

Farrenberg, Dominik

## **Pädagogische Räume? Orts- und dingbezogene, regierungssensible Reflexionen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die Fallorientierte Lehre**

*Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2024, 79 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 10)*



Quellenangabe/ Reference:

Farrenberg, Dominik: Pädagogische Räume? Orts- und dingbezogene, regierungssensible Reflexionen in Kindertageseinrichtungen. Arbeitsmaterialien für die Fallorientierte Lehre. Hildesheim : Universitätsverlag Hildesheim 2024, 79 S. - (Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen: Fallzentrale; 10) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348776 - DOI: 10.25656/01:34877; 10.18442/pforle-f-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348776>

<https://doi.org/10.25656/01:34877>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Plattform für Forschungs- und Fallorientiertes Lernen **Fallzentrale**

Dominik Farrenberg

## **Pädagogische Räume?**

Orts- und dingbezogene,  
regierungssensible Reflexionen  
in Kindertageseinrichtungen

Arbeitsmaterialien für die  
Fallorientierte Lehre

Herausgegeben vom Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen  
der Stiftung Universität Hildesheim.



Die Broschüre wurde aus Ergebnissen der Dissertationsstudie „RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes“ (2018) von Dominik Farrenberg erstellt. Ermöglicht wurde die Studie u.a. auch durch die ideelle Förderung der Hans-Böckler-Stiftung im Rahmen des Promotionskollegs „Widersprüche gesellschaftlicher Integration. Zur Transformation Sozialer Arbeit“ (2012 - 2015).

Diese Broschüre wurde erstellt für die Plattform für Forschungs- und  
Fallorientierte Lehre des Kompetenzzentrums Frühe Kindheit Niedersachsen.



Die Broschüren werden im Projekt PForLe in einem übergreifenden konzeptionellen Rahmen im Sinne einer kasuistischen Didaktik entwickelt. Diese Entwicklungsarbeit wird begleitet durch das Herausgebenden- und Redaktionsteam der „Fallzentrale für fallorientierte Lehre“: Peter Cloos, Svenja Garbade, Frauke Gerstenberg, Christoph Kairies, Anja Kerle, Jessica Prigge, Stephanie Simon, Katja Zehbe, Katharina Riechers (ehem.) und Tom Töpfer (ehem.). Die Plattform finden Sie unter: <https://doi.org/10.18442/pforle>.

Die Erstellung der Plattform wurde im Rahmen des  
Förderprogramms „Innovation plus“ gefördert durch



**Niedersächsisches Ministerium  
für Wissenschaft und Kultur**

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2. Räume der Kindheit und die Kindertageseinrichtung als pädagogisch-institutioneller Ort</b>	<b>13</b>
<b>3. Zur Orts- und Raumbezogenheit pädagogischer Konzepte</b>	<b>19</b>
<b>4. Wegweiser zur Arbeit mit den ethnographischen Skizzen</b>	<b>25</b>
4.1. Inhaltlich-theoretischer Wegweiser	26
4.2. Didaktisch-struktureller Wegweiser	30
<b>5. Ethnographische Skizzen – Aufgaben zur Reflexion – Deutungsangebote zur Vertiefung</b>	<b>33</b>
5.1. Ankommen am Ort Kindertageseinrichtung	34
5.2. Im Gruppenraum	42
5.3. In der Puppenecke	51
<b>6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen</b>	<b>61</b>
<b>7. Glossar</b>	<b>65</b>
<b>8. Literatur</b>	<b>73</b>



# 1. Einleitung



## Überblick über den Kapitelinhalt

Die vorliegende Einleitung führt *zum einen* inhaltlich in das Thema der Broschüre „Pädagogische Räume“ ein. Dies geschieht, indem die Kindertageseinrichtung als Ort gefasst wird, der strukturell darauf ausgelegt ist, dass dort pädagogische Räume erzeugt werden. Die Broschüre reflektiert ebendiese Erzeugung pädagogischer Räume aus einer spezifischen, innovativen und in konstruktiver Weise irritierenden Perspektive. Im Fortgang der Broschüre wird diese Perspektive gleichermaßen als orts- und dingbezogen wie regierungssensibel vorgestellt und erläutert. *Zum anderen* wird in die didaktische Konzeption eingeführt, die das forschungs- und fallorientierte Lernen in der Arbeit mit der Broschüre anleitet. In diesem Zusammenhang werden zunächst Zielgruppe und Zielsetzung der Broschüre benannt. Ein Lektürehinweis, eine Beschreibung zum Aufbau der Broschüre sowie ein Überblick über strukturierende Arbeits- und Lesehilfen runden diese didaktisch-strukturellen Erläuterungen ab.

Kindertageseinrichtungen stellen gleich in mehrfacher Hinsicht besondere Orte dar. Ihnen wohnen eine ganz eigene Ästhetik und unverwechselbare Art der Raumgestaltung inne. Vermutlich stellen sich bei den Allermeisten zügig assoziative Bilder hierzu ein: Da ist beispielsweise diese Umkehr von Größenverhältnissen – denn Stühle, Tische usf. sind auf die Größe von Kindern und nicht von Erwachsenen ausgerichtet. Diejenigen, die sich sonst recken und strecken müssen, können hier nun problemlos alles einsehen und haptisch erreichen. Diejenigen hingegen, die in der Welt jenseits dieses besonderen Ortes sonst immer alles gut einsehen und erreichen können, müssen sich nun bücken und mancherorts regelrecht hineinzwängen, um Platz zu finden. Dabei sieht es an diesem Ort teilweise aus wie in einer Miniatur-Wohnung. Kurios zudem, welche private, familienähnliche Atmosphäre dort herrscht, obwohl es sich doch um eine öffentliche Einrichtung handelt. Tatsächlich gibt es institutionelle Regularien und organisationale Rahmenbedingungen zuhauf – sogar Mitarbeiter\*innen, für die dies ein Arbeitsort ist – und dennoch ist dort vieles in ambivalenter Weise eher wie „zu Hause“. Rein quantitativ betrachtet ist dieser Ort für immer mehr und immer jüngere Kinder wie ein „zweites Zuhause“ – verbringen diese teilweise mehr Zeit in der Woche in dieser Institution als in ihrem eigentlichen „ersten“ Zuhause. So vollziehen sich an diesem Ort auch sehr gewöhnliche Aktivitäten, es wird u. a. gesungen, gebacken, gepflanzt und Roller oder Kettcar gefahren. Nur schiebt sich hier eine zweite Absicht vor diese Aktivitäten: Es geht nicht primär darum, mit dem Roller oder Kettcar von A nach B zu kommen, nicht primär darum, dass am Ende ein gebackener Kuchen verzehrt oder ein zuvor eingepflanztes Gemüse geerntet und weiterverarbeitet werden kann, sondern um ein spielerisches Kennenlernen und Erlernen dieser alltäglichen Aktivitäten sowie um das Sammeln unterschiedlicher Erfahrungen. Dieser *familienähnliche* und doch *institutionelle Ort* ist ein pädagogischer Ort, an dem absichtsvoll – in konzeptionierter und reflektierter Weise – Lernen, Betreuung und Erziehung stattfinden soll. An diesem insofern besonderen Ort sollen sich also entsprechende *pädagogische Räume* eröffnen.



### Definition und Information – Orte vs. Räume

Orte und Räume lassen sich wie folgt voneinander abgrenzen (vgl. DeCerteau 1980/2006, S. 345):

- *Orte* sind statisch und stehen für Stabilität. Sie beschreiben materiell-territoriale Anordnungen, d. h. Lagerung und Position von materiellen Dingen und Körpern in einem territorial klar abgrenzbaren Bereich.
- *Räume* entstehen, wenn diese materiell-territorialen Anordnungen in einer zeitlichen Dimension betrachtet werden; wenn sie also auf einer Zeitachse in Bewegung geraten, indem an dem Ort oder mit dem Ort etwas „gemacht“ wird. Räume sind so gesehen ein Zur-Praxis-Werden von Orten und das „Resultat von Aktivitäten“ (DeCerteau 1980/2006, S. 345). Räume sind damit auf Subjekte angewiesen, die sich diese Räume aneignen; auf Akteure, welche die *materiell-territoriale Anordnung* (siehe Glossar) in Gebrauch nehmen und performativ (siehe Glossar: Performativität) mit ihr interagieren.

### Transfer zum Ort Kindertageseinrichtung – das Beispiel Bauecke

So ist die Bauecke jener zumeist durch Teppichboden abgegrenzte Bereich im Gruppenraum von Kindertageseinrichtungen mit seinen nebeneinander in einem Regal aufgestellten Kisten und den darin liegenden Bauklötzen und ähnlichem Spielzeug zunächst einmal ein Ort. Tagtäglich eröffnen sich an diesem Ort „Bauecke“ Räume, die durch das Tun der Akteure im Zusammenspiel mit der materiell-territorialen Beschaffenheit ermöglicht und auch begrenzt werden. Er wird zum Spielraum und zum Raum für Kreativität und Phantasie, wenn aus den Materialien Bauten und Konstruktionen geschaffen werden, die dann als Medium für Spiele im Modus des „So-tun-als-Ob“ fungieren. Die Bauecke wird zum Begegnungs- und Kommunikationsraum, wenn dort verhandelt wird, wer welche Teile wie lange nutzen darf, welches Spiel überhaupt gespielt werden soll oder wenn Unterhaltungen nebenbei während des Bauens stattfinden. Mitunter wird er somit auch zu einem Raum der Auseinandersetzung und (zumindest ist dies pädagogisch intendiert) wohl auch zu einem Lernraum. An ein und demselben Ort können sich folglich vielfältige Räume eröffnen.



Mit der einleitend skizzierten pädagogischen Absicht ist der Ort Kindertageseinrichtung darauf angelegt, dass sich dort Spielräume, Erfahrungsräume und Begegnungsräume eröffnen können – also u.a. Räume der Kommunikation, der Aushandlung sowie Konflikt- und Grensräume. Als pädagogischer Ort zielt er darauf ab, Lernräume, Schutzräume und Räume der Bildung und Erziehung bereitzustellen.

- Doch inwiefern gelingt es (an) diesem besonderen Ort pädagogische Räume zu eröffnen?
- Und wodurch geschieht dies eigentlich genau?
- Und was passiert an diesem Ort noch darüber hinaus?

Auf diese (und ggf. weitere) Fragen zielt die vorliegende Broschüre ab.

## Zur Relevanz von Orten und Dingen in pädagogischen Arrangements

Dabei denken wir, wenn wir an die Realisierung von Pädagogik, genauer gesagt von Erziehung denken, zunächst oftmals an die Gestaltung der *Beziehung* von pädagogischer Fachkraft und Kind. Gegenwärtig geraten somit vielfach Fragen von Professionalität, Professionalisierung und Kompetenz(-erweiterung) der Fachkräfte in den Fokus. Und ohne Zweifel ist die professionelle Gestaltung von Beziehungen in pädagogischen Zusammenhängen für deren Gelingen zentral. Doch die hohe Aufmerksamkeit hierauf verstellt bisweilen den Blick dafür, dass Orte und Dinge – sprich die materiell-territoriale Umgebung, in die eine pädagogische Praxis eingebettet ist – in erheblichem Maße und doch mitunter verkannt oder unentdeckt miterziehen. Dabei hat das Wissen um die erzieherische Bedeutung von Orten und Dingen angefangen bei Friedrich Fröbel über die Montessori-, Waldorf- und Reggio-Pädagogik bis hin zu Konzepten einer „offenen Arbeit“ in Kindertageseinrichtungen durchaus eine lange Tradition. Vor diesem Hintergrund macht sich die vorliegende Broschüre entlang der zuvor aufgeworfenen Fragen zur Aufgabe, genau für diese Orts- und Dingbezogenheit von Pädagogik zu sensibilisieren, indem das forschungs- und fallorientierte Lernen hierauf zentriert wird.

## Zielgruppe und Zielsetzung der Broschüre

Die Broschüre richtet sich dabei vorrangig an die Lehrenden beruflicher und hochschulischer Bildungsgänge in kindheits- und sozialpädagogischen Qualifizierungskontexten sowie in entsprechenden Fort- und Weiterbildungsstätten. Sie stellt eine umfangreiche Lehr- und Lernmaterial-Sammlung zur Verfügung, aus der gemäß den Vorkenntnissen der Lernenden inhaltliche Vertiefungen und didaktische Anpassungen vorgenommen werden können. Dabei zielt die Broschüre darauf ab, theoretische Perspektiven aufzuwerfen, über die orts- und dingbezogene, regierungssensible Reflexionen zu pädagogischen Räumen in Kindertageseinrichtungen möglich werden. Die Broschüre stellt damit ein Instrumentarium zur Verfügung, sich dahingehend konstruktiv verunsichern zu lassen, dass Orte, Dinge und Raumgestaltung in pädagogischen Kontexten mit „neuen Augen“ gesehen werden können. Diese Erkenntnisgewinne leiten insofern zu einem Theorie-Praxis-Transfer an, als eine entsprechend sensibilisierte Orientierung des eigenen professionellen Handelns möglich wird. Konkrete Handlungsempfehlungen zur pädagogischen Raumgestaltung in Kindertageseinrichtungen gibt die Broschüre hingegen ausdrücklich nicht. Stattdessen versteht sich die Broschüre als Impulsgeberin für ein forschungs- und fallorientiertes Lernen, welches zur Reflexion darüber anregt, wie sich das Eröffnen pädagogischer Räume immer schon als mit sozialen Normen und Ordnungen verstrickt zeigt. Ausgehend von den Ergebnissen einer ethnographischen Studie gibt die Broschüre Einblicke in die Art und Weise, wie Orte und Dinge in Kindertageseinrichtungen machtförmig miterziehen. Insbesondere wird herausgearbeitet, wie die pädagogisch inszenierte Umgebung im Hinblick auf die Kinder sowohl Prozesse der Aneignung als auch eines Regiert-Werdens in Gang setzt.



### Lektürehinweis zur „Ordnung des Wissens“ in dieser Broschüre

Die vorliegenden orts- und dingbezogenen, regierungssensiblen Reflexionsangebote gehen einher mit einem spezifischen Sprachgebrauch, der zunächst vielleicht nicht nur ungewohnt erscheinen mag, sondern auch verunsichernd sein kann. Angesprochen ist damit jedoch eine *konstruktive Verunsicherung* im Sinne eines gezielten Bruchs mit den

gängigen Normalitätsvorstellungen. Dieser Bruch bildet sich letztlich auch im Vokabular ab.

*Regierungssensibel* zu denken bedeutet, die machtförmigen sozialen Wissensordnungen in den Blick zu nehmen, die uns in unserer Gesellschaft u.a. auf unsere Positionen verweisen und die gleichermaßen unser Bild der „Anderen“ formen, indem wir diese dann z. B. als Kinder oder Erwachsene wahrnehmen und ihnen entlang dieser generationalen (Zu-) Ordnung bestimmte Merkmale zuschreiben (z. B. noch zu klein zu sein; etwas noch nicht zu dürfen usf.). Unser Wissen über jemanden oder über irgendetwas ist immer schon ein geordnetes Wissen, welches eben dadurch machtförmig wird, dass es bestimmte Merkmale als bedeutsam, gut, besonders, normal oder erstrebenswert markiert, während andere Merkmale als belanglos, abweichend, problematisch usf. gelesen werden. Daraus resultiert die machtkritische (Siehe Glossar: *Machtkritik*) Vorannahme, dass die Erzeugung unseres Selbst, unserer Identität nicht aus uns selbst heraus erwächst, sondern Ergebnis eines fortlaufenden Regiert-Werdens ist: An die Stelle des aufgeklärten, autonomen und handlungsmächtigen Individuums rückt ein regiertes Selbst, welches seine Existenz der Positioniertheit innerhalb der verschiedenen gegebenen sozialen Wissensordnungen verdankt. Diese machtkritische Perspektive ist vor allem auf Michel Foucault zurückzuführen (vgl. Foucault 1982; 1994). Ihre Pointe besteht hierbei darin, dass es quasi unmöglich ist, sich vollständig und fortwährend der machtförmigen sozialen Wissensordnungen zu entziehen und *nicht* regiert zu werden. Vielmehr stellt jeder Versuch der Emanzipation von einer bestimmten Ordnung des Wissens bereits das erneute Sich-Einfügen in eine andere Wissensordnung dar. Eingedenk dieser Unausweichlichkeit eines Regiert-Werdens kommt es in machtkritischer Perspektive darauf an, *regierungssensibel* zu reflektieren, durch wen oder was man sich in welchem Maße regieren lässt. Michel Foucault formuliert Kritik vor diesem Hintergrund als eine „Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1982, S. 28).

*Orts- und dingbezogen* zu denken bedeutet wiederum, sich auf Stofflichkeit (Materie) sowie Lagerung und Positionalität (Territorialität) von etwas *als etwas* zu konzentrieren. Damit geht die Annahme einher, dass auch Orte und Dinge sich durch ein Regiert-Werden formieren (etwa, wenn das bloße Vorhandensein von Fahrstühlen in hohen Gebäuden dazu führt, dass Treppenhäuser fast nur noch im Notfall benutzt werden).

In pädagogischen Schriften wird vielerorts normativ betont, wie etwas sein *soll*; welche konzeptionellen Zielsetzungen verfolgt werden und welche Beweggründe mit diesem oder jenem Impuls verbunden sind. Indem der Blick analytisch darauf gelenkt wird, wie etwas ist, konzentriert sich die vorliegende Broschüre insbesondere darauf, Zusammenhänge und Wirkungen – auch nicht beabsichtigte – von Orten und Dingen in pädagogischen Räumen sichtbar zu machen. Insofern wird das Anliegen verfolgt, Bewertungen oder Empfehlungen weitgehend zurückzustellen.

Davon ausgehend, dass Sprache (soziale) Wirklichkeit miterzeugt, wird in der Broschüre daher an mitunter vielleicht irritierenden Sprachformen festgehalten. Dies geschieht, um Verkürzungen zu vermeiden, die Analyse zu stärken und zu weitergehenden Reflexionen anzuregen. Einzelne Begriffe werden bei der Erstnennung kurz erläutert. Außerdem befindet sich am Ende der Broschüre ein Glossar, welches die wichtigsten fachsprachlichen Begriffe noch einmal in alphabetischer Reihenfolge erklärt.

## Zum Aufbau der Broschüre

Die Broschüre ist in sechs Kapitel unterteilt, die sowohl nacheinander als auch unabhängig voneinander gelesen und durchgearbeitet werden können. Auf die vorliegende Einleitung folgt mit dem *Kapitel 2: Räume der Kindheit und die Kindertageseinrichtung als pädagogisch-institutioneller Ort* eine inhaltliche Grundlegung der Kindertageseinrichtung. Ausgehend von einer sozialhistorischen (siehe Glossar: *Sozialgeschichte*) Betrachtung der Lebensphase Kindheit wird ihre gesellschaftliche Funktion bestimmt. Das Kapitel versteht sich insofern als Rahmung für die weitere Auseinandersetzung mit Orts- und Raumbezügen. Aufbauend hierauf stellt das *Kapitel 3: Zur Orts- und Raumbezogenheit pädagogischer Konzepte* in Form einer exemplarischen Zusammenstellung dar, wie die materiell-territoriale Anordnung in Kindertageseinrichtungen konzeptionell von der allgemein vertretenden Vorannahme des stets spielenden und hierdurch lernenden Kindes angeleitet wird. Besonders augenfällig wird dies im Anschauungs-, Schulungs- und (Re-)Präsentationscharakter, der die konzeptionelle (Aus-)Gestaltung der Orte und Dinge kennzeichnet. Im Sinne einer Lotsenfunktion stimmt das *Kapitel 4: Wegweiser zur Arbeit mit den ethnographischen Skizzen* auf das forschungs- und fallorientierte Lernen im Fortgang der Broschüre ein, indem es hierfür eine inhaltlich-theoretische und didaktisch-strukturelle Orientierung anbietet. Im *Kapitel 5: Ethnographische Skizzen – Aufgaben zur Reflexion – Deutungsangebote zur Vertiefung* lädt der titulierte Dreischritt zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Orts- und Raumbezügen in Kindertageseinrichtungen ein. Die Arbeit mit ausgewählten Fallbeispielen – ethnographische Skizzen genannt – aus der Studie „RegierungsSpielräume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes“ (Farrenberg 2018) eröffnen hier den (pädagogischen) Raum für ein forschungs- und fallorientiertes Lernen. Konkret geschieht dies, indem zu den vorgestellten ethnographischen Skizzen Aufgaben zur Reflexion sowie Deutungsangebote zur Vertiefung gegeben werden. Die Broschüre schließt inhaltlich mit dem *Kapitel 6: Zusammenfassung und Schlussfolgerungen*, wobei für eine regierungssensible Gestaltung und Reflexion der Orte und Räume in Kindertageseinrichtungen geworben wird.

## Überblick über strukturierende Arbeits- und Lesehilfen der Broschüre

Zur Orientierung sowie als strukturierende Arbeits- und Lesehilfe greift die vorliegende Broschüre auf einige wiederkehrende didaktische Elemente zurück. Die folgende alphabetisch sortierte Tabelle gibt einen Überblick über diese Arbeits- und Lesehilfen sowie über ihre didaktische Funktion:

Arbeits- und Lesehilfen	Didaktische Funktion
<b>Abbildung</b>	Einige Inhalte der Broschüre werden – wie auch vorliegend – durch Abbildungen stärker systematisiert und in hervorgehobener Weise visualisiert.
<b>Aufgaben zur Reflexion</b>	Aufgaben zur Reflexion bilden den zweiten von insgesamt drei Schritten bei der Arbeit mit den ethnographischen Skizzen. Durch sie wird in zentraler Weise zu einem aktiven, analytisch-reflexiven Nach- und Mitvollzug der Skizzen motiviert. Damit bilden Sie das Herzstück des forschungs- und fallorientierten Lernens in dieser Broschüre.
<b>Ausgewählte Literatur zum Weiterlesen</b>	An einigen Stellen finden sich Hinweise auf ausgewählte Literatur zum Weiterlesen. Überwiegend beziehen diese sich auf Texte, die vertiefender in die jeweilige Materie einführen bzw. einen systematischen Überblick über die jeweiligen Inhalte geben.
<b>Definition und Information</b>	Der inhaltliche Fließtext wird hier und dort von Kästen mit Definitionen und Informationen unterbrochen, wenn es darum geht, Begriffe zu definieren und über Konzepte, theoretische Ansätze oder Zusammenhänge zu informieren.
<b>Deutungsangebote zur Vertiefung</b>	Deutungsangebote zur Vertiefung bilden den dritten von insgesamt drei Schritten bei der Arbeit mit den ethnographischen Skizzen. Erkenntnisse, die in der reflexiven Auseinandersetzung mit den Skizzen gewonnen werden konnten, lassen sich in diesem Schritt mit weiteren Analysen und Deutungsangeboten zusammenführen, prüfen und abgleichen. Gleichzeitig kann hierdurch das forschungs- und fallorientierte Lernen weiter vertieft werden.





<b>Ethnographische Skizze</b>	Ethnographische Skizzen bezeichnen eine Art von Fallbeispielen, die vorliegend zu einer Auseinandersetzung mit der Erzeugung pädagogischer Räume sowie zu orts- und dingbezogenen, regierungssensiblen Reflexionen auffordern. Sie bilden zusammen mit den Aufgaben zur Reflexion und den Deutungsangeboten zur Vertiefung einen Dreischritt, über den das forschungs- und fallorientierte Lernen in der Broschüre befördert wird.
<b>Glossar</b>	Am Ende der Broschüre ist ein Glossar angelegt, welches die wichtigsten verwendeten Fachbegriffe erläutert und als Nachschlageort dient.
<b>Thematische Stichwörter</b>	Stichwörter zu den unterschiedlichen Themen und Inhalten der ethnographischen Skizzen geben eben hierzu einen systematischen Überblick.
<b>Transfer</b>	An einigen Stellen wird der inhaltliche Fließtext von Kästen unterbrochen, in denen ein direkter Transfer von allgemeinen Phänomenen, Prozessen und Zusammenhängen zum Ort Kindertageseinrichtung hergestellt wird.
<b>Überblick über den Kapitelinhalt</b>	Zu Beginn eines jeden inhaltlichen Kapitels findet sich ein Kasten, welcher einen zusammenfassenden Überblick über die Kapitelinhalte gibt.
<b>Vertiefend hierzu</b>	Vertiefend zu den Inhalten des Fließtextes wird dieser hier und dort von Kästen unterbrochen, in denen die jeweiligen Inhalte dann noch einmal eingehender und weiterführend diskutiert werden.

Abbildung 1: Überblick über Arbeits- und Lesehilfen sowie deren didaktische Funktion

## **2. Räume der Kindheit und die Kindertageseinrichtung als pädagogisch- institutioneller Ort**



## Überblick über den Kapitelinhalt

In diesem Kapitel wird *erstens* die Kindertageseinrichtung als pädagogisch-institutioneller Ort sowie als Etappe im institutionalisierten Lebenslauf vorgestellt. *Zweitens* wird die Lebensphase Kindheit ausgehend von einer sozialhistorischen Betrachtung in ihrer gesellschaftlichen Funktion bestimmt sowie räumlich verortet. Beide Aspekte rahmen als historisch-gesellschaftliche Bedingungen das Erzeugen pädagogischer Räume.

Das Hineingeworfen-Sein in Raum und Zeit markiert die existenziellen Bedingungen des Mensch-Seins schlechthin. Mensch entkommt diesem Bedingungsgefüge aus Zeit und Raum nicht. Er wird in dieses Bedingungsgefüge hineingeboren und bleibt diesem lebenslang verhaftet. Mehr noch lässt sich sein Leben einteilen in voneinander unterscheidbare Zeit-Räume, d. h. in Lebensabschnitte, -phasen und -alter, die in der Moderne zumeist mit spezifischen Orten, d. h. mit gesellschaftlichen Institutionen korrespondieren. Hiervon ausgehend skizzieren Lebensalter-Modelle für den modernen Menschen insgesamt einen *institutionalisierten Lebenslauf*, der die aufeinanderfolgenden biographischen Stationen und Lebensalter des Menschen wie Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter mit institutionellen Orten wie den der Familie, der Kindertageseinrichtung, der Schule oder dem Arbeitsplatz zusammenbringt (vgl. Farrenberg/Schulz 2020, S. 131 ff.; Kohli 1985/2017; Böhnisch 2018; Zeiher 2009). Dass die Kindertageseinrichtung eine bedeutsame Etappe im institutionalisierten Lebenslauf darstellt, veranschaulicht der folgende Transfer-Kasten:

### Transfer – Die Kindertageseinrichtung als Etappe im institutionalisierten Lebenslauf

Derzeit besuchen in Deutschland 92 % aller Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt eine Kindertageseinrichtung (bzw. werden von Tagespflegepersonen betreut). In den letzten beiden Jahrzehnten ist zudem die Betreuungsquote der unter dreijährigen Kinder rasant von 13,6 % im Jahr 2006 auf 35,5 % im Jahr 2022 gestiegen (vgl. BMFSFJ 2023, S. 3). Diese statistisch erfassbare Bedeutung institutioneller Betreuung zeigt an, dass Kindertageseinrichtungen (sowie Einrichtungen der Kindertagespflege) zentrale Orte des Aufwachsens von Kindern markieren. Die institutionelle Betreuung von Kindern ist in Deutschland zur Normalität geworden. Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist für die Lebensphase der frühen Kindheit prägend und kennzeichnend für ebendiese Etappe des institutionalisierten Lebenslaufes.

In der Verwiesenheit von Lebensalter und institutionellem Ort wird...

- ...*erstens* deutlich, dass sich Lebensläufe in den komplexen Gesellschaften der Moderne fragmentiert und funktional differenziert vollziehen. Mag das bekannte nigerianische Sprichwort „Um ein Kind aufzuziehen, braucht es ein ganzes Dorf“ (Schleiermacher 2016) vielleicht noch für überschaubare vormoderne Gemeinschaften gelten, so bilden sich in etwa seit dem 18. Jahrhundert zunächst die bürgerliche Familie sowie später dann Schule und Kindertageseinrichtung heraus – allesamt spezifische gesellschaftliche Institutionen, die eigens für die Erziehung der nachwachsenden Generationen zuständig und entsprechend ausgerüstet sind.
- ...*zweitens* kommt darin zum Ausdruck, dass beides – Lebensalter (z. B. Kindheit) und institutioneller Ort, an dem diese mehrheitlich stattfindet (z. B. Kindertageseinrichtung) – historische, gesellschaftliche Erzeugnisse darstellen. Mehr noch: Erst die Herausbildung von bürgerlicher Familie, Schule und Kindertageseinrichtung in den

zurückliegenden Jahrhunderten führten zu der (pädagogischen) Konzentration auf das Kind, wie sie uns heute als selbstverständlich erscheint; und damit zur Hervorbringung der Lebensphase Kindheit.

Über die – teils die Kinder behütende und idealisierende, teils auch disziplinierende und strafende – Konzentration auf das Kind entfalteten sich an Orten wie der Kindertageseinrichtung spezifische *Räume* der Kindheit:

- Räume, in denen die generationale Differenz von Kindern und Erwachsenen betont und gleichzeitig immer wieder neu und performativ (siehe Glossar: Performativität) hervorgebracht wird (vgl. Bühler-Niederberger 2022, S. 15);
- Räume, in denen die Sorge um das Kind im Mittelpunkt steht (vgl. Baader/Eßer/Schröer 2014);
- Räume, in denen Kinder im Sinne eines Schutz- und Schonraums von Erwerbstätigkeit freigestellt sind und stattdessen einem Moratorium der Bildung und Erziehung zugeführt werden (vgl. Zeiher 2009, S. 106 f.; Zinnecker 2000, S. 36 ff.) – d.h. Kindern wird ein Aufschub gewährt, bevor sie lohnenerbstätig werden müssen. Dieser als Moratorium bezeichnete Aufschub wird jedoch im Sinne einer Qualifikationsphase und Vorbereitungszeit für die spätere Erwerbstätigkeit in hohem Maße pädagogisch vorstrukturiert;
- Räume also, in denen der Fokus in pädagogischer Weise auf Erziehungsfragen und -praktiken, auf ein Lernen des Kindes und die (Aus-)Bildung und Erziehung der nachfolgenden Generation gelegt wird.

#### Definition und Information – Räume der Kindheit zwischen Privatheit und Öffentlichkeit

Dem Leitbild einer *bürgerlichen Familienkindheit* (siehe Glossar) folgend findet Aufwachsen in der Moderne zunehmend weniger öffentlich statt. So wird z. B. das Spielen auf der Straße seltener bzw. findet mehr oder minder ausschließlich in *sozioökonomisch benachteiligten Milieus* (siehe Glossar) statt. Das Aufwachsen konzentriert sich stattdessen gleichermaßen behütet und kontrolliert auf den Binnenraum der Familie und das Innere des Hauses:

„die Welt der Öffentlichkeit und die Welt des Privaten sind durch das Hoftor oder die Haustür getrennt. Die Kinder sollen im Haus sein oder sich zumindest nicht weit von ihm entfernen“ (Stechow 2008, S. 78).

Längst hat sich dieses bürgerliche Kindheitsmuster ausgedehnt, sodass von einer verhäuslichten Kindheit anstelle einer Straßenkindheit gesprochen werden kann. Dennoch lässt sich für die Orte, an denen sich Kindheit gegenwärtig vollzieht, von einer „aufteilenden Verräumlichung“ sprechen (vgl. Bollig 2018, S. 112). Der öffentliche Raum der Straße und der private Raum familialer Intimität werden ergänzt von halb-öffentlichen, staatlich organisierten Räumen, die sich an den Orten Schule und Kindertageseinrichtung aufspannen. Ähnlich der bürgerlich-familialen Schutz-, Lern- und Erziehungsräume am Ort des privaten Zuhauses finden sich auch öffentliche Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen wie die Kindertageseinrichtung zumeist von der Außenwelt abgeschirmt und weisen eine klare Begrenzung zu ihrem Außen auf, weshalb die Bezeichnung eines lediglich halb-öffentlichen Raumes zutreffend erscheint.



Die für bürgerliche Familienvorstellungen kennzeichnende sorgende Aufmerksamkeit auf das Kind setzt sich also in den öffentlichen Betreuungs- und Erziehungseinrichtungen fort. Familie und Staat teilen sich demnach die Verantwortung für ein gelingendes Aufwachsen. Kindheit findet somit an unterschiedlichen Orten statt, welche zudem unterschiedlichen Logiken folgen. So weist das Zusammenleben in der jeweiligen Herkunftsfamilie nur einen schwach ausgeprägten Grad an Organisation auf und vollzieht sich überwiegend informell: etwa, wenn Mahlzeiten spontan nach Bedarf und nicht zu festen Uhrzeiten eingenommen werden. Demgegenüber sind die Routinen und Abläufe in Schule und Kindertageseinrichtung stärker organisational und formal geformt und bisweilen auch überformt: etwa, wenn Aktivitäten nicht spontan, sondern nach den Dienstplänen der pädagogischen Mitarbeiter\*innen ausgerichtet werden müssen. Auch wenn Kindertageseinrichtungen oftmals programmatisch als *Orte für Kinder* idealisiert werden, sind im Alltag vielfach organisationale Bedarfe relevanter als die Bedarfe der Kinder oder die pädagogischen Intentionen der Fachkräfte. Besonders augenfällig wird dies über die erforderliche „Einpassung“ der Kinder in den jeweiligen pädagogisch-institutionell geordneten Tagesablauf (vgl. Farrenberg 2018, S. 207 ff.). Anders als in vielen Familien kann allein schon aus den organisationalen Bedingungen heraus nicht einfach nach Bedarf z. B. gegessen oder gespielt werden. Für Aktivitäten wie Spiel und Nahrungsaufnahme müssen vielmehr jeweils spezifische Zeitfenster vorgehalten werden, damit sie entsprechend organisiert werden können. Darüber hinaus zeichnet sich maßgeblich auch die spezifische Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung in Kindertageseinrichtungen verantwortlich für die Hervorbringung spezifischer, *pädagogisch-institutioneller Ordnungsbildungen* (siehe Glossar). Eben hierauf wird der Fokus der *orts- und dingbezogenen, regierungssensiblen Reflexionsangebote* im Fortgang der Broschüre liegen. Mit dem Ziel, spezifische Lernräume zu eröffnen, ist der Ort Kindertageseinrichtung per se immer schon ein in spezifischer Weise pädagogisch inszenierter: Architektur und Raumausstattung folgen mehrheitlich pädagogischen Konzepten. Diese zeichnen sich wiederum durch eine starke Orts- und Raumbezogenheit aus. Wie die folgende Abbildung darstellt, lassen sich somit sowohl die materiell-territoriale Umgebung einer Kindertageseinrichtung als auch ihr pädagogisches Konzept als bedeutsame Elemente verstehen, die an der performativen Hervorbringung pädagogisch-institutioneller Ordnungsbildungen beteiligt sind.

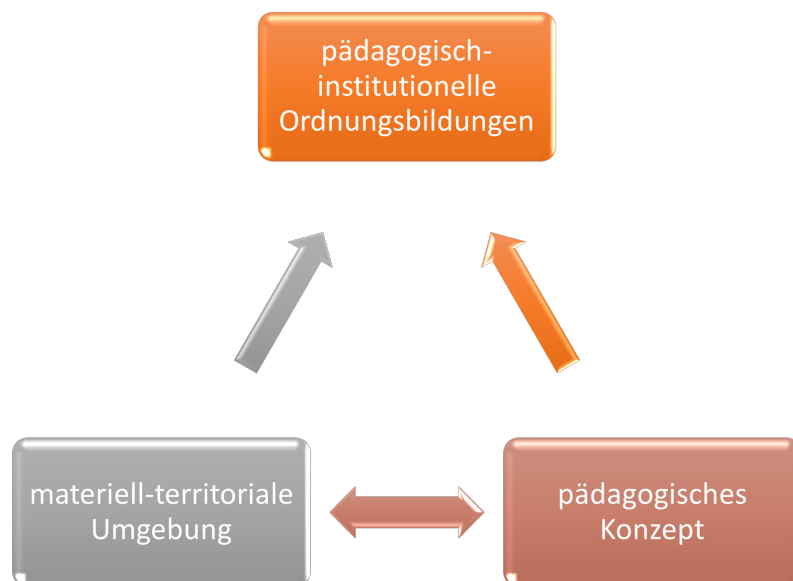


Abbildung 2: Elemente pädagogisch-institutioneller Ordnungsbildungen

Der vormodernen Erzählung, dass im Dorf alle situativ „ein bisschen mit-erziehen“, stehen in der modernen Gesellschaft mit den Institutionen Schule und Kindertageseinrichtung professionelle Instanzen gegenüber, die verberuflicht und institutionell gebunden Betreuung und Erziehung an entsprechenden, eigens dafür vorgesehenen Orten leisten. Betreuung und Erziehung werden somit zu *Pädagogik*, d. h. zu einem reflexiven und kontrollierteren Geschehen. Betreuung und Erziehung werden über die jeweilige Situation hinausgehend organisiert, konzeptionalisiert sowie strukturell und rechtlich verankert – letzteres veranschaulicht der folgende Transfer-Kasten:

### **Transfer – Die rechtliche Verankerung der Kindertageseinrichtung**

Betreuungsangebot und Erziehungsleistung der Kindertageseinrichtung finden sich in Deutschland rechtlich kodifiziert – u. a. im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Sozialgesetzbuch (SGB) VIII in den §§ 22–26 sowie in weiteren Landesgesetzen der einzelnen Bundesländer. Die Grundsätze der Förderung lauten gemäß § 22, Absatz 2, SGB VIII:

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit, Kindererziehung und familiäre Pflege besser miteinander vereinbaren zu können.

Weiterhin differenzieren sich Aufgaben und Ziele von Kindertageseinrichtungen in den einzelnen Bildungsplänen der Bundesländer, in weiteren Grundsätzen der jeweiligen Träger sowie in den einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzeptionen aus.

Gegenwärtig gewinnt das Aufwachsen in öffentlichen Institutionen wie der Kindertageseinrichtung zunehmend an Bedeutung. Denn in den letzten Jahrzehnten ist es „zu einer zeitlichen und räumlichen Ausdehnung institutioneller Kindheit gekommen, die das Verhältnis von privater Familienerziehung und staatlicher Organisation von Erziehung verändert hat“ (Kasüschke 2016, S. 180). Das zuvor beschriebene Spannungsfeld „zwischen institutionellen Strukturen und lebensweltlichen Bedürfnissen von Kindern“ (ebd.) gewinnt angesichts immer längerer Verweildauern von immer jüngeren Kindern in immer größerer Zahl zunehmend an Relevanz. Für die Kinder bedeutet dies eine Verlängerung von Zeiträumen, die gemäß pädagogisch-institutioneller Ordnungsbildungen rhythmisiert und getaktet sind und womöglich zumindest anteilig als fremdbestimmt wahrgenommen werden. Doch nicht nur verbringen mehr Kinder mehr Zeit in Einrichtungen außerhalb der Familie. Auch hat sich die politische Aufmerksamkeit in den letzten zwanzig Jahren stärker auf die Einrichtungen eines öffentlich verantworteten Heranwachsens von Kindern verschoben. Diesbezüglich lassen sich drei miteinander verbundene Motive unterscheiden:

1. Unter Stichwörtern wie „frühkindliche Bildung“ und „Bildungskindheit“ geht es darum, so früh wie möglich in die „Köpfe von morgen“ zu investieren, indem in fokussierter Weise Bildungsprozesse angestoßen, begleitet, dokumentiert und evaluiert werden (vgl. Farrenberg 2018, S. 418 ff.; Olk/Hübenthal 2011).



2. Dieser Umstand geht mit dem Anliegen einher, möglichst früh vor allem solche Kinder in öffentlichen Einrichtungen zu fördern, denen eine Förderung im Elternhaus nicht oder nicht hinreichend zugetraut wird (vgl. Farrenberg 2018, S. 418 ff.; Betz 2016).
3. Schließlich ermöglicht eine umfangreiche, früh einsetzende und flächendeckende Betreuung von Kindern in öffentlichen Einrichtungen, dass Eltern – faktisch nach wie vor insbesondere Mütter – in höherem Maße als bislang erwerbstätig sein können (vgl. Leitner 2008, S. 70 f.; Farrenberg/Schulz 2021).

Alle drei Motive lassen sich letztlich humankapitalistisch (siehe Glossar: Humankapital) auf nationalökonomische Interessen zurückführen. Bildung, Betreuung und Erziehung am Ort der Kindertageseinrichtung verweisen dabei:

- auf potenzielle Zukunftsräume, die sich dank gezielter früher Förderung im Kindesalter den späteren Erwachsenen eröffnen und ihnen insbesondere ermöglichen, ihren gesellschaftlichen Beitrag als leistungsfähige sowie hochqualifizierte Arbeitskraft beizusteuern;
- auf zeitliche Freiräume, die es Müttern wie Vätern – sozusagen der Familiengründung zum Trotz – ermöglichen, in hohem Zeitumfang lohnenerwerbstätig zu sein;
- auf Schutz- und Lernräume für das Kind, die über entsprechende pädagogische Konzepte sowie eine spezifische materiell-territoriale Umgebung ausgestaltet werden. Genau hierauf liegt der Fokus im Fortgang der vorliegenden Broschüre.

#### **Ausgewählte Literatur zum Weiterlesen**



- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): *Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.) (2012): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hasse, Jürgen/Schreiber, Verena (Hrsg.) (2019): *Räume der Kindheit. Ein Glossar*. Bielefeld: Transcript.

### **3. Zur Orts- und Raumbezogenheit pädagogischer Konzepte**



## Überblick über den Kapitelinhalt

In diesem Kapitel wird der hohe Stellenwert veranschaulicht, den die Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung in pädagogischen Konzepten einnimmt. Angeleitet von der allgemein vertretenden Vorannahme des stets spielenden und hierdurch lernenden Kindes zeigen sich in den Konzepten orts- und materialgebundene Erziehungsabsichten. Besonders augenfällig wird dies im Anschauungs-, Schulungs- und (Re-)Präsentationscharakter, der die konzeptionelle (Aus-)Gestaltung der Orte und Dinge kennzeichnet.

Architektur und Raumausstattung von Kindertageseinrichtungen sind von pädagogischen Motiven durchzogen. Sie gehen mehrheitlich auf Versatzstücke der Fröbel-, Montessori-, Waldorf- oder Reggio-Pädagogik zurück. Leitend sind diesbezüglich bis heute vor allem die pädagogischen Vorstellungen des Begründers des Kindergartens Friedrich Fröbel (1782–1852). Angesprochen sind damit nicht nur jene über 220 Einrichtungen, die sich unter der Trägerschaft des eingetragenen Vereins der Fröbel-Gruppe explizit auf die spiel- und kindergartenpädagogischen Ideen Friedrich Fröbels beziehen. Vielmehr finden sich zentrale Aspekte der Fröbel-Pädagogik in nahezu jeder Kindertageseinrichtung wieder. Allen voran betrifft dies das maßgeblich mit Friedrich Fröbel identifizierbare, normativ aufgeladene Bild des spielenden Kindes (vgl. Farrenberg 2018, S. 521 ff.). Fröbel zufolge ermöglicht das Spiel erst die „Selbsttätigkeit“ des Kindes, indem sich über das Spielen Innenwelt und Umwelt des Kindes zu einem „Spielganzen“ zusammenfügen (Fröbel undatiert/1982, S. 181). Auch wenn der spirituell-philosophische Überbau, den Fröbel mit dem kindlichen Spiel verbindet, in den Hintergrund gerückt ist, wird in den pädagogischen (Raum-)Konzepten von Kindertageseinrichtungen nach wie vor unmittelbar auf die diskursive Figur des spielenden Kindes abgehoben. Tonangebend hierfür ist die starke Vorannahme, dass Spielen und Lernen des Kindes eine unzertrennliche Einheit bilden (vgl. Farrenberg 2018, S. 526 ff.). Dies impliziert, dass durch das bloße Vorhalten von reichhaltigen Spielmöglichkeiten für das Kind – mehr oder minder ohne weiteres Zutun – bedeutsame Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden. Auf ebendiesem Zusammenhang vertraut die Früh- bzw. Kindheitspädagogik insgesamt. Auch in die pädagogische Inszenierung der materiell-territorialen Umgebung von Kindertageseinrichtungen findet sich dieser Zusammenhang eingeschrieben, wenn es darum geht, dass sich die Kinder in einer Art „Self-Service“ (Jung 2009, S. 73) an den entsprechend arrangierten Orten und Materialien bedienen können. Das die Tagesabläufe in Kindertageseinrichtungen bis heute vielfach strukturierende Freispiel zielt genau hierauf ab. In ambivalenter Weise wird das Kind erst in entsprechend ausgewiesenen Freispielphasen als selbsttätiges bzw. selbstständiges Subjekt sichtbar, gleichzeitig wird es durch den spezifischen Aufforderungscharakter des Spielmaterials hierzu angeleitet. Anders gesprochen erzeugt die spezifische, materiell-territoriale Umgebung in Verbindung mit entsprechenden frei gehaltenen Zeiträumen jene pädagogisch intendierte „Selbsttätigkeit“ – bzw. in aktuelle Begriffe übersetzt: „Selbstständigkeit“ und „Selbstbildung“. Insgesamt eröffnet die spezifische, materiell-territoriale Umgebung der Kindertageseinrichtung pädagogische, didaktisierte Räume, in denen das Kind – sozusagen „zurechtgelegt für die Absicht“ (Oelkers 1998, S. 644) – immer schon als Subjekt von Erziehung adressiert und positioniert wird.

Der intendierte Charakter pädagogischer Konzepte zeigt sich dabei sowohl in der Beschaffenheit einzelner Spielmaterialien als auch in der Ausgestaltung der Innenarchitektur insgesamt. Querliegend zu den einzelnen Konzepten lassen sich die pädagogischen Intentionen unter die Begriffe Aufforderung, Schulung und (Re-)Präsentation subsumieren:

### **Aufforderungscharakter (siehe Glossar):**

*Animation zum selbsttätigen Spiel:* Nicht nur die von Friedrich Fröbel entworfenen „Spielgaben“ – u.a. Kugel, Kegel, Walze und Würfel – sollen das Kind zum selbsttätigen Spiel animieren. In ähnlicher Absicht zielen auch die von der italienischen Kinderärztin Maria Montessori (1870–1952) entwickelten didaktischen Materialien – wie Schüttgefäße, Farbtafeln und Turm – auf die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes ab. Noch einmal anders gelagert versucht auch das naturbelassene und ungestaltete Material der anthroposophischen Waldorfpädagogik – u.a. Holzscheiben, Stoffe, Moose, Astwerk und gesichtslose Puppen – durch seine spezifische Beschaffenheit die kindliche Phantasie anzuregen. Insbesondere die Baukästen mit den verschiedentlich geformten Bauklötzen sowie weitere Legespiele aus der Fröbel’schen Sammlung an Spielgaben gehören dabei nach wie vor zur Grundausstattung der allermeisten Kindertageseinrichtungen. Weiter gefasst animieren in Kindertageseinrichtungen jedoch nicht nur einzelne Materialien und Spielzeuge zum selbsttätigen Spiel, sondern auch die bestimmte Aktivitäten jeweils thematisch bündelnden Spielbereiche. In Spielbereichen wie z.B. der Puppenecke, der Bauecke oder dem Basteltisch setzt sich der „Self-Service“ (Jung 2009, S. 73) fort, der in Phasen des Freispiels im Verständnis der freien Wahl von Material, Ort, Spielpartner\*innen und Spieldauer erst möglich gemacht wird. Radikaler findet sich eine Weiterführung dieses Gedankens sowohl in der auf Solidarität und Demokratie ausgerichteten Reggio-Pädagogik wieder als auch in den Ansätzen sogenannter „offener Arbeit“. Bedürfnis- und interessen geleitet kann das Kind hier nicht nur einzelne Materialien oder Spielbereiche auswählen, sondern innerhalb der Einrichtung unterschiedliche Aktions- und Funktionsräume und damit noch umfassendere thematische Bündelungen von Aktivitäten ansteuern.

*Vorbereitete Umgebung:* Das Ziel der Selbsttätigkeit schreibt sich in den didaktischen Überlegungen Maria Montessoris weiter fort, indem nicht nur die Materialien selbst, sondern auch die zum Gebrauch auffordernde Art und Weise der Ausstellung der Materialien sowie ihre Ästhetik, Zugänglichkeit und übersichtliche Anordnung darauf hinarbeiten. Beispielsweise sind die Materialien in offenen Regalen gestaffelt nach dem Lebensalter der Kinder angeordnet, sodass sich das als altersadäquat betrachtete Material stets auf der Sichthöhe des Kindes befindet. Im Sinne eines „In-Ordnung-Haltens“ der Materialien bezeichnet Maria Montessori dies als „vorbereitete Umgebung“. So wie eine didaktisierte Ordnungsstruktur der Materialien mit ihrer ästhetischen Erscheinungsweise zusammengebracht wird, fordert die „vorbereitete Umgebung“ zur Ingebrauchnahme der Materialien auf. Über die Montessori-Pädagogik hinausgehend nimmt diese didaktisierte, zum Gebrauch auffordernde Ästhetik und Anordnung des Materials auch in den Konzepten der Reggio- und Waldorf-Pädagogik eine zentrale Funktion ein.

### **Schulungscharakter (siehe Glossar):**

*Schulung durch lernförderliches Material:* Mit den Spielgaben Friedrich Fröbels und dem didaktischen Material Maria Montessoris wird zudem ein Schulungszweck im Verständnis eines Auslösens spezifischer Lernprozesse angestrebt: So verbindet sich beispielsweise mit den Fröbel’schen Baukästen die dreifache didaktische Idee, erstens naturalistische Abbilder – sogenannte „Lebensformen“ – zu bauen, zweitens bildhafte, ästhetische Muster – sogenannte „Schönheitsformen“ – zu legen und drittens durch Teilung, Zählung und Wiedervereinigung der geometrisch-mathematischen Elemente mit sogenannten „Erkenntnisformen“ zu experimentieren. Abgesichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse ihrer Zeit

findet sich der materialgebundene Schulungscharakter ebenfalls in den didaktischen Materialien Maria Montessoris wieder, die u.a. auf eine kognitive und sensitive Förderung abstellen und nach Geschicklichkeit und Disziplin verlangen. So soll ein Experimentieren mit z.B.:

- Geräusch- und Geruchs Dosen die Sinne anregen,
- Schüttgefäßen ein Verständnis von Mengen vermitteln und
- einem Knüpfrahmen alltägliche Verrichtungen wie das Binden von Schnürsenkeln einüben.

Eine weitere Besonderheit der Didaktik Montessoris besteht darin, dass die Fehlerkontrolle – ähnlich wie bei einem Puzzlespiel – durch das Material selbst erfolgen soll.

*Schulung durch erziehende Ästhetik und Ordnungsstruktur:* Ganz explizit setzt die Montessori-Pädagogik darauf, dass bereits durch Ästhetik und Wohlgeordnetheit des didaktischen Materials in der klar gegliederten, „vorbereiteten Umgebung“ ein pfegliches Behandeln der Materialien und ein zuverlässiges In-Ordnung-Halten eingeübt werden. Mehr noch: Die didaktisierte übersichtliche Ordnungsstruktur soll die Konzentration fördern und „den Kindern ermöglichen, ihre unsortierten, sinnlichen Erfahrungen geistig zu ordnen“ (Kasüschke 2022, S. 82). Der von Maria Montessori intendierte Schulungscharakter bereits durch Ästhetik und Ordnungsstruktur der Materialien zu einem materialgerechten und behutsamen Umgang zu erziehen, findet sich in ähnlicher Weise auch in der Reggio- und Waldorf-Pädagogik wieder.

#### **(Re-)Präsentationscharakter (siehe Glossar):**

*Idealisierter Schutz- und Schonraum:* Insbesondere im Kindergarten Friedrich Fröbels verbindet sich der Anspruch institutioneller Erziehung gleich in mehrfacher Hinsicht mit einer idealisierten Raumumgebung und -gestaltung: *Erstens* strebt die räumliche Konzeption des Kindergartens im Anschluss an Fröbels Lehrer Johann Heinrich Pestalozzi die Erzeugung einer „Wohnstubenatmosphäre“ (Fröbel 1982, S. 194; Pestalozzi 1799/1997, S. 11 f.) an, in der sich eine heile, vor allem mütterlich arrangierte Familienwelt widerspiegelt. *Zweitens* greift das mit der Gartenmetapher belegte „pädagogische Paradies“ (vgl. Kasüschke 2022, S. 65) des Kindergartens Ideen des sorgsam Hegens, Pflagens und Wachsen-Lassens auf. Beide Dimensionen weisen hin auf den Kindergarten als idealisiertem Schutz- und Schonraum. Sie lassen sich zurück auf die romantischen Vorstellungen des unverdorbenen und verletzbaren Kindes führen, dem gleichzeitig Genius, Kreativität und Entwicklungspotential innewohnen. Stärker noch als Friedrich Fröbel selbst bringt seine Großnichte Henriette Schrader-Breyman (1827–1899) die idealisierte, Geborgenheit stiftende Idee von „geistiger Mütterlichkeit“ und Wohnstube in die pädagogische Konzeptionierung von Kindertageseinrichtungen mit ein: Sie wird zu einem Leitprinzip im von ihr gegründeten Pestalozzi-Fröbel-Haus.

*Abbild der tätigen Erwachsenenwelt:* Ähnlich einer Spiegelung des gesellschaftlichen Außen der Kindertageseinrichtung lädt Henriette Schrader-Breyman die einzelnen Spielbereiche mit einer weiteren repräsentativen Funktion auf: Als „häusliche Wohnstube mit Puppenspielecke und Kaufladen soll die Welt des familiären Nahraums, die Bauecke die Welt der Arbeit und des Handwerks und die Beschäftigungen am Tisch die Welt der industriellen Handfertigkeiten“ den Kindern zugänglich gemacht werden (Kasüschke 2022, S. 70). Macht-kritisch gewendet ließe sich sagen, dass diese Form der Repräsentation in ein Einüben der Anforderungen der modernen Industriegesellschaft überleitet.

*Seinsweise des Kindes:* Noch einmal anders gelagert finden sich in den pädagogischen Konzepten Repräsentationen eingelassen, die, wenn auch überwiegend implizit antizipierte

Seinsweisen des Kindes (siehe Glossar: *Bild vom Kind*) widerspiegeln – etwa, das lernbegierige Kind bei Maria Montessori oder das Kind als schutzbedürftiges Genie bei Friedrich Fröbel. Besonders deutlich findet sich diese Form des Repräsentationscharakters in der Waldorf- und Reggiopädagogik. So spiegelt sich die anthroposophisch (siehe Glossar: *Anthroposophie*) vorweggenommene Seinsweise des Kindes in der Raumgestaltung der Waldorfeinrichtungen wider, etwa in der Farb- und Formgebung. Gemäß der anthroposophischen Reinkarnationslehre ist der Mensch im ersten Jahrsiebt (in den ersten sieben Lebensjahren) „ganz Sinnesorgan“ und seine Entwicklung ist auf das Wechselspiel aus Vorbild und Nachahmung ausgerichtet. So wie unterschiedlichen Temperamenten jeweils bestimmte Farben zugeordnet werden, kann nun die Farbgebung der Räumlichkeiten dem Kind selbst zum Vorbild werden, etwa indem der Gruppenraum schützend und anregend in der Farbe der Pfirsichblüte, der Flur hingegen kommunikativ in blau und gelb gehalten wird. Die Reggio-Pädagogik wiederum reagiert mit einem Verbund aus vielfältigen Räumlichkeiten (u. a. der Piazza und dem Künstleratelier) und einzelnen Raumgestaltungselementen (u. a. dem Spiegelzelt und der Verkleidungsschnecke) auf die Annahme, dass das Kind im metaphorischen Sinne „hundert Sprachen spreche“, also in mannigfaltigen Formen interagiere und seine Bedürfnisse artikuliere. Ähnlich antwortet auch hier die Raumgestaltung auf die antizipierte Seinsweise des Kindes. Das wiederum, was die Kinder in überwiegend projektformigen Settings im Einzelnen erlebt und erarbeitet haben, wird räumlich sichtbar für alle dokumentiert, indem es auf einer Art Wandzeitung, den sogenannten „sprechenden Wänden“ festgehalten wird. Damit bilden die Räumlichkeiten sowohl Räume der Repräsentation als auch der Präsentation. Letzteres bildet sich jenseits der Reggio-Pädagogik zudem ebenso in Aushängen ab, die über Aktivitäten informieren, wie auch in dem für Kindertageseinrichtungen charakteristischen Ausstellen der Mal- und Bastelarbeiten der Kinder. In den ausgestellten Werken materialisieren sich die zurückgelegten Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder – und zwar zunächst unabhängig davon, ob spezifische Basteltechniken, ein hohes Maß an Ausdauer und Disziplin oder schöpferischer Erfindergeist aus den Werken herausgelesen werden.

Die hier dargestellten Aspekte machen darauf aufmerksam, dass sich pädagogische Konzepte in zentraler Weise auf die Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung beziehen, indem sie orts- und materialgebunden Erziehungsabsichten intendieren. Angesprochen ist damit allen voran der Aufforderungs-, Schulungs- und (Re-)Präsentationscharakter (siehe Glossar), der die Architektur der Räumlichkeiten und die Materialausstattung in Kindertageseinrichtungen bestimmt. Über die einzelnen geschlossenen pädagogischen Konzepte hinausgehend, finden sich die vorliegend dargestellten Aspekte in abgemilderter Form heute in den allermeisten Kindertageseinrichtungen wieder: Nicht nur Montessori-Einrichtungen legen Wert auf eine „vorbereitete Umgebung“ und das Erzeugen einer „Wohnstubenatmosphäre“ strukturiert die Räumlichkeiten vielfach auch ohne Kenntnis des Pestalozzi-Fröbel-Hauses. Losgelöst von ihren konzeptionellen Entstehungskontexten hat sich in der Praxis allgemein eine materiell-territoriale Umgebung durchgesetzt, die von den dargestellten Aspekten eines Aufforderungs-, Schulungs- und (Re-)Präsentationscharakters durchzogen ist, ohne dass dies den Fachkräften im Detail bewusst ist. Einstige pädagogische Intentionen laufen dann als unhinterfragte Routinen einfach so mit, wenn es darum geht, Räumlichkeiten und Spielbereiche neu oder umzugestalten und Materialien auszuwählen sowie in das situierte Geschehen einzubinden. Insgesamt macht das vorliegende Reflexionsangebot orts- und materialgebundener Erziehungsabsichten somit auf etwas aufmerksam, das oft vergessen wird, wenn an Erziehung gedacht wird: Es macht aufmerksam auf die erzieherische Wirkmacht, die der Materialität von Orten und Dingen immer schon innewohnt. Dies

anerkannt wird z.B. in der Reggio-Pädagogik vom Raum als „dritten Erzieher“ gesprochen und Michael Winkler begreift pädagogisches Handeln entsprechend prinzipiell als ein „Orts-handeln“ (vgl. Winkler 2011).



#### **Ausgewählte Literatur zum Weiterlesen**

Aden-Grossmann, Wilma (2020): Geschichte des Kindergartens. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 233–243.

Kasüschke, Dagmar (2022): Ideen-, konzeptions- und personengeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Erziehung in Kindertageseinrichtungen zwischen Rationalisierung und Idealisierung. In: Braches-Chyrek, Rita/Franke-Meyer, Diana/Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Einführung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 55–110.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.

Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike; Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.) (2018): Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL.

Wilk, Matthias/Jasmund, Christina (2015): Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim und Basel: Beltz.

## **4. Wegweiser zur Arbeit mit den ethnographischen Skizzen**



## Überblick über den Kapitelinhalt

Dieses Kapitel dient als Wegweiser, um das forschungs- und fallorientierte Lernen vorzubereiten, welches im nachfolgenden Kapitel 5 über die analytische Arbeit mit ethnographischen Skizzen angestrebt wird. Zunächst werden in verdichteter Form einige zentrale Analysefolien vorgestellt, um das forschungs- und fallorientierte Lernen inhaltlich-theoretisch zu orientieren. Hierauf aufbauend wird eine didaktisch-strukturelle Orientierung angeboten. Im Zentrum steht hierbei der Dreischritt bestehend aus der aufmerksamen Lektüre der ethnographischen Skizzen, der Bearbeitung von Aufgaben zur Reflexion sowie der Lektüre von Deutungsangeboten zur Vertiefung als Ergänzung der reflexiven Auseinandersetzung.

### 4.1. Inhaltlich-theoretischer Wegweiser

Bis hierhin wurde herausgearbeitet, dass sich das Aufwachsen von Kindern gegenwärtig zu immer größeren Anteilen an eigens dafür vorgesehenen Orten wie den der Kindertageseinrichtung vollzieht. Über diese Fokussierung auf das Kind, seine Entwicklung und seine pädagogische Begleitung werden Kinder fortlaufend als sich entwickelnde, lernende, zu betreuende und zu erziehende Heranwachsende, sprich als noch unfertige Nicht-Erwachsene adressiert und positioniert. Dieser Umstand wird sozialwissenschaftlich mit dem Begriff (der Lebensphase) Kindheit umschrieben.



#### Definition und Information – Kindheit als Ausdruck sozialer, generationaler Ordnung

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung betrachtet Kindheit als Ausdruck einer spezifischen sozialen, *generationalen Ordnung* (siehe Glossar), die das Verhältnis der Generationen zueinander strukturiert (vgl. Alanen 2005; Alanen 2009; Honig 2009). Analog zu Geschlechter- und Klassenverhältnissen sichert die generationale Ordnung gesellschaftliche Strukturen ab (z.B. über pädagogische Institutionen und Gesetze zur Minder- und Volljährigkeit) und orientiert soziale Praxis (d.h. den Vollzug eines eingeübten Umgangs zwischen Kindern und Erwachsenen). Ebenso wirkmächtig schafft sie jedoch auch Ungleichheiten und Abhängigkeiten, indem sie Erwachsene privilegiert und gleichzeitig Kinder benachteiligt. Entsprechend kritisiert das Konzept der generationalen Ordnung u.a.:

- die *adultistische* (siehe Glossar: *Adultismus*) gesellschaftliche Normalfolie mittleren Alters, erwerbsfähiger Erwachsener, die dazu führt, dass die Interessen und Bedürfnisse von Kindern lediglich ausgelagert an den speziell für sie vorgesehenen Orten Berücksichtigung finden,
- die fehlende politische Partizipation von Kindern an auch sie betreffenden Entscheidungen (etwa bezüglich der Gestaltung ihres Wohnumfeldes) und
- den überwiegend *infantilisierenden* bzw. *pädagogisierenden* Umgang, den Erwachsene zu Kindern unterhalten. Dies führt dazu, dass...
  - › Kinder oftmals nicht als ernst zu nehmendes Gegenüber wahrgenommen werden,
  - › Kindern per se bestimmte Fähigkeiten aberkannt und zu ihrem vermeintlichen Schutz Erfahrungen vorenthalten werden und

- › mit dem Fokus auf Lernen und Erziehung die pädagogischen Vorbereitung auf das zukünftige Erwachsensein überbewertet und gleichzeitig die gegenwärtige Situation des Kindes entwertet werden.

### Definition und Information – soziale Ordnungsbildungen als Praxis

Einige sozialwissenschaftliche Theorien begreifen soziale Ordnungen wie die generationale Ordnung nicht als starre Struktur, sondern dynamisch als soziale *Ordnungsbildungen* (siehe Glossar). Soziale Ordnungen müssen demnach immer wieder neu hervorgebracht werden, um weiter Bestand zu haben (vgl. Farrenberg 2018, S. 109 ff.; Bühler-Niederberger 2020, S. 200 ff.). Gleichzeitig steckt in jeder neuen Hervorbringung auch das Potential von Veränderung. Zusammengenommen sind soziale Ordnungsbildungen somit Ausdruck einer spezifischen, fortlaufenden *sozialen Praxis*, die sich im Zusammenspiel von Orten, Dingen und Körpern einstellt (vgl. Reckwitz 2003; Schäfer 2013; Schmidt 2012).



### Definition und Information – soziale Ordnungsbildungen als Regierungsweise

Akteure werden über ihre Teilnahme an der sozialen Praxis in spezifischer Weise geordnet. Machtkritisch gesprochen findet hierüber ein Regiert-Werden (siehe Glossar) der Akteure statt (vgl. Foucault 2008, S. 1647; Foucault 1994; Dahlberg/Moss 2005, S. 37; Farrenberg 2018). Soziale Ordnungsbildungen wirken als Regierungsweisen, indem sie die Akteure z.B. *als* „Kindergarten-Kind“ oder „Fachkraft-Erwachsene“ adressieren und positionieren. Die Akteure können sich diesen machtförmigen Adressierungen und Positionierungen nur schwerlich entziehen. Mit jeder erneuten Teilnahme an der sozialen, in Kindertageseinrichtungen situierten Praxis nehmen sie ihre jeweiligen Positionen innerhalb der generationalen, genauer gesagt pädagogisch-institutionellen Ordnung ein. Kindergarten-Kind zu sein oder Fachkraft-Erwachsene zu sein, schreibt sich mit jeder erneuten Adressierung und Positionierung in die Akteure ein und wird somit Teil ihrer Identität.



#### Beispiele:

- Da ist das Kleinkind, welches aufgrund seiner Körpergröße noch nicht an die Spiele für die größeren Kinder herankommt, da diese weiter oben im Regal einsortiert sind. Das Begehren des Kleinkindes, die Spiele der großen Kinder zu spielen, bleibt ungestillt. Es wird allein durch die Anordnung der materiell-territorialen Umgebung umgelenkt und schreibt sich wieder und wieder als die Erfahrung ein, noch zu klein zu sein.
- Da ist die Fachkraft, die dazu aufgefordert ist, in regelmäßigem Abstand den Entwicklungsstand der Kinder zu dokumentieren. Stärker als die tagtägliche Begleitung von Kindern im Spiel ermöglicht ihr die diagnostizierende Praxis der Entwicklungsdokumentation sich – gegenüber sich selbst und Dritten – als fachlich kompetent auszuweisen: Anders als im knienden und gebückten Spiel auf dem Teppich sitzt sie nun mit Unterlagen wissenschaftlicher Güte in einer büroartigen Umgebung am Tisch und hält die gegenwärtige Entwicklung der Kinder ihrer Gruppe in einer Tabelle fest.

In beiden exemplarischen Fällen wird ein spezifisches Regiert-Werden der Akteure sichtbar: Die Akteure rücken als Kleinkind bzw. als Fachkraft in generationale, pädagogisch-institutionelle Ordnungsbildungen ein, dadurch, dass sie am Ort *Kindertageseinrichtung* über eine *spezifische materiell-territoriale Umgebung* (hohe Regale mit Spielen, Diagnosebögen der Entwicklungsdokumentation usw.) als z.B. zu klein oder fachlich kompetent positioniert und adressiert – und eben hierüber in spezifischer Weise regiert werden.

So verstanden wird Kindheit an Orten wie der Kindertageseinrichtung hervorgebracht, wenn die soziale Praxis dort rollenförmig zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheidet und pädagogische *Räume* z.B. des Schutzes, der Betreuung, des Lernens oder der Erziehung erzeugt.



### Definition und Information – Orte, Räume und soziale Ordnungen

In Orten, Dingen und Körpern materialisieren sich demnach soziale Ordnungen. Wenn Akteure mit den Dingen und an den Orten aktiv und wiederholend-regelhaft etwas machen, werden soziale Ordnungen verräumlicht, d. h. sie werden symbolhaft als Ordnung(-sbildung-)en identifizierbar (vgl. Löw 2001, S. 158 f.; Dirks/Kessl 2012, S. 516 f.; Farrenberg 2018, S. 143 ff.). Solche symbolhaften Materialisierungen sozialer Ordnungsbildungen haben Sie in den vorangegangenen Beispielen bereits kennengelernt;

- die Sortierung der Spiele entlang der unterschiedlichen Körpergrößen der Kinder, sodass hierüber ein altersadäquates Spielen wahrscheinlich gemacht wird und
- das Zur-Hand-Nehmen der Diagnosebögen der Entwicklungsdokumentation über das Spiel-Räume transformiert werden in als besonders bedeutsam markierte Beobachtungs- und Dokumentations-Räume.

Im Verlauf dieses Unterkapitels werden Sie des Weiteren noch auf Beispiele stoßen, bei denen die verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten einer Hängematte sowohl Ruhe- als auch Tobe-Räume eröffnen können. Überdies sind Sie eingeladen, weitere Beispiele zu symbolhaften Materialisierungen sozialer Ordnungsbildungen in den ethnographischen Skizzen (siehe Glossar) im nächsten Kapitel aufzuspüren.

Die Erzeugung pädagogischen Räume:

- ...greift hierbei auf Dinge, Orte und Körper zurück,
- ...positioniert Akteure als „Kindergarten-Kinder“ und „Fachkraft-Erwachsene“ und
- ...reproduziert soziale (z.B. generationale, insbesondere pädagogisch-institutionelle) Ordnungsbildungen.

Die Art und Weise, wie und wodurch dies geschieht, gibt zum einen Hinweise auf:

- ...die Orts- und Dingbezogenheit pädagogischer Aufgaben, Ziele und Prozesse,
- ...die intendierten und nicht-intendierten Effekte, die die miterziehende materiell-territoriale Umgebung erzeugt,
- ...Unterschiede zwischen intendiertem pädagogischen Konzept und tatsächlich vollzogener Praxis,

...sowie zum anderen auf einer abstrakteren Ebene Hinweise auf:

- ...das Ineinanderwirken von unterschiedlichen sozialen Ordnungsbildungen.
- ...die Regierungsweisen, mit denen Akteure sozial geordnet, adressiert und positioniert – sprich regiert – werden.

## Definition und Information – Zur Erzeugung von Räumen: Konzept – Praxis – Erleben

Bei der Erzeugung von Räumen lassen sich die drei folgenden Dimensionen unterscheiden (vgl. Lefèbvre 1974/2006; Farrenberg 2018, S. 146 ff.):

- Indem Räume angefangen von der Stadtplanung über die Gebäudearchitektur bis hin zur Innenarchitektur absichtsvoll konzeptioniert und entworfen werden, kann von der Erzeugung eines *geplanten Raumes* gesprochen werden. Für die vorliegenden Zusammenhänge sind es unter anderem pädagogische Konzepte, die sich für die Raumplanung in Kindertageseinrichtungen verantwortlich zeigen (z.B., wenn es darum geht, über die Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung Aufforderungen zum Spielen und Lernen zu organisieren oder antizipierten Bedürfnissen nach Bewegung oder Ruhe Rechnung zu tragen).
- Hiervon zu unterscheiden ist die bereits beschriebene Erzeugung eines *Raumes der Praktiken*, der sich durch die wiederholte und zunehmend routinisierte Ingebrauchnahme der materiell-territorialen Umgebung einstellt. Der Raum der Praktiken kann mit dem absichtsvoll geplanten Raum übereinstimmen (z.B., wenn die zur Einleitung von Ruhephasen installierte Hängematte tatsächlich zum Ausruhen verwendet wird). Er kann jedoch auch von diesem abweichen, indem der geplante Raum in der Praxis zweckentfremdet wird (z.B., wenn die besagte Hängematte vermehrt zu einem immer ausufernden Schaukeln verwendet wird, welches nun zusätzliche Unruhe im Gruppenraum verbreitet).
- Eine dritte Erzeugung des Raumes ist an das subjektive Erleben der einzelnen Akteure gekoppelt. Das, was von außen als (Re-)Produktion einer sozialen Praxis beobachtbar ist (z.B. das Ausruhen oder Schaukeln in der Hängematte), erzeugt entlang dessen, *wie* die Teilnahme an einer Praxis subjektiv erlebt, erinnert, assoziiert und mit allen Körpersinnen wahrgenommen wird gleichzeitig einen *Erlebensraum* (z.B. kann auch ein durchaus ausuferndes Schaukeln in der Introspektion des schaukelnden Kindes als harmonisch beruhigend empfunden und mit Geborgenheit assoziiert werden).

Mit dieser dreistelligen Unterscheidung kann das Zusammenwirken der unterschiedlichen Erzeugungsdimensionen analytisch beschrieben und einer differenzierteren Reflexion zugänglich gemacht werden. Auch hierzu laden die ethnographischen Skizzen im nächsten Kapitel ein.



## 4.2. Didaktisch-struktureller Wegweiser

Vor diesem theoretischen Hintergrund lassen sich die in der Einleitung der Broschüre aufgeworfenen Fragen für die Arbeit mit den ethnographischen Skizzen nun wie folgt präzisieren:

- Was wird durch die spezifische, materiell-territoriale Umgebung in Kindertageseinrichtungen ermöglicht? Und was wird hierdurch begrenzt?
- Inwiefern wirkt die materiell-territoriale Umgebung als Mit-Erzieherin?
- Welche Räume eröffnen sich durch das Tun der Akteure in ebendieser Umgebung?
- Wie vollzieht sich in diesen Räumen Pädagogik? Und wodurch wird sie herausgefordert oder begrenzt?

Um anhand dieser und weiterer Fragen reflexive Auseinandersetzungsprozesse anzustoßen, wählt die Broschüre einen szenisch veranschaulichenden Zugang. Hierzu wird im Fortgang der Broschüre auf ausgewählte Skizzen aus ethnographischer Forschungsarbeit zurückgegriffen. Die Skizzen stammen aus der Studie „RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes“ (Farrenberg 2018). Sie entstanden auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen der Forschungsperson, die über einen längeren Zeitraum in zwei bundesdeutschen Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden. Bei den vorliegend zum Einsatz gebrachten ethnographischen Skizzen kann zwischen zusammenhängenden Szenen aus dem Feldprotokoll sowie zu Feldvignetten verdichteten Kollagen aus unterschiedlichen Protokollszenen unterschieden werden. Sämtliche in den ethnographischen Darstellungen auftauchende Namen von Personen und Orten wurden pseudonymisiert.

Über den didaktisch angeleiteten, reflexiven Nachvollzug der exemplarischen ethnographischen Skizzen soll das darin liegende analytische Potential entfaltet werden. Als vertraut und selbstverständlich wahrgenommene, womöglich für Kindertageseinrichtungen als „typisch“ deklarierte Orte sowie Räume einer spezifischen „Kindergarten-Kindheit“ können auf dieser Weise neu entdeckt werden. Dabei geht es darum, das Allzuvertraute aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, neue Sichtweisen auf das als selbstverständlich Erachtete zu entwickeln und dieses buchstäblich mit anderen Augen zu sehen.

Hierfür empfiehlt die Broschüre jeweils den folgenden Dreischritt:

1. die aufmerksame Lektüre der *ethnographischen Skizzen*
2. die Bearbeitung der Aufgaben zur *Reflexion*
3. die Lektüre von *Deutungsangeboten zur Vertiefung* als Ergänzung der reflexiven Auseinandersetzung

In den ethnographischen Skizzen wird jeweils eine Vielzahl an Themen, Aspekten und Räumen aufgerufen – „alles hängt mit Allem zusammen“ – weshalb eine Sortierung gemäß der Orte gewählt wurde, an denen die einzelnen ethnographischen Skizzen anknüpfen. Die Skizzen bauen lediglich lose aufeinander auf und können auch einzeln und für sich stehend erschlossen und bearbeitet werden. Für eine stärker inhaltlich ausgerichtete Einordnung der ethnographischen Skizzen finden sich in der folgenden Übersichtsabbildung zusätzlich thematische Stichwörter ausgewiesen.

Übersicht über die ethnographischen Skizzen	
5.1. Ankommen am Ort Kindertageseinrichtung (eine ethnographische Skizze)	<p>Thematische Stichwörter: Aufsicht-Führen, Außen vs. Innen der Kindertageseinrichtung, Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Erlebensräume, generationale Ordnungsbildungen, Körper, Kontrolle, pädagogisch inszenierter Raum, pädagogische Provinz, Raum-Körper-Passung, Schutz- und Schonraum.</p> <p>→ S. 34</p>
5.2. Im Gruppenraum (drei ethnographische Skizzen)	<p>Thematische Stichwörter: Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Freispiel, geplanter Raum, Multiplizierung des Raumes, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Parallelisierung der Zeiten, Raum der Praktiken, Selbstbildung, Selbsttätigkeit.</p> <p>→ S. 40 (Teil a)</p> <p>→ S. 41 (Teil b)</p> <p>Thematische Stichwörter: Aufsicht-Führen, Aushandlung, Begrenzung, Freispiel, In-Beschäftigung-Bringen, Interventionsketten, Kontrolle, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Selbstbildung, Selbsttätigkeit.</p> <p>→ S. 44 (Teil c)</p>
5.3. In der Puppenecke (drei ethnographische Skizzen)	<p>Thematische Stichwörter: Aushandlung, Begrenzung, Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Bürgerlichkeit, Freispiel, Gender, geplanter Raum, Imaginations-Spiel, normierende Einübung, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Raum-Körper-Passung, Selbsttätigkeit, „So-tun-als-ob“-Spiel, Soziale Ordnungsbildungen, Spielräume.</p> <p>→ S. 48 (Teil a)</p> <p>→ S. 49 (Teil b)</p> <p>Thematische Stichwörter: Aushandlung, Autorisierungserfordernis, Begehren, Begrenzung, Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Erlebensraum, Freispiel, Grenträume, Innen vs. Außen, normierende Einübung, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Privatheit, privilegierte Nutzung, Raum der Praktiken, soziale Ordnungsbildungen, Spielräume.</p> <p>→ S. 53 (Teil c)</p>

Abbildung 3: Übersicht über die ethnographischen Skizzen



**5. Ethnographische Skizzen –  
Aufgaben zur Reflexion –  
Deutungsangebote  
zur Vertiefung**



## Überblick über den Kapitelinhalt

Dieses Kapitel bietet auf der Grundlage von sieben ausgewählten Fallbeispielen – ethnographische Skizzen genannt – eine Fallwerkstatt für das forschungs- und fallorientierte Lernen an. Dies geschieht, indem der Dreischritt aus der Lektüre dieser Skizzen, der Bearbeitung von Aufgaben zur Reflexion sowie der Lektüre von Deutungsangeboten zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Orts- und Raumbezügen in Kindertageseinrichtungen einlädt.

## 5.1. Ankommen am Ort Kindertageseinrichtung

### Ethnographische Skizze<sup>1</sup>



In einer mit Rasen, Buschwerk und einigen Bäumen begrünten Außenspielfläche steht ein unscheinbarer eingeschossiger Backsteinflachbau im Baustil der 1960er-Jahre. Begrenzt wird das Gelände durch einen etwa ein Meter hohen, grünlichen Drahtzaun. Über eine Einfahrt, etwas von der Straße zurückgelegen, erreiche ich ein metallenes Eingangstor. Mit seinen verschiedenfarbig lackierten Streben und den drei dort angebrachten Schildern lenkt es Blicke und Schritte, die sich dem Gelände nähern, direkt auf sich. Ein erstes Schild macht darauf aufmerksam, dass es sich hier - bei Gebäude und Gelände um die städtische Kindertageseinrichtung Brunnenstraße 54 handelt. Ich bin angekommen. Ein zweites Schild weist daraufhin, dass das Tor unbedingt immer wieder zu verschließen ist. Ein Drittes zeigt bildlich im Stile eines Verbotsschildes an, dass auf dem Gelände der Kindertageseinrichtung keine Hunde erlaubt sind. Ich öffne das Tor und schiebe mein Fahrrad auf das ansteigende Gelände. Es ist still. Kein Mensch ist zu sehen. Die mir zugewandten Fenster des Gebäudes sind dunkel. Ein paar Meter entfernt sehe ich rechts des gepflasterten Weges, der vom Tor hinauf zum Eingang des Gebäudes führt, eine Reihe Fahrradständer und zwei dort angeschlossene Kinderfahrräder. Ich schließe mein Fahrrad am letzten, am weitesten vom Weg entfernten Ständer an, in der Hoffnung, dass es dort am wenigsten stört und in den Weg hinausragt. Mein riesiges Rad ragt im Vergleich zu den Kinderfahrrädern doch enorm in das Gelände hinein. Es verengt den schmaleren Pfad, der hier, wo der Weg nach rechts abknickt, geradeaus zu einem Sandkasten führt, der sich links an den hinteren Teil des Gebäudes anschließt. Mein Rad sieht irgendwie fehl am Platze aus. Ohne mir das Außengelände näher anzusehen, zieht es mich weiter zum Eingang der Kindertageseinrichtung. Der Weg weitet sich rechts nun zu einer Art rechteckigem Feld. Über einige Stufen erreiche ich die geschlossene Eingangstür. Nach wie vor ist niemand zu sehen. „Welcome - Herzlich Willkommen“ steht in bunten Lettern inmitten von bunten Händen und Strichmännchen auf der Glastür geschrieben. Ich ziehe instinktiv an der Türklinke. Die Tür lässt sich nicht öffnen. Einen Blick nach oben nehmend, sehe ich einen zusätzlichen Hebel, der am oberen Ende der Tür angebracht ist. Den Hebel dieser

<sup>1</sup> Die ethnographischen Skizzen und Deutungsangebote zur Vertiefung, die in diesem Kapitel präsentiert werden, wurden in Teilen wortgleich aus der Publikation der Studie „RegierungsSpielRäume“ (Farrenberg 2018) übernommen, ohne dass diese Passagen entsprechend gekennzeichnet sind.

Kindersicherung betätigend lässt sich die Tür öffnen. Ich trete ein (Szene aus dem Feldprotokoll).

### Aufgaben zur Reflexion

Bitte machen Sie sich Notizen zu den folgenden Reflexionsaufgaben:



- Inwiefern macht bereits die materiell-territoriale Beschaffenheit des in der Skizze beschriebenen Ortes – zunächst rein assoziativ – auf spezifische Räume aufmerksam? Nennen Sie Beispiele etwa bezogen auf die folgenden Aspekte:
  - › Privatheit vs. Öffentlichkeit
  - › Kinder vs. Erwachsene
  - › Pädagogische Räume
  - › Kindheit als Schutz- und Schonraum
  - › ...
- Was wird durch die materiell-territoriale Umgebung im Detail erzeugt bzw. ermöglicht?
- Und was wird hierdurch verhindert oder begrenzt?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?
- Bringen Sie Ihre bisherigen Assoziationen nun zusammen mit den drei Dimensionen der Raumerzeugung (geplanter Raum, Raum der Praktiken, Erlebensraum):
  - › Wie wurde der Raum geplant bzw. gestaltet und welche Intentionen lassen sich hierbei vermuten?
  - › Welche Praktiken ermöglicht der Raum bzw. anders gesprochen: Wie werden Akteure durch den Raum angewiesen, sich zu verhalten?
  - › Welche Erfahrungen und Erlebensweisen eröffnen sich den Akteuren?



### Deutungsangebote zur Vertiefung

Der Zaun, die Hinweisschilder, das geschlossen zu haltende Tor sowie die extra gesicherte Tür stellen Artefakte einer spezifischen materiell-territorialen Umgebung dar, die den Ort als einen Schutzraum ausweisen. Sie stabilisieren eine Grenze zur Außenwelt der Kindertageseinrichtung und vermitteln: Was im nahen Außen auch vor sich gehen mag – innerhalb der Einrichtung sind die Kinder wohlbehütet und sicher vor Zugriffen durch Fremde. Diese Form der Abschirmung lässt sich diskursiv mit der Folie der *pädagogischen Provinz* zusammenbringen: Gemeint ist hiermit das pädagogisch angeleitete Aufwachsen an eigens hierfür vorgesehenen Orten und abgeschirmt von anderen Einflüssen. Auch wenn diese Folie in Landerziehungsheimen und Internaten besonders deutlich aufscheint, so lässt sie sich abgemildert im Prinzip auf sämtliche pädagogische Einrichtungen übertragen: Damit sich pädagogische Logiken entfalten können, braucht es offensichtlich spezifische Räume, die sich erst an entsprechenden, von der außer-pädagogischen Welt abgegrenzten und eigens hierfür präparierten Orten eröffnen (wie z.B. dem der Kindertageseinrichtung). Schon im klassischen, von Friedrich Fröbel (1782–1852) konzipierten Kindergarten sind „Innen und Außen“ klar unterschieden (vgl. Oelkers 1998, S. 644).

„Der pädagogische Raum ist [...] kein Raum des So-Seins und So-Sein-Lassens, sondern ein Raum voller, in Einrichtung und Materialien eingelassener und mit ihnen verknüpfter, Handlungen und Absichten kurz: ein inszenierter Raum“ (Göhlich 1999, S. 169).

Zuweilen wird dies als „Erziehung unter Laborbedingungen“ jenseits der eigentlichen gesellschaftlichen Realitäten kritisiert. Eine anderer Kritikpunkt zielt auf die Doppelbödigkeit ab, die dem das Außen abschirmenden Schutzraum inhärent ist. Denn dieser entpuppt sich gleichzeitig auch als Überwachungs- und Kontrollraum nach innen. Zäune und gesicherte Türen gewährleisten auch ein Aufsicht-Führen und Im-Blick-Behalten der Kinder.

## Vertiefend hierzu: Die Kindertageseinrichtung als Überwachungs- und Kontrollraum – Zonen des Aufsicht-Führens



Im Verständnis eines nach innen gerichteten Überwachungs- und Kontrollraumes lassen sich auf dem Terrain der Kindertageseinrichtung verschiedene Zonen unterschiedlich intensiver Beaufsichtigung beobachten. Diese ergeben sich aus der Positionierung der verschiedenen Akteure in Verbindung mit den materiell-territorialen Gegebenheiten.

*Die folgend abgebildete und beschriebene Darstellung von Zonen des Aufsicht-Führens gibt zugleich eine grundsätzliche Orientierung über den archetypischen Aufbau der materiell-territorialen Anordnung in Kindertageseinrichtungen:*

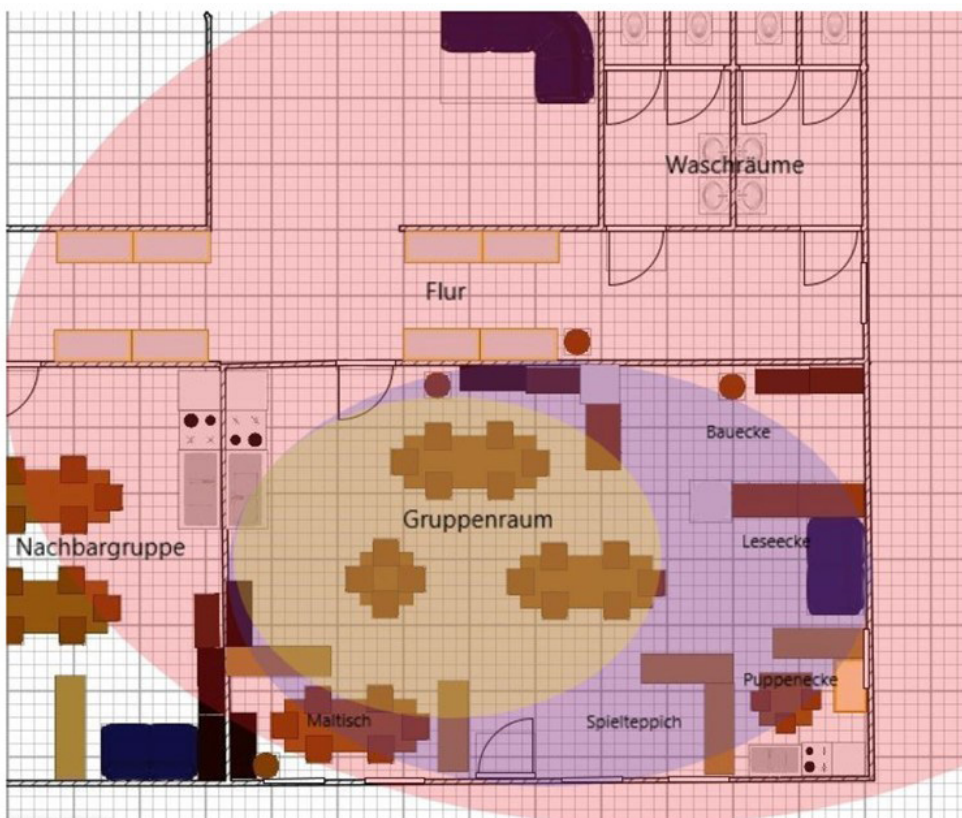


Abbildung 4: Zonen des Aufsicht Führens (aus Farrenberg 2018, S. 325)

Bezogen auf die Präsenz der Fachkräfte – und damit auch auf ihre Aufmerksamkeit – lässt sich der Gruppenraum, genauer gesagt die sich dort befindlichen Tischgruppen, an denen gefrühstückt, gespielt, gemalt und gebastelt wird, so gesehen als eine Art Zentrum bezeichnen, um das sich herum in mehreren konzentrischen Kreisen peripherere Bereiche anschließen (siehe hierzu die farblichen Markierungen in der Abbildung). Die Tischgruppen befinden sich in der Regel in der Mitte des Gruppenraums, während andere Spielbereiche wie Puppenecken, Bauecken, Spielteppiche etc., wie die Bezeichnungen es teilweise bereits nahelegen an den Rändern und Ecken des Gruppenraumes lokalisiert sind. Dies mag auch pragmatisch damit zusammenhängen, dass sich die Tischgruppen aus Platzgründen am besten aus der Mitte heraus, multifunktional und leicht, wahlweise in Stuhlkreise oder eine lange Tafel transformieren lassen. Ebenso erscheint das Rollenspiel in der Puppenecke und das „bodennahe“ Bauen und Spielen auf im Randbereich liegenden Teppichen heimeliger und atmosphärisch stimmiger, als wenn sich dies im territorialen Zentrum des Gruppenraums

ereignen würde. Der Binnenraum der Kindertageseinrichtung differenziert sich nicht nur in verschiedene Spielbereiche und Zonen des Aufsicht-Führens aus, sondern überdies auch in eine gestufte Abfolge zwischen Öffentlichkeit und Privatheit. Interessant ist überdies, dass das territoriale Zentrum des Gruppenraums zusammenfällt mit der von den Fachkräften am häufigsten frequentierten Aufenthaltszone (in der Abbildung gelb markiert). Anders als in den Ecken und auf den Teppichen sind sie dort von überall aus leicht auffindbar. Ähnlich einem Leuchtturm können sie problemlos gefunden und erreicht werden. Allerdings können sie, anders, als wenn sie sich mit dem Rücken zur Wand in einer Ecke befinden, von dort aus nie das komplette Geschehen im Gruppenraum überblicken – im Zentrum des Raumes wenden sie stets einem Teil des Raumes und den dort befindlichen Kindern den Rücken zu. Zwar wäre ein ‚reines Beaufsichtigen‘ aus einer Eckposition leichter, aber der Aufenthalt im viel frequentierten Zentrum des Gruppenraums lässt die Fachkräfte flexibler agieren sowie auf Vorkommnisse im gesamten Aufsichtsbereich reagieren. Außerdem wird deutlich, dass der Aufsichtstätigkeit lediglich eine untergeordnete und mitlaufende Funktion innewohnt. Die Positionierung der Fachkräfte im Raum ist zuerst gekoppelt an die jeweils primär zu vollziehende Tätigkeit und nicht an die Tätigkeit des Aufsicht-Führens. Bereits in den sich ebenfalls im Gruppenraum befindlichen Spielbereichen wie Spielteppichen, Bau- und Puppenecken sind die Fachkräfte weitaus seltener präsent, sodass diese einen ersten, etwas weniger zentralen Ring um das Zentrum der Tischgruppen herum bilden (in der Abbildung lila markiert). Teilweise – und hier insbesondere in der Puppenecke – wird bereits durch das Mobiliar markiert, dass diese eher keinen geeigneten Ort für ausgedehnte Erwachsenenkörper darstellen. Jenseits des Gruppenraums schließt sich ein weiterer peripherer Ring an, der – sofern vorhanden – aus einem Nebenraum, dem Flurbereich vor dem Gruppenraum – sowie den Toiletten und dem Waschraum besteht (in der Abbildung hellrot markiert). Der Flur bedeutet dabei für die Kinder mehr als nur einen Durchgang, da sich dort teilweise weitere Spielbereiche befinden. Anders als die im Gruppenraum befindlichen Spielbereiche sind Nebenraum, Flur und Waschräume vom Zentrum aus nicht oder nur sehr eingeschränkt einsehbar. Spätestens hier produziert die materiell-territoriale Anordnung selbst unabhängig von den jeweiligen Aufmerksamkeitsfokussierungen der Fachkräfte „blinde Flecken“ (vgl. Luhmann 1998, S. 69 f.). Meist können Kinder innerhalb dieses Rings durch Rufen auf sich aufmerksam machen, befinden sich ansonsten jedoch außerhalb der Reichweite der Aufsicht der Fachkräfte. Während die Räumlichkeiten dieses Rings noch als der Gruppe zugehörig beschrieben werden können – es handelt sich jeweils um den Nebenraum, den Flurbereich und die sanitären Anlagen *einer* bestimmten Gruppe – lassen sich in einem nächsten vorletzten Ring das Außengelände sowie sämtliche weitere Räume der Einrichtung verorten. Als ein letzter peripherer Ring kann die Außenwelt der Einrichtung gefasst werden. Zäune, Hecken und das Gebäude der Einrichtung schirmen diese und die darin beaufsichtigten Kinder von dieser außen liegenden Peripherie ab.

Weiterhin wird in der ethnographischen Skizze augenfällig – hier am Beispiel der materiell-territorialen Beschaffenheit der Fahrradparkmöglichkeiten – dass der Ort Kindertageseinrichtung auch baulich auf die Bedarfe von Kindern zugeschnitten ist. Konträr zur Außenwelt der Kindertageseinrichtung weisen die *Raum-Körper-Passungen* (siehe Glossar) hier – zumindest mehrheitlich – auf die Ausmessungen des Kinderkörpers als Norm und die des Erwachsenenkörpers als Abweichung hin.

## Vertiefend hierzu: Orte und Körper in Kindertageseinrichtungen



Es ist der Körper des Menschen, der physisch verortet wird, sprich lokalisierbar ist und in seiner räumlichen Lage und Bewegung in Gestalt von Koordinaten territorial beschreibbar ist. Gleichzeitig schreibt sich diese Ortsbezogenheit und Verräumlichung in den Körper ein als *Leiberfahrung* (siehe Glossar). Körpersensorik und Wahrnehmungsapparat lassen Orte z.B. als eng oder weiträumig, hell oder dunkel, unübersichtlich oder klar strukturiert und unter Zuhilfenahme der Erinnerung des Bewusstseins als unbekannt und neu oder familiär und vertraut erscheinen. Nicht selten sind diese Leiberfahrungen auch nach außen hin sichtbar: das zögerliche Herantasten des neuen Kindes in der Kita; das Ohne-zu-gucken-Greifen von Ring zu Ring, des sich am Klettergerät entlang hangelnden Kindes, welches daraus resultiert, dass diese Bewegung an diesem Ort bereits tausendfach geübt und wiederholt wurde usf. Ganz basal interagieren Orte und Körper auf einer materiell-territorialen Ebene miteinander. Manches wirkt stimmig wie aus einem Guss, anderes (noch) holprig, ausbaufähig.

Am Ort Kindertageseinrichtungen sind vor allem die unterschiedlichen Raum-Körper-Passungen augenfällig, welche die allermeisten Orte als Orte für Kinder und nur wenige Orte als Orte für Erwachsene ausweisen (wie z.B. das Büro der Leitung, Personalräume etc.). In Abhängigkeit zu den unterschiedlichen Größen von Kinder- und Erwachsenen-Körpern und der jeweiligen Passung zur materiell-territorialen Umgebung werden zudem auch unterschiedliche Raumwahrnehmungen generiert. So eröffnen sich Kindern und Erwachsenen etwa anhand ihrer Blickhöhen und Sichtfelder durchaus voneinander abweichende *Erlebensräume*:



Abbildung 5: Sichtfeld eines Erwachsenen-Körpers (aus Farrenberg 2018, S. 236)



Abbildung 6: Sichtfeld eines Kinder-Körpers (aus Farrenberg 2018, S. 236)

Raumbezogene Merkmale wie Übersichtlichkeit, Gemütlichkeit, Geordnetheit, Verdichtung und Konzentration sind nicht zuletzt auch abhängig von der Blickhöhe, mit der ein Raum wahrgenommen wird. Von dieser hängt ab, ob ein Ort beispielsweise der Gruppenraum einer Kindertageseinrichtung, seine Einrichtung und seine Atmosphäre als einladend oder abweisend, als erdrückend oder kahl erfahren werden. Auf Erwachsenenkörper ausgerichtete Räume bestehen für Kinder oft nur aus Stuhl- und Tischbeinen. Wenn das Sichtfeld unterhalb der Tischplatte endet, ist all das, was sich auf dem Tisch befindet, in der Wahrnehmung des Kindes schlichtweg nicht existent.

**Thematische Stichwörter:** Aufsicht-Führen, Außen vs. Innen der Kindertageseinrichtung, Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Erlebensräume, generationale Ordnungsbildungen, Körper, Kontrolle, pädagogisch inszenierter Raum, pädagogische Provinz, Raum-Körper-Passung, Schutz- und Schonraum.



## 5.2. Im Gruppenraum

### Ethnographische Skizze (Teil a)



Vorerst habe ich in der Ecke am Fenster in der Nähe des Bastelbereichs Platz genommen, sodass ich den gesamten Gruppenraum gut überblicken kann. Noch bin ich allein in der Gruppe und es ist untypisch ruhig für diesen Ort. Meine Augen wandern über die mit Bastel- und Spielmaterialien reich befüllten Regale und die verschiedenen Spielbereiche: Maltisch, Puppenecke, Bauecke, der bereits eingedeckte Frühstückstisch. Bunt, vielfältig, fast kreischend – es fällt mir schwer, mit Blicken einen einzelnen Gegenstand zu fixieren. Mir kommt es so vor, als würde nicht nur ich, sondern der gesamte Gruppenraum mit all seinen Gegenständen und Materialien darauf warten, dass es endlich wieder losgeht. Als würden die Pinsel und Stifte, Duplo-Steine, Bauklötze, Autos und Tierfiguren, die Puppen, Puzzle und Brettspiele, jeder Würfel und jede Spielfigur darauf warten, in Gebrauch genommen zu werden (Feldvignette).



### Aufgaben zur Reflexion

*Bitte machen Sie sich Notizen zu den folgenden Reflexionsaufgaben:*

- Wie ist der hier beschriebene Ort „Gruppenraum“ beschaffen? Was lässt sich über seine materiell-territoriale Beschaffenheit aussagen?
- Was wird hierdurch ermöglicht?
- Was wird verhindert oder begrenzt?
- Inwiefern findet bereits hierüber Pädagogik – sprich Bildung, Betreuung oder Erziehung – statt?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?
- Inwiefern stellt sich hierüber so etwas wie eine typische „Kindergarten-Kindheit“ ein?

Von der örtlichen Beschaffenheit des Gruppenraumes soll der Blick in der folgenden Darstellung zu den Räumen gelenkt werden, die sich den Akteuren hier eröffnen.

## Ethnographische Skizze (Teil b)



Im Gruppenraum kommt es mir laut und hektisch vor. Die Kinder wuseln zwischen den Tischen und Spielbereichen hin und her. Der Gruppenraum wirkt viel zu klein und eng für die Masse an durcheinanderwirbelnden Menschen. Mal lauter, mal leiser, bildet ein Wirrwarr aus vielen, aus unterschiedlichen Richtungen an mein Ohr dringenden, miteinander sprechenden, singenden und lachenden Stimmen, ebenso wie eine Vielzahl von Geräuschen die akustische Hintergrundfolie der Szenerie: Schritte, ein Hämmern, das klackernde Geräusch von Händen, die in Kisten und Schalen nach Spielzeugen oder Stiften suchen. Lautstark wird nach einer Meike gerufen. Meinen Blick über die einzelnen Spielbereiche schweifend sehe ich vier Kinder in der Puppenecke spielen. Sie haben soeben das ganze Spielzeuggeschirr in den Backofen geräumt. Einige von ihnen tragen über ihrer Kleidung Schürzen und Tücher. Auf dem Bauteppich liefern sich zwei Kinder eine wilde Verfolgungsjagd. Mit zwei Spielzeugautos fahren sie, die Sirene eines Martinshorns imitierend, über das Dach des Parkhauses, welches inmitten des Bauteppichs steht. Unweit von ihnen bauen drei weitere Kinder ein Schiff-ähnliches Gebilde aus Duplo-Steinen, während ein viertes laut in der großen Kiste schabend wohl nach weiteren Bauteilen sucht. Am Frühstückstisch sitzen vier Kinder und frühstücken. Sie sind laut und gestikulierend unterhaltend, werden sie gerade von der Fachkraft, Frau Lareau, die unweit etwas in eine Liste einträgt, angemahnt, etwas leiser zu sein und sich mehr auf ihr Frühstück zu konzentrieren. War eines der Kinder nicht soeben noch mit auf dem Bauteppich? Aus der Puppenecke ertönt lautes Gelächter und aus der Bauecke erneut das Martinshorn. Unbeirrt hiervon setze ich meinen Blick-Streifzug durch den Gruppenraum fort – wie der Rundumschwenk einer Kamera. Zwei Kinder sitzen mit der anderen Fachkraft, Frau Langenbeck, an einem Tisch und spielen ein Memory-Spiel. Ein weiteres Kind steht neben Frau Langenbeck und scheint sie etwas zu fragen. Am Maltisch sitzen drei Kinder. Während das eine mit viel Druck eine Papierfläche mit Wachsmalstiften schraffiert, räumen die anderen soeben ihre Malunterlagen in das Regal zurück (Feldvignette).



## Aufgaben zur Reflexion

Bitte gehen Sie nun erneut die eingangs aufgeworfenen Reflexionsaufgaben nacheinander durch und ergänzen Sie Ihre Notizen. Reflektieren Sie im Nachgang hierzu bitte:

- Gibt es Punkte, die Sie revidiert, sprich verändert oder verworfen haben? Wenn ja, welche und inwiefern?
- Welche Punkte haben sich bestätigt? Inwiefern?
- Nun auf die ethnographische Skizze (Teil b) geblickt:
- Beschreiben Sie die Räume, die sich den Akteuren in der Szene eröffnen. Wodurch werden diese Räume im Einzelnen hergestellt?
- Inwieweit lassen sie sich beschreiben als z.B.
  - › Erfahrungs- und Spielräume,
  - › Erprobungs- und Lernräume,
  - › Begegnungs- und Aushandlungsräume,
  - › Ordnungs- und Grensräume? Wodurch werden die sich in der Szene jeweils eröffnenden Räume strukturiert, angeleitet und begrenzt?
- Bringen Sie Ihre bisherigen Überlegungen nun zusammen mit den drei Dimensionen der Raumerzeugung (geplanter Raum, Raum der Praktiken, Erlebensraum):
  - › Wie wurde der Raum geplant bzw. gestaltet und welche Intentionen lassen sich hierbei vermuten?
  - › Welche Praktiken ermöglicht der Raum bzw. anders gesprochen: Wie werden Akteure durch den Raum angewiesen, sich zu verhalten?
  - › Welche Erfahrungen und Erlebensweisen eröffnen sich den Akteuren?
- Noch einmal anders gefragt: Inwiefern dokumentiert sich in der Szene, dass die materiell-territoriale Umgebung bei den Akteuren spezifische Prozesse in Gang setzt:
  - › Prozesse der Aneignung;
  - › Prozesse des Regiert-Werdens?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?
- Inwiefern stellt sich hierüber so etwas wie eine typische „Kindergarten-Kindheit“ ein?
- Welche pädagogischen Konsequenzen schlussfolgern Sie hieraus?



## Deutungsangebote zur inhaltlichen Vertiefung

Das Raumerleben im Gruppenraum der Kindertageseinrichtung ist in starker Weise abhängig vom Zugesein der Akteure. Dem statischen „Warten“ des akteurlosen Raumes steht eine vieldeutige, umtriebige Kulisse mit einer Vielzahl sich parallel vollziehender Aktivitäten gegenüber, welche den gleichen Ort in einen anderen Raum transformieren. Nicht nur bewegen sich die Akteure dadurch, dass sie fortlaufend ihre Position im Raum verändern. Vielmehr kommt hierdurch ebenso die räumliche Materialität selbst mit in Bewegung, indem Gegenstände in Gebrauch genommen und in ihrer Position verschoben werden. In der vorliegenden Feldvignette wird die für den Tagesablauf von Kindertageseinrichtungen charakteristische Freispielzeit beschrieben. Über die (auf den ersten Blick hin) freie Wahl des Spielortes, der Mitspieler\*innen, der Spielmaterialien und der Spielzeit steht die Freispielzeit in frühpädagogischen Fachdebatten für „die vier Freiheiten des Kindes im Spiel“ (Kasüschke 2016, S. 194).

„Diese fast reibungslose eigenständige Nutzung der Räume verdeckt zunächst die Normiertheit des Geschehens, denn Freispiel ist nicht zu verwechseln mit freiem Spiel. Durch die Differenzierung in verschiedene Spielbereiche entstehen spezifische Möglichkeitsräume, denn an jedem Ort ist nur Bestimmtes möglich und Anderes ausgeschlossen“ (Schmidt 2004, S. 157).

In viele kleine und dabei klar umrissene Funktions- und Spielbereiche parzelliert (vgl. Foucault 1976/2008, S. 845 f.), ist eine hohe Dichte an sehr unterschiedlichen Aktivitäten und Erfahrungen auf „engstem Raum“ möglich. Die Freispielzeit „multipliziert den Raum in separate Orte und parallelisiert Zeiten. Auf diese Art und Weise können die verschiedenen Aktivitätsarten mit ihren jeweiligen pädagogischen Sinnbezügen ‚nebeneinander‘ kultiviert werden“ (Jung 2009, S. 75). Diese Multiplizierung des Raumes und Parallelisierung der Zeiten sind Effekt einer pädagogischen Inszenierung von Zeiträumen: Diese zeichnet sich aus durch eine sorgfältig geplante, überaus dichte und genaue Vorstrukturierung der materiell-territorialen Umgebung bei einer gleichzeitig lediglich vage vorstrukturierten Zeitachse. In der materiellen Ausstattung des Gruppenraumes, seinem Inventar, den unterschiedlichen Gegenständen und Materialien äußert sich die Erzeugung eines *geplanten Raumes* dahingehend, dass das Tun, welches sich wiederum im *Raum der Praktiken* vollziehen soll (vgl. Denzin 2008, S. 175) bereits durch die spezifisch angeordnete Materialität konkretisiert und vorgegeben wird.

„Gleichzeitig knüpft diese Multifunktionalität an dem Reformprojekt vom Kinde aus an, da diese Funktionalisierung nach Ecken das Kind dazu einladen soll, seine Orte der Bildung gleichsam selbst aufzusuchen“ (Kasüschke 2016, S. 191).

*Einerseits* wird der Raum in seiner funktionalen Differenzierung also zu einem „Ort von Selbstbildungsprozessen“ (Kasüschke 2016, S. 191). *Andererseits* sind die verschiedenen Funktionen der einzelnen Bereiche als Erziehungsfunktionen zu verstehen. Bis in die einzelnen Spielbereiche hinein, deren Funktion größtenteils bereits über ihre Benennung markiert wird (vgl. Schmidt 2004, S. 164), strukturiert die Materialität vor, *wie der geplante Raum* genutzt, erlebt, bewohnt werden kann (und soll) und welche Praktiken in dieser Umgebung als *Raum der Praktiken* hervorgebracht werden können (und sollen): So wie in der Bauecke gebaut und am Maltisch gemalt wird, werden am Frühstückstisch das Frühstück zu sich genommen und Tischgespräche geführt. Doch die pädagogisch inszenierte, funktionale Differenzierung des Raumes ist keine vollständig geschlossene: Es ergeben sich ebenso auch

Spielräume für verwandte Tätigkeiten sowie Tätigkeiten an der Grenze der vorgesehenen Funktionen. Man kann in der Bauecke eben nicht nur bauen und am Maltisch nicht ausschließlich nur malen. Das pädagogisch inszenierte Set der zur Verfügung stehenden Materialitäten regiert *einerseits* dahingehend, dass es spezifische, letztlich begrenzte Nutzungsweisen möglich und sehr wahrscheinlich macht, diese sind jedoch *andererseits* nicht zur Gänze bestimmt und entschieden. Die Multiplizierung des Raumes und die Parallelisierung der Zeiten führen somit auch dazu, dass die orts- und materialgebundenen Erziehungseffekte in einigen Fällen nicht ausreichen, um während der Freispielzeit im Gruppenraum zur selbsttätigen Beschäftigung aufzufordern (siehe hierzu Teil c der vorliegenden ethnographischen Skizze).



**Thematische Stichwörter:** Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Freispiel, geplanter Raum, Multiplizierung des Raumes, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Parallelisierung der Zeiten, Raum der Praktiken, Selbstbildung, Selbsttätigkeit.



Drei Kinder laufen scheinbar ziellos im Gruppenraum hin und her. Dabei sieht es für mich nicht so aus, als ob die drei Fangen oder Nachlaufen spielen. Vielmehr wirkt es so, als wenn sie einander während des Laufens zunächst eher zufällig begegnen, wobei sie sich dann gegenseitig anrennen, was ihnen, ihrem Grinsen zufolge, jedoch sichtlich Spaß zu machen scheint. Mit viel Wucht und Getöse treffen sie bald immer häufiger und, wie mir scheint, weniger zufällig aufeinander. „Der Andre sucht sich jetzt eine Beschäftigung, der Boris sucht sich jetzt eine Beschäftigung und der Ergün sucht sich jetzt eine Beschäftigung“, ruft ihnen Frau Langenbeck in energischem Tonfall zu. Die drei scheinen von dieser Maßgabe wenig beeindruckt und setzen ihr Tun ungebremst weiter fort. Mit lauter Stimme kündigt Frau Langenbeck nun an, dass sie langsam bis zehn zählen werde und dann für die Kinder, die bis dahin noch keine Beschäftigung gefunden haben, selbst eine aussuchen werde. Ihre Ankündigung klingt wie eine Drohung. Während sie laut und langsam mit dem Zählen beginnt, holen sich Andre und Boris jeweils ein Legespiel aus dem Regal und setzen sich damit an unterschiedliche Tische.

Ergün läuft von einem Spielregal zum nächsten, schaut sich dort jeweils hastig nach den dortigen Spielen um und scheint angestrengt nach einer geeigneten Beschäftigung für sich zu suchen. Als Frau Langenbeck bei „neun“ angekommen ist, hat Ergün immer noch nichts gefunden. Die Szene entwickelt eine besondere Dramatik, die auch mich einnimmt. Hol' Dir doch einfach ein Blatt und mal irgendetwas, fiebere ich innerlich mit Ergün mit. „Neun-ein-viertel... neun-ein-halb...“, verlängert Frau Langenbeck den Zeitraum, indem sie nun in Viertelschritten weiter zählt. Doch auch diese „Hilfestellung“ ändert nichts daran, dass Ergün sich auch bei „zehn“ noch nicht (geeignet) beschäftigt. Kurzerhand greift Frau Langenbeck ein Feuerwehr-Holzpuzzle aus dem Regal, nimmt seine Hand und führt ihn an einen Platz an den Tisch. Ergün setzt sich. Er ist allein am Tisch. Ergün hält den Kopf schräg und schüttelt ihn. Dann nimmt er einige Puzzleteile heraus, setzt sie wieder ein, steht auf und sucht mit dem nun wieder komplettierten Puzzle Frau Langenbeck auf. Mit einem gewinnbringenden Lächeln und den Kopf erneut schräg haltend, schaut er sie fragend an und hält ihr das Puzzlespiel hin. „Nee, das hast Du nicht gemacht!“, ruft Frau Langenbeck aus und geht mit ihm an den Tisch zurück, sie setzt sich zu ihm, dreht das Puzzle einmal herum, sodass nun alle Teile herausfallen und begleitet ihn dabei, wie er nun nach und nach die einzelnen Puzzleteile einsetzt (Szene aus dem Feldprotokoll).



## Aufgaben zur Reflexion

Bitte gehen Sie nun erneut die eingangs aufgeworfenen Reflexionsaufgaben nacheinander durch und ergänzen Sie Ihre Notizen. Reflektieren Sie im Nachgang hierzu bitte:

- Gibt es Punkte, die Sie revidiert, sprich verändert oder verworfen haben? Wenn ja, welche und inwiefern?
- Welche Punkte haben sich bestätigt? Inwiefern?

Nun auf die beiden Abschnitte der ethnographischen Skizze (Teil c) geblickt:

- Beschreiben Sie die Räume, die sich den Akteuren in der Szene eröffnen. Wodurch werden diese Räume im Einzelnen hergestellt?
- Inwieweit lassen sie sich beschreiben als z.B.
  - › Erfahrungs- und Spielräume,
  - › Erprobungs- und Lernräume,
  - › Begegnungs- und Aushandlungsräume,
  - › Ordnungs- und Grenzzräume?
- Wodurch werden die sich in der Szene jeweils eröffnenden Räume strukturiert, angeleitet und begrenzt?
- Bringen Sie Ihre bisherigen Überlegungen nun zusammen mit den drei Dimensionen der Raumerzeugung (geplanter Raum, Raum der Praktiken, Erlebensraum):
  - › Wie wurde der Raum geplant bzw. gestaltet und welche Intentionen lassen sich hierbei vermuten?
  - › Welche Praktiken ermöglicht der Raum bzw. anders gesprochen: Wie werden Akteure durch den Raum angewiesen, sich zu verhalten?
  - › Welche Erfahrungen und Erlebensweisen eröffnen sich den Akteuren?
- Noch einmal anders gefragt: Inwiefern dokumentiert sich in der Szene, dass die materiell-territoriale Umgebung bei den Akteuren spezifische Prozesse in Gang setzt:
  - › Prozesse der Aneignung;
  - › Prozesse des Regiert-Werdens?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?
- Inwiefern stellt sich hierüber so etwas wie eine typische „Kindergarten-Kindheit“ ein?
- Welche pädagogischen Konsequenzen schlussfolgern Sie hieraus?



## Deutungsangebote zur inhaltlichen Vertiefung


Dem im Protokollauszug beschriebenen Umherrennen einzelner Kinder wird seitens der Fachkraft ein „sich Beschäftigen“ gegenübergestellt, wobei Ersteres von ihr als etwas Illegitimes, zu Unterlassendes und Letzteres als etwas Legitimes und Gebotenes herausgestellt wird. Mit der geäußerten Problematisierung, dass sich Kinder nicht beschäftigen, werden somit nicht nur untätige Kinder, sondern auch sich in illegitimer Weise beschäftigende Kinder adressiert. Die routiniert wirkende Reaktion von Andre und Boris auf die Maßgabe der Fachkraft zeigt deutlich, dass sie wissen, was von ihnen erwartet wird, wenn es darum geht, sich eine Beschäftigung zu suchen. Die Beschäftigung, die Andre und Boris auswählen, ist eine Einzelbeschäftigung, ein Legespiel, welches man allein spielen kann und vermutlich – zumindest in dem hier dargestellten Kontext – auch soll. Auch darin, dass sie sich mit den Legespielen separiert voneinander an unterschiedliche Tische setzen, äußert sich, dass sie die Maßgabe der Fachkraft verstanden haben. Die Einzelbeschäftigung des Legespiels ist zudem eine örtlich fixierte, die auf einem Stuhl an einem Tisch sitzend ausgeführt wird. Die gewählte Beschäftigung separiert nicht nur die Gruppe der zuvor umherrennenden Kinder, sondern stellt auch eine örtliche Positionierung, eine Platzierung und damit eine eindeutige Lokalisierung sicher. Für den Zeitraum, in dem sich das Kind mit dem Legespiel beschäftigt, verweilt es an einem eindeutig lokalisierbaren Ort. Die verordnete Beschäftigung erleichtert die Beaufsichtigung, ist gleichsam eine ordnende. Zudem ist den Legespielen ein spezifischer pädagogischer bzw. didaktischer Sinn und Zweck inhärent, sodass die Beschäftigung von außen als ein sinnhaftes und zweckgebundenes, je nach Lesart als ein „pädagogisch wertvolles“ Tun wahrgenommen werden kann. Dadurch, dass sie das richtige Zuordnen und Sortieren üben und hierüber das Bilden von Kategorien befördern (sollen), lassen sich die Legespiele als didaktische Lernspiele auffassen. Sie sind damit explizit Teil der pädagogisch inszenierten Umgebung der Kindertageseinrichtung. Die Beschäftigung mit den Legespielen steht dem gemeinsamen Umherrennen insofern in mindestens drei Punkten diametral entgegen, als dass sie die Gruppe herumrennender Kinder *erstens* aufsplittet und separiert, die Kinderkörper *zweitens* örtlich und eindeutig lokalisiert und die Kinder *drittens* in eine eindeutig spezifizierbare und pädagogisch als übend bzw. lernend zu deklarierende Beschäftigung überführt.

Anders als Andre und Boris gelingt es Ergün im Fortlauf der Szene nicht, sich rechtzeitig adäquat zu beschäftigen. Gemäß der zuvor angekündigten Maßnahme sucht infolgedessen nun die Fachkraft für ihn eine geeignete Beschäftigung aus. Das „In-Beschäftigung-Bringen“ stellt hier also die Vermittlung einer bestimmten, konkreten Beschäftigung dar, welche der zuvor getätigten, fehlgeschlagenen *Aktivierungs-Aufforderung* folgt. Doch auch diese *Vermittlung* überführt Ergün noch nicht in eine legitime Beschäftigung. Dadurch, dass er das Puzzlespiel nicht regelgemäß und vollständig ausführt, ein „sich Beschäftigen“ sozusagen nur imitiert, bedarf es einer weiteren Intervention seitens der Fachkraft, um Ergün der legitimen Beschäftigung zuzuführen. Auf die *Aktivierungs-Aufforderung* und die *Vermittlung* folgt nun eine direkte *Anleitung und Begleitung*. Die legitime Beschäftigung findet nun unmittelbar in der Anwesenheit der Fachkraft statt. Ergüns legitimes „sich Beschäftigen“ steht unter besonderer Beobachtung. Diese stufenförmig ansteigende Intensivierung an Interventionen, die auf das Nicht-(legitime-)beschäftigt-Sein des Kindes reagiert, stellt dabei eine Form des Regiert-Werdens dar, in der Formen der Selbstführung sukzessive durch immer manifestere Formen der Fremdführung ersetzt werden. Über die Interventionskette „Aktivierungs-Aufforderung“ – „Vermittlung“ – „Anleitung und Begleitung“ werden zunehmend begrenzendere Formen der Fremdführung zum Einsatz gebracht. Gleichzeitig lässt sich die hier beschriebene Praktik des „In-Beschäftigung-Bringens“ auch als eine etablierte und kon-

tinuierliche Aushandlung der Akteure darüber lesen, ab wann und inwiefern von einer angemessenen bzw. legitimen Beschäftigung gesprochen werden kann. So reicht es eben nicht aus, dass Ergün lediglich einzelne Teile des Puzzles nacheinander aus der Form löst und wieder hineinsetzt. „Sich Beschäftigen“ scheint eben auch zu umfassen, dass das Spielmaterial gemäß den jeweiligen Spielregeln verwendet wird. Es reicht nicht aus, sich lediglich ein bestimmtes Spiel zu holen und die legitime Beschäftigung, so wie Ergün dies versucht, nur vorzutäuschen. Die Beschäftigung muss „echt“ sein.

Von der Szene abstrahierend lässt sich erkennen, dass immer dann, wenn Erziehung allein durch orts- und materialgebundene Effekte (sprich dem „dritten Erzieher“) nicht ausreicht, um ein bestimmtes Erziehungsziel zu erreichen – hier etwa die Aktivierung zu einer legitimen Beschäftigungsweise – eine Intensivierung von Erziehung dadurch möglich wird, dass die pädagogischen Fachkräfte (sprich die „ersten Erzieher“) intervenierend tätig werden. Vorgeschaltet zu der zuvor beschriebenen, von der pädagogischen Fachkraft initiierten Interventionskette wirkt zunächst die zu einer spezifischen Ingebrauchnahme auffordernde materiell-territoriale Umgebung. Deutlich wird bis hierhin, dass die materiell-territoriale Umgebung nicht nur Spielräume eröffnet, sondern ebenfalls Räume, die diese Spielräume begrenzen. Deutlich wird zudem, dass die entsprechenden Grenzen immer wieder zwischen den Akteuren ausgehandelt werden (müssen): Wann ist eine Beschäftigung legitim? Wann ist sie „echt“?

Erziehungsabsichten und Betreuungserfordernisse machen diese Räume zudem zu pädagogischen Räumen. So wie Erziehungsabsichten und Betreuungserfordernisse zusammenlaufen, ist der pädagogische Raum immer schon auch ein beaufsichtigter und kontrollierter Raum. In diesem erfordert bereits die Anwesenheit der zu beaufsichtigten Kinder eine Gefährdungseinschätzung; eine gewisse Sensibilität gegenüber möglichen Gefahrenquellen. Mit jedem Kind, das morgens in die Gruppe der Kindertageseinrichtung gebracht und mittags bzw. nachmittags wieder von dort abgeholt wird, verändert sich der Fokus der Aufsicht. Doch nicht nur die Anzahl der zu beaufsichtigten Kinder, sondern ebenso die Anzahl sowie die Verschiedenheit der sich parallel vollziehenden Tätigkeiten bzw. der parallel aufgesuchten Spielorte und -bereiche ist für das Aufsicht-Führen von Bedeutung. Das Beaufsichtigen der Kinder, während die gesamte Gruppe an den Tischen zu Mittag isst oder in einem Stuhlkreis ein Lied singt, ist beispielsweise weitaus weniger komplex als das Beaufsichtigen der Gruppe in den Freispielphasen: In diesen sitzen zeitgleich einige Kinder am Frühstückstisch und frühstücken, andere spielen auf dem Bauteppich und in der Puppenecke und wieder andere sind am Basteltisch beschäftigt oder spielen ein Tischspiel, während sich zusätzlich weitere Kinder zwischen diesen Orten sowie dem Flurbereich und dem Waschraum hin und her bewegen. Im Tagesverlauf wechseln überschaubarere und komplexere Aufsichtsphasen einander ab. Letztere werden seitens der Fachkräfte oft als „unruhig“ beschrieben. „Unruhig“ ist es in der Gruppe demnach vor allem auch, wenn die Kinder oft die Spielbereiche wechseln oder Kinder nicht eindeutig Spielorten und Beschäftigungen zugeordnet werden können. So gesehen ist es wenig überraschend, dass das Aufsicht-Führen oftmals einhergeht mit einem „In-Beschäftigung-Bringen“ der Kinder. Anders gesprochen: Das „In-Beschäftigung-Bringen“ erleichtert insofern das Aufsicht-Führen, sodass die Kinder hierdurch wiederum besser lokalisiert werden können.



**Thematische Stichwörter:** Aufsicht-Führen, Aushandlung, Begrenzung, Freispiel, In-Beschäftigung-Bringen, Interventionsketten, Kontrolle, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Selbstbildung, Selbsttätigkeit.

### 5.3. In der Puppenecke

#### Ethnographische Skizze (Teil a)

Ein länglicher, rustikal wirkender Holztisch, an dessen Längsseiten jeweils eine ebenso gefertigte Sitzbank sowie am Kopfende ein Stuhl platziert sind, bildet das Zentrum dieses Spielbereichs. Dahinter befindet sich an der linken Eckwand eine hölzerne Küchenzeile, bestehend aus einer Kombination aus Herd und Backofen, einer Spüle, einem Unterschrank – oder handelt es sich hierbei um eine Spülmaschine? – sowie Regalfächern und einer Mikrowelle. Spielzeug-Lebensmittel, Geschirr und Kochutensilien finden hier ihren Platz. Links neben ihr steht eine kleine hölzerne, mit Decke und Kissen ausgepolsterte Puppenwiege. Abgeschlossen wird der Spielbereich linksseitig von einer dreigeteilten, zu einer Art quadratischem Sitzkissen zusammen geklappten Matratze. Rechts von der Küchenzeile schließt sich an der rechten Eckwand ein von Vorhängen gerahmtes Fenster an. Sowohl die Vorhänge als auch die Pflanzen, die auf der Fensterbank stehen, verstärken den wohnlichen Eindruck der Puppenecke. Vor dem Fenster ist ein Wäschereck aufgebaut. Rechts hiervon wird die Puppenecke von der Rückseite eines halbhoheren Regals abgeschlossen, welches im rechten Winkel in den Gruppenraum hineinragt. Nach vorne hin ist der Spielbereich offen, jedoch markiert der Teppich, mit dem ein Großteil seiner Fläche ausgestattet ist, so etwas wie eine territoriale Grenze des Bereichs (Szene aus dem Feldprotokoll).



Abbildung 7: Blick in die exemplarisch beschriebene Puppenecke (aus Farrenberg 2018, S. 151)



## Aufgaben zur Reflexion

Bitte machen Sie sich Notizen zu den folgenden Reflexionsaufgaben:

- Wie ist der hier beschriebene und bebilderte Ort Puppenecke beschaffen? Was lässt sich über seine materiell-territoriale Beschaffenheit aussagen?
- Was wird hierdurch ermöglicht?
- Was wird verhindert oder begrenzt?
- Inwiefern findet bereits hierüber Pädagogik – sprich Bildung, Betreuung oder Erziehung – statt?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?
- Inwiefern stellt sich hierüber so etwas wie eine typische „Kindergarten-Kindheit“ ein?

Von der örtlichen Beschaffenheit des Spielbereichs Puppenecke soll der Blick in den folgenden szenischen Abschnitten nun zu den Räumen gelenkt werden, die sich den Akteuren eröffnen.

## Ethnographische Skizze (Teil b)



Aufgereiht an der Teppichkante der Puppenecke stehen fünf Paar Kinderhausschuhe. In der Puppenecke herrscht reger Betrieb. Giovanna und Hanna stehen am Fenster und versuchen die verhedderte Kordel des Wäscherecks wieder zurecht zu ziehen. Ich höre, wie Giovanna etwas von „Mutter-Vater-Kind-Spielen“ äußert. „Du bist der Vater“, ruft sie zu Louis herüber. Dieser räumt gerade einige Kochutensilien und etwas Geschirr aus dem Unterschrank heraus. Er dreht sich zu den anderen herum und erklärt, dass er Nudeln kocht. Bernhard sitzt, mir den Rücken zudrehend, auf dem Stuhl in der Puppenecke. Sandra liegt bäuchlings unter dem Tisch. Es scheint mit den fünf Kindern unglaublich eng in der Puppenecke. Louis stellt einen großen grünen Topf auf den Herd, rührt mit dem Löffel darin herum und fängt an, den Tisch mit Tellern, Tassen und Besteck zu decken. Rühren und Tischdecken vollzieht er im Wechsel. Dann schüttet er etwas aus einer mit „Kakaopulver“ beschrifteten Dose in den Topf. Louis äußert, dass er der Vater sei, und Bernhard der große Bruder. Dann verkündet er, dass sie jetzt Nudeln essen würden. Louis nimmt den Topf vom Herd und rührt mit einer Schöpfkelle in dem großen Topf herum, den er sich unter den Arm geklemmt hat. Dann stellt er den Topf auf den gedeckten Tisch und setzt sich auf die linke Bank. Sandra, die nach wie vor unter dem Tisch liegt, hat dort nun kaum noch Platz. Erst recht nicht, da Louis und Bernhard ständig mit den Füßen hin und her wackeln. Jedoch scheint sie das nicht zu stören. Ob sie die Rolle des Haustieres spielt? Hanna und Giovanna haben sich inzwischen auf die rechte Bank gesetzt. Louis taucht die Schöpfkelle in den Topf und versucht die Teller zu befüllen. In Wortfetzen höre ich, dass die Kinder immer noch dabei sind, abzustimmen, wer welche Rolle innehat. Sandra scheint sich hieran nicht zu beteiligen. Louis, Bernhard, Giovanna und Hanna „essen“ nun am gedeckten Tisch. Louis erkundigt sich danach, ob es allen schmeckt. Sandra hat unter dem Tisch ebenfalls einen Teller vor sich stehen. Sandra streckt den Kopf zwischen Tisch und rechter Sitzbank nach oben und fragt Hanna, ob sie nach oben dürfe. Hanna beugt sich zu ihr runter. „Du kannst doch das Baby sein“, schlägt Hanna vor. Dann krabbelt zunächst Hanna und kurz darauf auch Giovanna mit unter den Tisch. Amüsiert unterhalten sich die drei in einer sehr affektiert klingenden Babysprache. In Wortfetzen höre ich, dass sie immer noch dabei sind, abzustimmen, wer welche Rolle innehat. „Brooot, Brooot“, ruft Louis

langezogen, während er zunächst auf seinem Platz hin und her wackelt und suchend den Kopf zu allen Seiten dreht, dann aber aufsteht und die Anrichte und das Küchenmobiliar absucht. Bernhard äußert, dass er das Brot eben doch noch gehabt habe. „Das Brot muss heiß gemacht werden“, erklärt Louis, als er schließlich ein Baguette-Brot aus Kunststoff in einem der Schränke findet. „Die Nudeln sind alle-alle“, ruft Louis und legt das Baguette-Brot in den Topf und den Deckel darauf. Etwa ein Drittel des Brotes ragt zwischen Topf und Deckel hervor. Louis erklärt, dass das Brot hier gekocht werden müsse. Ich bin mir nicht sicher, ob die beiden Jungen und die drei Mädchen noch miteinander spielen.

Louis möchte sich gerade wieder zurück auf die linke Bank setzen, als diese mit einem dumpfen Knall umfällt. Louis versucht mit beiden Händen hinter sich greifend die Bank wiederaufzurichten. Unter dem Tisch liegend hält Giovanna die Bank von unten fest, wodurch Louis das Aufrichten der Bank nicht gelingt. Er beschwert sich lauthals über Giovanna. Beide beginnen nun heftiger an der Bank zu zerren. „Louis und Giovanna, was macht Ihr denn da?“, ruft Frau Schneefeld, eine der beiden Fachkräfte der Gruppe, laut zu ihnen herüber. Louis erklärt, dass er die Bank wieder hinstellen möchte, weil er sich an den Tisch setzen möchte. Giovanna äußert, dass sie dann zu wenig Platz unter dem Tisch hätten. Frau Schneefeld merkt an, dass sie sich ja auch nicht unter dem Tisch aufhalten, sondern sich „so wie Louis“ an den Tisch setzen sollen. Sie fährt fort, dass „der Louis“ das schon richtig mache: Erst habe er den Tisch gedeckt und nun möchte er sich hinsetzen und essen. Sandra erklärt, dass Louis der Vater sei. „Der Vater kommt von der Arbeit und hat jetzt Hunger“, ruft nun Frau Moritz, die andere Fachkraft der Gruppe, von einem Spielisch herüber. Louis bestätigt, dass er der Vater sei und ergänzt, dass Sandra der liebe Hund sei. Die Mädchen erklären, dass sie noch eine Mutter brauchen. Hanna schlägt vor, dass die Mutter schon gestorben sei.

Louis holt nun eine Wäscheklammer aus der Holzkiste, die auf dem Tisch steht, und äußert: „Ich hänge jetzt Wäsche auf!“ Er wedelt mit einem Kissen in der Hand herum und versucht das Kissen mit der Wäscheklammer zu fixieren. Bernhard nimmt nun ebenfalls ein Kissen in die Hand. Beide versuchen ihre Kissen mit Wäscheklammern am Wäschereck zu befestigen. Die Kissen rutschen immer wieder herunter. Giovanna kommt dazu und versucht ihnen zu helfen. Ihre Versuche werden hastiger, bis sich die Kordel des Wäscherecks erneut verheddert. Bernhard zieht sich zurück. „Frau Schneefeld, das ist wieder so“, ruft Louis sich beschwerend zu ihr herüber. Er und Giovanna stehen nebeneinander und deuten auf das Wäschereck mit der verhedderten Kordel. Die Mimik der beiden deutet Ratlosigkeit an. Louis ist einen Kopf größer als Giovanna. So wie sie gleichgesinnt und dicht nebeneinanderstehen, rufen sie in mir das Bild eines Ehepaars auf, das vielleicht gerade den Techniker bestellt hat, um einen Schaden reparieren zu lassen (Feldvignette).



## Aufgaben zur Reflexion

*Gehen Sie erneut die zuvor aufgeworfenen Reflexionsaufgaben zur ethnographischen Skizze (Teil a) nacheinander durch und ergänzen Sie Ihre Notizen.*

*Reflektieren Sie im Nachgang hierzu bitte:*

- Gibt es Punkte, die Sie revidiert, sprich verändert oder verworfen haben? Wenn ja, welche und inwiefern?
- Welche Punkte haben sich bestätigt? Inwiefern?
- Nun auf die einzelnen Abschnitte der ethnographischen Skizze (Teil b) geblickt:
- Beschreiben Sie die Räume, die sich den Akteuren in der Szene eröffnen. Wodurch werden diese Räume im Einzelnen hergestellt?
- Inwieweit lassen sie sich beschreiben als z.B.
  - › Erfahrungs- und Spielräume,
  - › Erprobungs- und Lernräume,
  - › Begegnungs- und Aushandlungsräume,
  - › Ordnungs- und Grensräume?
- Wodurch werden die sich in der Szene jeweils eröffnenden Räume strukturiert, angeleitet und begrenzt?
- Bringen Sie Ihre bisherigen Überlegungen nun zusammen mit den drei Dimensionen der Raumerzeugung (geplanter Raum, Raum der Praktiken, Erlebensraum):
  - › Wie wurde der Raum geplant bzw. gestaltet und welche Intentionen lassen sich hierbei vermuten?
  - › Welche Praktiken ermöglicht der Raum bzw. anders gesprochen: Wie werden Akteure durch den Raum angewiesen, sich zu verhalten?
  - › Welche Erfahrungen und Erlebensweisen eröffnen sich den Akteuren?
- Noch einmal anders gefragt: Inwiefern dokumentiert sich in der Szene, dass die materiell-territoriale Umgebung bei den Akteuren spezifische Prozesse in Gang setzt:
  - › Prozesse der Aneignung;
  - › Prozesse des Regiert-Werdens?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?
- Inwiefern stellt sich hierüber so etwas wie eine typische „Kindergarten-Kindheit“ ein?
- Welche pädagogischen Konsequenzen schlussfolgern Sie hieraus?

## Deutungsangebote zur Vertiefung




Im Spiel in der Puppenecke greifen die Nutzung von nachgebildeten Haushaltsgegenständen und imaginierte Bedeutungszuweisungen ständig ineinander. Einerseits werden haushaltsbezogene Praktiken wie beispielsweise die der Nahrungszubereitung originalgetreu aufgeführt, was besonders deutlich in der Nachfrage danach wird, wie denn das „Essen geschmeckt habe“. Andererseits positionieren sich die Kinder selbst in imaginierten Rollen und passen die verfügbaren Dinge in ihr Spiel ein, mitunter werden sie auch zweckentfremdet (z. B. wird das Brot im Topf gekocht) (vgl. hierzu auch Jung 2009, S. 122 f.). Zwischen diesen beiden Polen spannt sich der Spielraum eines „So-tun-als-ob“ auf (Schäfer 2003, S. 75). Solche Rollenspiele stellt dabei den üblichen Modus für Spielräume in der Puppenecke dar. Gerade im Modus eines imaginierten So-tun-als-ob sind fortlaufende Abstimmungen und Rückversicherungen über die von den Akteuren eingenommenen Rollen notwendig (z. B. „ich wär‘ wohl der Vater...“) – „the saying is the playing“ (Evaldsson 2009, S. 320). Bereits über diese sprachlich eingezogene Meta-Ebene, die abseits des eigentlichen Spiels eine „Regie-Führung“ über das Spiel installiert, wird die Doppelbödigkeit sichtbar, die diesen Spielraum als ein ‚Sowohl-als auch‘, von Spielwelt und außerspielerischen Welt kennzeichnet (vgl. Gebauer/Wulf 1998, S. 188; Huizinga 1956, S. 15; Mead 1980, S. 192; Wulf 2005, S. 15 ff.). Zwar gibt es Rollenvorbilder, an denen sich die Akteure ähnlich einer Regieanweisung orientieren können, und die gewählten Rollen entstammen allesamt einem bestimmten, auf die materielle Umgebung des Spielbereichs abgestimmten Set, jedoch sind die Positionen des „So-tun-als-ob“ prekär und erfordern ein permanentes (Sich-)Positionieren und (Re-)Adressieren: Schnell wird so das vermeintliche Haustier zunächst zum Baby und später zum „lieben Hund“. Und die Problematik, dass niemand die Rolle der Mutter einnehmen möchte, wird auf der Ebene der Regie-Führung durch eine Verständigung darüber gelöst, dass sie kurzerhand einfach schon gestorben sei.

Dabei fordert bereits die materielle Umgebung in ihrer Beschaffenheit dazu auf, haushaltsbezogene Praktiken zu imitieren und dabei familiäre Rollen einzunehmen. Die materielle Umgebung zeigt sich gewissermaßen als Lern- und Erprobungsraum, der die Kinder dazu anregt, haushaltsbezogene Tätigkeiten einzuüben und diese, ebenso wie bestimmte Bilder von Erwachsenenheit, Kindheit und Familie zu verinnerlichen (vgl. Kasüschke 2016, S. 186). Die Umgebung spiegelt den Akteuren damit bereits über die Möglichkeiten ihrer Ingebrauchnahme ein in spezifischer Weise geordnetes Tun, welches bestimmte Positionierungen und Tätigkeiten wahrscheinlicher werden lässt als andere. Ordnungsbildend werden Alltagsroutinen im Spielbereich der Puppenecke über ein Einüben im Modus des „So-tun-als-ob“ als Normen verinnerlicht. Dergestalt, erzeugt das materiell-territorial gebundene Spiel über die Vermittlung von Normen Normalität. Dies wird vor allem darin deutlich, dass Abweichungen von dieser Normalitätsfolie nur bis zu einem gewissen Grad toleriert werden: Etwa, wenn eine Fachkraft in der vorliegenden Feldvignette dazu auffordert, sich *an* den Tisch zu setzen und nicht *darunter*. Zwar ist es hier eine Akteurin – eben die Fachkraft – und nicht die materiell-territoriale Umgebung selbst, die in der Szene einen normierenden Appell adressiert, aber dieser Appell findet in den Dingen – hier dem Ensemble und Sitzgelegenheiten – seine Entsprechung. Normalität und Normen spannen sich entlang der spezifischen, materiell-territorialen Umgebung auf. Das Nachspielen von familialen und haushaltsbezogenen Tätigkeiten folgt ebendieser „Wohnstube“-Umgebung. Es ist in der Ausgestaltung des Spielbereiches konzeptionell bereits mit angelegt. Demgemäß fungiert und regiert die materiell-territoriale Anordnung hier als „dritter Erzieher“ (Göhlich 1988, S. 69): Diese Anordnung lässt die Kinder über das stete Einüben im Spiel in bestimmte (bürgerliche) Normen einrücken, ordnet sie dahingehend und leitet dazu an, Abweichungen zu problematisieren.

Pointiert gesprochen benötigt die materielle Umwelt der Puppenecke nur noch einige Akteure, damit sich die Imitationen familialer und haushaltsbezogener Praktiken dort aufführen lassen. Der Spielbereich, der von den Akteuren als „Puppenecke“ bezeichnet wird, ist somit eigentlich eine „Einübungsecke für familiale und haushaltsbezogene Praktiken“. Zwar ist in der vorliegend dargestellten Ausführung dieses Spielbereiches tatsächlich auch eine Puppe Teil der materiell-territorialen Umgebung, diese bildet jedoch – die vorliegend ausgewählten Skizzen verdeutlichen dies exemplarisch – in der Regel nicht das Zentrum der sich eröffnenden Spielräume an diesem Ort. Gleichzeitig gibt die Bezeichnung „Puppenecke“ einen Hinweis darauf, wen dieser Spielbereich eigentlich primär einmal adressiert hatte: Mädchen, die sich *en passant* und auf Vorrat in der Rolle der fürsorglichen Mutter und haushaltsführenden Ehegattin üben können und sollen. Spuren dieses historisch tradierten Geschlechterbildes finden sich nach wie vor in die materiell-territoriale Anordnung der „Puppenecke“ eingelassen; jenem Einübungsort, der sich eben nach wie vor nicht einfach als neutrale Rollenspielecke ausweist.

In ebendieser spezifisch inszenierten materiell-territorialen Umgebung werden über das performative Spiel der Kinder soziale Ordnungen aufgerufen, fortgeschrieben und legitimiert. Das performative Tun ist insofern ein *doing*, als sich hierüber generationale-, kulturelle-, bürgerliche- und Geschlechter-Ordnungen in die Akteure einschreiben (vgl. hierzu auch Frønes 2009, S. 278; Evaldsson 2009, S. 319; Corsaro 2012, S. 494). In der vorliegenden Feldvignette vollzieht zwar ein Junge einen Großteil der haushaltsbezogenen Tätigkeiten, sodass hier gerade kein klassisch-konservatives Geschlechterbild fortgeschrieben wird. Dennoch sind die verfügbaren Rollen insgesamt ebenso über ein bestimmtes Familienbild abgesichert, wie auch die Geschlechtszuschreibungen, die diese Rollen transportieren, mit dem biologischen Geschlecht der Akteure zusammenfallen (vgl. hierzu auch Corsaro 2012, S. 494 ff.). Bezogen auf die vorliegende Feldvignette ist zudem anzumerken, dass der die haushaltsbezogenen Tätigkeiten vollziehende Junge (Louis), infolge des imaginierten Tods der Mutter, vermutlich als einziger als Erwachsener positioniert ist, sodass ihm möglicherweise auch aufgrund dessen der Vollzug dieser Tätigkeiten zugesprochen wird. Das dargebotene Spiel in der Puppenecke zeigt sich dabei zumindest als hinreichend klassisch-konservativ, um von außenstehenden Dritten mit tradierten Rollenbildern kontextualisiert zu werden – etwa dem Bild der Fachkraft, dass der Vater hungrig von der Arbeit nach Hause kommt oder dem Bild des Ethnographen, dass hier ein Ehepaar auf den Techniker wartet. Insgesamt verweben sich im „So-tun-als-ob“-Spiel Momente des imaginierten Spiels mit Momenten normierender Einübung.



**Thematische Stichwörter:** Aushandlung, Begrenzung, Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Bürgerlichkeit, Freispiel, Gender, geplanter Raum, Imaginations-Spiel, normierende Einübung, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Raum-Körper-Passung, Selbsttätigkeit, „So-tun-als-ob“-Spiel, soziale Ordnungsbildungen, Spielräume.

## Ethnographische Skizze (Teil c)

Eine Zeitlang später sitzen die Kinder auf den beiden Bänken und auf dem Stuhl vor Kopf des Tisches zusammen, als Ido dazu kommt. „Der Ido darf nicht hier rein“, ruft Giovanna. Davon unbeeindruckt geht Ido in die Puppenecke. Ido steuert die Küchenzeile an. Giovanna erhebt sich, baut sich vor ihm auf – sie ist gut anderthalb Köpfe größer als Ido – und erklärt ihm, dass er die Puppenecke verlassen solle. Er schüttelt den Kopf und öffnet die Backofentür. „Hast Du gefragt?“, erkundigt sich Giovanna bei ihm. „Ja“, antwortet Ido. „Nö“, streitet sie seine Antwort ab und stapft nun aufgebracht zu Frau Moritz, die an einem Tisch mit einigen Kindern ein Tischspiel spielt. Sie erkundigt sich bei ihr, ob Ido tatsächlich um Erlaubnis gefragt habe, in der Puppenecke spielen zu dürfen. Frau Moritz erklärt ihr, dass Ido nicht gefragt habe. Noch aufgebracht als auf dem Hinweg, so scheint es mir, stapft Giovanna in die Puppenecke zurück. „So, Du hast gar nicht gefragt!“, schimpft sie giftig. Erneut fordert sie ihn auf, die Puppenecke zu verlassen. Er ignoriert diese Aufforderung, worauf Giovanna versucht, Ido aus der Puppenecke hinauszuschieben. Ido fällt zu Boden. Giovanna greift nach seiner Hand und zieht ihn bis über die Teppichkante. Ido wehrt sich dezent, weint jedoch nicht. Sie gibt ihm einen letzten Schubser und kehrt dann zu den anderen zurück. Ido setzt sich, die Beine an den Körper herangezogen und die Arme auf den Knien abstützend, vor die Teppichkante und blickt sehnsüchtig hinein in das „gelobte Land“ (Feldvignette).



## Aufgaben zur Reflexion

Auf die ethnographische Skizze (Teil c) geblickt:



- Beschreiben Sie die Räume, die sich den Akteuren in der Szene eröffnen. Wodurch werden diese Räume im Einzelnen hergestellt?
- Inwieweit lassen sie sich beschreiben als z.B.
  - › Erfahrungs- und Spielräume,
  - › Erprobungs- und Lernräume,
  - › Begegnungs- und Aushandlungsräume,
  - › Ordnungs- und Grenzzräume?
- Wodurch werden die sich in der Szene jeweils eröffnenden Räume strukturiert, angeleitet und begrenzt?
- Bringen Sie Ihre bisherigen Überlegungen nun zusammen mit den drei Dimensionen der Raumerzeugung (geplanter Raum, Raum der Praktiken, Erlebensraum):
  - › Wie wurde der Raum geplant bzw. gestaltet und welche Intentionen lassen sich hierbei vermuten?
  - › Welche Praktiken ermöglicht der Raum bzw. anders gesprochen: Wie werden Akteure durch den Raum angewiesen, sich zu verhalten?
  - › Welche Erfahrungen und Erlebensweisen eröffnen sich den Akteuren?
- Noch einmal anders gefragt: Inwiefern dokumentiert sich in der Szene, dass die materiell-territoriale Umgebung bei den Akteuren spezifische Prozesse in Gang setzt:
  - › Prozesse der Aneignung;
  - › Prozesse des Regiert-Werdens?
- Welche Hinweise auf soziale Ordnungsbildungen lassen sich erkennen?

- Inwiefern stellt sich hierüber so etwas wie eine typische „Kindergarten-Kindheit“ ein?
- Welche pädagogischen Konsequenzen schlussfolgern Sie hieraus?



### Deutungsangebote zur Vertiefung

Sowohl in der räumlichen Beschreibung des Spielbereichs „Puppenecke“ (ethnographische Skizze Teil a) als auch in der vorliegenden Feldvignette (ethnographische Skizze Teil c) werden die Grenzen zwischen dem Spielbereich und seiner Außenwelt thematisiert. Als „Ecke“ werden ohnehin bereits zwei Seiten des Territoriums des Spielbereichs durch die sie begrenzenden Wände markiert. Eine dritte Begrenzung findet sich in dem im senkrechten Winkel zum Raum ausgerichteten, halbhohen Regal. Diese drei Seiten schirmen die Puppenecke von der Außenwelt als der „Öffentlichkeit“ der Gruppe ab und ermöglichen in ihrem Inneren so etwas wie „Privatheit“. Zudem reflektiert die Puppenecke auch als Ort familialer und haushaltsbezogener Praktiken einen durch Privatheit gekennzeichneten Raum. Indem hier also die materiell-territoriale Anordnung und die zuvor beschriebenen, im Spiel in der Puppenecke aufgerufenen Ordnungsbildungen von Familie, Geschlecht und Haushalt ineinandergreifen (siehe ethnographische Skizze Teil b), wird „Privatheit“ in der Puppenecke sozusagen gleich doppelt erzeugt: materiell-territorial und performativ-sozial. Darüber hingegen, dass die vierte Seite der Puppenecke offen ist, ist das Geschehen für alle einsichtig und – zumindest prinzipiell – auch zugänglich. Die Privatheit ist damit eine halbierte bzw. „vorgegaukelte“. Die vierte Seite fungiert gewissermaßen als Eingang in den Spielbereich. Dennoch gibt es auch auf dieser Seite eine Begrenzungslinie. Diese materialisiert sich in der Teppichkante, welche den Spielbereich insofern auf eine natürliche Weise begrenzt, als die Fläche des Teppichs im Wesentlichen das Territorium des Spielbereiches markiert. Die territoriale Grenze des Teppichs bildet den Austragungsort für zahlreiche Praktiken.

So ist im vorliegenden Zusammenhang bedeutsam, dass der Spielbereich der Puppenecke nicht so ohne Weiteres betreten werden kann, sondern hierfür vielmehr spezifische Autorisierungen durch die Fachkräfte erforderlich sind. Hierdurch wird der Spielbereich Puppenecke zu einem besonderen, in gewisser Weise privilegierten Ort (ähnliches gilt auch für weitere Spielbereiche wie gewöhnlich u.a. für die Bauecke). Ohne dieses Erfordernis einer spezifischen Autorisierung wäre die Begrenzungslinie auf der Eingangsseite hinfällig. Ein für alle offenstehender Bereich setzt keine Grenzen, allenfalls wird er begrenzt davon, dass sich an ihn weitere, nicht für alle offenstehende Bereiche anschließen. Einen solchen Bereich stellt die Puppenecke dar, indem diese sich abgrenzt von einem allen offenstehenden Außen. Unabhängig davon, ob die anwesenden Akteure ein Interesse an ihm haben oder nicht, werden diese über das Zusammenspiel von territorialer Grenze und Autorisierungserfordernis binär unterteilt, in einige wenige privilegierte Puppenecken-Nutzer\*innen (vorliegend u. a. Giovanna) und einen überwiegenden Teil nicht-privilegierter Nichtnutzer\*innen (vorliegend u. a. Ido). Für erstere ist die durch die Teppichkante markierte Grenze überbrückbar und bietet Schutz der Privatheit, für letztere hingegen fungiert sie als Absperrung eines für sie unzugänglichen Territoriums. Der Teppich „schafft eine territoriale Ordnung, in die eine soziale Ordnung des Geschehens eingeschrieben ist“ (Neumann 2013, S. 111).

Bereits in der vorherigen Feldvignette (ethnographische Skizze Teil b) werden solche materiell-territorial angebundenen Ordnungsbildungen darin sichtbar, dass auch der autorisierte Aufenthalt in der Puppenecke das Einhalten von Regeln erfordert: An der Teppichkante werden die Hausschuhe ausgezogen und sorgsam aufgereiht. Dieses Erfordernis wird insofern vom „dritten Erzieher“ eingefordert, als das Territorium des Spielbereichs über seine materielle Beschaffenheit in Form des weichen Teppichs, der sich optisch wie haptisch

von der ihn umgebenden, restlichen Fläche des Gruppenraums allein hierdurch abgrenzt, zu einem bestimmten hygienischen Umgang und gleichzeitig einem haptischen Erlebnis bzw. einer bestimmten haptischen Erfahrung auffordert. Sowohl die Aushandlungen bezüglich (nicht-)autorisierter Aufenthalte als auch der Umgang mit der Regel, die Hausschuhe vor dem Betreten der Puppenecke auszuziehen und in bestimmter Weise aufzustellen, machen sichtbar, dass räumliche Grenzen immer wieder performativ hergestellt werden müssen. Räume, die sich nicht nur entlang bereits in sich un- oder nur schwer überwindbarer, materiell-territorialer Grenzen entfalten – die beiden die Puppenecke begrenzenden Wände sowie das raumteilende Regal lassen sich als solche begreifen – erfordern in Gestalt von z.B. Autorisierungen und weiteren Regeln eine kontinuierliche Herstellungsleistung.

In der vorliegenden Feldvignette (ethnographische Skizze Teil c) gerät ein unautorisierter Aufenthalt in der Puppenecke in den Blick. Dabei sind es bei genauerer Betrachtung vor allem die auf diesen unautorisierten Aufenthalt reagierenden Akte wie Maßregelungen und Beschwerden, die im Versuch einer performativen Grenz(-wieder-)herstellung die unautorisierte Grenzüberschreitung erst sichtbar machen. Gleichzeitig wird gerade durch den letztlich missglückten Versuch unautorisierter Raumnutzung die Grenze des Spielraums als solche hervorgehoben und fixiert. Bereits in der Ankündigung Giovannas, dass Ido nicht „hier rein“ dürfe, materialisiert sich die Puppenecke performativ als ein vom Rest des Gruppenraums separierter, besonderer Spielraum. Als Ido später des Spielraums verwiesen wird, wird er unmittelbar hinter der Grenze „platziert“, was diese erneut als solche stabilisiert. Schließlich zeigt sich in Idos Verweilen, als einem Aufrechterhalten dieser Platzierung, dass er die Grenze (zumindest fürs Erste) anerkennt, obgleich es der Grenzübertritt ist, welchen er eigentlich begehrt. Die Grenze schützt nicht nur die Privatheit des in der Puppenecke sich vollziehenden Spiels, sondern gleichzeitig wird über sie in das Begehren der Akteure hineinregiert und Enthaltsamkeit bzw. Bedürfnisaufschub eingeübt. Ähnlich einem *hidden curriculum* (siehe Glossar) disziplinieren, normieren und normalisieren begrenzende und autorisierungspflichtige Spielbereiche, wie hier die Puppenecke, über ihre materielle Beschaffenheit und über die mit der Nutzung verbundenen Regeln. Deutlich werden Orte und Dinge darüber als Mit-Erzieher sichtbar.

**Thematische Stichwörter:** Aushandlung, Autorisierungserfordernis, Begehren, Begrenzung, Beschaffenheit der materiell-territorialen Umgebung, Erlebensraum, Freispiel, Grenzzräume, Innen vs. Außen, normierende Einübung, Orte und Dinge als Mit-Erzieher, pädagogisch inszenierter Raum, Privatheit, privilegierte Nutzung, Raum der Praktiken, soziale Ordnungsbildungen, Spielräume.





## **6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**



## Überblick über den Kapitelinhalt

In diesem Kapitel werden die Inhalte der Broschüre abschließend zusammengefasst. Die bis hierhin vorgenommenen orts- und dingbezogenen, regierungssensiblen Reflexionen leiten in Schlussfolgerungen über das Erzeugen pädagogischer Räume über.

Kindertageseinrichtungen stellen pädagogisch-institutionelle Orte dar, an denen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sichergestellt werden soll. Damit ist die Aufgabe umrissen, pädagogische Räume zu eröffnen – etwa Räume des Lernens, des einander Begegnens, der Auseinandersetzung sowie der Aneignung von Welt. Pädagogik reagiert damit auf Kindheit als die sozialhistorisch hervorbrachte Vorstellung von Kindern als verletzte und somit schutzbedürftige, sich entwickelnde und lernwillige und somit erziehungsbedürftige und erziehungsfähige Subjekte. Dabei fokussiert Pädagogik in Kindertageseinrichtungen konzeptionell vor allem das spielende Kind, welches zugleich immer schon als lernendes Kind begriffen wird. Angefangen von der auf den Kinderkörper zugeschnittenen Raum-Körper-Passung, über die familienähnliche Wohnstubenatmosphäre der Gruppenräume, bis hin zu den zum Gebrauch aktivierenden Spiel- und Lernmaterialien der unterschiedlichen Spielbereiche, bildet sich in der Beschaffenheit der Orte und Dinge eine pädagogische Ausrichtung auf das Kind ab. Die konzeptionell durchdachte und didaktisch motivierte Gestaltung der materiell-territorialen Umgebung in Kindertageseinrichtungen, welche insbesondere im Aufforderungs-, Schulungs- und (Re-)Präsentationscharakter der Orte und Dinge erkennbar wird, ist durchzogen vom Bestreben, pädagogische Räume zu inszenieren. Empirisch zeigt sich – vorliegend exemplarisch über die Darstellung und Reflexion der ethnographischen Skizzen –, wie die materiell-territoriale Umgebung in Kindertageseinrichtungen Prozesse der Aneignung und des Regiert-Werdens der Akteure in Gang zu setzen vermag und darin vielfach mit sozialen Ordnungsbildungen verstrickt ist. Orte und Dinge erziehen dann nicht nur dadurch mit, dass sie zu einer bestimmten Ingebrauchnahme auffordern (z.B. ist es schwierig, mit einer Handvoll Puzzleteilen etwas anders zu machen, als zu puzzeln), sondern auch dadurch, dass diese Gebrauchsweise mit gesellschaftlichen Normen und Normalitätsvorstellungen korrespondiert (z.B. etwas, das begonnen wurde, auch zu Ende zu führen; sich zu konzentrieren; in Vollständigkeitsformen zu denken usw.). Auch das auf Selbstbildung und Selbsttätigkeit abzielende freie Spiel ist nicht frei von Normen und Ordnungsmomenten, da sich diese, orts- und dingbezogen, bereits über das bloße praktische Tun einschreiben – in diesem Fall eben selbsttätig zu spielen. Auf den Punkt gebracht: Aneignung und Regiert-Werden sind nicht voneinander zu trennen.

Während mit Blick auf die gegenwärtige Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, Erziehung oftmals verkürzt wird auf den Aspekt der Beziehung – fokussiert auf die Dyade von Fachkraft und Kind – wirbt die vorliegende Broschüre dafür, den Fokus auf die (pädagogischen) Effekte zu richten, die von den Orten und Dingen ausgehen. In den Fokus gerät somit dann die materiell-territoriale Umgebung in Kindertageseinrichtungen – und zwar zunächst unabhängig davon, ob die orts- und materialgebundenen Effekte pädagogisch intendiert sind oder nicht.

Orte und Dinge erziehen in Kindertageseinrichtungen überwiegend nicht nur zufällig mit, sondern sind mit pädagogischen Intentionen aufgeladen, die wiederum auf bestimmten Normen und Ordnungen basieren. Dieser Umstand macht auf die Dringlichkeit aufmerksam, die erzieherischen Effekte der materiell-territorialen Umgebung ganz bewusst in den Blick zu nehmen und im Team zu reflektieren. Gleiches gilt für die (pädagogischen) Räume, die sich durch das (Inter-)Agieren der (Kindergarten-)Kinder und (Fachkraft-)Erwachsenen in dieser materiell-territorialen Umgebung eröffnen. Vor diesem Hintergrund plädiert die

Broschüre für eine regierungssensible Gestaltung und Reflexion der Orte und Räume in Kindertageseinrichtungen. Die in dieser Broschüre aufgeworfenen Fragen und angebotenen Aufgaben zur Reflexion bieten hierzu eine grundlegende Orientierung.



## 7. Glossar



### **Adultismus**

Der Begriff bezeichnet die Diskriminierung von Kindern aufgrund ihres (noch jungen) Lebensalters. Adultismus kann sich z.B. äußern in einer geringeren (politischen) Teilhabe von Kindern oder in nicht auf Kinder zugeschnittenen Raum-Körper-Passungen – etwa, wenn Kindern an öffentlichen Orten vielfach bereits strukturell das Sichtfeld versperrt wird.

### **Anthroposophie**

Der Begriff bezeichnet die für die Waldorf-Pädagogik grundlegende Weltanschauung. Er bedeutet wörtlich übersetzt „Weisheit vom Menschen“.

### **Aufforderungscharakter**

So wie die materiell-territoriale Anordnung in Kindertageseinrichtungen zu bestimmten Nutzungsweisen der Gegenstände und Möbel einlädt und teilweise regelrecht zu einer Ingebrauchnahme motiviert, kann von einem speziellen Aufforderungscharakter gesprochen werden, der für diese Anordnung kennzeichnend ist. Dass dieser pädagogisch intendiert ist, wird in zahlreichen pädagogischen Konzepten deutlich, allen voran in dem der Montessori-Pädagogik, der der Begriff entlehnt ist.

### **Bild vom Kind**

Insbesondere in pädagogischen Konzepten finden sich zahlreiche zuschreibende Vorstellungen darüber eingelassen, was als charakteristisch für Kinder bzw. „Kind-Sein“ gelten kann. Besonders zentral sind hierbei einerseits Bezugnahmen auf das Kind als verletzlich und daher schutzbedürftiges Geschöpf sowie andererseits auf die Figur des neugierigen, lernenden Entdeckerkindes. Diese und andere „Bilder vom Kind“ lassen sich als Elemente machtförmiger Wissensordnungen begreifen. So wie sie zu einer Antizipation der Seinsweisen des Kindes animieren – etwa zu einer unterstellten Verletzlichkeit oder Lernfreude –, leiten sie, zumeist unbewusst, auch den Umgang mit Kindern an.

### **Bürgerliche Familienkindheit**

Der Begriff beschreibt ein soziales Muster, welches in der Moderne zunächst im Bürgertum, später aber auch in anderen sozialen Schichten und Milieus kennzeichnend für das Aufwachsen von Kindern in der westlichen Welt wurde. Kennzeichnend ist eine ausgesprochen hohe Aufmerksamkeit auf das eigene leibliche Kind, welches abgeschirmt von Ablenkungen und behütet vor Gefahren primär im privaten Raum der Familie aufwächst. Betont werden dabei eine innige Mutter-Kind-Beziehung, ein gezielter pädagogischer Umgang mit dem Kind und eine auf seine Lernprozesse ausgerichtete Entwicklungsförderung. Vielfach bilden Aspekte dieses Kindheitsmusters eine zumeist unreflektierte Normalitätsfolie für ein förderliches Aufwachsen und stellen somit machtförmige Ordnungsbildungen dar.

## **Ethnographische Skizze**

Der sozialwissenschaftliche Forschungszugang der Ethnographie beschreibt szenisch sehr detaillierte Situationen sozialer Wirklichkeit, um hierüber das jeweils Charakteristische dieser Situationen sichtbar zu machen. Es geht dann dabei u.a. darum, das Zusammenwirken von Dingen und Akteuren zu entschlüsseln und die Logiken bzw. Ordnungsbildungen, die sich darin äußern, aufzuspüren. Vorliegend werden diese Situationsbeschreibungen, die aus den Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen stammen, als ethnographische Skizzen bezeichnet. Hierbei kann zwischen zusammenhängenden Szenen aus dem Feldprotokoll sowie zu Feldvignetten verdichteten Kollagen aus unterschiedlichen Protokollszenen unterschieden werden. Unter dem gemeinsamen Dach „Ethnographie“ finden unterschiedliche Stile und Spielarten dieses Forschungszuganges ihren Platz. Innerhalb dieser Vielfalt wird u.a. auch die Positionierung und Selbstkundgabe der ethnographisch Forschenden stets mitthematisiert: Tritt die Forscherin selbst als erzählendes Ich in Erscheinung oder blickt die Erzählung stärker von außen auf die jeweils beschriebene Szenerie? In diesen Zusammenhang ist auch vorliegend in einigen Skizzen die unter Umständen zunächst befremdlich anmutende sprachliche Darstellung des Ethnographen in der dritten Person einzuordnen.

## **Feldvignette**

Der Begriff kennzeichnet einen besonderen Typus ethnographischer Skizzen. Statt eine reale Situation in ihrem beobachteten Verlauf zu präsentieren, werden hier mehrere, sehr ähnliche Situationen, die als typisch für das jeweilige Feld erachtet werden (z. B. Freispielsituationen in einer Kindertageseinrichtung) in einer Art Collage verdichtend dargestellt.

## **Generationale Ordnung**

Der Begriff verweist auf eine Theorie der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforscherin Leena Alanen. Darin wird Kindheit als Ausdruck einer spezifischen sozialen, generationalen Ordnung betrachtet, die das Verhältnis der Generationen zueinander strukturiert. Analog zu Geschlechter- und Klassenverhältnissen sichert auch die generationale Ordnung gesellschaftliche Strukturen ab (z.B. über pädagogische Institutionen und Gesetze zur Minder- und Volljährigkeit) und orientiert soziale Praxis (d.h. den Vollzug eines eingeübten Umgangs zwischen Kindern und Erwachsenen). Ebenso wirkmächtig schafft sie jedoch auch Ungleichheiten und Abhängigkeiten, indem sie Erwachsene privilegiert und gleichzeitig Kinder benachteiligt (Adultismus).

## **hidden curriculum (zu Deutsch: heimlicher Lehrplan)**

Der Begriff wird in Kritik an den Bildungsinstitutionen verwendet (z.B. Schule, Kindertageseinrichtung). Er macht darauf aufmerksam, dass in der Praxis dieser Bildungsinstitutionen, hinter den vordergründigen Lernzielen und -inhalten versteckt, noch weitere Denkmuster, Normen oder Verhaltensweisen eingeübt werden – etwa sogenannte Sekundärtugenden wie Höflichkeit und Pünktlichkeit, das Anerkennen von Autoritäten, ein Sich-Zurücknehmen in sozialen Gruppenkonstellationen, womöglich auch das Verschweigen von Ansichten jenseits der Mehrheitsmeinung.

## **Humankapital**

Die Bezeichnung verweist auf die Möglichkeit, das Leistungspotential des Menschen zur Erzeugung eines Mehrwerts (sprich zur Kapitalbildung) heranzuziehen – etwa, indem ein Nationalstaat in die Potentiale seiner Bevölkerung investiert. Für eine Steigerung des Humankapitals spielt der Erwerb von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen eine zentrale Rolle, weshalb den Institutionen des Bildungssystems in kapitalistisch verfassten Gesellschaften eine entsprechende Zulieferfunktion zugesprochen werden kann. Kritisiert wird an der humankapitalistischen Rhetorik vor allem eine letztlich antihumanistische Verzweckung des Menschen und das Zur-Ware-Werden, welches damit einhergeht.

## **Leiberfahrung**

Über die sprachliche Differenzierung zwischen Körper und Leib ist es möglich, den von außen wahrnehmbaren Körper, seine Lagerung im Raum und das, was er tut, zu unterscheiden von dem, was im Inneren dieses Leibes vorgeht. Als sogenannte Leiberfahrungen schreiben sich sämtliche Empfindungen, wie z.B. Emotionen und Affekte, aber auch Bedürfnisse wie Hunger, Bewegungsdrang oder Ruhebedürfnis in den Körper ein. So kann bspw. Zorn in Form von Zornesröte und grimmigen Grimassen auf der Fläche des Körpers nach außen für alle sichtbar werden, während der Zorn gleichzeitig für den zornigen Akteur selbst als Leiberfahrung spürbar wird.

## **Machtkritik**

Der Begriff bezeichnet die Analyse und Problematisierung von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen.

## **materiell-territoriale Anordnungen bzw. Umgebungen**

Mit dieser analytischen Bezeichnung werden vorliegend Dinge und Orte beschrieben. Hierbei wird der Blick auf ihre Stofflichkeit (materiell) und standortbezogene Lagerung (territorial) gelenkt. Während der Begriff Anordnung schon eine machtförmige Ordnung voraussetzt, beschreibt die Bezeichnung Umgebung die stofflich-standortbezogene Lagerung offener und urteilsfreier.

## **Ordnungsbildungen**

Der Begriff bezieht sich auf soziale (Wissens-)Ordnungen. Er macht deutlich, dass soziale Ordnungen (wie z. B. die generationale Ordnung) in einigen sozialwissenschaftlichen Theorien nicht als starre Struktur begriffen werden, sondern als ein dynamisches soziales Geschehen, bei dem Ordnungen immer wieder neu hervorgebracht werden müssen, um weiter Bestand zu haben. Gleichzeitig steckt in jeder neuen Hervorbringung auch das Potential von Veränderung. Zusammengenommen sind soziale Ordnungsbildungen somit Ausdruck einer spezifischen, fortlaufenden sozialen Praxis, die sich im Zusammenspiel von Orten, Dingen und Körpern einstellt. Zugleich lassen sich diese Ordnungsbildungen machtkritisch insofern als Regierungsweisen beschreiben, als sie das Denken und Sprechen regulieren. Dies geschieht, indem Ordnungsbildungen insbesondere Normen und Beurteilungsmaßstäbe etablieren, vor deren Hintergrund dann etwas z.B. als gut, richtig, normal, bedeutsam und erstrebenswert oder aber schlecht, falsch, abweichend, irrelevant und gefährdend eingeschätzt wird.

## Orte

Mit Michel DeCerteau gesprochen sind Orte, im Gegensatz zu Räumen, statisch und stehen für Stabilität. Sie beschreiben materiell-territoriale Anordnungen, d.h. die Lagerung und Position von materiellen Dingen und Körpern in einem territorial klar abgrenzbaren Bereich.

## Performativität

Der Begriff beschreibt die Herstellungsleistung von Praktiken, die dadurch zu machtförmigen Regierungsweisen werden können. Der Begriff geht auf den Philosophen John L. Austin zurück, der am Beispiel von Sprechakten wie „hiermit taufe ich Dich auf den Namen...“, „hiermit erkläre ich Euch zu Mann und Frau“ oder „hiermit eröffne ich die Sitzung“ herausstellt, wie Sprache nicht nur Wirklichkeit ausdrückt (Expression), sondern diese Wirklichkeit vielmehr erst erzeugt (Performativität: z.B. indem durch die performative Macht der Worte tatsächlich Sitzungen eröffnet und Akteure getauft oder miteinander verheiratet werden). Praktiken und Sprechakte sind hierbei allerdings auf spezifische Kontexte und Subjektpositionen angewiesen. So kann eine Schulleitung bspw. zwar performativ verkünden, dass es heute hitzefrei gibt, aber sie kann ihre Schüler\*innen weder taufen noch miteinander verheiraten. Die Philosophin Judith Butler macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass sich in der Zuschreibung bestimmter (sozialer) Merkmale an Männer und Frauen nicht Geschlechtlichkeit (gender) ausdrückt (Expression), sondern vielmehr in bestimmten Praktiken immer wieder neu hergestellt wird (Performativität: z.B. der Freizeit-tobe-Papa vs. die Alltag-managende-Mama, wenn weiterhin die Alltagsorganisation in Familien überwiegend mütterlicherseits und das Freizeitvergnügen väterlicherseits wahrgenommen werden). Oftmals weist die eingedeutschte englische Sprachform eines doing auf performative Herstellungsleistungen in Praktiken hin (z.B. als doing gender, doing family oder doing social problems).

## Praxis

Der analytische Begriff beschreibt das, was gemeinhin als Handlungsvollzüge verstanden wird, als Bündel von personenunabhängigen Routinen und Aktivitäten. Hierbei wird die Normalitätsvorstellung von handlungsmächtigen Subjekten, die geplant oder absichtsvoll etwas machen, beiseitegeschoben. Stattdessen konzentriert sich Praxistheorie (auch Praxeologie genannt) darauf, wie (menschliche) Akteure eingespannt sind in ein fortlaufendes dynamisches Vollzugsgeschehen, welches durch ihr Zusammenspiel mit Dingen und Orten hervorgebracht wird und eben dadurch soziale Ordnungen performativ erzeugt. Beständig wiederkehrende, überörtliche und überzeitliche Praxisvollzüge lassen sich als einzelne Praktiken aus der flirrenden und vielstimmigen Praxis herauslesen: z.B. die Praktik des Schlange-Stehens vor einem Eiswagen, welches seit vielen Jahrzehnten im Sommer an vielen Orten zu beobachten ist und hierbei auf eine spezifische materiell-territoriale Umgebung (Eiswagen, Geld zum Eis Kaufen, Kasse mit Wechselgeld usf. und ebenso auf spezifisch positionierte Akteure zurückgreift (Eisverkäufer\*in, eishungrige Kund\*innen). Von Interesse ist nun gerade keine subjektorientierte Perspektive, welche unser Denken für gewöhnlich strukturiert, also etwa: Klein-Max steht in der Schlange an und wartet, bis er dran ist, um sich zwei Eiskugeln Schokolade zu kaufen, auf die er sich schon sehr freut. Von Interesse ist stattdessen, welche sozialen Ordnungsbildungen über die Praktik des Schlange-Stehens aufgerufen werden – z.B. das sogenannte Windhund-Prinzip: Es wird zuerst diejenige Person bedient, die als erstes vor Ort ist. Dies geschieht i.d.R. unabhängig ihrer sozialen Position: Wohlha-

bendere Frauen und Männer mit geringem Einkommen werden nach der Reihenfolge ihres Anstehens bedient, was sich performativ in der Praktik des Schlangestehens materialisiert. Dennoch werden vielleicht hier und da auch einmal kleinere Kinder vorgelassen (hier werden dann generationale Ordnungsbildungen sichtbar), oder Personen, denen zugeschrieben wird, kein Eis kaufen, sondern bloß betteln zu wollen, werden des Ortes verwiesen (worin sich wiederum sozial unerwünschte Praktiken und Abweichungen von den gültigen sozialen Normen dokumentieren).

### **Räume**

Mit Michel DeCerteau gesprochen entstehen Räume, im Gegensatz zu Orten, wenn materiell-territoriale Anordnungen in einer zeitlichen Dimension betrachtet werden; wenn sie also auf einer Zeitachse in Bewegung geraten, indem an dem Ort oder mit dem Ort etwas „gemacht“ wird. Räume sind so gesehen ein Zur-Praxis-Werden von Orten und das Resultat von Aktivitäten. Räume sind auf Subjekte angewiesen, die sich diese Räume aneignen; d. h. auf Akteure, welche die jeweilige materiell-territoriale Anordnung in Gebrauch nehmen und performativ mit ihr interagieren.

### **Raum-Körper-Passungen**

Der Begriff umschreibt das Passungsverhältnis zwischen Akteurs-Körpern und ihrer jeweiligen materiell-territorialen Umgebung. Insbesondere differente Passungen von Kinder- und Erwachsenenkörpern machen darauf aufmerksam, dass materiell-territoriale Umgebungen generationale bzw. adultistische Ordnungsbildungen befördern können.

### **Regiert-Werden**

Der Begriff verdeutlicht in Rückgriff auf den Philosophen Michel Foucault, dass Menschen (im Verständnis von Akteuren) über ihr Eingebundensein in Praktiken und Institutionen reguliert, geordnet und mitunter diszipliniert, sprich regiert werden. Vereinfacht gesagt wirken soziale Ordnungsbildungen hierbei als Regierungsweisen, indem sie die Akteure z.B. als „Kindergarten-Kinder“ oder „Fachkraft-Erwachsene“ adressieren und positionieren; d.h. diese werden durch ihr Eingebundensein in die jeweiligen Ordnungsbildungen in jeweils spezifischer Weise regiert. Sie können sich diesen machtförmigen Adressierungen und Positionierungen nur schwerlich entziehen. Mit jeder erneuten Teilnahme an einer sozialen Praxis z.B. in Kindertageseinrichtungen nehmen sie ihre jeweiligen Positionen innerhalb der generationalen, genauer gesagt pädagogisch-institutionellen Ordnung ein. Kindergarten-Kind zu sein oder Fachkraft-Erwachsene zu sein, schreibt sich mit jeder erneuten Adressierung und Positionierung in die Akteure ein und wird somit zu ihrer Identität. Daraus resultiert die machtkritische Vorannahme, dass die Erzeugung unseres Selbst, unserer Identität nicht aus uns selbst heraus erwächst, sondern Ergebnis eines fortlaufenden Regiert-Werdens ist: An die Stelle des aufgeklärten, autonomen und handlungsmächtigen Individuums rückt ein regiertes Selbst, dass seine Existenz seiner Positioniertheit innerhalb der verschiedenen, gegebenen sozialen Wissensordnungen verdankt.

### **(Re-)Präsentationscharakter**

In pädagogischen Konzepten ist die materiell-territoriale Anordnung in Kindertageseinrichtungen vielfach mit ideellen Vorstellungen und Assoziationen aufgeladen. Je nach Konzept (re-)präsentiert sie durchaus Unterschiedliches – eine Art paradiesischen Garten, in dem Kinder gehegt und gepflegt werden und wachsen können (bei Friedrich Fröbel), eine familienähnliche Wohnstube (in Rückgriff auf Johann Heinrich Pestalozzi), ein Abbild der tätigen Erwachsenenwelt (bei Henriette Schrader-Breymann). Ferner teilen sich in der materiell-territorialen Anordnung auch spezifische Bilder vom Kind, wie die des neugierigen und lernenden Entdeckerkindes, mit. Insgesamt weist der Begriff des (Re-)Präsentationscharakters auf die ideellen Vorstellungen hin, die sich in der materiell-territorialen Anordnung widerspiegeln (sollen).

### **Schulungscharakter**

So wie die materiell-territoriale Anordnung in Kindertageseinrichtungen pädagogisch intendierte Lernanlässe anbieten soll, ist für sie ein Schulungscharakter kennzeichnend. Dieser bezieht sich nicht nur auf die einzelnen, jeweilig zu vermittelnden Lerninhalte, wie z.B. das Einüben haushaltsbezogener Praktiken in der Puppenecke oder die Mengenlehre bei einem Zählspiel, sondern auch auf einen ordnungsgemäßen Umgang mit den Materialien (z.B. wenn die Fächeraufteilung in einer Aufbewahrungsbox eine Sortierung der Spielsteine nach Farben einübt).

### **Sozialgeschichte**

Die Bezeichnung verweist auf die historische Erforschung des Aufbaus und Wandels von sozialen Strukturen (z.B. zur Befriedung von Konflikten, Weitergabe des kulturellen Erbes usf.) und die Entwicklung und Transformation von Gesellschaften (z.B. von der Jagd- zur Agrargesellschaft).

### **sozioökonomisch benachteiligte Milieus**

Mit diesem soziologischen Begriff werden Personengruppen bezeichnet, deren Lebenslage von zahlreichen Benachteiligungen strukturiert wird: etwa von Arbeitslosigkeit, Einkommensarmut, geringem Qualifikationsniveau sowie randständigen, infrastrukturell schlecht angebundenen oder gesundheitlich belastenden Wohnlagen.

### **Szene aus dem Feldprotokoll**

Mit diesem Begriff werden vorliegend ethnographische Skizzen bezeichnet, die eine reale Situation in ihrem beobachteten Verlauf dokumentieren.



## 8. Literatur



- Aden-Grossmann, Wilma (2020): Geschichte des Kindergartens. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 233–243.
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz/Zeihner, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.
- Alanen, Leena (2009): Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 159–174.
- Ariès, Philippe (1975/2014): Geschichte der Kindheit. In: Geschichte der Kindheit. 18. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 45–588.
- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. How to do things with words. Stuttgart: Reclam.
- Baader, Meike S. (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 3, S. 416–430.
- Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt und New York: Campus.
- Betz, Tanja (2016): Frühe Kindheit im Risikodiskurs. Charakteristika, Problemstellungen und Funktionen. In: Anhorn, Roland/Balzereit, Marcus (Hrsg.): Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, 429–449.
- BMFSFJ (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.
- BMFSFJ (2023): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2022.
- Böhnisch, Lothar (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, Sabine (2018): Making Places. Zu den Orten und Räumen ‚betreuer Kindheiten‘. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Institutionalisierung von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111–128.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2022): Geschichte der Kindheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grünert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 467–495.
- Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 301–320.
- Corsaro, William A. (2012): Interpretive Reproduction in Children’s Plays. In: American Journal of Play 4, H. 4, S. 488–504.
- Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter (2005): Ethics and politics in early childhood education. London, New York: Routledge.
- DeCerteau, Michel (1980/2006): Praktiken im Raum. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan/Dörsch, Hermann/Lüdeke, Roger (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 343–353.
- Denzin, Norman K. (2008): Ein Plädoyer für die performative Dimension. In: Winter, Rainer/Niederer, Elisabeth (Hrsg.): Ethnographie, Kino und Interpretation - die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman-K.-Denzin-Reader. Bielefeld: Transcript, S. 169–201.

- Dirks, Sebastian/Kessl, Fabian (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 507–525.
- Donzelot, Jacques (1980): Die Ordnung der Familie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Evaldsson, Ann-Carita (2009): Play and Games. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Hönig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. Houndmills, Basingstoke, Hampshire und New York: Palgrave Macmillan, S. 316–331.
- Farrenberg, Dominik (2018): Regierungsspielräume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes. Dissertationsschrift. Online im Internet: <https://voa.do.uni-vechta.de/handle/21.11106/120> [Aufgerufen am 28.02.2018].
- Farrenberg, Dominik (2021a): Eine (Un-)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen – und ihre Regierungsspielräume. In: Götte, Petra/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Den Dingen auf der Spur. Zum Umgang mit Gegenständen in Kindheit und Jugend. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–248.
- Farrenberg, Dominik (2021b): Passen, Berühren, Platzieren – Zur Regierung der Körper in Kindertageseinrichtungen. In: Schär, Clarissa/Ganterer, Julia/Grosse, Martin (Hrsg.): Erfahren - Widerfahren - Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–233.
- Farrenberg, Dominik (2021c): Urbane Kindheiten zwischen Utopie und Dystopie. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 9, ¼, S. 145–168.
- Farrenberg, Dominik (2022): Zur Machtförmigkeit pädagogischer Institutionen. Kindheiten als Effekte pädagogisch-institutioneller Subjekt- und Ordnungsbildungen. In: Bak, Raphael/Machold, Claudia (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201-215.
- Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2021): Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge. Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs. In: Bilgi, Oktay/Sauerbrey, Ulf/Stenger, Ursula (Hrsg.): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 27–45.
- Foucault, Michel (1982): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Auflage. o. O.: Beltz-Althenäum Verlag, S. 243–261.
- Foucault, Michel (2008): Gespräch mit Ducio Trombadori. In: Foucault, Michel/Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 1585–1649.
- Foucault, Michel (1976/2008): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. In: Foucault, Michel/Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 701–1019.
- Franke-Meyer, Diana (2020): Zur Geschichte der Frühpädagogik. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 245–254.
- Fröbel, Friedrich (1844/1982): Anleitung zum Gebrauch der ausgeführten dritten Gabe. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Vorschulerziehung und Spieltheorie. Ausgewählte Schriften. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 87–119.
- Fröbel, Friedrich (1851/1982): Anleitung zum rechten Gebrauch der dritten Gabe. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Vorschulerziehung und Spieltheorie. Ausgewählte Schriften. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 120–161.

- Fröbel, Friedrich (1982a): Die Bildung von Kinderpflegerinnen: Kindermädchen und Kindergärtnerinnen - überhaupt die Bildung zur ersten Kindererziehung und die Führung von Bewahranstalten, besonders den deutschen Kindergarten betreffend. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.): Die Spielgaben. Ausgewählte Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 179–202.
- Fröbel, Friedrich (1982b): Die fünfte Gabe der Spiel- und Beschäftigungskästen oder der nach jeder Seite hin gleichmäßig zweimal geteilte Würfel mit schief geteilten Teilwürfeln. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.): Die Spielgaben. Ausgewählte Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 113–146.
- Fröbel, Friedrich (1982c): Die Kindergärten als um- und erfassende Pflege- und Erziehungsanstalten der Kindheit, der Kinder bis zum schulfähigen Alter und der deutsche Kindergarten als eine Musteranstalt dafür insbesondere. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.): Die Spielgaben. Ausgewählte Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 149–178.
- Fröbel, Friedrich (1982d): Die Spielgaben. Ausgewählte Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fröbel, Friedrich (undatiert/1982): Eine vollständige briefliche Darstellung der Beschäftigungsmittel des Kindergartens. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Vorschulerziehung und Spieltheorie. Ausgewählte Schriften. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 162–182.
- Fröbel, Friedrich (1982e): Einführung der Vierten Gabe. Das vierte Spiel des Kindes. In: Hoffmann, Erika (Hrsg.): Die Spielgaben. Ausgewählte Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 89–112.
- FRÖBEL e.V. (2017): Internetauftritt der FRÖBEL-Gruppe. Konzeption. Online im Internet: <https://www.froebel-gruppe.de/paedagogik/konzeption/> [Aufgerufen am 30.03.2017].
- Frønes, Ivar (2009): Childhood: Leisure, Culture and Peers. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave handbook of childhood studies. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, S. 273–286.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Göhlich, H. D. M. (1988): Reggiopädagogik - innovative Pädagogik heute. Zur Theorie u. Praxis d. kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. Frankfurt am Main: R.G. Fischer.
- Göhlich, Michael (1999): Pädagogischer Raum, inszenierter Raum. Phänomenologische Zugänge und historische Tendenzen. In: Liebau, Eckart/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 167-179.
- Hasse, Jürgen/Schreiber, Verena (Hrsg.) (2019): Räume der Kindheit. Ein Glossar. Bielefeld: Transcript.
- Hebenstreit, Sigurd (2014): Friedrich Fröbel. Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung. 3. Auflage. Jena: Garamond.
- Heiland, Helmut (2002): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Zur Einführung. In: Heiland, Helmut (Hrsg.): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–86.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 71–93.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jung, Petra (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Jurczyk, Karin/Oechsle, Mechtild (2008): Privatheit: Interdisziplinarität und Grenzverschiebungen. Eine Einführung. In: Jurczyk, Karin/Oechsle, Mechtild (Hrsg.): Das Private neu denken. Erosionen, Ambivalenzen, Leistungen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 8–47.
- Kasüschke, Dagmar (2016): Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte (Hrsg.): Kindheit und Raum. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 180–198.
- Kasüschke, Dagmar (2022): Ideen-, konzeptions- und personengeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Erziehung in Kindertageseinrichtungen zwischen Rationalisierung und Idealisierung. In: Braches-Chyrek, Rita/Franke-Meyer, Diana/Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Einführung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 55–110.
- Kohli, Martin (1985/2017): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 69, S1, S. 495–524.
- Lefèbvre, Henri (1974/2006): Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan/Doetsch, Hermann/Lüdeke, Roger (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 330–342.
- Leitner, Sigrid (2008): Ökonomische Funktionalität der Familienpolitik oder familienpolitische Funktionalisierung der Ökonomie? In: Evers, Adalbert/Heinze, Rolf G. (Hrsg.): Sozialpolitik. Ökonomisierung und Entgrenzung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–82.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George H. (1980): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mierendorff, Johanna (2013a): Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Musters früher Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 58–72.
- Mierendorff, Johanna (2013b): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–57.
- Neumann, Sascha (2013): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, H. 2, S. 107–121.
- Oelkers, Jürgen (1998): Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, H. 5, S. 639–660.
- Olk, Thomas/Hübenthal, Maksim (2011): Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. Weinheim und München: Juventa, S. 157–167.
- Pestalozzi, Johann H. (1799/1997): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. 7. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 7–36.
- Rauschenbach, Thomas (2011): Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa, S. 160–172.

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282.
- Schäfer, Gerd E. (2003): Aufgaben frühkindlicher Bildung. In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, S. 43–102.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück.
- Schleiermacher, Uta (17.12.2016): Es braucht ein ganzes Dorf. Online im Internet: <https://taz.de/Es-braucht-ein-ganzes-Dorf/!5363677/> [Aufgerufen am 06.08.2023].
- Schmid, Pia (2014): Die bürgerliche Kindheit. In: Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt, New York: Campus, S. 42–71.
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 157–192.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
- Schnoor, Oliver (2016): Adressierung als Pädagogisierung: Blickkontakt, *mis en scène*. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 135–149.
- Stechow, Elisabeth von (2008): Zur Geschichte der Idee eines „normalen Verhaltens“. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 75–91.
- Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.
- Stieve, Claus (2010): Bewegte Beweger -. Bildung in der frühen Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin (Hrsg.): Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 131–146.
- Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike; Cloos, Peter/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.) (2018): Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum. Freiburg: FEL.
- Wilk, Matthias/Jasmund, Christina (2015): Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Winkler, Michael (2011): Der pädagogische Ort. In: Mertens, Gerhard (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Gesellschaft. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 30–68.
- Wolf, Maria A. (2013): Ordnungen des Fremden – Ordnungen des Eigenen. Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft – revisited. In: Wolf, Maria A./Dietrich-Daum, Elisabeth/Fleischer, Eva/Heidegger, Maria (Hrsg.): Child care. Kulturen, Konzepte und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–19.
- Wulf, Christoph (2005): Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias/Wulf, Christoph (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15–22.
- Zeiger, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 103–126.

- Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 36–68.
- Zinnecker, Jürgen (2001): Einleitung. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 9–24.
- Zinnecker, Jürgen (1990/2001): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 27–46.



Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <https://doi.org/10.18442/pforle-f-10>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Layout und Umschlaggestaltung: Jan Jäger

Satz: Sarah Hartke

Herstellung: SAXOPRINT GmbH

Printed in Germany

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

[www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)

Alle Rechte vorbehalten

ISBN: 978-3-96424-116-0

Ausgehend von den Ergebnissen einer ethnographischen Studie gibt die Broschüre Einblicke in die Art und Weise, wie Orte und Dinge in Kindertageseinrichtungen machtförmig miterziehen. Insbesondere wird herausgearbeitet, wie die pädagogisch inszenierte Umgebung im Hinblick auf die Kinder sowohl Prozesse der Aneignung als auch eines Regiert-Werdens in Gang setzt. Das Eröffnen pädagogischer Räume zeigt sich somit vielfach mit sozialen Normen und Ordnungen verstrickt. Anhand von zahlreichen Beispielen wird ein forschungs- und fallorientiertes Lernen befördert und zu orts- und dingbezogenen, regierungssensiblen Reflexionen angeregt. Die Broschüre richtet sich vorrangig an Lehrende beruflicher und hochschulischer Bildungsgänge in kindheits- und sozialpädagogischen Qualifizierungskontexten sowie in entsprechenden Fort- und Weiterbildungsstätten. Sie stellt eine umfangreiche Sammlung mit Lehr- und Lernmaterialien zur Verfügung.