/Maede, 2023; Liebel, 2020). Erst in neueren Arbeiten wird dieses Bild kritisch aufgebrochen und durch machtkritische, intersektionale und poststrukturalistische Perspektiven erweitert (vgl. u.a. Bak/Machold 2022; Bostancı/Ilgün-Birhimeoğlu 2024).

2.1 Struktureller Rassismus

Rassismus wird als historisch gewachsenes und tief verwurzeltes gesellschaftliches Strukturprinzip verstanden (vgl. Balibar 1990, Hall 1994). Durch Konzepte wie der Neo-Rassismus oder der >Rassismus ohne Rassen< wird darauf verwiesen, dass zunehmend kulturelle Differenzen anstelle von biologistischen Argumentationssträngen Exklusionsmechanismen legitimieren (vgl. Balibar 1990, S. 25ff). Institutioneller Rassismus bezeichnet rassistische Diskriminierung, die strukturell in gesellschaftliche Institutionen eingeschrieben ist und nicht allein auf individuellen Vorurteilen oder bewussten Handlungen einzelner Personen basiert (Macpherson 1999). Er manifestiert sich in etablierten Regeln, Routinen, Handlungsmustern und Organisationsformen, die systematisch dazu führen, dass rassifizierte Gruppen von Ressourcen, Möglichkeiten und gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen werden oder einen erschwerten Zugang zu ihnen haben (vgl. Benokraitis/Feagin 1977). Institutioneller Rassismus erzeugt und erhält somit strukturelle Ungleichheiten in zentralen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeits- Wohnungsmarkt und Gesundheitssystem oder im Bereich Justiz und Polizei (vgl. Fuchs et al. 2025).

In diesem Zusammenhang ist antimuslimischer Rassismus als spezifische Ausprägung rassistischer Diskriminierung zu verstehen, die Menschen, die als muslimisch wahrgenommen bzw. konstruiert werden, systematisch benachteiligt, marginalisiert und stigmatisiert (vgl. Shooman 2014; Attia/Keskinkılıç 2016). Dabei erfolgt die Diskriminierung nicht primär entlang religiöser Zugehörigkeiten, sondern auch durch kulturalisierende und essentialisierende Zuschreibungen, die muslimisch markierte Personen als homogene Gruppe konstruieren und ihnen eine grundlegende kulturelle Andersartigkeit unterstellen (vgl. Said 1978; Meer/Modood 2009; El-Tayeb 2016). Solche rassistischen Zuschreibungen dienen dazu, Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten und legitimieren politische und soziale

Ausgrenzungspraktiken, die gesellschaftliche Ungleichheiten reproduzieren (vgl. Yilmaz 2016; Meer 2013)

Auf institutioneller Ebene führt dies zu einer ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen – etwa beim Zugang zu frühkindlicher Bildung (vgl. Bostancı/Wirth 2024; Hermes et al. 2023). In der institutionellen Praxis zeigt sich antimuslimischer Rassismus in der Reduktion muslimischer Familien auf religiöse Zugehörigkeit, während soziale Klassenlagen oder individuelle Lebensrealitäten ausgeblendet werden. Diese Kulturalisierungen sind häufig mit stereotypisierenden Vorstellungen verknüpft, die Muslim:innen als integrationsbedürftig oder rückständig rahmen. In Kitas äußert sich dies etwa in diskriminierenden Annahmen über muslimische Frauen seitens des Kitapersonals oder im subtilen Ausschluss muslimischer Kinder bei Aktivitäten (vgl. Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit 2024: 138). Die unzureichende Reflexion über religiöse Vielfalt und der Mangel an diversitätsbewusstem Lernmaterial verstärken diese Problematiken.

2.2. Struktureller Antisemitismus

In Anlehnung an rassismuskritische Theorien – insbesondere dem Konzept des institutionellen Rassismus – beschreibt institutioneller Antisemitismus Formen struktureller Ausgrenzung, in denen antisemitische Diskurse, Praktiken oder das Nicht-Thematisieren von Antisemitismus innerhalb von Institutionen wirksam werden (vgl. Arnold/Karakayali 2024). Dies äußert sich beispielsweise in der Abwesenheit von Schutz- oder Beschwerdestrukturen, der Marginalisierung jüdischer Perspektiven oder der unzureichenden Sichtbarkeit jüdischen Lebens in Bildungsangeboten (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024; für den Kontext Schule vgl. Bernstein 2020). Diese institutionellen Barrieren erschweren es jüdischen Kindern, ihre religiöse und kulturelle Identität uneingeschränkt zu entfalten.

Die strukturelle Perspektive auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus ermöglicht es, die komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Diskriminierungsformen zu verstehen und gestattet ein intersektionales Verständnis dieser Phänomene, da es die Mehrdimensionalität von Diskriminierungserfahrungen berücksichtigt und aufzeigt, wie unterschiedliche soziale, kulturelle und religiöse Identitäten innerhalb von Machtstrukturen systematisch benachteiligt werden.

3 Verschleierung und Gegeneinander Ausspielen von antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus

Eine intersektionale Auseinandersetzung mit antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus im Bereich der frühkindlichen Bildung ist nicht nur bedeutsam, um die Erscheinungsformen und Wechselwirkungen zwischen den Phänomenen sichtbar zu machen, sondern notwendig, um eine inklusive und gerechtere Bildungslandschaft zu gestalten. Das Erkennen der Dynamiken kann verhindern, dass eine Form der Ausgrenzung gegenüber der anderen instrumentalisiert wird und dadurch zu einer gegenseitigen Verstärkung führt.

Ein prägnantes Beispiel hierfür liefert die Debatte um die geplante Umbenennung einer Kindertageseinrichtung in Sachsen-Anhalt, die seit über fünfzig Jahren den Namen »Anne Frank« trägt. Vor dem Hintergrund der Terroranschläge der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 erhielt die beabsichtigte Umbenennung erhebliche mediale Aufmerksamkeit und löste intensive öffentliche Kontroversen aus (vgl. taz 2023). Bemerkenswert daran ist, dass ohne diesen spezifischen historischen Kontext und die mediale Sichtbarkeit des Themas im Zusammenhang mit den Anschlägen vermutlich kaum öffentliche Aufmerksamkeit entstanden wäre, da Themen im fröhpedagogischen Bereich ansonsten nur marginal im gesellschaftlichen Diskurs präsent sind. Seitens der Kita-Leitung wurde die Entscheidung zur Umbenennung von »Anne Frank« in »Weltentdecker« folgendermaßen begründet:

[D]er Kinderrat der Einrichtung habe einen Namen gewählt, der kindgerechter sei. Die Geschichte von Anne Frank sei gerade für kleinere Kinder schwer fassbar. Auch Eltern mit Migrationshintergrund könnten mit dem Namen oft nichts anfangen. »Wir wollten etwas ohne politische Hintergründe. (taz 2023)

Aus einer antisemitismus- und rassismuskritischen Perspektive offenbart sich hier die institutionelle Reproduktion antisemitischer Strukturen durch eine Marginalisierung jüdischer Erinnerungskultur. Der Name »Anne Frank« bietet nicht nur die Möglichkeit, einer Auseinandersetzung mit der Shoah, dem Nationalsozialismus und Antisemitismus, sondern macht diese Themen unweigerlich sichtbar. Die geplante Umbenennung birgt daher das Risiko, dieses Potenzial ungenutzt zu lassen, die historische Erinnerung an antisemitische Gewalt zu enthematisieren und politische Bildungsanlässe in frühkindlichen Einrichtungen unsichtbar zu machen.

Die Argumentation, der Name Anne Frank sei für Kinder zu komplex oder ungeeignet, erweist sich in diesem Kontext als widersprüchlich und kritisch hinterfragbar. Sie verdeutlicht exemplarisch, wie Adultismus implizit wirkt, indem vermeintlich kindliche Bedürfnisse vorgeschoben werden – obwohl kindliche Perspektiven im Kita-Alltag häufig durch adultistische Machtverhältnisse marginalisiert oder unzureichend berücksichtigt werden. Die vorgebrachte »kindgerechte

Neutralität« fungiert somit als Vorwand zur Durchsetzung erwachsener Interessen, behindert eine kritische Auseinandersetzung mit strukturellen Machtverhältnissen und stützt implizit institutionelle antisemitische Dynamiken.

Gleichzeitig manifestiert sich in der Argumentation ein antimuslimischer Rassismus. Die pauschale Behauptung, Eltern mit Migrationshintergrund könnten mit dem Namen Anne Frank »oft nichts anfangen«, folgt einer rassistischen Logik, die muslimisch markierte Familien homogenisiert, als desinteressiert konstruiert und auf eine vermeintlich kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit reduziert (vgl. Shooman 2014; Attia/Keskinkılıç 2016). Solche Stereotypen Zuschreibungen instrumentalisieren migrantische Eltern und spielen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus gegeneinander aus: Einerseits unterstellt man ihnen mangelndes Interesse oder fehlende Kompetenzen, um Teil deutscher Erinnerungskultur zu sein, andererseits reproduziert man eine kulturalisierende Vorstellung von Zugehörigkeit und Ausgrenzung, die Familien mit Migrationsgeschichte auf problematische Weise homogenisiert.

Dieser argumentative Mechanismus entlastet die Mehrheitsgesellschaft von ihrer Verantwortung, eine diskriminierungskritische und intersektionale Bildungsarbeit zu etablieren (vgl. Arnold 2023). Die getrennte Betrachtung bzw. das wechselseitige Ausspielen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus trägt vielmehr zur Stabilisierung bestehender Machtverhältnisse bei. In der Konsequenz risiert die Kita ihre zentrale Funktion als demokratischer Bildungsort, der intersektionale Perspektiven auf Diskriminierung sichtbar macht und solidarisches Handeln stärkt. Stattdessen droht die geplante Umbenennung – unter dem Deckmantel einer angeblich kindlichen Neutralität – zur Verstetigung und Reproduktion institutioneller Diskriminierungsverhältnisse beizutragen.

Wie das Einstiegszitat deutlich macht, werden nicht nur alltägliche und subtile Formen von Diskriminierung ausgeblendet, sondern es wird auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden strukturellen Diskriminierungsmechanismen in Kindertageseinrichtungen erschwert. Durch die Betonung einer vermeintlichen »Ereignislosigkeit« richtet sich der Blick vorrangig auf einzelne, sichtbare Vorfälle, wodurch die unsichtbaren, jedoch nicht weniger wirksamen Formen von Diskriminierung und Vorurteilen in den Einrichtungen systematisch vernachlässigt werden. Diese Reduktion auf konkrete, äußerlich wahrnehmbare Ereignisse verhindert eine tiefgehende Reflexion über strukturelle Risiken und deren Auswirkungen auf die alltägliche institutionelle Praxis.

Zugleich führt die explizite Bezugnahme auf den Nahostkonflikt zu einer Verschiebung der Aufmerksamkeit von systemischen und institutionellen Fragen hin zu außergewöhnlichen, externen politischen Ereignissen. Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus erscheinen dadurch nicht als inhärente strukturelle Phänomene innerhalb der Institutionen, sondern werden zu Ausnahmefällen erklärt, die vornehmlich durch äußere Einflüsse ausgelöst werden.

Der spezifische Fokus auf jüdische Einrichtungen zeigt zwar ein punktuelles Bewusstsein für mögliche Bedrohungen, blendet jedoch zugleich jene strukturellen Dynamiken antisemitischer und rassistischer Diskriminierung aus, die auch in anderen Kita-Einrichtungen sowie in der alltäglichen pädagogischen Praxis präsent sein können. Zudem verweist die Aussage, dass aus Kitas mit »gemischten Nationalitäten« keine Vorfälle bekannt seien, auf eine vermeintliche »Unauffälligkeit« dieser Einrichtungen. Darin zeigt sich unterschwellig eine stereotype Annahme über ein erhöhtes Konfliktpotenzial in sogenannten »multikulturellen« Gruppen, die wiederum rassistische Zuschreibungen reproduzieren kann.

Auffällig ist zudem, dass im Interview mit der Verwaltungsebene des Kita-Managements die Perspektive auf Rechtsextremismus fehlt, obwohl dieser vor allem in Deutschland ein hohes Potenzial zur Förderung und Verbreitung von Antisemitismus birgt (vgl. Zick/Mokros 2023). Stattdessen wird das Problembe-wusstsein primär auf potenziell Betroffene – insbesondere jüdische Einrichtungen – oder migrantische Bevölkerungsgruppen gerichtet, was dem etablierten diskursiven Muster des »Antisemitismus der Anderen« entspricht. Diese Perspek-tivverschiebung führt dazu, dass rechtsextreme Strukturen und Ideologien, die wesentlich zur Verbreitung antisemitischer und rassistischer Einstellungen bei-tragen, systematisch ausgeblendet werden. Statt die Ursachen und Mechanismen des rechtsextremen Antisemitismus kritisch zu analysieren, erfolgt eine implizite Verantwortungsverschiebung auf die Betroffenen selbst. Dies geschieht entweder durch eine einseitige Fokussierung auf jüdische Einrichtungen oder durch die Konstruktion von Antisemitismus als Phänomen migrantischer Communities.

3.1 Intersektionale Perspektiven auf Rassismus und Antisemitismus

Rassismuskritische Ansätze betonen die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspek-tive. Der Begriff »Intersektionalität«, geprägt durch Kimberlé Crenshaw (1989) und verwurzelt in der Schwarzen feministischen Bewegung, ermöglicht es, kom-plexe Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Formen von Diskriminierung zu analysieren. Ein intersektionaler Zugang erlaubt somit, sowohl die spezifischen Merkmale von Diskriminierungsformen wie Antisemitismus und antimuslimi-schem Rassismus analytisch differenziert zu erfassen als auch deren strukturelle Verwobenheit, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen herauszuarbeiten. In der pädagogischen Praxis hingegen werden diese Diskriminierungsformen oft hierarchisiert oder gegeneinander ausgespielt.

Ein eindrückliches Beispiel hierfür ist die pauschale Zuschreibung antisem-itischer Einstellungen an Geflüchtete aus muslimisch geprägten Ländern, die häufig als Legitimationsgrundlage für migrationspolitische Verschärfungen dient, ohne tatsächlich zur Sicherheit jüdischen Lebens beizutragen (vgl. Arnold 2024; Arnold/König 2016; Cheema 2017;2018; Shooman 2014). Der Schutz jüdischer Men-

schen wird hierbei instrumentalisiert, um rassistische und rechtsextreme Politiken zu rechtfertigen. Solche Instrumentalisierungen verhindern eine differenzierte und solidarische Auseinandersetzung mit Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus. Indem Antisemitismus einseitig als Problem »der Anderen«, insbesondere von Muslim:innen oder Geflüchteten dargestellt wird, erfolgt nicht nur eine Stigmatisierung muslimischer Personen, sondern auch eine Verschleierung der Tatsache, dass antisemitische Einstellungen in allen gesellschaftlichen sozialen Gruppen – insbesondere im nationalistischen Rechtsextremismus, aber ebenso in der sogenannten Mitte der Gesellschaft – verbreitet sind.

Die Vorstellung eines »importierten« Antisemitismus übersieht dessen tief verwurzelte europäische, insbesondere deutsche Geschichte. Diese Form der Externalisierung folgt einer rassistischen Logik, indem sie muslimisch gelesene Communities pauschal als potenziell antisemitisch markiert und somit antimuslimischen Rassismus reproduziert (vgl. Czollek et al. 2019).

Ein antisemitismuskritischer und rassismuskritischer Ansatz berücksichtigt zudem, dass Antisemitismus nicht ausschließlich als ›Spielart von Rassismus‹ eingeordnet werden kann (vgl. Messerschmidt 2010). Vielmehr erfordert die spezifische Struktur des Antisemitismus – beispielsweise seine Funktion als Projektionsfläche für Verschwörungserzählungen und Schuldzuschreibungen – eine eigenständige analytische Betrachtung. Zugleich darf Antisemitismus jedoch nicht isoliert von anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen analysiert werden.

Innerhalb rassismuskritischer Diskurse bleiben jüdische Perspektiven bislang jedoch vielfach unterrepräsentiert (vgl. Coffey/Laumann 2021; Holev/Yosef 2024). Intersektionale Analysen verdeutlichen, dass jüdische Lebensrealitäten heterogen sind und vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen sozialer Ungleichheit wie Rassismus, Sexismus oder Klassismus umfassen (vgl. Herrberg/Reddig 2024; Radvan 2010). Die Berücksichtigung dieser komplexen Mehrfachzugehörigkeiten trägt dazu bei, binäre Identitätskonstruktionen kritisch zu hinterfragen und solidarische Verbindungen sowie diskriminierungssensible pädagogische Ansätze zu ermöglichen.

Ein solcher Zugang begreift Antisemitismus und Rassismus nicht als voneinander getrennte, sondern als strukturell miteinander verflochtene Machtverhältnisse. Ziel einer intersektionalen Perspektive ist es daher, pädagogische und gesellschaftliche Räume zu etablieren, in denen verschiedene Erfahrungen mit Diskriminierung nicht gegeneinander gestellt, sondern gemeinsam reflektiert und analytisch bearbeitet werden können. Nur so lässt sich der Komplexität gesellschaftlicher Machtverhältnisse und der Lebensrealität von Kindern und Familien in frühpädagogischen Einrichtungen angemessen begegnen.

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie antimuslimischem Rassismus und Antisemitismus in der frühpädagogischen Praxis er-

fordert daher Konzepte, welche sowohl institutionelle Strukturen als auch implizite normative Annahmen kritisch reflektieren. Hier bietet der Anti-Bias-Ansatz nach Derman-Sparks (2001) einen praxisbezogenen Zugang, der Vorurteile, Ausschlüsse und strukturelle Diskriminierungen in den Fokus pädagogischer Reflexion stellt (vgl. Wagner 2008). Ziel dieses Ansatzes ist die Schaffung einer Lernumgebung, die soziale Differenzen nicht ignoriert oder stabilisiert, sondern als Ausgangspunkt für kritische Lernprozesse und gesellschaftliche Partizipation nutzt. Frühpädagogische Einrichtungen stehen somit im Zentrum aktueller soziologischer und bildungstheoretischer Debatten, welche institutionelle Verflechtungen von Macht, Differenz und Bildung untersuchen.

4 Schlussbetrachtung

Frühkindliche Bildungseinrichtungen sind keine machtfreien Räume, sondern zentrale Schauplätze gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Der vorliegende Artikel hat aufgezeigt, wie Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus als strukturwirksame Phänomene im frühpädagogischen Feld präsent sind – nicht nur auf der Ebene individueller Vorurteile, sondern in Form institutioneller Routinen, diskurssiver Ausschlüsse und symbolischer Ordnungen. Dabei treten diese Ungleichheitsverhältnisse selten isoliert auf, sondern sind intersektional verwoben mit anderen Achsen sozialer Differenz – insbesondere mit Adultismus als legitimierter Form der Kindheitsentwertung.

In diesem Kontext rückt auch die zunehmende gesellschaftliche Reaktualisierung autoritärer Erziehungsideale und exkludierender Normalitätsvorstellungen in den Fokus. Politische Akteur:innen und rechtspopulistische Strömungen versuchen vermehrt, frühkindliche Bildung für ihre Agenda zu vereinnahmen – sei es durch die Infragestellung von Diversitätskonzepten, durch Angriffe auf diskriminierungskritische Bildungsarbeit oder durch die Umdeutung von Kinderschutz als Kontrollinstrument. Diese Entwicklungen stehen symptomatisch für eine autoritäre Verschiebung im gesellschaftlichen Diskurs, die normierende, disziplinierende und ausgrenzende Logiken verstärkt – auch im pädagogischen Feld.

Eine machtkritische und intersektionale Perspektive auf fröhkindliche Bildung muss diesen Dynamiken entgegenwirken. Sie begreift Kindertageseinrichtungen als Orte, an denen gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur gespiegelt, sondern auch transformiert werden können – vorausgesetzt, dass pädagogische Praxis nicht der Illusion einer entpolitisierten Kindheit folgt, sondern Differenzverhältnisse aktiv zum Gegenstand kritischer Reflexion macht. Dies erfordert nicht nur die Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte, sondern eine strukturelle Verankerung diskriminierungskritischer Bildung, die auch autoritären Normalisierungstendenzen im Bildungsdiskurs widerspricht.

Frühpädagogische Einrichtungen tragen in diesem Sinne gesellschaftliche Verantwortung. Ihre demokratische Qualität bemisst sich nicht an formalen Leitbildern, sondern daran, inwieweit sie Kinder in ihrer Differenz anerkennen, marginale Perspektiven sichtbar machen und aktiv zu einem solidarischen, inklusiven Zusammenleben beitragen. Die frökhkindliche Bildung ist damit nicht nur ein pädagogisches Feld, sondern ein politischer Raum – mit unmittelbarer Relevanz für die demokratische Zukunft der Gesellschaft.

Literatur

- Almeida, Ely (2020): »Rassismus mit freundlichen Grüßen«, in: Irina Grünheid/Anna Nikolenko/Bozzi Schmidt (Hg.), *Bildung – für Alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft*, Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e.V., S. 73–78.
- Alsago, Elke/Bruder, Franziska/Falkenhayn, Josefin/Stolz, Fanni (2025): *Kita-Krisenbuch: Systemversagen aufdecken*, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Arnold, Sina (2023): Sachverständigenrat für Integration und Migration, Antimuslimische und antisemitische Einstellungen im Einwanderungsland – (k)ein Einzelfall? <https://www.svr-migration.de/publikation/antimuslimische-und-antisemitische-einstellungen>. Zugegriffen: 18.03.2025.
- Arnold, Sina/Karakayali, Juliane (2024): Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung: Ein Vorschlag zur Übertragung des Konzepts des ›institutionellen Rassismus‹ auf Antisemitismus. Rat für Migration Debatte.
- Arnold, Sina/König, Jana (2016): *Flucht und Antisemitismus. Erste Hinweise zu Erscheinungsformen von Antisemitismus bei Geflüchteten und mögliche Umgangsstrategien. Qualitative Befragung von Expert:innen und Geflüchteten*, Berlin: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan (2016): »Antimuslimischer Rassismus«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 168–182.
- Bak, Raphael/Machold, Claudia (2022): »Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Eine Suchbewegung« in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–20.
- Balibar, Étienne (1990): »Gibt es einen ›Neo-Rassismus?«, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.), *Klasse, Rasse, Nation, Ambivalente Identitäten*, Hamburg/Berlin: Argument Verlag, S. 23–38.

- Bayerischer Landtag (2024): Plenarprotokoll zur Sitzung am 05 Juni 2024. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP19/Protokolle/19%20Wahlperiode%20Kopie/19%20WP%20Plenum%20Kopie/020%20PL%20050624%20ges%20endg%20Kopie.pdf. Zugegriffen: 03.01.2024.
- Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (2009): »Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften«, in: Rolf Becker (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Benokraitis, Nina/Feagin, Joe R. (1977): »Institutional Racism: A Perspective in Search of Clarity and Research«, in: Charles V. Willie (Hg.), Black/Brown/White Relations: Race Relations, New Jersey: Transaction Books, S. 121–143.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland, Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran (2024): »Das Praxisfeld Kita: Ein Plädoyer für einen Dialog der kritischen Migrationsforschung und kritischen Kindheitswissenschaften aus einer postmigrantischen Perspektive«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), Elementarpädagogik in der postmigrativen Gesellschaft, S. 33–51.
- Bostancı, Seyran/Biel, Christina/Neuhauser, Bastian (2022): »Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt: Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas«, in: NaDiRa Working Papers 1, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Bostancı, Seyran/Ilgün-Birhimeoğlu, Emra (Hg.) (2024): Elementarpädagogik in der postmigrativen Gesellschaft: Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik, Weinheim: Beltz Juventa.
- Bostancı, Seyran/Wirth, Benedikt (2024): Institutioneller Rassismus in Kindertageseinrichtungen: Erscheinungsformen und Handlungsstrategien, in: Migration und Soziale Arbeit 1, S. 56–62.
- Bühler-Niederberger, Doris (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse – Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bundschuh, Stephan/Müller, Michael (2020): Förderung von Sensibilität gegenüber rassistischen und verwandten Ausgrenzungsmustern in Kindertageseinrichtungen in Rheinland-Pfalz, Institut für Forschung und Weiterbildung (IFW) (Hg.), https://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/fb_sozialwissenschaften/IFW/Rassismussensibilitaet_in_KitasForschungsbericht_Neue_Perspektive_n_Rassismussensibilitaet_in_rheinland-pfälzischen_Kitas.pdf. Zugegriffen: 30.01.2025.
- Butler, Judith (1997): Excitable Speech: A Politics of the Performative, New York: Routledge.

- Cheema, Saba-N. (2017): »Gleichzeitigkeiten, Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Weinheim: Campus Verlag, S. 61–76.
- Cheema, Saba-N. (2018): »Islamistischer Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus, Über Gleichzeitigkeiten und die Notwendigkeit zur Differenzierung in pädagogischen Räumen«, in: Lernen aus der Geschichte. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14015>. Zugegriffen: 15.01.2025.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024): *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*, Berlin: Aktion Courage e.V.
- CLAIM (2023): *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Antimuslimische Vorfälle in Deutschland im Jahr 2022*, in Kooperation mit ZEOK e.V. https://20230622_zivilgesellschaftliches_lagebild_antimuslimischer_rassismus_2022_claim_web-1.pdf. Zugegriffen: 03.01.2025.
- CLAIM (2024): *Zivilgesellschaftliches Lagebild antimuslimischer Rassismus. Antimuslimische Vorfälle in Deutschland im Jahr 2023*, in Kooperation mit ZEOK e.V. https://www.claim-allianz.de/content/uploads/2024/06/20240620_lagebild-amr_2023_claim.pdf?x91564. Zugegriffen: 30.01.2025.
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2021): *Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen*, Berlin: Verbrecher Verlag.
- Crenshaw, Kimberly (1989): »Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine«, in: *The University of Chicago Legal Forum* 139, S. 139–167.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Davies, Bronwyn (1993): *Shards of glass: Children reading & writing beyond gendered identities*, Sydney: Allen and Unwin.
- Derman-Sparks, Louise (2001): »Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA«, Vortrag auf der Fachtagung von KINDERWELTEN »Kleine Kinder – keine Vorurteile?« am 15.03.2001 in Berlin. https://www.kinderwelten.net/pdf/1_Anti_Bias_Arbeit.pdf. Zugegriffen: 23.12.2024.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): »Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, S. 644–656.
- El-Tayeb, Fatima (2016): *Undeutsch: Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.
- Erikson, Erik H. (1959): *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*, in: *Psychological* 1, S. 1–171.

- Foucault, Michel (1983): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, New York: Vintage.
- Fuchs, Leonie/Gahein-Sama, Massa/Kim, Tae Jun/Mengi, Aylin/Podkowik, Klara/Salikutluk, Zerrin/Thom, Maximilian/Tran, Kien/Zindel, Zaza (2025): »Verborgene Muster, sichtbare Folgen. Rassismus und Diskriminierung in Deutschland«, in: NaDiRa-Monitoringbericht 2025, Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung.
- Hall, Stuart (1994): *Die Foucaultsche Wende. Theorie und Praxis der Diskursanalyse*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2022): »Meritokratie im Kindergarten? Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung und Früher Förderung«, in: Eva Gläser et al. (Hg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule, Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 191–196
- Hederer, Josef (1981): *Pädagogik. Überlegungen zur Erziehung*, München/Wien: Olzog Verlag.
- Hermes, Henning/Lergetporer, Philipp/Mierisch, Fabian/Peter, Frauke/Wiederhold, Simon (2023): *Discrimination on the Child Care Market: A Nationwide Field Experiment*, IZA Discussion Paper No. 16082.
- Herrberg, Niklas/Reddig, Melanie (2024): »Missachtungserfahrungen und Anerkenntnissforderungen unter Jüdinnen und Juden in Deutschland«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 53, S. 331–346.
- Hertel, Thorsten (2021): »Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischen Disziplinar- und Strafpraktiken«, in: *Tertium comparationis* 27, S. 84–102.
- Hogrebe, Nina/Pomykaj, Anna/Schulder, Stefan (2021): »Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies«, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse, Journal of Childhood and Adolescence Research* 1, S. 36–56.
- Holey, Ina/Yosef, Miriam (2024): »Intersektionale Antisemitismuskritik – Spannungsverhältnisse und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigratischen Gesellschaft*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 149–160.
- Honig, Michael-S. (2009): »Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood Studies«, in: Michael-Sebastian Honig (Hg.), *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 25–52.
- Kinderschutzkongress 2025 (Hg) (o.D.): Wenn das die Eltern wüssten...dann wäre morgen schon alles ganz anders. <https://www.kinderschutzkongress.com/>. Zugriffen: 31.01.2024.

- Kinz, Gabriele (1991): *Der Bund Deutscher Mädel. Ein Beitrag über die außerschulische Mädchenerziehung im Nationalsozialismus*, Frankfurt a. M.: Verlag Peter Lang.
- Kohlberg, Lawrence (1976): »Moral Stages and Moralization. The Cognitive Developmental Approach«, in: Thomas Lickona (Hg.), *Moral Development and Behavior, Theory, Research, and Social Issues*, New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 31–52.
- Kölsch-Bunzen, Nina (2022): *Gut aufgestellt gegen Antisemitismus? Die Förderung von Antisemitismusprävention in Kindertagesstätten und Schulen durch Kinderbibeln, Kinderkorane und Schulbücher*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): »Macht Diagnostik Selektion?«, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1, S. 23–38.
- Krüger, Christine/Jagusch, Birgit/Gille, Christoph/Wéber, Júlia (2022): »Extrem rechte Einflussnahmen auf die Soziale Arbeit«, in: *Sozial Extra* 46, S. 264–268.
- Landesmesse Stuttgart GmbH & Co. KG (o. D.): *didacta – die Bildungsmesse*. <https://www.messe-stuttgart.de/didacta/>. Zugegriffen: 30.01.2025.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört, Kinder und Macht*, Wiesbaden: Springer VS.
- Liebel, Manfred/Meade, Philip (2023): *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*, Berlin: Bertz und Fischer.
- Macpherson, William (1999): *The Stephen Lawrence Inquiry: Report of an Inquiry. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department, London: The Stationery Office*.
- Meer, Nasar (2013): »Racialization and religion: race, culture and difference in the study of antisemitism and Islamophobia«, in: *Ethnic and Racial Studies* 36, S. 385–398.
- Meer, Nasar/Modood, Tariq (2009): »Refutations of racism in the ›Muslim question‹«, in: *Patterns of Prejudice* 43, S. 335–354.
- Messerschmidt, Astrid (2010): »Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft«, in: Wolf-Ram Stender/Guido Follert/Mihri Özdogan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 91–108.
- Müller, Alexandra/Kühn, Mareike (2024): »Deutsche Elementarpädagogik im Einfluss der Zeit (1933–2023)«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft*, S. 205–222.
- Piaget, Jean (1926): *The language and thought of the child*, Harcourt: Brace.
- Prout, Alan/James, Allison (1997): »A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems«, in: Allison James/Alan Prout (Hg.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London: Routledge, S. 56–80.

- Qvortrup, Jens (2005): »Varieties of Childhood«, in: Jens Qvortrup (Hg.), *Studies in Modern Childhood*, London: Palgrave Macmillan, S. 1–20.
- Radvan, Heike (2010): »Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrnehmener Antisemitismen. Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagoginnen«, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdogan (Hg.), *Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–183.
- Rensch-Kruse, Benjamin/Cheema, Saba-N./Goldhorn, Yasmin/Diehm, Isabell (2024): »Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit«, in: Seyran Bostancı/Emra Ilgün-Birhimeoğlu (Hg.), *Elementarpädagogik in der postmigratischen Gesellschaft*, S. 79–95.
- RIAS (2024): Antisemitische Vorfälle in Deutschland, Jahresbericht 2023, Berlin. https://report-antisemitism.de/documents/25-06-24_RIAS_Bund_Jahresbericht_2023.pdf. Zugriffen: 29.12.2024).
- Ritz, Manuela/Schwarz, Simbi (2022): *Adultismus und kritisches Erwachsensein*, Münster: Unrast Verlag.
- Robinson, Kerry H. (2013): *Innocence, knowledge and the construction of childhood: The contradictory nature of sexuality and censorship in children's contemporary lives*, London: Routledge.
- Rohrmann, Tim (1999): »Die wilden Jungs – Die Helden der Jungen«, in: Verena Sommerfeld (Hg.), *Trotz, Wut, Aggressionen – Wenn Eltern nicht mehr weiterwissen*, Reinbek: Rowohlt, S. 55–77
- Röpke, Andrea (2010): *Die geführte Jugend – Kindererziehung von rechts. Erschienen in der Reihe: Kompetente Konzepte für Demokratie und Toleranz*, Bd. 9, Braunschweig: Verlag Bildungsvereinigung Arbeit und Leben.
- Sächsische Zeitung (2024): Sachsen: Was bringt eine Vorschulpflicht für alle Kinder? <https://www.saechsische.de/beruf-und-bildung/regional/sachsen-was-bringt-eine-vorschulpflicht-fuer-alle-kinder-BG7Q5KW2L2CVA7ACNPH232ZBFA.html#:~:text=Es%20geht%20vor%20allem%20darum,erneut%20erste%20und%20zweite%20Pl%C3%A4tze.> Zugriffen: 03.12.2025.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Schmid, Michaela (2008): *Erziehungsratgeber in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – eine vergleichende Analyse, Kontinuität und Diskontinuität im Mutterbild sowie der (früh-)kindlichen Pflege und Erziehung in ausgewählten Erziehungsratgebern der Weimarer Republik und der NS-Zeit*, Berlin: Weißensee Verlag.
- Shooman, Yasemin (2014): »... weil ihre Kultur so ist«, *Narrative des antimuslimischen Rassismus*, Bielefeld: transcript.

- taz (2023): »Geteiltes Gedenken. Kita will Namen ›Anne Frank‹ ablegen«, von Matthias Maisner, in: Taz. <https://taz.de/Kita-will-Namen-Anne-Frank-ablegen/!5968248/>. Zugegriffen: 03.01.2025.
- Tuider, Elisabeth (2015): »Diversity von Anfang an. Überlegungen zu einer inkludierenden Pädagogik«, in: Christin Haude/Sabrina Volk (Hg.), *Diversity Education in der Ausbildung fröhpädagogischer Fachkräfte*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 12–28.
- Ubbelohde, Julia (2003): »Peng du bist tot! Warum Waffen auch ins Spielzimmer dürfen«, in: kizz, das Elternmagazin für die Kitazeit. Freiburg: Herder.
- Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2024): Muslimfeindlichkeit – Eine deutsche Bilanz 2023, Bundesministerium des Innern und für Heimat (Hg.), https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/uem-abschlussbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=12. Zugegriffen: 27.03.2025.
- Van Ausdale, Debra/Feagin, Joe R. (2001): *The first R: How children learn race and racism*, Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield.
- Wagner, Petra (2022): »Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – wie kann man das lernen? Konzepte und Praxis der Aus- und Fortbildung«, in: Petra Wagner (Hg.), *Handbuch Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder Verlag, S. 264–280.
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): *Handbuch Kinderwelten, Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, Freiburg: Herder.
- Wood, Elizabeth (2010): »Reconceptualizing the play-pedagogy relationship«, in: Liz Brooker/Susan Edwards (Hg.), *Engaging play*, New York: Maidenhead, S. 11–24.
- Yilmaz, Ferruh (2016): *How the workers became Muslims: Immigration, culture, and hegemonic transformation in Europe*, Michigan: University of Michigan Press.
- Zick, Andreas/Mokros, Nico (2023): »Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte«, in: Andreas Zick/Beate Küpper/Nico Mokros (Hg.), *Die distanzierte Mitte – Rechts-extreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf, S. 53–90.

