

Schnoor, Oliver

## Zwischen Ort und Raum. Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik

*Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. [457]-475*



Quellenangabe/ Reference:

Schnoor, Oliver: Zwischen Ort und Raum. Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 4, S. [457]-475 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185863 - DOI: 10.25656/01:18586

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185863>

<https://doi.org/10.25656/01:18586>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2017

■ *Thementeil*

**Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften**

■ *Allgemeiner Teil*

Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik

Essay: Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften*

*Christiane Ruberg/Raphaela Porsch*

Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften  
zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review  
deutschsprachiger Forschungsarbeiten ..... 393

*Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Bernd Dollinger/Pia Rother*

Abbau von Bildungsbenachteiligung als Mythos?  
Orientierungen pädagogischer Akteure in (Ganztags-)Grundschulen ..... 416

*Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels*

Interdisziplinäres Teamteaching – Eine empirische Studie  
über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften  
unterschiedlicher Professionen ..... 437

### *Allgemeiner Teil*

*Oliver Schnoor*

Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick  
der Frühpädagogik ..... 457

### *Essay*

*Zhengmei Peng*

Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus ..... 476

*Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2016 .....	492
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Research on Teacher Beliefs*

*Christiane Ruberg/Raphaela Porsch*

Attitudes of Pre-Service Teachers and Qualified Teachers Towards  
Inclusive Teaching: A systematic review of national studies ..... 393

*Jennifer Buchna/Thomas Coelen/Bernd Dollinger/Pia Rother*

Reduction of Educational Disadvantages as a Myth?  
Orientations of educational actors in (all-day) primary schools ..... 416

*Hansjörg Abegglen/Susanne Schwab/Marco G. P. Hessels*

Interdisciplinary Team Teaching: An empirical study  
of the attitudes of regular and special educational needs teachers  
towards collaborative work ..... 437

### *Article*

*Oliver Schnoor*

Between Place and Space: Early education's hybrid gaze upon  
the child in day care ..... 457

### *Essay*

*Zhengmei Peng*

On Learning and Care in Traditions of Confucianism ..... 476

Habilitation Treatises and Dissertations in Educational Sciences in 2016 ..... 492

Impressum ..... U3

# Allgemeiner Teil

*Oliver Schnoor*

## Zwischen Ort und Raum

*Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag macht auf ‚Raum‘ und ‚Ort‘ als ein differenzielles Schema entlang von Bewegung aufmerksam und zeigt exemplarisch an der institutionellen Praxis einer Krippeneinrichtung, wie es zur Pädagogisierung als einer fortlaufenden Kenntlichmachung von Konzepten des Kindes beiträgt. Verräumlichung und Verörtlichung geschieht, der Dominanz des visuellen Erkennens entsprechend, bevorzugt in Praktiken des Zu-sehen-Gebens, in welchen zugleich der Blick auf kindgemäße Raum-Ort-Relationen formiert wird. Die Analyse der naturalisierenden Konstruktionsweise von AdressatInnen als einer Verschränkung räumlicher mit weiteren Differenzen wird schließlich als eine übertragbare Vergleichsperspektive entworfen.

**Schlagnworte:** Raum, Blick, Kind, Hund, Hybridität

### 1. Einleitung

Institutionelle Kleinkindbetreuung steht in einem dilemmatischen Verhältnis zwischen Bildungsauftrag und Familienreferenzialität. Frühpädagogische Programme wandeln diese Spannung in unterschiedliche Bilder vom Kind um, vor allem zwischen Eigenständigkeit und Kompetenz einerseits, Abhängigkeit und Bindungsbedürftigkeit andererseits (Honig, 2015, S. 48–49). Zur Konturierung einer Pädagogik der frühen Kindheit und zu ihrer Abgrenzung gegenüber Schule und Familie sind Konzeptionen für die adressatenspezifische Raumgestaltung in Kindertagesstätten eines der wichtigsten Mittel (von der Beek, 2008, S. 23; von Allwörden & Wiese, 2004; Zeiß, 2011). Im Zuge des Ausbaus der Krippenbetreuung muss sich die Frühpädagogik dabei immer noch deutlich stärker im Verhältnis zur Familie positionieren: Erziehung und Betreuung im ‚öffentlichen Raum‘ von Krippeneinrichtungen hat Entsprechungen von ‚Privatheit‘ zu schaffen, um vor allem dem Pol der kindlichen Sorge-Bedürftigkeit sichtbar gerecht zu werden (vgl. nur Kasüschke, 2016, S. 185–187).

Wie gelingt das Übersetzen und Balancieren der verschiedenen Erwartungen in der alltäglichen Praxis von Einrichtungen? Und wie lässt sich diese institutionelle Praxis vor dem Hintergrund der ausführlichen Diskussion und Kritik sozialwissenschaftli-

cher Raumverständnisse (vgl. nur Döring & Thielmann, 2008) analytisch fassen und beobachten? Der folgende Beitrag zeigt exemplarisch, wie konkurrierende Vorstellungen des Kindgemäßen in der praktischen Bezugnahme auf Materialitäten räumlich als solche erkennbar und zudem miteinander vereinbar werden. Leitende Bilder vom Kind werden – so die These – im praktischen Unterscheiden, Herstellen und Relationieren von ‚Raum‘ und ‚Ort‘ sichtbar gemacht.

Die Ausführung dieser These versteht sich, darüber hinaus, weniger als ein Beitrag zu der noch anhaltenden Raum-Debatte denn als ein Angebot zur methodologischen Integration des Raum-Themas und zur Verschränkung mit anderen erziehungswissenschaftlichen Strängen, insbesondere mit praxis- und erkenntnistheoretischen Untersuchungen „pädagogischer Blicke“ (Schmidt, Schulz & Graßhoff, 2016). So rechnet sich der zu präsentierende Ansatz nicht zu einer Forschung, die „auch den Raum“ beachtet und ihn dann vor allem betrachtet; stattdessen rückt er den Raum-Blick selbst mit ins Blickfeld und analysiert beides – Räumlichkeit und ihre (visuelle) Beobachtung – als strukturierte und strukturierende Elemente von Praktiken in pädagogischen Feldern.

In einer dreischrittigen Diskussion von Konzepten und Studien wird ein Vorschlag entwickelt, Räumlichkeit in übergreifende praxisanalytische Forschungskonzeptionen in der Erziehungswissenschaft einzulassen: Zunächst wird, anknüpfend an Michel de Certeau, Raum/Ort als ein differenzielles Schema eingeführt, welches über Praktiken der Verräumlichung und Verörtlichung in hohem Maße die Materialität und Körperlichkeit von Lebensvollzügen in die Produktion sozialer Bedeutung zu integrieren vermag (1). Daraufhin wird diskutiert, wie diese Praktiken *pädagogische* Räume und Orte hervorbringen können (2). Schließlich wird die Einbindung verschiedener Wahrnehmungssinne in raumbezogene Praktiken weiterverfolgt (vgl. – programmatisch – Löw, 2001, S. 195; verhaltenswissenschaftlich bereits Hall, 1976; für pädagogische ‚Settings‘ Breidenstein, 2004; Schnoor, 2015). An dieser Stelle werden die herausgehobene Rolle des visuellen Sinns und seine Formierung in signifizierenden Praktiken beleuchtet (3).<sup>1</sup> Im dann folgenden empirischen Abschnitt soll diese Perspektive veranschaulicht und mit Bezug auf die Hervorbringung des Krippenkindes elaboriert werden. Anhand einer protokollierten Szene, in der konkurrierende Repräsentationen des Schlafraums, insbesondere eines dort platzierten Hundekorbs, in einer luxemburgischen Krippeneinrichtung aufeinandertreffen, wird analysiert, wie sich die Unterscheidungspraxis von außerfamiliärer „Bildung“ und familienähnlicher „Betreuung“ im Medium von Kindbildern mit der polyvalenten Materialität verbindet. An der Rekontextualisierung und zaghaften Institutionalisierung des Hundekörbchens in Kinderkrippen wird zudem eine gleichsam materiale Übersetzung familienreferenzieller Erwartungen rekonstruiert. Hiervon ausgehend wird zuletzt skizziert, wie das praktische Unterscheiden von Raum und Ort über den Alltag der Einrichtung hinweg die Koordinierung differenter Erwartungen und Auf-

1 Damit erweitert der Beitrag eine Reihe von Studien zur Multimodalität institutioneller Kleinkinderziehung. Diese haben zudem auch die Räumlichkeit (und Zeitlichkeit) des Auditiven und des Sprechens einbezogen, sowie Verknüpfungen zu einem anderen räumlichen Schema, dem von „Nähe und Distanz“, beobachtet (u. a. Schnoor & Neumann, 2015; Schnoor, 2016).

gaben ermöglichen hilft (4). Zum Schluss werden einige Hinweise zur Generalisierbarkeit des Ansatzes mit Blick auf die AdressatInnenkonstruktion in pädagogischen Feldern gegeben (5).

## 2. Differenzierung von ‚Raum‘ und ‚Ort‘ über Mobilität

Bislang wurde das Verhältnis von Raum und Ort weniger praxistheoretisch gefasst denn als Kandidat für eine begriffliche Grundlegung sozialwissenschaftlicher Raumforschung gehandelt. Das Dual ist konstitutiv etwa in der Raumdefinition von Martina Löw (2001), die sich dabei auch auf eine Bestimmung von Luhmann bezieht. Dessen Unterscheidung verläuft genau genommen zwischen Stelle und Objekt: Das Medium Raum, das aus einer unendlichen Zahl von Stellen besteht, ist nur an Formbildungen, an der Besetzung von Stellen mit Objekten, erkennbar (Luhmann, 1995, S. 180); jedoch kann Raum „als Medium niemals sichtbar werden“ (Luhmann, 1995, S. 182). Was sichtbar wird, scheinen bei Luhmann schon der Begriffswahl nach statische Formen, eben der Besetzung von *Stellen* zu sein; *Bewegung* wird erst relevant, wenn Luhmann im gleichen Zusammenhang das Medium *Zeit* thematisiert (Luhmann, 1995, S. 182). Bei Löw (2001) gehen die besetzten Stellen als „Orte“ in die bekannte Definition von Raum als einer „relationalen (An)ordnung“ ein. So wird Raum beobachtbar; dies allerdings nur in der „Syntheseleistung“ eines jeweiligen Betrachters; zudem „muß die Bewegung in der empirischen Analyse künstlich angehalten werden, um eine Konfiguration bestimmen zu können“ (Löw, 2001, S. 223).

Mit dieser Operation übt man – geht man mit Michel de Certeau – bereits selbst eine Praktik der *Verörtlichung* aus; denn ein Ort ist „an instantaneous configuration of positions. It implies an indication of stability“ (de Certeau, 1984, S. 117).<sup>2</sup> Ein Raum hingegen ist „composed of intersections of mobile elements“ (de Certeau, 1984, S. 117). Die Differenzlinie zwischen Ort und Raum zieht de Certeau also zwischen den Polen Stabilität und Mobilität, womit auch ein recht einfaches Mittel zur Beobachtbarkeit von beidem gegeben wäre. In die zunächst neutrale, teils physikalische Beschreibungssprache zieht er bereits soziale Bedeutungsebenen ein: „The law of the ‚proper‘ rules in the place: the elements taken into consideration are *beside* one another, each situated in its own ‚proper‘ and distinct location, a location it defines“ (de Certeau, 1984, S. 117; Hervorh. i. Orig.). Mit diesem „Gesetz“ des „Eigenen“ (bzw. „Sauberen“) ist der weite Bereich der Konnotationen und Wertvorstellungen des An-seinem-Platz-sein aufgerufen, von Identität über Ordentlichkeit bis hin zu Segregation. Raum dagegen sei durch Konflikthaftigkeit oder Vertraglichkeit gekennzeichnet (de Certeau, 1984, S. 117). De Certeau geht zunächst von den am Reißbrett konzipierten, funktional aufgeteilten Städten aus (de Certeau, 1984, S. 91) und liest ihre Verräumlichung in Geschichten und Berichten der Aneignung oder Umnutzung der aufgezwungenen Ordnung: „[E]veryday stories tell us what one *can* do in it and make out of it“ (de Certeau, 1984, S. 122; Her-

2 Die englische Übersetzung wird hier bevorzugt, da die deutsche teilweise sinnverstellend ist.



vorh. O. S.). ‚Raum‘ wird also nicht nur in konkreter physischer Aktion, sondern gerade auch als *Potential* beobachtbar und kommunizierbar. Jedoch sind nicht nur Räume ‚erzählt‘, sondern auch Orte: Ihre Stabilität stellt sich erst im Zuge von kontrastiver (narrativer) Bewegung her (de Certeau, 1984, S. 116).

Die weiteren Ausführungen, in denen auch literarische Erzählungen als Praktiken der Raum- und Ortconstitution diskutiert werden, bringen fast unmerklich eine weitere zentrale Differenz ins Spiel, nämlich die zwischen *Subjekt* und *Objekt*: Ersteres konstituiert Räume im Handeln, letzteres begründet Orte im bloßen Da-sein bzw. Behandelt-werden – ein Dual, das in der Krippenpädagogik auf spezifische Weise aufgenommen wird (vgl. Abschnitt 5). In Bewegungsmustern zwischen diesen Polen werden auch schon *differente* Subjekte ‚erzählt‘, folgt man auch Andreas Reckwitz (2004), der Bewegung als „agonales Element moderner Subjektformen“ (S. 163) beschreibt und unter anderem das „gemessene Schreiten des Spaziergehens“ (S. 168) des gemäßigten, moralischen Subjekts dem „scheinbar ziellosen Umherstreuen in der Großstadt“ (Reckwitz, 2004, S. 173) des transgressiven Avantgarde-Subjekts gegenüberstellt. De Certeau schreibt in ähnlicher Weise von „pedestrian speech acts“ (de Certeau, 1984, S. 97).

Wendet man diese Unterscheidungen reflexiv und beobachtungstheoretisch, so sind de Certeaus ‚Räume‘ und ‚Orte‘ (die er selbst in Anführungsstriche setzt) eben nicht als sozialwissenschaftliche Beschreibungskategorien aufzufassen, sondern lassen sich als ein *binäres Schema* verstehen, das soziale Praktiken und die darin eingelagerten Beobachtungen von Räumlichkeit strukturieren kann und sich mit kulturellen Codes verbinden lässt.<sup>3</sup> Raum würde vornehmlich dadurch bestimmt, dass er *nicht* Ort ist, und umgekehrt. Interessant wird dann vor allem, wie etwas bereits mit kulturellem Sinn ausgestattet wird, indem es *als* Raum oder *als* Ort beobachtet, arrangiert, praktiziert und kommuniziert wird. De Certeaus schnelle Vermengung des abstrakten Begriffspaars mit typischen kulturellen Vorstellungen verweist schon exemplarisch auf die Bündelung von Unterscheidungen in der Kommunikation sozialer Erwartungshorizonte.

Relationen von Räumen und Orten werden allgemein sichtbar in kommunizierten Erwartungen darüber, welche Art und welches Maß der Bewegung von oder mit welchen Entitäten ausgeführt werden können, dürfen oder sollen. Solche Erwartungen können etwa von architektonisch ‚bewegten‘ Formen reformorientierter Schulbauten (Kozlovsky, 2010) oder von ‚stummen‘ Artefakten, etwa den Benutzbarkeitshinweisen des Universitätsmobiliars (Hausendorf, 2012) präskribiert sein; sie können von Körpern implizit, als ‚beiläufige‘ Aktualisierung eines geteilten Regelwissens kommuni-

3 Hierzu sind allerdings die eindeutigen Wertigkeiten, die de Certeau den beiden Seiten des Duals gibt, einzuklammern. Diese ergeben sich schon aus der Verschränkung von „Ort“ mit „Strategien“ (die er der „Struktur“ zurechnet) und „Raum“ mit „Taktiken“ (die er als *Arts de faire* adelt). Strukturen bilden sich vielmehr übergreifend entlang der Schematisierung. Dies schließt an Praxistheorien an, die den Akzent auf Strukturierung legen, insbesondere diejenige Pierre Bourdieus. Löst man zudem die differenziellen Schemata von der „generativen Grammatik“ des Habitus, wie Wrana (2012) es tut, entgeht ein solcher Ansatz auch der Kritik an Reproduktionsgesetzlichkeiten, die Bourdieu u. a. auch seitens de Certeau bezog (de Certeau, 1984, S. 50–60).

ziert werden (z. B. Kalthoff, 1997); sie können aber auch sprachlich thematisiert werden und zu Bestimmungen oder Aushandlungen führen. Schriftliche Thematisierungen von Raumerwartungen gibt es etwa in den ‚Erzählungen‘ pädagogischer Programme der frühkindlichen Bildung.

### 3. Vom pädagogischen Raum zur pädagogisierenden Verräumlichung

In *diesem* Sinne wäre die Geschichte der Pädagogik nicht unbedingt immer schon eine des ‚Raums‘, sondern zunächst nur von Entwürfen und Behauptungen eines gedeihlichen ‚hier‘ gegen ein verderbliches ‚dort‘. Orte der Erziehung sind zunächst nur ein Beispiel für funktionale räumliche Separierung, jedoch zentral im Prozess der Entstehung ‚guter‘ und ‚schlechter‘ Orte (oder Räume) der Kindheit (vgl. Bühler-Niederberger, 2003). Insofern Pädagogik aber als ein Reformprojekt begriffen wird, das nicht zuletzt gegen *verortende* Disziplinaranstalten verschiedener Art, auch schulische, gerichtet ist, setzt sie immer auf einen freien Raum. Dies kann sie jedoch auch in Absetzung zu einem festen Ort verhäuslicht-familialisierter Kindheiten tun (bzw. kann sie auch diesen Ort – eher zusätzlich – herstellen, je mehr sie auch Familie repräsentieren soll).

Für die aktuelle frühpädagogische Programmatik muss die Verbindung von ‚Raum‘ mit dem Begriff eines handelnden – hier vor allem: eigenständig lernenden – Subjekts nicht erst an das Feld herangetragen werden. Schon die (innen-)architektonische Konzeption des Raums ist hier keineswegs nur auf ein regungsloses, geordnetes Nebeneinander von Orten ausgelegt, sondern als anregende Umgebung zum Erkunden und Erforschen gedacht. Raumpositionen und besondere Materialien erscheinen in *Reichweite* des Kindes und mögen seine Potentiale objektivieren. Sinnfälliger wird dieses Bild in neueren Programmen, die ‚Bewegung‘ auch ins Zentrum der pädagogischen Angebote rücken (vgl. u. a. Hunger & Zimmer, 2010).

Das selbstbestimmte kindliche Subjekt ist aber lediglich die eine Seite der konzeptionellen Entwürfe, welche – vor allem in Krippen – die Kindgemäßheit der Räumlichkeiten verbürgen. Die andere Seite betont die Bezogenheit und Abhängigkeit der jüngsten Kinder, welche so gesehen dann doch erst eine *Subjektwerdung* über eine schrittweise Abgrenzung und Verselbständigung vollziehen. Auf Identität und Zugehörigkeitsgefühl verweist die Logik des Örtlichen, etwa mit individuell bebilderten Garderobenhaken, festen Sitzplätzen etc. In den Bestimmungen darüber, wo Kinder oder Sachen „an ihrem Platz“ sind, liegt zugleich ein breiter Übergang zum – weniger programmatischen als tradierten – Repertoire der Ordnungserziehung: Dem Freiraum werden ‚Grenzen‘ bzw. ein ‚Rahmen‘ zur Seite gestellt.<sup>4</sup>

Nun haben ethnografische Studien in verschiedenen Erziehungs- und Unterrichtssettings bereits gezeigt, dass sich das komplexe soziale Geschehen in räumlicher Hinsicht kaum einseitigen Zuordnungen fügt, gar pädagogischen Vorstellungen eines Möglich-

4 In luxemburgischen Einrichtungen werden die auf Herstellung von Ordnung und Verhaltensreglementierung gerichteten Praktiken auch *enkadréieren*, also ‚einrahmen‘ genannt.

keitsraums, der jederzeit Lernprozesse unterstützt. Wo partizipationsorientierte Arrangements von Einrichtung oder Körpern subjektive Freiheiten ermöglichen sollen, sind auch neue Kontrollformen und Begrenzungen zu beobachten (vgl. Schmidt, 2004; Magyar-Haas & Kuhn, 2011), während gerade in lehrerzentrierten Unterrichtssituationen Gelegenheiten zur Bildung selbstbestimmter Räume auszumachen sind (vgl. Breidenstein, 2004). Die architektonisch geöffneten Räumlichkeiten alternativer Lernumgebungen in Ganztagschulen entsprechen zunächst einem metaphorischen Sprachgebrauch des ‚Räume eröffnens‘, dem gegenüber die beobachteten Praktiken weit differenzierter sind und auch neue Schließungen und Ungleichheiten umfassen (vgl. Reh, Rabenstein & Fritzsche, 2011). Räume und Orte vervielfältigen sich, wenn verschiedene Beobachtungsstandpunkte, ferner auch Modi der Wahrnehmung und Kommunikation in Rechnung gestellt werden. Zudem hat eine Tradition der Kindheits- und Jugendforschung – ausgehend von Martha Muchow – handlungsfähige, raumkonstituierende Subjekte gerade auch *jenseits* pädagogischer Institutionen beobachtet und in der eigenständigen Raumanerkennung ein Element der (Selbst-)Sozialisation erkannt (hier nur Fegter, 2014, S. 524).

Wie eröffnen sich aber dann die programmatisch in Aussicht gestellten ‚pädagogischen Räume‘ (und Orte), unter welchen Bedingungen zeigen sie sich dem pädagogisch interessierten Blick? Als Antwort wird hier vorgeschlagen: In eben solchen Praktiken der Verräumlichung und Verörtlichung, die Räume und Orte allererst konstituieren, vollzieht sich auch Pädagogisierung, indem zugleich spezifische Bilder vom Kind ‚eingesetzt‘ werden (vgl. ähnlich, für pädagogisierende Verdinglichung, Neumann, 2012). Zudem lässt sich aber auch umgekehrt sagen: Kinder werden vornehmlich in diesen Verräumlichungs- und Verörtlichungspraktiken *als* Kinder erkennbar. Verdeckt wird dieser Zusammenhang gern, indem das Zutun von Kindern selbst, ihr Beitrag zur pädagogischen Kodierung der Praxis, zugleich vorausgesetzt und negiert wird. In der Krippe jedoch werden – verglichen mit Institutionen für spätere Altersstufen, deren Kinder bereits ein zur Enaktierung kultureller Codes der Kindheit notwendiges praktisches Wissen und sprachliches Vermögen erworben haben (vgl. in Bezug auf Räumlichkeit exemplarisch Fegter, 2014; Schmidt, 2004) – die Kindheitskonzepte noch weitergehend im ‚Blick‘ der erziehenden und betreuenden Erwachsenen realisiert. Umso wichtiger werden nicht nur Beobachtungen der ‚Perspektive des Kindes‘, die beispielsweise einen ‚intermediären Raum‘ (Winnicott) nachvollziehend entwerfen, sondern auch materielle Artefakte und Arrangements, die Bilder vom Kind in konkreten ‚Rahmungen‘ visualisieren helfen.

#### 4. Visuelle Räumlichkeit: Annäherungen an den Blick

Dass ‚Raum‘ in erster Linie die *Möglichkeit* von Bewegung kennzeichnet, ist von einem Großteil der Raumforschung eher verstellt denn analytisch zugänglich gemacht worden. In Löws Raumkonzeption etwa scheint das Moment der Potentialität von der ‚Syntheseleistung‘, d. h. der Verknüpfung von Elementen zu einer ‚(An)ordnung‘, absorbiert zu

sein (Löw, 2001, *passim*). Jedoch wird schon in einer phänomenologischen Einstellung deutlich, dass diese Wahrnehmungs- und Gedankentätigkeit auch Antizipationen und Imaginationen von Bewegungen von Körpern oder Objekten (in Relation zu unbeweglichen Elementen) umfasst.

Die Präferenz für den visuellen Sinn als Instrument und Metapher der Raumerfassung scheint die Logik des Verortens und Stillstellens zunächst jedoch zu begünstigen. Dabei scheinen einseitige Zuschreibungen an den Sehsinn auch aus einer Zuordnung zum gesehenen Medium *par excellence*, zum Bild, zu resultieren, das eine ruhende ‚Draufsicht‘ anzubieten scheint. Aber schon die auf Augenbewegungen gerichteten technischen Untersuchungen von Rezeptionsprozessen zeigen den körperlich bewegten Charakter visueller Syntheseleistung an. So mag sich auch das Erleben von Möglichkeitsräumen vorbereiten, wie etwa die Studien von Christian Rittelmeyer zum Erleben von Schularchitektur nahegelegt haben: „Neben der Aktivierung des Gleichgewichts-Sinnes [durch die Blickmotorik] dürfte in dieser Tatsache der Blicksprünge über ein architektonisches Gebilde der wesentliche Grund für das häufig *dynamische* Erleben *statischer* Bauformen zu sehen sein (‚beschwingte Dachformen‘, ‚bewegte Pfeiler und Laibungen‘, [...] – allerdings auch: ‚starre Klötze‘ [...])“ (Rittelmeyer, 1990, S. 497; Hervorh. i. Orig.). Neurowissenschaftliche Experimente deuten auf entsprechende Prozesse hin, die vom visuellen Sinn sogar auf die Motorik im engeren Sinne übergreifen: Etwa wenn die gleichen Neuronen, die beim Greifen eines Objekts aktiv sind, auch feuern, wenn der Affe das Objekt lediglich betrachtet. „Perception at this level is multi-modal“ (Johnson, 2007, S. 161).

In Redeweisen vom ‚Blick‘ bzw. vom ‚(An-)Sehen‘ wechselt häufig der Bedeutungsbereich, sie referieren zum einen auf ebensolche Aspekte der visuellen Sensorik und Motorik (außerdem auf den Gesichtsausdruck), sie bedienen zum anderen aber auch die Erkenntnis-Metaphorik – wobei die Unterschiede eher verwischt und Zusammenhänge eher rhetorisch genutzt als einmal genauer untersucht werden (vgl. jedoch, mit einer Betonung der Zusammenhänge und Übergänge, Schürmann, 2008). Jüngst sind unter der Klammer „pädagogische Blicke“ Fragen in diesem Spannungsfeld und auch jeweilige Begriffsverständnisse eingehender diskutiert worden (vgl. Schmidt, Schulz & Graßhoff, 2016). So nähert sich Friederike Schmidt den Verknüpfungsmechanismen von Visualität und pädagogischer Deutung mit Rückgriff (unter anderem) auf Bourdieus Konzept der habituellen Wahrnehmungs- und Denkschemata und unter Betonung der *Selektivität* dieses (wieder-)erkennenden Blicks. Die Schemata werden hier von der Seite des sprachlich verfassten Sinns aus rekonstruiert, wie er von Fachkräften in Gruppendiskussionen artikuliert wird (vgl. Schmidt, 2012). Im Folgenden soll jedoch auch gezeigt werden, dass gerade die visuelle *Synthetisierung* auch jene Amalgamierung mit sozialen Deutungsmustern ermöglicht, die sich erkenntnisbezogen als ein ‚pädagogischer Blick‘ rekonstruieren lässt. Hinzu kommt ein weiteres Moment, welches die Studien zum ‚Sehen‘ möglicher (auch eigener) Raumbewegung schon andeuten: Der visuelle Sinn wird nicht nur präferiert, um Situationen schnell zu ‚überblicken‘ und in einem rationalistischen Sinne zu erkennen, sondern auch – besonders im Fall von Raumwahrnehmung – weil sie sich blickend gut *erspüren* und dann mit stärker emotionsbesetzten Konzep-

ten begreifen lassen (vgl. in dieser Linie auch die Studien von Antonio Damasio, z. B. 1999). Vorstellungen von Kindgemäßheit gehören zu diesen gefühlsassoziierten Konzepten, die es ermöglichen, Raumverhältnisse ‚unmittelbar‘ zu beurteilen.

Darüber hinaus wird das Wahrnehmen, Erkennen, Beobachten und Adressieren in pädagogischen Kontexten vermehrt nicht mehr isoliert als Handeln einzelner Professioneller, sondern als soziale und relationale Praxis analysiert wird (vgl. mehrere Beiträge in Schmidt, Schulz & Graßhoff, 2016). So stellt sich aber auch noch einmal genauer die Frage, wie denn habitualisierte Seh-Schemata und ihre Ausdeutung sozial praktiziert und wie sie in Praktiken gebildet und ‚weitergegeben‘ werden.<sup>5</sup> Diese Fragerichtung schließt an Entwicklungen der visuellen Soziologie an, die bereits auf Feldern der Bildpolitik und Repräsentationskritik die „Praktiken des Zu-sehen-Gebens“ und „Rahmungen des Blicks“ in den Blick nimmt (Wenk, 2013, S. 276; vgl. auch Burri, 2008). Entsprechend steht im Folgenden ein multimodales, nicht zuletzt auch sprachliches, Geschehen im Mittelpunkt, das ‚Blicke‘ ebenso sichtbar und der Analyse zugänglich macht wie ihr diskursives glaubhaft-Machen unter Fachkräften.

## 5. ‚Gestellte‘ und ‚bewegte‘ Bilder vom Kind

### 5.1 Krippenpädagogik als Repräsentationsarbeit: Konkurrierende Blicke

Die Institutionalisierung der Erziehung in frühester Kindheit als ein eigenes pädagogisches Feld war in den vergangenen Jahren etwa in Luxemburg als ein rapider Prozess zu beobachten. Im Rahmen eines Forschungsprojekts, das die Gründung und Etablierung einer *Maison Relais pour Enfants* (MRE) für Kinder im Alter von drei Monaten bis vier Jahren begleitet hat, konnte auch auf lokaler Ebene ein Prozess der Strategieentwicklung verfolgt werden, der die relative Autonomisierung nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit den konkreten Erwartungen unterschiedlicher Akteure (Eltern, Träger, Forschung, verschiedene Politikressorts etc.) vollzog.<sup>6</sup> Das pädagogische Konzept der hier im Zentrum stehenden MRE ist besonders über eine Betonung der demokratischen Partizipation und Selbstbestimmung von Kindern im Rahmen einschlägiger frühpädagogischer Programmatiken positioniert (vgl. Knauer, Sturzenhecker & Hansen, 2011).

5 Für die methodische Einübung von Blicken im Zuge der neueren frühpädagogischen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren haben Koch und Schulz (2016) entsprechende Praktiken ethnografisch untersucht.

6 „Maisons Relais pour Enfants“ sind ein in Luxemburg relativ neu etablierter Institutionentypus, der eine Flexibilisierung der Betreuungszeiten mit einer hohen pädagogischen Qualität verbinden soll. Die im Folgenden fokussierte Einrichtung war Kooperationspartner und Schauplatz einer langfristigen ethnografischen Feldforschung im Rahmen des Projekts „Bildungswirklichkeit und Betreuungswirklichkeit: Die Pädagogik der Maisons Relais pour Enfants“, das 2009 bis 2012 an der Universität Luxemburg (Abteilung „Early Childhood: Education and Care“) durchgeführt wurde. Daneben wurden fünf weitere kontrastierende Einrichtungen beforscht.

Es wird im Betreuungsalltag durch besondere Angebote und ausgewählte Gelegenheiten zum Selbst- und Mitentscheiden realisiert. Diese Entscheidungen betreffen nun in aller Regel die Frage, *wo* in einem definierten Bereich von Orten bzw. Plätzen sich Kinder gerne aufhalten, beispielsweise in welchem Gruppenraum sie ihre Malzeiten einnehmen möchten. Die Ergebnisse der Entscheidung über einen bevorzugten Gruppenraum werden über Listenaushänge im Garderobebereich annonciert, sowohl als Information über den Standort, an dem Kinder sich zu den gegebenen Zeiten aufhalten und übergeben werden können, wie zugleich als Präsentation eines partizipativen Verfahrens, das den spezifischen frühpädagogischen Ansatz kontinuierlich ausweist. Diese Praxis kombiniert bereits das Prinzip der Verortung mit der Repräsentation eines Möglichkeitsraums.

Weitergehende Darstellungen des pädagogischen Selbstverständnisses können etwa anlässlich klassischer Führungen durch die Räume der Organisation („das Haus zeigen“) teilnehmend beobachtet werden.<sup>7</sup> Während des Besuchs eines ausländischen Beratungsteams, das von einem Vertreter des luxemburgischen Familienministeriums eingeladen und begleitet wurde, bot sich eine dichte Szene, in der die Relation von Krippen- und Familienerziehung am Raumkonzept verhandelt wurde. Zugleich lässt sich darin nachvollziehen, wie Konzepte vom Kind in der erzählenden Herstellung von Räumen, Orten und deren Relationen zum ‚Einsatz‘ kommen.

Wir gehen durch den Gruppenraum direkt zum Schlafräum, vorbei an laufenden Nachmittagsaktivitäten. Auf dem Weg kündigt der Ministeriumsvertreter schon an, dass dieser Raum *besonders* interessant sei. Als wir im Türbereich stehen, erklärt die Einrichtungsleiterin, dass die Kinder keine festen Schlafplätze haben, sondern diese frei wählen können. Wir schauen auf die hölzerne Schlafmöbellandschaft mit ihren zwei Ebenen, verschiedenen Zubehörteilen und Accessoires (Leiter, Rutsche, Gucklöcher u. a.). Ein flacher Bastkorb, der auf dem Boden platziert ist, zieht die Blicke des Besucherteams an. Eine der Besucherinnen merkt an: „Wie ein Hundekorb.“ Nach kurzen Lachern fragt eine andere nach: „Ist das ein Hundekorb?“ Die Leiterin lenkt sofort ein: „Die sind gut gepolstert!“ Der Ministerialbeamte ergänzt: „Und teuer sind die!“ Dann zieht er die Aufmerksamkeit mit einer raumübergreifenden Handgeste von dem Korb ab und erklärt: „Wichtig ist hier: Es ist anders als zuhause. Die Kinder bekommen die Möglichkeit, andere Erfahrungen zu machen.“ Nachdem er einige Sätze gesprochen hat, scheint die Leiterin aber zu zweifeln, ob das Besucherteam schon überzeugt ist, und zeigt wieder auf den Korb. „Die Kinder fühlen sich *wirklich wohl* darin.“ Sie deutet mit ihren Armen einen Raum vor ihrem Körper an und sagt: „Das ist Geborgenheit wie im Bauch der Mutter.“ Wenig später fragt eine der Frauen weiter: „Welche Ideen stehen denn eigentlich hinter diesem Konzept, wo die Kinder immerzu wechseln ohne ihre Bezugserzieherin?“ Die Leiterin beginnt ihre Antwort: „Dass die Kinder sich optimal entwickeln können.“

7 Geführte Rundgänge sind auch schon in der ethnografischen Untersuchung räumlicher Aspekte von Schulkulturen genutzt worden (vgl. Bendix & Kraul, 2011).

In dieser Praktik des Rundgangs wird der Schlafräum zunächst verräumlicht, sie evoziert ‚Raum‘ auch in Absetzung zu dem physischen Ort, den die im Türbereich stehende Anordnung der geführten Gruppe bildet: Man steht hier, im Vergleich zu anderen Typen von Organisation, lange an einem Ort, eher wie bei Führungen durch eine Museumsausstellung. Die Inneneinrichtung ist momentan natürlich nicht in Gebrauch, sie ‚spricht für sich selbst‘ bzw. muss durch ergänzende Erklärungen und Verbildlichungen zum Sprechen gebracht werden. Die konkurrierenden Entwürfe werden dann gleichermaßen ‚aus der Perspektive des Kindes‘ entwickelt. Die Leiterin führt das Zimmer als einen Bereich der freien Auswahlen ein, worauf das Gästeteam, deren Forschungsinstitut kinderpsychologisch und bindungstheoretisch orientiert ist, jedoch nicht anspricht. Vielmehr wird die Kindgemäßheit des gesamten Arrangements quasi metonymisch in Frage gestellt: Schlafen Kinder hier etwa – wie Hunde – *irgendwo* am Boden?

Die provokative Nachfrage beantworten die beiden Agenten der Qualität luxemburgischer Kinderbetreuung in entgegengesetzter Richtung: Während der Ministeriumsbeamte die Innenausstattung dafür anpreist, eine *Alternative* zu üblichen Kinderzimmern in der familiären Umgebung zu bieten, verteidigt die Leiterin die kritisierten Körbe als adäquaten *Ersatz* für eine unterstellte Behaglichkeit im familialen Umfeld, gar noch für die pränatale Mutter-Kind-Beziehung. Während die Handbewegung des Ersteren einen weitgestreckten Raum zur Exploration und freien Wahl präsentiert, formen die Hände der Letzteren einen haltenden Schutzraum. Der perhorreszierten Beliebigkeit wird ein je spezifisches Raum/Ort-Verhältnis entgegengehalten, einmal als attraktive Vielfalt von Plätzen, die einen Raum der *Optionen* bilden, und einmal als gerade *genügend* Freiheit lassende Umschließung eines Dauerhaftigkeit versprechenden Platzes – einer ‚Plazenta‘, um im Bild zu bleiben.<sup>8</sup>

## 5.2. Übersetzung kleiner Räume – Einsetzung des Krippenkindes

Solcherart Blicke, wie sie hier artikuliert und wechselseitig vertreten werden, sind zweifellos bereits vorgeschult, zum Beispiel durch programmatische Handreichungen zur Raumgestaltung in Krippen. Dort wird meist eine Balance aus „Raum für Bewegung“ und „Raum für Ruhe und Rückzug“ (Zeiß, 2011, S. 77–79), oder „Freiraum“ und „Geborgenheitsraum“ (von der Beek, 2008, S. 50) empfohlen. Auch der Hundekorb findet sich dort als Vorschlag – stets unter Berufung auf wiederum schon bewährte Beispiele aus der Praxis. Er wird eher der Seite des verörtlichenden, „geschützten ‚Raum im Raum‘“ (von der Beek, 2008, S. 152) zugeordnet, jedoch gerade in dieser Funktion auch vom Familienheim abgesetzt: „Heute gibt es vermutlich in den meisten Familien ein Gitterbett (...). Auch wenn es sich vielleicht merkwürdig anhört: Eine wunderbare Alternative sind Hundekörbe, mit einer Matratze oder einem Schaffell ausgepolstert“ (von

8 Für einen aktuellen Beleg dieser Deutung des Uterus in der frühpädagogischen Programmatik vgl. Gutknecht (2016, S. 151). Zum ‚Raum‘ wurde der Uterus freilich auch erst im Zuge der Ultraschalltechnik, die Bilder vom (sich bewegenden) Kind überträgt.

der Beek, 2008, S. 152). Zudem können sie durchaus Bewegungsraum sein, wenn sie „während der wachen Zeit zum Spielen genutzt werden“ (von der Beek, 2008, S. 152). Wird der Korb sogar zum wählbaren Platz unter anderen, so wird auch die niedrige Basumrandung – im Gegensatz zum Bettgitter – als schnell überwindbar erscheinen.

Den ‚Raum im Raum‘ für das schutzbedürftige Kind gibt es in vielen Varianten. Über eine Verschränkung mit der Differenz groß/klein<sup>9</sup> begünstigt er eine kindgemäße Anordnung von Raum/Ort: Der verengte, verörtlichte Raum scheint von dem unbestimmten Bewegungsgeschehen im Gruppenraum, das von vielen, auch erwachsenen Akteuren ausgeht, abzuschirmen, und die Bewegungen des kindlichen Individuums (oder weniger Kinder) auf solche einzuschränken, die sich am jeweiligen Platz ausführen lassen. Entscheidend ist, dass beide Räume möglichst simultan und kontrastiv beobachtbar bleiben.

Das Beispiel ist geeignet, um weiter zu verfolgen, wie sich der gleichsam natürliche Eindruck vom Kind im ‚hybriden‘ Zusammenspiel von sichtbaren Differenzen einstellt. Die ‚Natur‘ des bindungsbedürftigen Kleinkindes, nach der es gewissermaßen halb Subjekt, halb Objekt ist, materialisiert sich in vielfältigen Weisen der kindgemäßen Positionierung, die Kinder in einer teils handelnden, teils behandelbaren bzw. hantierbaren Weise vor- und ausstellen. Aber auch wenn es um die ‚forschenden‘ Tätigkeiten des Kindes geht, die in erster Linie als bildungsrelevant eingeschätzt werden, liegt die ‚objektivierende‘ Komponente oft als Möglichkeit bereit. So heißt es beispielsweise in Empfehlungen darüber, welche Materialien und Formen von Behältnissen Kinder eines bestimmten Alters brauchen, in einem Satz: „Und dann größere Gefäße, in denen sie Dinge sammeln und tragen können, Körbe oder Tröge, auch zum Reinsetzen“ (von Allwörden & Wiese 2004, S. 32). Ebenso wird zur Bereitstellung von Kartons – also Materialien zum Aufbewahren und Verpacken – für Schlaf und Spiel geraten. Auch der Hundekorb wurde bereits „unten in einem Regal“ gesichtet (von Allwörden & Wiese 2004, S. 33), kann seinerseits also an einem Ort für Dinge stehen. Dabei sind die Proportionen des kleinen Kinderkörpers im Vergleich zu Dingen, Kisten oder Heimtieren stets entscheidend in der Erzeugung und Wahrnehmung evidenter Arrangements. Das Motiv von Kleinkindern in diversen Behältnissen kommt auch in Fotodokumentationen, welche die MRE regelmäßig für die Familien produziert, gehäuft vor.<sup>10</sup> Der rückwärtsgewandte Bezug auf den pränatalen Organismus im Leibraum der Mutter allein ist – bei allem empathischen Identifikationspotential und auch bei aller diesem Stadium heute zugeschriebenen Lernentwicklung – nicht genügend tragfähig für den Ausweis einer kindgemäßen

9 „Eine eigenständige Krippenpädagogik braucht ein eigenes Raumkonzept, das der Differenz zwischen kleinen und großen Kindern entspricht“ (von der Beek, 2008, S. 28).

10 Zu Formen der visuellen Umsetzung von groß/klein in ikonographischen Darstellungen von Generationenverhältnissen vgl. auch Behnken und Zinnecker (2000). Die verbale Verwendung von ‚groß‘ und ‚klein‘ im Krippenalltag dagegen ist, wie Sascha Neumann gezeigt hat, ein bevorzugtes Mittel zur frühpädagogischen Herstellung von Entwicklung (nicht von Sorge), welche Kinder „als in der Zeitdimension selbst differente Personen objektiviert“ (Neumann, 2013, S. 155; zur Rolle von verwandten ‚Dingen‘ wie z. B. Babywippen in dieser Praxis vgl. auch Neumann, 2012).



institutionellen Räumlichkeit. Anstelle des mit Ungewissheiten behafteten Kontinuums frühmenschlicher Entwicklung kann das ‚Spiel‘ mit Differenzen treten, welches erlaubt, das Krippenkind als ein zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Mensch und Tier, zwischen Frei-Raum und sicherem Ort fluktuierendes Zwischenwesen zu ‚bestimmen‘. Kleine Kinder, die sich gelegentlich als Hund oder Ding räumlich zu positionieren scheinen, markieren dann gerade im spielerischen Überschreiten die immer schon vorausgesetzten Grenzen und machen sich darin als ‚kindlich‘ erkennbar.

Gleichwohl offenbart die visuelle Gestalt der Schlafgelegenheit eindeutig ihre Herkunft. Zudem bleibt der Unterschied zwischen Kind und Hund weniger durch die wohlvermerkte luxuriöse Polsterung gewahrt (die genießen Hunde gutbetuchter BesitzerInnen nämlich ebenfalls)<sup>11</sup>, sondern eher noch durch den Umstand, dass es in Krippen – bislang – keine Hunde gibt.<sup>12</sup> In Anbetracht der zahlreichen Alternativen, Kleinkinder zu betten und zu be-halten, ist es umso bemerkenswerter, dass ausgerechnet Hundekörbe als besonders geeignet empfunden werden. Assoziationen zu ‚wilden Kindern‘ mögen eher fern liegen, denn genau besehen verweist der Hundekorb auf das Heimtier, mithin das Familienmitglied Hund.<sup>13</sup> Im neuen Kontext bleibt das Objekt familial konnotiert. Zudem impliziert die räumliche ‚Position des Familienhundes‘ in Bezug auf den Schlafbereich ein eigenständiges Aufsuchen des ‚eigenen Platzes‘, eventuell von Ruhe und Geborgenheit, in relativer Unabhängigkeit von Betreuungspersonen, womit sie sich vorteilhaft in den organisatorischen Kontext der Krippenbetreuung versetzen lässt. Die Überblendung des Hundekorbs mit der ‚uterinen Position‘ dagegen fokussiert einseitig auf Vorstellungen von Geborgenheit und negiert den Flexibilisierungsaspekt.

In der untersuchten Maison Relais sind es auch weniger die kleinsten Kinder, die im Hundekörbchen schlafen oder ‚spielen‘ – für diese gibt es Liegen, Wippen und Tragen, die an die Rückenlage der Kleinstkinder angepasst sind –, vielmehr sind es solche, die in der Regel schon laufen und ein wenig sprechen können. Sie können den Korb eigenständig, auch mehrmals, einnehmen und wieder verlassen, aber zu Schlafzeiten auch auf ihn verwiesen werden. Durch flexible Platzierung kann dieser Platz selbst noch einmal zugeordnet werden, bspw. eben einem Schlaf- oder einem Spielbereich. In den Praktiken des Umgangs mit dem Korb dominieren wechselnd Verörtlichung oder Ver-

11 Auch spielt die Bezeichnung als ‚Schlafkorb‘ in Einrichtungskatalogen für Kindertagesstätten keine Rolle im Alltag von Einrichtungen, wo er ungeniert ‚Hundekörbchen‘ genannt wird (so etwa auch in einigen Trierer Kitas).

12 Jedoch gibt es die ersten – auch dauerhaft anwesenden – bereits in Kindergärten (Godau, 2011). Im Mittelpunkt des Erfahrungsberichts steht allerdings ein ausgewachsener, „pädagogischer Hund“, der eine „gute Ausbildung“ als „Grundvoraussetzung“ mitbringt (Godau, 2011, S. 55). Die Hündin (selbstredend weiblich) hat entsprechend nicht in den Gruppenräumen, sondern „im Büro auf ihrer Decke“ einen eigenen Platz (Godau, 2011, S. 59). In der differenziellen Positionierung von Erziehungsinstitutionen im Bereich der frühen Kindheit scheint die generationale Differenz teilweise bedeutsamer als die Mensch-Tier-Differenz zu werden.

13 Die Rede von Haustieren als „vollwertigen Familienmitgliedern“ ist heute weit verbreitet, ihre Rolle im *doing family* kaum zu überschätzen (Buchner-Fuhs & Rose, 2012, S. 17).

räumlichung, jedoch ist es seine Ambiguität, die dieses Objekt für den Krippenalltag scheinbar geeignet macht.<sup>14</sup>

### 5.3. *Raum/Ort in der Differenzialität und Multireferenzialität institutioneller Praxis*

In der Schlafräumszene und der Weiterverfolgung eines Gegenstands sollte ausschnittsartig die Komplexität der institutionellen Praxis, welche alltägliche organisatorische Anforderungen mit unterschiedlichen programmatischen Vorstellungen und externen Erwartungen in Deckung bringen muss (Honig, 2013, S. 32), nachvollziehbar geworden sein. Neben der hier in den Blick genommenen Dimensionierung zwischen Ort und Raum ist diese Praxis selbstverständlich von weiteren sozialen, personalen, zeitlichen und räumlichen Differenzierungen durchzogen. Jedoch steht auch etwa die Koordination verschiedener Erwartungen von und an differenzierte Akteursgruppen häufig im Zusammenhang mit der oben behandelten Unterscheidung. Wie sich dies im Fall der vorgestellten Einrichtung beschreiben lässt, sei zum Schluss angedeutet.

Zunächst einmal werden mit verschiedenen Praktiken nicht immer alle *stakeholder* gleichermaßen bedient. Die oben beschriebene Sichtbarmachung von Selbst- und Mitbestimmung als Wahl-Raum (z. T. mit Aushang von ‚Wahlergebnissen‘) entspricht einer partizipativen und inklusiven Ausrichtung, die in der beforschten Einrichtung vor allem seitens des gemeinnützigen *Trägers* stark gemacht wird. Daneben richten verschiedene Teile der *Eltern* Erwartungen nicht nur an „Familienähnlichkeit“, sondern vor allem auch an (vorschulische) Lern- und Entwicklungsförderung an die Einrichtung. Um diese kompetent ausweisen zu können (etwa in Elterngesprächen), werden beispielsweise bewegungsbetonte Aktivitäten mit den Kindern genutzt, um zeitgleich die Beobachtung und Dokumentation motorischer Fähigkeiten durchführen zu können. Die für Zwecke der Beobachtung ‚freigestellten‘ *Fachkräfte* richten sich dabei oftmals einen erkennbaren, auf das räumliche Geschehen bezogenen festen Platz ein (vgl. auch Schulz, 2011).

Strategien der Verräumlichung sind in dieser Einrichtung schwerpunktmäßig auf *ältere* Kinder bezogen. Dies betrifft nicht nur Wahlentscheidungen (die für die noch nicht sprachfähigen Kinder im Modus der stellvertretenden Versprachlichung gehandhabt werden müssen), sondern auch die Bildungsrelevanz selbsttätiger Bewegung, welche hier bei den Kleinstkindern deutlich weniger Aufmerksamkeit erhält als etwa bei denen, die sich an organisierten Aktivitäten beteiligen können.<sup>15</sup>

14 Aus Platzgründen kann hier nicht auf ein Spektrum von Krippeninventar eingegangen werden, das – aus Schutz- oder Sicherheitsgründen, aber auch zu Ordnungs- und Bestrafungszwecken – sehr wohl ‚Festnahmen‘ von Kindern erlaubt und in individualisierenden oder kollektivierenden Verörtlichungspraktiken gebraucht wird.

15 Die *Geschlechterdifferenz* ist in dieser Dimension nicht dominant strukturierend für die Praktiken dieser Krippeneinrichtung, während dies jedoch zumindest in der Alltagspraxis der Institution Kindergarten so zu sein scheint (vgl. Hunger, 2014).

Die Abhandlung der Verräumlichung in bestimmten Praktiken scheint den Fachkräften ihrerseits auch den ‚Freiraum‘ zu geben, weite Teile des Alltags einseitig im Modus der Verörtlichung zu handhaben und mit bewegtem Blick zu kontrollieren. Konträr zu bewegungsbetonten Aktivitäten sind eine Vielzahl von Übergangs-, Vorbereitungs- und Wartezeiten – etwa vor und während des Essens, Waschens, Schlafens etc. – durch Platzierung und Sammlung von Kindern geprägt, von der sich das räumlich ungebundene Tun und Kommunizieren des erwachsenen Personals abhebt. Der Prozessierung von kindlicher Wahlfreiheit stehen oftmals hohe Anforderungen an ein ‚zivilisiertes‘ räumliches Verhalten der Kinder gegenüber. Die Kehrseite des Schutzraums bzw. eigenen Platzes ist die stete ‚Gefährdung‘, ‚aus der Reihe zu tanzen‘, die wiederum Anlass zu erzieherischem Intervenieren bietet (vgl. Neumann, 2013).

Gerade diese Raum und Ort differenzierenden Verhaltensregeln und auf sie rekurrierenden Praktiken zeigen sich vielfach jedoch auch als Ermöglichungsbedingungen der *agency* von Kindern, die nicht nur in Formen der Devianz, sondern auch der Komplizenschaft erzeugt wird (vgl. Bühler-Niederberger, 2011). Indem Kinder etwa die physischen Grenzmarkierungen von Stühlen, Teppichen oder Hundekörbchen und die auf sie bezogenen Regeln und Anzeigen interpretieren (befolgen, umgehen oder überschreiten), wird die Herstellung pädagogischer Räume und Orte selbst zum Lernfeld.

## 6. Fazit und Ausblick: Reichweite der Perspektive

Der Beitrag ging von der Frage aus, wie die programmatisch leitenden Vorstellungsbilder vom Kind, welche die Frühpädagogik begründen sollen und für sich genommen bereits in einem Spannungsverhältnis stehen, in Einrichtungen der frühesten Kindheit allererst erkennbar werden – wie die Praxis also diejenigen Bedingungen hervorbringt, die sie konzeptuell immer schon voraussetzt (Honig & Neumann, 2013, S. 7). Die Annahme war, dass die räumlichen Konzeptionen, Arrangements und ihre praktische Handhabung gerade hierin ihre vielleicht wichtigste Funktion erfüllen (und nicht erst in individuellen Bildungs- oder Bindungsprozessen von Kindern). Der Blick insbesondere auf die jüngsten, nicht sprachmächtigen Kinder scheint von Kontingenz entlastet zu werden, indem räumliche Anordnungen die Wahrnehmung des Kindes als ‚Subjekt‘ oder ‚Objekt‘ bzw. gerade als dazwischen changierend erlauben. Auf diese Weise können vor allem ‚Bildung‘ und ‚Sorge‘ im gleichen Setting leichter beobachtet und flexibel zugerechnet werden. Die Analysen sollen gezeigt haben, dass dies – gerafft wiedergegeben – über ein praktisches Unterscheiden von ‚Raum‘ und ‚Ort‘ entlang von Bewegung, über ein flexibles Verknüpfen dieser Relation mit sozialen Kategorien wie eben der des Kindes, und schließlich in ‚pädagogischen Blicken‘ und in auf diese bezogenen Praktiken des Zu-sehen-Gebens bewerkstelligt wird. Abschließend seien einige kursorische Hinweise auf die Stabilität und Varianz des Komplexes von visueller Wahrnehmung, räumlicher Praxis und kindlicher Natur in historischer und in institutionen- bzw. feld-spezifischer Hinsicht gegeben, um den Ansatz breiter zu kontextualisieren.

Zusammenhänge von visueller Wahrnehmung und Kindbildern sind in der Kindheitsforschung schon häufiger rekonstruiert worden, vor allem in der Kunst, aber auch an naturwissenschaftlichen Darstellungen, etwa den Zeichnungen Ernst Haeckels, welche die Entwicklung des menschlichen Embryos als Rekapitulation der evolutionären Entwicklung ausgeben (vgl. Cleverley & Phillips, 1986). Diese Imagination der kindlichen Natur ist persistent und wird auch räumlich ‚gerahmt‘, etwa in der „Allgemeinen Pädagogik“ von Alfred Tremml: „Der Mensch beginnt phylogenetisch und ontogenetisch in einem engen Raum, [...] wir kommen auch als Individuen aus einer ‚Höhle‘, nämlich aus dem schützenden mütterlichen Uterus, den wir verlassen, um zunächst in einer Art extrauterinen ‚Höhle‘ zu beginnen, nämlich im begrenzten Lebensraum der Familie“ (Tremml, 2000, S. 32). Die Beliebtheit dieser biologistischen Leitvorstellung ist auch schon im Kontext von Bewegungen der ‚Re-Familialisierung‘ zu sehen; in Fröbels Kindergartenbewegung, die ‚einigende‘ generationale Lebensformen schaffen sollte (Honig, 2014, S. 29), waren die Kind- und Raum-Bilder hingegen noch von christlichen Vorstellungen locker bevölkerter Paradiesgärten geprägt (Staege, 2014, S. 202–203)<sup>16</sup>. Dass die tradierten Visionen einer schützenden Umhegung und/oder eines lebendigen Miteinanders aber auch in den raumbezogenen Praktiken heutiger Kindergärten wiederzuerkennen und nicht etwa von betreuungsökonomischen und bildungspolitischen Motiven abgelöst worden sind, hebt Roswitha Staege in einer Lesart neuerer ethnografischer Studien zu raumbezogenen Praktiken hervor (vgl. Staege, 2014). Die Zusammenschau gibt weitere Hinweise, dass sich auch die Institution Kindergarten – historisch wie aktuell – als pädagogisch erkennbar macht, indem sie ihre Praxis in mehrfacher Form mit einem Schema von Ort und Raum verknüpft. So betont Staege etwa die Formulierung Fröbels, im bildenden Spiel sollten die Kindergartenkinder „sich darleben“ – man könnte auch sagen: Fröbel wählt einen Ausdruck für Selbst-Repräsentation, die sonst, in einer verortenden Bildlogik, ‚sich darstellen‘ heißt, jedoch so den Raumcharakter hervorhebt. „Das ‚Sich-Darleben‘, das Ansichtigwerden des in das Spiel vertieften Kindes ist für die Institution Kindergarten bis heute so überaus wichtig“, so Staege, „weil der Kindergarten aus dem Nexus von Spiel und Bildung seine besondere theoretische Fundierung und pädagogische Legitimation – in Abgrenzung zur Schule – gewinnt“ (Staege, 2014, S. 203). Einen Ortscharakter zu repräsentieren scheint nach den referierten Studien für den Kindergarten (wie eingangs schon vermutet) weniger wichtig, da hier auch die Angleichung an ‚Familie‘ weniger geboten ist als für die Krippe.

Ähnliches dürfte für einen großen Teil der ‚außerschulischen‘ Pädagogik gelten (z. B. für die offene Jugendarbeit, vgl. bereits Treptow 1993; anders jedoch die Heimerziehung). Es wäre feldübergreifend zu prüfen, in wieweit die Differenz Raum/Ort gewissermaßen als ein praktisches Scharnier in der Sichtbarmachung von pädagogischen Leitvorstellungen und Semantiken fungiert, etwa im Zusammenhang mit dem Schema Bildung/Hilfe (vgl. Manhart & Rustemeyer, 2004). So gilt es beispielsweise auch in der Altenhilfe, das sich stärker von „Hinfälligkeit“ zu „Aktivität“ und auch „Bildung“

16 Zum christlichen, aber nicht-kirchlichen Kindbild Fröbels, das mit einer relativen bildlich-räumlichen ‚Weite‘ korrespondieren kann, vgl. Baader (1999, S. 141–144).

gewandelte Altenbild (vgl. Baumgartl, 1997) durch Methoden der „Mobilisation“ und „Selbstbewegung“ zu verwirklichen (vgl. Buchholz & Schürenberg, 2005, S. 123, 223). In mehr auf einem Sprechgeschehen beruhenden Praktiken, wie etwa im Kontext der Schule, wäre stärker de Certeaus Kontinuum von physischen und narrativen Formen der performativen Herstellung von Räumen und Orten auszuleuchten. Im Zuge dessen dürften weitere Varianten ‚hybrider‘ AdressatInnenkonstruktion im Zusammenhang mit räumlicher Schematisierung zu rekonstruieren sein. ‚Hybridität‘ ist dabei kein Merkmal, das PädagogInnen ihrer Praxis zuschreiben würden, sondern kann erst aus einer dritten, analytischen Perspektive entdeckt werden. Am Beispiel der empirischen Kinderforschung der vorletzten Jahrhundertwende hat Florian Eßer (2013) bereits für einen wissenschaftlichen Diskurs gezeigt, dass ein scheinbar homogenes Konzept vom Kind sich bei näherem Hinsehen als ‚Hybrid‘ aus unterschiedlich situierten Codes zu erkennen gibt. Vergleichbar mag die vorangehende Argumentation beleuchtet haben, warum die Praxis in Betreuungseinrichtungen ihren alltäglich erzeugten und erlebten Sinn zwar aus einer Prozessierung von Differenzen bezieht, aber den Beteiligten dabei nicht so zerfurcht erscheint wie sie von differenztheoretischen (z. B. auch intersektionalen, systemtheoretischen) Analysen und Modellen nachgezeichnet wird.

## Literatur

- Baader, M. (1999). Pädagogische Paradiesentwürfe. In E. Liebau, G. Miller-Kipp & C. Wulf (Hrsg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie* (S. 138–148). Weinheim: DSV.
- Baumgartl, B. (1997). *Altersbilder und Altenhilfe: zum Wandel der Leitbilder von Altenhilfe seit 1950*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2000). „Groß“ und „klein“. Zum Wandel einer Metapher für das Verhältnis der Generationen in der Moderne. In P. Götte & W. Gippert (Hrsg.), *Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 233–260). Essen: Klartext.
- Bendix, R., & Kraul, M. (2011). Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen. Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 141–161.
- Breidenstein, G. (2004). Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)*, 5(1), 87–107.
- Buchholz, T., & Schürenberg, A. (2005). *Lebensbegleitung alter Menschen. Basale Stimulation in der Pflege alter Menschen*. Bern: Hans Huber.
- Buchner-Fuhs, J., & Rose, L. (Hrsg.) (2012). *Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bühler-Niederberger, D. (2003). Natürliche Räume oder Architektur der Kindheit. Die „Verortung“ der Kinder zwischen generationalem Ordnen und Individualisierung. *neue praxis*, 33(2), 171–187.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Burri, R. (2008). Bilder als soziale Praxis. Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. *Zeitschrift für Soziologie*, 37(4), 342–358.
- Cleverley, J., & Phillips, D. C. (1986). *Visions of Childhood. Influential models from Locke to Spock*. New York: Columbia University Press.

- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- de Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Döring, J., & Thielmann, T. (Hrsg.) (2008). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Eßer, F. (2013). *Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896–1914)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fegter, S. (2014). Räumliche Ordnungen guter Kindheit. Zum Potenzial praxeologischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(4), 520–534.
- Godau, M. (2011). *Kaninchen, Hund & Co. in der Kita*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Gutknecht, D. (2016). Die Kinderkrippe als Ort der Raumerfahrung und Rauman eignung. In R. Braches-Chyrek & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 145–162). Opladen: Budrich.
- Hall, E. T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Düsseldorf: Schwann.
- Hausendorf, H. (2012). Über Tische und Bänke. Eine Fallstudie zur interaktiven Aneignung mobiler Benutzbarkeitshinweise an der Universität. In H. Hausendorf, L. Mondada & R. Schmitt (Hrsg.), *Raum als interaktive Ressource* (S. 139–186). Tübingen: Narr.
- Honig, M.-S. (2013). Frühe Kindheit. In S. Andresen, C. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 27–33). Stuttgart: Metzler.
- Honig, M.-S. (2014). Familie und öffentliche Kinderbetreuung. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Familiensoziologie. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 27–41). Oldenbourg: de Gruyter.
- Honig, M.-S. (2015). Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit* (S. 43–57). Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, M.-S., & Neumann, S. (2013). Ethnografie der Frühpädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33(1), 4–9.
- Hunger, I., & Zimmer, R. (Hrsg.) (2010). *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2014). Bewegung in der frühen Kindheit. Zur Dominanz und Materialisierung alter Geschlechterbilder im pädagogischen Alltag. *sozialmagazin*, 39(1-2), 14–20.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding*. Chicago: University Press.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kasüschke, D. (2016): Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In R. Braches-Chyrek & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 180–198). Opladen: Budrich.
- Knauer, R., Sturzenhecker, B., & Hansen, R. (2011). *Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Gesellschaftliches Engagement von Kindern fördern*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Koch, S., & Schulz, M. (2016). Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft* (S. 157–165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kozlovsky, R. (2010). The Architecture of Educare: Motion and emotion in postwar educational spaces. *History of Education*, 39(6), 695–712.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Magyar-Haas, V., & Kuhn, M. (2011). Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. *neue praxis*, 41(1), 19–34.

- Manhart, S., & Rustemeyer, D. (2004). Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“ als Differenzial pädagogischer Expansion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 266–285.
- Neumann, S. (2012). Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In K. Priem, G. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung* (58. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 168–184). Weinheim: Beltz.
- Neumann, S. (2013). Sorgenkinder. Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maisons Relais pour Enfants“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(2), 149–162.
- Reckwitz, A. (2004). Die Gleichförmigkeit und die Bewegtheit des Subjekts: Moderne Subjektivität im Konflikt von bürgerlicher und avantgardistischer Codierung. In G. Klein (Hrsg.), *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte* (S. 155–184). Bielefeld: transcript.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Fritzsche, B. (2011). Learning Spaces Without Boundaries? Territories, power and how schools regulate learning. *Social & Cultural Geography*, 12(1), 83–98.
- Rittelmeyer, C. (1990). Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 495–522.
- Schmidt, F. (2012). *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, F., Schulz, M., & Graßhoff, G. (Hrsg.) (2016). *Pädagogische Blicke*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, K. (2004). Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber, *Was ist ein guter Kindergarten?* (S. 157–192) Weinheim: Juventa.
- Schnoor, O. (2015). Bringing Sound Back Into Space: Multimodal ethnography of early education. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans in Educational Ethnography* (S. 235–255). Bielefeld: transcript.
- Schnoor, O. (2016). Adressierung als Pädagogisierung: Blickkontakt, *mis en scène*. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke* (135–149). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schnoor, O., & Neumann, S. (2015). Zwischen Stille und Stimme: Frühpädagogik als schweigsames Beobachten. In M. Geiss, & V. Magyar-Haas (Hrsg.), *Zum Schweigen: Macht und Ohnmacht in Erziehung und Bildung* (S. 203–232). Weilerswist: Velbrück.
- Schulz, M. (2011). Die Aufführung des Bedeutsamen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf die institutionelle Herstellung von Bildungsrelevanz. In M. Schulz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren* (S. 49–64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schürmann, E. (2008). *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Staege, R. (2014). Zwischen pädagogischer Utopie und institutioneller Routine. Raumordnungen und raumbezogene Praktiken im Kindergarten. In C. Roeder (Hrsg.), *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen* (S. 199–210). Bielefeld: transcript.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treptow, R. (1993). *Bewegung als Erlebnis und Gestaltung. Zum Wandel jugendlicher Selbstbehauptung und Prinzipien moderner Jugendkulturarbeit*. Weinheim: Juventa.
- von Allwörden, M., & Wiese, M. (2004). *Vorbereitete Umgebung für Babys und kleine Kinder. Handbuch für Familien, Krippen und Krabbelstuben*. Berlin: Pikler-Gesellschaft.
- von der Beek, A. (2008). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar: das netz.
- Wenk, S. (2013). Praktiken des Zu-sehen-Gebens aus der Perspektive der Studien zur visuellen Kultur. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 275–290). Bielefeld: transcript.

- Wrana, D. (2012). Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 185–200). Opladen: Barbara Budrich.
- Zeiß, J. (2011). Anregungsreiche Räume für die Jüngsten. In N. Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 76–86). Berlin: Cornelsen.

**Abstract:** The article draws attention to ‘space’ and ‘place’ as a differential schema. By analysing the institutional practice of a day care nursery, the research seeks to show how the schema is involved in the constitution of pedagogical meaning as an on going realisation of concepts of the child. ‘Spatializing’ and ‘Place-alizing’ occur, in accordance with the dominance of visual recognition and primarily through practices of ‘making visible’ (Zu-sehen-Gebens), while the gaze on child-appropriate relations of space and place is being formed. The analysis of naturalizing constructions of the addressees, as an interweaving of spatial differences with other differences, is conceptualised as a transferable comparative perspective.

**Keywords:** Space, Gaze, Child, Dog, Hybridity

#### **Anschrift des Autors**

Dr. Oliver Schnoor, Universität Trier,  
Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften,  
Lehr- und Forschungseinheit Erziehungswissenschaft,  
54286 Trier, Deutschland  
E-mail: [schnoor@uni-trier.de](mailto:schnoor@uni-trier.de)