pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Poliakova, Antonina

Miteinander leben und Räume teilen – Phänomenologische Analyse der Bildungspotenziale von Kindern in nachhaltigen Kita-Kulturen

Beudels, Melanie [Hrsg.]; Henrichwark, Claudia [Hrsg.]: Vorstellungen von Kindern zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 152-166

Quellenangabe/ Reference:
Poliakova, Antonina: Miteinander leben und Räume teilen – Phänomenologische Analyse der Bildungspotenziale von Kindern in nachhaltigen Kita-Kulturen - In: Beudels, Melanie [Hrsg.]; Henrichwark, Claudia [Hrsg.]: Vorstellungen von Kindern zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 152-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365315 - DOI: 10.25656/01:36531; 10.35468/6254-13

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365315
https://doi.org/10.25656/01:36531

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Antonina Poliakova

Miteinander leben und Räume teilen – Phänomenologische Analyse der Bildungspotenziale von Kindern in nachhaltigen Kita-Kulturen

Wie entsteht aus einem (räumlichen) Verzicht ein Gewinn – ein Miteinander mit anderen Lebewesen in Kita-Kulturen? Am Beispiel einer Kita wird gezeigt, wie das Eingehen von Beziehungen zur Welt und gemeinsames Teilen Selbst- und Weltverständnis, Wissen, Handeln und Wahrnehmen verändern und eine Basis für das Miteinander bilden können. Die pädagogische intentionale Gestaltung der Alltagsprozesse sowie die Mitgestaltung nicht nur menschlicher Beteiligter eröffnen Erfahrungs- und Bildungsprozesse in Kitas, die Kita-Kultur formen. Mittels phänomenologischer Analyse teilnehmender Beobachtung und Interviews mit Kindern und Pädagog:innen werden transformative Erfahrungen und Bildungspotenziale im Miteinander von Vögeln und Menschen untersucht und ein Beitrag zum Wandel von Einstellungen geleistet.

Schlagwörter: Bildung; Erfahrungen; nachhaltige Kita-Kulturen; Phänomenologie; Räume

1 Einleitung

Mit der Aufgabe, Kinder dazu zu befähigen, aktiv an der Gestaltung einer umweltverträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen sowie sozial gerechten Welt teilzuhaben (United Nations, 2015), gewinnen in Bildungsinstitutionen Fragen des gemeinsamen Lebens und Lernens sowie der Sensibilisierung zur Auswirkung unseres Lebens und Handelns auf andere Lebewesen an Bedeutung. Dem posthumanistischen Gedanken Haraways (2018) folgend, stellt sich die Frage, wie „Körper und Orte so bewohnt werden können, dass die Fähigkeit, gemeinsam auf weltliche Dringlichkeiten zu reagieren, kultiviert [und gelebt] werden kann" (S. 17). Die Analyse des im Rahmen des Projektes „RaumQua-

doi.org/10.35468/6254-13

litäten“[1] (2019-2022) erhobenen Materials soll exemplarisch zeigen, wie das Miteinander mit Eulen in Kita-Kulturen geschehen kann und welche Transformationen möglich sind. Der Beitrag soll als Anregung zur Gestaltung neuer Beziehungen und zur Erforschung entstehender Erfahrungsräume zwischen Menschen und ‚Mehr-als-menschlichen‘[2] (Moss, 2018, S. 143) und sich daraus entwickelnden Bildungspotenzialen dienen.

2 Theorie

Um sich dem Miteinanderleben und Teilen der Räume anzunähern, werden zentrale Begrifflichkeiten erläutert und unterschiedliche Zugänge betrachtet.

Posthumanistischer Zugang

Die Fragen des Miteinanderlebens im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und die Rolle von Bildungseinrichtungen im Kontext der Polykrisen wie dem Klimawandel und dem Artensterben lassen sich mit posthumanistischem Zugang angehen.

Die Perspektive des Posthumanismus, z. B. bei Braidotti (2013), lässt Beziehungen zur Welt neu denken: weniger individualistisch, mehr zu Beziehungen in der Welt. Dabei ist das Subjekt nicht kartesianisch getrennt, sondern „als relational“ und „in die Welt hinein gerichtet“ zu begreifen (Braidotti, 2018, S. 11). Braidotti (2018) betont, dass diese „vitale Verbindung zu anderen […] durch Begegnungen und Kontakt mit anderen Körpern, Entitäten, Lebewesen und Kräften“ (S. 22) eine „erzeugende Kraft“ (S. 15) hat. Nach Moss (2018) liegt die Grundlage des Posthumanismus in der Verbindung von Menschen, Dingen und Ideen. In diesem Sinne wird von einer „Ko-Existenz“ mit der Welt ausgegangen: Wir alle, Menschen oder Mehr-als-menschliche, sind in einer Beziehung von “inter-dependence” und “inter-connection” (Lenz Taguchi, 2009, S. 15, Übers. v. Verf.) zueinander. Die Intra-Aktion lässt sich zwischen Menschen, Lebewesen und Dingen spüren, die einerseits Verletzlichkeit, und anderseits Verbundenheit bedeutet (Lenz Taguchi, 2009). Laut Moss (2018) erfolgt eine Distanzierung von der Ich-Dominanz und eine Hinwendung zu einem gemeinsamen Wir, das nicht anthropozentrisch ausgelegt wird. Neben Menschzentrierung kritisiert Moss auch Kindzentrierung, die vom autonomen Kind ausgeht, und weist auf materielle und diskursive Vernetzungen hin (Murris, 2016). Dabei rückt die Rolle der mehr-als-menschlichen Wesen in den Vordergrund. Diese umfassen „things, objects, other animals, living beings, organisms, physical forces, spiritual entities“ (Moss, 2018, S. 143). Moss (2018) unterstreicht Intra-action als einen Prozess der Netzwerke und Bezie-

1 Projektinfos: https://www.hf.uni-koeln.de/41423

2 Begriffserklärung s. Kap. 2

doi.org/10.35468/6254-13

hungen zwischen Menschen, Umwelt und Dingen: sie ereignet sich zwischen verschiedenen Körpern materiell, sinnlich und lässt vielfältige Dynamiken entstehen. Die daraus entstehenden kontinuierlichen Wechselbeziehungen können Beziehungen entfalten, Erfahrungspotenziale erweitern und Veränderungen anregen.

Phänomenologischer Zugang

Die Phänomenologie, die die „wechselseitigen Konstitutionsbedingungen von Subjekt und Objekt, von Menschen und Welt [fokussiert]" (Stenger, 2013, S. 251), untersucht die Konstitution von Beziehungen zwischen Körpern, Tieren, Räumen und Dingen. Sie geht von einer Existenz als einer „Ko-Existenz" aus, der „das Teilen einer Welt" zugrunde liegt (Nancy, 2004, S. 58). Damit wird „Mit-sein – das Sein-mit-mehreren" (Nancy, 2004, S. 59) zentral.

In die entstehende Verwobenheit fließt auch das Mitwirken von Dingen und Räumen mit ein. Aus der phänomenologischen Sicht handelt es sich bei Räumen weder um gegebene, sachlich messbare Objekte noch um vorgestellte oder konstruierte Räume (Brinkmann & Westphal, 2015; Stieve, 2008). Bei dem phänomenologischen Raumverständnis geht es vielmehr um einen sich konstituierenden Zwischenbereich aller Beteiligten (Menschen, nicht-Menschen, Dinge, Räume, Relationen, Aufforderungen etc.), der unterschiedlich erfahren und wahrgenommen werden kann. Dabei steht Konstitution und Relation von Räumen, Materialität, Menschen, Sozialität in leiblichen Wahrnehmungs- und Handlungsformen im Fokus (Merleau-Ponty, 1966).

Kita-Kulturen

Kitas entwickeln eine eigene materielle und konzeptionelle Gestaltung, Prozesse und Praktiken, die Erfahrungs- und Bildungsräume öffnen oder begrenzen. So entsteht eine eigene Kita-Kultur als Lebensform, die als vielfältiges Antworten herausfordert (Stieve et al., 2023). Kitas antworten als Kulturen auf diverse Ereignisse (auch globale, ökologische, gesellschaftliche oder spontane im Kita-Alltag), die affizieren, Fragen aufwerfen und situativ eine Gestaltung erfordern (Stieve et al., 2023). Nachhaltige Kita-Kulturen fördern ökologisches, sozial und ökonomisch umsichtiges Tun im Alltag durch bewusste Praktiken und Gestaltungen, die Kinder sensibilisieren und langfristig verantwortungsvolles Handeln fördern.

3 Forschungsfragen und Methodik

Das qualitative Forschungsdesign des Projekts „RaumQualitäten" (2019-2022), das Anregungen pädagogischer Räume im Verhältnis zu Erfahrungen seitens der Kinder beschrieb, umfasste bundesweit drei Kitas verschiedener pädagogischer, materieller Ausrichtung, die sich bewusst mit Raumgestaltung

doi.org/10.35468/6254-13

auseinandersetzten. Dieser Beitrag untersucht Erfahrungsprozesse und Bildungspotenziale von Kindern im Miteinanderleben und im Teilen von Räumen in Kita-Kulturen am Beispiel einer Kita des Forschungssamples – der naturnahen Kita Lotus[3]. Folgende Fragen sind dabei im Fokus:
Was bedeutet es, wenn andere Lebewesen (Eulen) plötzlich Teil des Lebens in der Kita sind? Wie verändert sich der Alltag und welche Erfahrungsräume und Beziehungsgefüge konstituieren sich? Wie entsteht im Abgeben und Teilen eine Kraft, die verändert? Wie entfaltet sich das Miteinander mit anderen Lebewesen, Kindern, Erwachsenen? Welche Bildungspotenziale entstehen im Miteinanderleben und Teilen von Räumen in Kita-Kulturen?
Die Untersuchung materieller und pädagogisch-konzeptioneller-intentioneller Gestaltung, der Prozesse und Praktiken der Kita, die einer Kita-Kultur zugrunde liegen, basierte auf dem pädagogischen Kita-Konzept. Die Datenauswertung erfolgte mittels qualitativer inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018).
Die Erforschung der Erfahrungen und Bildungspotenziale von Kindern, die durch eine Kita-Kultur möglich werden, geschah durch eine leitfadengestützte Gruppendiskussion mit fünf (5-6 J.) Kindern und einer Pädagog:in (25 Min.). Zudem wurden mehrere halbstrukturierte Klärungsgespräche durchgeführt: drei davon mit denselben Kindern (1-2 Pers., bis 7 Min.) sowie zwei einzelne Gespräche mit zwei Pädagog:innen (10-15 Min.). Die Beteiligten wurden aufgrund ihrer Engagiertheit für die Gestaltung des Miteinanders mit Eulen[4] ausgewählt. Alle Audiodateien wurden nach dem Regelsystem für die inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing und Pehl (2024) transkribiert und (fach)sprachliche Fehler im Transkript nicht geglättet. Überdies gaben teilnehmende Beobachtungen einen Einblick in die Entstehung der Erfahrungsprozesse. Ein phänomenologischer Zugang ermöglichte, auf Grundlage des Gesamtmaterials, eine dichte Beschreibung des Sichtbaren und Erfahrbaren (Brinkmann & Rödel, 2018) zu erstellen und die Erfahrung Anderer in „ihre[r] jeweilige[n] Artikulationsweise" (Lippitz, 2003, S. 19) zu erfassen. Die phänomenologische Analyse geschah hier mittels der Schritte Deskription, Variation und Reduktion (Brinkmann & Rödel, 2018).

4 Analyse, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die pädagogische intentionale Gestaltung und die gelebten Erfahrungen im Miteinanderleben und Räume-Teilen in der Kita Lotus

3 Alle hier verwendeten Namen (Kita, Kinder, Pädagog:innen) sind zur Anonymisierung verändert worden.
4 Begründung s. Ergebnisse

doi.org/10.35468/6254-13

thematisiert. Anhand der dichten Beschreibung und Analyse der Szene werden entstehende Erfahrungsprozesse und Bildungspotenziale in der nachhaltigen Kita-Kultur beleuchtet.

Intentionale pädagogische Gestaltung

Die Kita Lotus mit einer Krippen- und einer Kindergartengruppe liegt in einem Wald einer Großstadt. Das Leben spielt sich ganzjährig draußen ab. Halboffene Garagen mit Werkstatt, Atelier, Bauraum, Vorschulraum und der große Hof mit Holzstämmen, Haufen von Steinen, Sand, Erde, gelegentlich Pfützen dienen als Spiel- und Gestaltungsorte. Neben verwendeten Naturmaterialien werden Materialien meist gespendet, Recyceltes wiederverwendet und Kaputtes repariert. Ein vielfältiger Garten mit Beeten, Blumen, Obst und Gemüse soll laut Kita-Konzept „besonders zur Pflege und Fürsorge einladen", die zu „Sinneserfahrungen" und „engagierte[n] Beziehung[en] zu den Dingen und Lebewesen führ[en]" (K.[5], S. 14). „Die frühzeitige Umwelterziehung bzw. „-beziehung" fördert „die Ausbildung von Urteilskraft und Handlungsfähigkeit, in ökologischer und sozialer Hinsicht" (K., S. 14). Die Kita sieht sich als „Naturort" (K., S. 4) und legt viel Wert auf die Förderung des „achtsame[n] und respektvolle[n] Umgang[s] mit der Natur und [des] soziale[n] Miteinander[s] in der Gruppe" (K., S. 9). Die Fürsorge und Beobachtung der Lebensweise von u. a. Vögeln, Insekten und Pflanzen gehören zum Kita-Alltag. Wenn diese Lebewesen tot gefunden werden, wird eine „würdevolle Beerdigung […] am Tierfriedhof" organisiert (Poliakova, Stenger & Zirves, 2021, S. 130). Die Kita bezeichnet sich als „Kulturort" (K., S. 15), an dem Pädagog:innen, Kinder und Eltern neue Räume, Orte und Prozesse schaffen, leben und kreativ verändern. „Dialogische Begegnungen" (K., S. 4) mit Dingen, Tieren und Menschen werden konzeptionell thematisiert sowie Bezüge zur Reggio-Pädagogik in der Entfaltung von „100 Sprachen" und zum Waldkindergarten mit dem Prinzip „für das Leben lernen" (K., S. 4) hergestellt.

Gelebte Erfahrungen

So haben sich eines Tages in halboffenen Garagen der Kita, die als Spiel-, Gestaltungs-, Lern- und Essraum und als wetterbedingter Schutz dienen, Eulen eingenistet. Kinder und Fachkräfte [FK] geben Einblicke in ihre Erfahrungen des Miteinanderlebens und Teilens von Räumen mit Eulen[6]:

> „Feder" gefunden, waren die Kinder überrascht: „Wo das herkommt, von ner Eule?", erzählen Tabea und Silan (TGK5). Später wurden Eulen in halboffenen Räumen entdeckt: „Wir haben hier Schleiereulen", sagen die Kinder neugierig. FK informierten den Naturschutzbund Deutschland (NABU), der die Vorgaben zur Installation des

5 (K.) = Kita-Konzept

6 Zu dem Eulenmaterial der Kita Lotus gibt es weitere publizierte Analysen zu anderen Fragen.

doi.org/10.35468/6254-13

Brutkastens und zum Fensterabkleben setzte. Die Kinder engagieren sich, fragen, wie sie Eulen helfen können.

"Eine FK hat für Eulen einen Kasten gebaut […] und sie haben da ihren Ort", betont Paolo (TGK5[7]). Eulen haben viele Räume bewohnt, wo das Kita-Leben stattfand. Laut der FK Gerda „ist das [nun] ein Eulen-Zuhause und wir sind eher Gäste […] Das ist kein Projekt […], das ist echtes Leben. Tote Mäuse [, die Eulen essen] – stink[en] […]. Dieses Dasein und dass alles mit dazugehört. […] Die kleinen Eulenkinder verschlingen die Mäuse – ganz. Das ist Tod und Leben. […] Das ist sehr lehrend, auch anstrengend, weil wir unseren Schutzraum verlieren". FKs fragen sich: „Wie schaffen wir, das Miteinander zu teilen?" (TUS). FK Gerda ergänzt: „Dann siehst du die Eulen", „die Schwingungen, wenn sie fliegen, und dann ist es egal, dann wird es […] da wird dann so eine Kraft freigesetzt […] sie schenken uns sehr viel […] wirklich viel entgegengebracht wurde" (TUS).

Laut der FK „gehen Kinder sehr mit, sie sind offen für dieses Ereignis, ihre Beteiligung ist sehr lebendig" (TUS). Die Eulen brauchten immer mehr Platz. Amelie zeigt einen Raum, wohin sie auswichen: „Dann waren wir da drüben" (TGFG). „Weil die Eulen da nicht schlafen konnten […] wir wollten das nicht", begründet Tabea (TGTA) einfühlsam. „Ein bisschen Ruhe [wollten wir verschaffen]", ergänzt Noah rücksichtsvoll (TGFG). Die Eulen bemächtigten sich, es musste alles desinfiziert werden. „Wir [mit FKs] haben so ne kleine Plane darüber gemacht, damit den Vorschulis […] nicht auf den Kopf gekackt wird oder dass nicht auf dem Boden verdreckt wird und die Erwachsenen das nicht immer sauber machen müssen", erzählt Paolo (TGK5). „Wir konnten hier nicht frühstücken und mussten leise gehen", sagt Silan selbstverständlich (TGFNS1). „Da mussten wir immer richtig leise kauen", flüstert Tabea, „das hat mir richtig schwergefallen" (TGTA). „Wir fanden es nicht so cool, aber…", sagt Noah. Silan unterbricht ihn ungeduldig: „War aber auch interessant". Noah stimmt zu und erläutert: „Ja, dann konnten wir ganz viel erforschen" (TGFNS1).

„Wir haben aus Gewölle Knochen mit den Pinzetten, Handschuhen und Lupen genommen und Mäuseskelette gemacht. […] Weil die Eulen essen ja Mäuse und keine Ratten, weil die Ratten viel zu groß für die sind", erzählt Paolo (TGK5). „[Die] Erwachsenen wissen das von den Eulenexperten [NABU] und von den Erziehern wissen wir das" (TGTA), betont Tabea. Die FK Barbara zeigt ein Waldohrgewölle: „Das hat uns Finn [NABU] mitgebracht, weil das viel fluffiger ist" (TGMS). „Wir haben noch sogar drei Schädel gefunden", ist Noah stolz. „[D]amit [wir] den Eulen nicht stören […], [wurde der Tisch in einen Vorraum umgestellt]", ergänzt Silan, „und wir haben ganz viele Skelette gebaut". Kinder erzählen über das Entdeckte: „Die Schleiereulen haben die Ohren, aber das sieht man nicht. Unter den Federn. Am Kopf", akzentuiert Tabea (TGTA). Während regelmäßiger Eulengesprächskreise besprachen die Kinder und

7 (TGE) = Transkript Gespräch, gilt für eine Gruppendiskussion und mehrere Nachgespräche mit Kindern und FK (Endbuchstaben = Alias-Namen), die von der Autorin des Beitrags durchgeführt und aufgenommen wurden. Die Aussagen der FK Gerda (TUS) wurden im Rahmen des Projektes „RaumQualitäten" von Ursula Stenger aufgenommen.

doi.org/10.35468/6254-13

FKs ihre Fragen mit NABU-Expert:innen: „Haben Eulen Handschuhe im Winter?", „Wie spucken sie Gewölle aus?", „Wie retten sie sich vor Gefahr, z. B. wenn der Troll kommt?", „Gab es sie schon zu Piratenzeiten?" und zur „Aufteilung des Essens", „Flügelspannweite", zu möglichen „Lebensorten", dem „Alter", ihrer „Größe".

Der NABU zeigte den Kindern und FKs Videos von installierten Nachtsichtkameras, auf welchen Prozesse des Essen-, des Fliegenlernens und des Zusammenseins unmittelbar sichtbar sind. Noah spricht empört über das Gesehene: „Da sind noch die Marder!" (TGFNS2). „Ein Marder ist in den Eulenkasten gekrochen, um zu gucken, ob da noch Eier drin sind", erzählt Paolo besorgt. „Da [unter dem Dach] liegen kleine Strohsäcke, damit der Marder nicht reinkommt", beruhigt er (TGK5).

Die Kinder führen mich zu einem aufgebauten Museum. „Skeletten und Bilder haben wir gemacht", betont Silan stolz. „Eine FK hat hier auch mitgemacht" (TGMS), ergänzt Tabea. Die Kinder zeigen Eulenfotos, Federn, zusammengestellte Mäuseskelette mit winzigen Knochen und Schädeln sowie verwendete Schablonen und selbstgemalte Bilder. „Das ist Papa Eule und er bringt eine Maus, das ist der Eulenkasten […] das Rote ist das Blut", beschreibt Paolo sein Bild. „Das sind die Eier, die [Eule] brütet grad und so sieht es aus", „und so fliegt die Schleiereule", erzählen Tabea und Amelie zu ihren Bildern (TGEB). Auf Fotos zeigen die Kinder begeistert neue Einzelheiten: „Unter-, Mittelfeder, richtige große Feder […] so siehts aus bei den Eulen innendrin – Feder, Muskeln, das Skelett" (TGK5).

„Wir mögen Schleiereulen. […] Wir haben sogar was von denen gelernt", betont Noah würdevoll, „wir spielen gerne Eulen und bei der Ruhezeit kuscheln wir uns immer in ein Nest und dann sieht es aus, als ob wir Eulen sind" (TGFNS1). Auch in Bewegungen, Spielen der Kinder sind ausgestreckte ‚flatternde' Arme zu beobachten und Eulengeräusche zu hören.

Wie haben sich die Eulen in der Kita aus Sicht der Kinder gefühlt? Darauf antwortet Paolo überzeugt: „Gut, weil hier es mega viele Mäuse [gibt], weil wir hier essen" (TGFG). Dass Eulen die Mäuse essen, finden gleichzeitig Amelie und Paolo aber „nicht so gut" (TGK5). Paolo erklärt: „weil dann die Mäuse sterben und es gibt nur noch ganz wenige". Kurz überlegt, sagt er gewiss: „Aber die Eulen brauchen das, sonst überleben die nicht. Ist gut für die Eulen, aber schlecht für die Mäuse" (TGFG).

Amelie würde gerne eine Eule „zuhause haben", aber erklärt, dass „Eulen zuhause schwer [sind]. […] Die Flügel wären die ganze Zeit überall." Sie hofft aber: „Vielleicht treffe ich eine Eule" (TGTA). Paolo teilt mit, dass „kleine Babys jetzt groß geworden [sind] und wegfliegen" (TGK5). Die Kinder äußern, dass sie sich „auf jeden Fall freuen würden", wenn die Eulen wieder da sind, insbesondere „die Babys" – betont Tabea (TGFG).

Was es bedeutet, wenn andere Lebewesen plötzlich Teil des Lebens werden, wie ein Miteinander mit Eulen und ein Teilen von Räumen in Kita-Kulturen

doi.org/10.35468/6254-13

entstehen und welche Erfahrungs- und Bildungspotenziale dabei möglich werden, wird im Folgenden analysiert:

Emotionales Angesprochen-Werden und relationales, mitfühlendes, Verhältnis: Die Zusammenkunft mit den Eulen in der Kita überrascht, nimmt die Beteiligten mit und ruft zum Aktiv-Werden auf. Die Kinder fragen die Pädagog:innen, wie den Eulen zu helfen ist; die Pädagog:innen konsultieren den NABU. Sie nehmen die Eulen nicht nur als Vögel wahr, die Schutz ihrer Lebensräume brauchen, sondern auch als Wesen, die mit dabei sind, ihre eigenen Bedürfnisse und Lebensweise haben. Sie gilt es, zu respektieren. Menschen sind nicht allein in der Welt, sondern Braidotti (2018) zufolge als ein Teil der Welt in relationalen Beziehungen zu anderen. Die Umweltbeziehung und der achtsame Umgang mit anderen ist pädagogisch intendiert und in der Kita-Kultur der Einrichtung Lotus verankert. Die Präsenz der Eulen wird wertgeschätzt. Von ihnen bewohnte Kita-Räume benennt Paolo als „[Eulen] Ort" (TGK5) und die Pädagog:in als ein „Eulen-Zuhause" (TUS), wo Kinder und Pädagog:innen „eher Gäste" sind. Eulen nehmen den Raum ein, den sie brauchen. Braidotti (2018) weist auf eine „affirmative Praxis" hin (S. 16f.), „die auf der gemeinsamen Fähigkeit von Menschen beruht, für andere Kräfte, Entitäten, Wesen […] Empathie zu empfinden, ihnen gegenüber Zuneigung zu entwickeln und dadurch mit ihnen in Beziehung zu treten" (S. 32). Kinder und Pädagog:innen treten in ein mitfühlendes Verhältnis mit den Eulen und nehmen Rücksicht auf ihre Bedürfnisse. Emotionen werden als energiestiftend und handlungsorientierend wahrgenommen. Kinder nehmen Eulen besonders sinnlich wahr. Einfühlsam verhalten sie sich, indem sie den Eulen-Schlaf nicht stören wollen, was sich leiblich zeigt: „leise gehen" (TGFNS1), „richtig leise kauen" (TGTA).

Wissen, ethische Fürsorge und Care, verantwortungsbewusstes Handeln: Wissen ist mitkonstituierend für das sinnlich-materielle Verhältnis zur Welt und materiell-diskursive Vernetzungen (Bilgi, 2024; Moss, 2016). Durch Wissen können Werte erzeugt werden, die wiederum grundlegend für die Motivation und das Handeln sind. Nach Murris (2021) entstehen durch Wissen Weltbezüge und Verantwortung. Allerdings sind Wissen, Handeln und Verantwortung ohne Care nicht denkbar: „[…] nothing holds together without relations of care" (Puig de la Bellacasa, 2017, S. 67). Da Menschen in wechselseitigen Abhängigkeiten aller Daseinsformen eingebettet sind, erweist sich Caring als Haltung und Praxis als zentral (Gottschlich & Katz, 2020). Ähnlich wie Puig de la Bellacasa (2017) fasste, beschreiben Gottschlich und Katz (2020) den Begriff Caring als „keine wählbare Option, sondern eine unverzichtbare Notwendigkeit für alle Wesen, eine übergeordnete Praktik von ontologischer Signifikanz" (S. 10). Die gespürte Notwendigkeit der Sorge für Eulen und die im Konzept betonte „Umweltbeziehung" (K., S. 14) bewegen zum nachhaltigen Handeln in der Kita Lotus.

doi.org/10.35468/6254-13

Das Wissen und Verstehen von Bedürfnissen und Lebensweisen ist ein wichtiger Teil im Schaffen der Lebensgrundlagen für alle. Im Sinne des Whole Institution Approach, der institutionelle strukturell verankerte lernförderliche nachhaltige Entwicklung erzielt, bedarf es der Kooperation mit externen Partner:innen, um Nachhaltigkeit im größeren sozialen und lokalen Kontext zu fördern (Holst, 2022). Durch NABU-Beratungen eignen sich die Pädagog:innen und Kinder notwendiges Wissen an. Es hilft ihnen dabei, die erforderlichen Bedingungen für Lebensräume der Eulen zu erfüllen. Der NABU unterstützt Kinder und Pädagog:innen vor Ort. Die Kinder bringen sich aktiv in den Schutzprozess ein, stellen Fragen an Fachleute. Sie interessiert nicht nur die körperliche Beschaffenheit der Eulen, ihre Nahrungsaufnahme, sondern wie Eulen leben und wie sie den Eulen in ihrer Kita helfen können. Sich für andere einzusetzen, lässt sich als Teil der Welt spüren.

In der Vermutung „Eulen da nicht schlafen können" (TGFG), nehmen die Kinder die Perspektive der Eulen ein und sorgen für die Eulen. Neben dem kognitiven Verstehen der Bedürfnisse ist ein emotionales Hineinversetzen in die/den Andere:n für das Miteinander bedeutend. Die Sorge und die Verantwortungsübernahme im Miteinanderleben erfordern aktive Handlungen. Um die angestrebte „Ruhe für Eulen" (TGFG) zu schaffen, verlassen Kinder und Pädagog:innen einige für sie wichtige Räume und passen sich an die Bedürfnisse der Eulen an. Es erfordert auch Hygienemaßnahmen vor Ermächtigung der Eulen in den Räumen, die nun mit ihnen geteilt werden. Auch ihr Verhalten passen die Kinder mitfühlend an. Um die Eulen nicht zu stören, versuchen sie, kaum hörbar und gedämpft zu „gehen und [zu] kauen" (TGTA).

Die Videos von installierten Kameras zeigen die Verletzlichkeit der Eulen gegenüber Mardern. Es wird unmittelbar präsent, was es – auch ethisch – bedeutet, ein Teil der lebendigen Beziehungen zu sein. Die Sorge um die Eulen kommt stark in empörten Äußerungen der Kinder zum Ausdruck und das Aufgerüttelt-Sein bewegt zum Handeln. Es ist nicht nur ein Miteinander von Eulen und Menschen in einer Kita, sondern es entsteht auch ein nachhaltiges Füreinander und ein Eintreten in Verantwortung: für die Eulen da zu sein, den Erhalt ihrer Lebensräume zu schützen. „Werden-mit-anderen" ist nach Haraway (2018) ein „Antwortfähig-Werden" (S. 11). In der Sorge um die Eulen und im Bemühen, die Eulen zu schützen, entsteht eine Verbindung mit ihnen. Das Angesprochen-Fühlen erweckt verantwortungsbewusstes Handeln. Mit Hilfe der Pädagog:innen werden die Schutzmaßnahmen vor Mardern getroffen.

Erfahren von Miteinander-Leben und (Räume)-Teilen – Transformationsprozesse: In der Fürsorge für die Eulen spüren die Pädagog:innen und Kinder die Notwendigkeit, ihre eigenen Bedürfnisse anzupassen, damit das Miteinander möglich wird. Die Präsenz und Lebensweise der Eulen werden sinnlich erfahren. Die toten Mäuse, die die Eulen essen, „stinken" (TUS), was von der

doi.org/10.35468/6254-13

Pädagogin Gerda als „anstrengend" (TUS) beschrieben wird. Das Miteinander kann nicht nur harmonisch sein. Das Selbst- und Weltverhältnis wird neu formiert. Im Verlust der Räume und damit auch des eigenen Schutzraumes in der Kita, und im Schutz der Lebensräume von Vögeln, zeigen sich Grenzerfahrungen und auch menschliche Verletzlichkeit. Diese sind mit Sorge und Hemmnissen dahingehend verbunden, wie das Miteinander gelingen kann. Auch das Anpassen des eigenen Verhaltens („richtig leise kauen" (TGTA), was aus Kindersicht notwendig für das Ruheschaffen für Eulen ist), wird von Tabea als „richtig schwer" (TGTA) und von Noah als „nicht so cool" (TGFNS1) wahrgenommen.

Im Erfahren der eigenen Verletzbarkeit erfolgt die Gebundenheit zu anderen (Braidotti, 2018). Das Fortbestehen negativer Affekte gilt als „Grundbaustein der Lebenskräfte" (Braidotti, 2018, S. 12). Somit liegt „affirmative Ethik [darin,] die Resignation und Passivität, die aus einer Verletzung, einem Verlorengehen, einer Enteignung folgen, zu überwinden, um selbst fortzudauern und sich wandeln zu können" (Braidotti, 2018, S. 12f.). Der eigene innere Wandel ist notwendig, um sich auf andere einzulassen. Gerade im Verarbeiten der Negativität geschieht nach Braidotti (2018) ein Wandel. So wird das Miteinander möglich. Die Transformation zeigt sich im Umschwung von anfänglicher Verzweiflung zum Affiziert-Sein und zum Verspüren der Lebenskräfte zur Gestaltung des Miteinanders. Wenn man die Eulen und ihren Flug sieht, „dann ist es egal [...,] da wird so eine Kraft freigesetzt [...] sie schenken uns viel" (TUS), sagt die Pädagog:in. Diese von den Eulen „entgegengebrachte [...] Kraft" (TUS) ist begeisternd, sie trägt weiter und stellt wieder die Balance her. Aus dem Miteinander wird Mut für das Tun geschöpft. Es wird dabei eine Energie intensiviert, die ansteckend ist. Die verspürte Energie der Ko-Existenz und die Synergie des entstehenden Zwischenraums mit den Eulen übersteigen den Verlust physischer Räume. Trotz einiger Anpassungen, die einige Kinder als „schwer" oder als „nicht so toll" beschreiben, betonen sie, dass es „aber auch interessant [war]" und sie „viel erforschten" (TGFNS1). Die Kinder gehen die Beziehung zu Eulen ein, sie öffnen sich, wollen für sie ein „zuhause haben" (TGTA), „mögen sie", und „haben was von denen gelernt" (TGFNS1).

Lehrreiche Erkundung mit allen Sinnen und ethische Sensibilität: Auch von den Pädagog:innen wird die Präsenz der Eulen als „lehrreich" (TUS) beschrieben. Die Kinder thematisieren die Untersuchung der Gewölle mit spezifischen Utensilien: Pinzetten, Lupen. Die Vernetzung mit dem NABU ermöglicht einen Einblick in das Gewölle einer anderen Eulenart. Die Untersuchung zeigt die Nahrung der Eulen – Mäuse („Ratten sind zu groß" (TGK5) für Eulen, wie die Kinder betonen) – und macht die Relationen und Abhängigkeiten der auf dem Kitagelände lebenden Lebewesen transparent. Im Verweis, dass sich die Mäuse von Krümeln der Menschen ernähren, betont Paolo die menschli-

doi.org/10.35468/6254-13

che Beteiligung an der Nahrungskette. Das Untersuchen von Mäuseknochen, Schädeln und das Zusammenstellen der Skelette macht auch den Körperbau der Mäuse für die Kinder präsent.
Die Videos machen die Lebensprozesse der Eulen (Essen, Fliegen, Zusammensein), die meist unsichtbar bleiben, erlebbar. Die Kinder achten auch auf Körperdetails der Eulen (unsichtbare Ohren), erläutern, wie ihr Körper aufgebaut ist und unterscheiden ihre Federarten.
Die Kinder finden es „nicht so gut" (TGK5), dass Eulen Mäuse fressen. Die Aussage von Paolo („es ist gut für die Eulen, aber schlecht für die Mäuse […,] weil dann die Mäuse sterben" (TGFG)) zeigt ein Mitgefühl und eine ethische Sensibilität gegenüber anderen Lebewesen. Seine Akzentuierung, dass Eulen das brauchen, „sonst überleben die nicht" (TGFG), deutet auf die Erfahrung der Verletzlichkeit der Tierwelt und die Interdependenz verschiedener Lebensformen hin.

Ästhetisches Erfahren und Teilen: Das Miteinander mit den Eulen wertschätzend und das erlebte Relationsgefüge in eine Form bringend, bauen Kinder mit Pädagog:innen ein Museum auf. Diese Art des kollektiven Gedächtnisses, die eine Grundlage für Interaktion, Handeln und Denken bildet (Breiting, Mayer & Mogensen, 2005), ist wichtig für das Teilen der Werte der Kita-Kultur. Es werden nicht nur Artefakte der erlebten Prozesse und des Daseins der Eulen (Gewölle, Federn, Mäuseskelette, Fotos) aufbewahrt und gezeigt, sondern es konstituieren sich neue relationale Gestaltungen. Sinnliche Wahrnehmungen, Affizierungen und Erfahrungen verflechten sich in der Auseinandersetzung mit Farben, Ausdruck und Emotionalität. Es entstehen Bilder und Geschichten als Versprachlichung neuer Gestaltungen von sinnlich-leiblichen Verbindungen mit mehr-als-menschlichen Wesen. Die Geschichten und Bilder erzählen über die Lebensform und die Ernährungsweise der Eulen, die Brutzeit, ihre Fürsorge um die Küken. Der Appetit der Eulen auf andere Lebewesen und „rotes Blut" (TGK5), worauf Kinder in der Erzählung verweisen, zeigen so das unmittelbare Erfahren des Lebens. Daran zeigt sich, wie Kinder auf Verbindungen mit anderen Lebewesen eingehen und wie gemeinsame Räume und Prozesse entstehen, die sich immer wieder neu formen.

Berührt-Werden, (kulturelles) Verkörpern und Imagination – Verbundenheit spüren: Die Präsenz der Eulen wird sinnlich-leiblich von Kindern erfahren (im Fantasieren, Spielen, Nachahmen) und sie verändert. „Eine Begegnung berührt uns, eine Erfahrung prägt uns […]" (S. 120), wie Küchenhoff (2007) betont. Im „Kuscheln" (TGFNS1) zeigt sich die Art der eigenen Miteinander-Kultur der Eulen, die Kinder affiziert und die sie verkörpern – „dann sieht es aus, als ob [sie] Eulen sind" (TGFNS1), wie Kinder es fassen. Die Selbstvorstellung der Kinder ist von der Begegnung mit den Eulen und von dem Berührt-Werden

doi.org/10.35468/6254-13

geprägt. In ihrem Spielen, Bewegen mit ausgestreckten ‚flatternden' Armen und Nachahmen der Eulengeräusche wird die Eulenart des Seins nachgespürt und am eigenen Körper von den Kindern erfahren. Es entsteht ein Zwischenbereich von Eulen und Kindern, der auf die Art und Weise, wie Kinder sich selbst und die Eulen erleben, zurückwirkt.

Im Fragen danach, wie sich Eulen vor einem „Troll" schützen, zeigt sich nicht nur die Sorge für das Wohlergehen der Eulen, sondern auch fantasievolles Herantasten an das Begreifen der Verhaltensweise der Vögel. Haraway (2018) fokussiert Denken-mit-anderen-Wesen als grundlegend für die Entstehung der Verbundenheit. Damit geht es um "*mit* anderen auf die Welt zu blicken anstatt *auf* sie" (Haraway, 2018, S. 178).

Ethische Beziehungen greifen auf Ressourcen wie „Begehren und Vorstellungskraft" (Braidotti, 2018, S. 17), die intensive Netze der Verbundenheit mit anderen aktivieren und hohes motivationales Potenzial haben. In der Annahme der Kinder, dass sich die Eulen „gut" in der Kita gefühlt haben und in der Hoffnung und Vorfreude auf ein neues Treffen mit Eulen, verflechten sich Vergangenheit, Gegenwart und lebhafte Imagination der Zukunft in der Perspektive der Kinder. Es entsteht eine Vision der gemeinsamen Zukunftsräume mit Eulen, ein Werden-mit-anderen, die eine gestärkte Verbindung zu mehr-als-menschlichen Wesen ausdrücken.

Bildungspotenziale

Bildung bedeutet einen kontinuierlichen Prozess der Entwicklung und die Entfaltung des Menschen. Bildungspotenziale gründen in einem eigenem ständigen Verbesserungsprozess und aktivem Handeln, auch in der Sorge für andere. Sie liegen darin, antwortfähig (Haraway, 2018), sowie handlungs- und beziehungsfähig zu werden. Die phänomenologische Analyse zeigt, dass Bildungspotenziale auf einer Erweiterung und Öffnung neuer Gestaltungen und Gefüge mit und in der facettenreichen Welt fußen, wobei sich neue Räume konstituieren.

Das emotionale Angesprochen-Sein von den Eulen und der Erwerb von Wissen geben Mut und Motivation für neue Handlungsräume für die Pädagog:innen und Kinder. Sie ermöglichen ihre eigene Entfaltung, die wiederum hilft, mögliche eigene Hemmnisse zu überwinden und sich zu ändern. Das Erfahren der Verletzlichkeit (der eigenen und der der Eulen) ermöglicht den Kindern und Pädagog:innen, empfänglicher für Neues zu werden und eine tiefere Verbindung zu anderen einzugehen.

Bildungspotenziale liegen hier auch in der Fähigkeit der Perspektivübernahme der anderen, in der Entwicklung von Mitgefühl und Beziehungen, die die eigenen Bedürfnisse nicht in den Vordergrund stellen. Durch die Konfrontation mit anderen Lebewesen und ihren Bedürfnissen werden das Selbst- und Weltverhältnis vervielfältigt. Die Perspektivübernahme ermöglicht, andere zu

doi.org/10.35468/6254-13

verstehen und sich in sie einzufühlen, was das Miteinander fördert. In der Übernahme von Verantwortung und in der Sorge für andere als eine spezifische Form der Verantwortung setzen sich die Pädagog:innen und Kinder für das Wohl der Eulen aktiv ein, was ihre eigenen Horizonte erweitert, ihre ethische Sensibilität entwickelt und sozialen Zusammenhalt unterstützt.
Gemeinsames Imaginieren der Kinder schafft eine Brücke zwischen entstandenen lebendigen Entwicklungen und Vorstellungen von möglichen Konstellationen. Auseinandersetzungen mit Erfahrungen und ihre Neuformung durch andere Medien und Ausdrucksformen schaffen neue sinnlich-leibliche Qualitäten der Zwischenräume zwischen menschlichen und mehr-als-menschlichen Beteiligten in nachhaltigen Kita-Kulturen.

5 Fazit und Ausblick

Die Art der Kita-Kultur, die konzeptionelle Aspekte, pädagogische Gestaltung und Prozesse umfasst, eröffnet Möglichkeitsräume für Erfahrungs- und Bildungsprozesse in Kitas, die von den Beteiligten mitgeformt werden. Als Antwort auf die Begegnungen mit Eulen und in der Mitwirkung von menschlichen und mehr-als-menschlichen Beteiligten sind gemeinsame Räume entstanden. Das gemeinsame Teilen ermöglicht Prozesse der Vergemeinschaftung und bildet eine Basis für neue Relationen. Die Verbindung zu anderen verändert und schafft neue Gestaltungen. Die phänomenologische Analyse zeigt, wie Räume und Erfahrungsprozesse im Miteinander individuell und kollektiv entstehen und daraus andere Wissens- und Erfahrungsformen sowie Wahrnehmungsqualitäten möglich werden, die transformativ sein können.
Eine Transformation kann nicht erzeugt oder erzwungen werden. Sie entsteht im nahrungsreichen Boden der menschlichen Offenheit und Wertschätzung. Sie wird in der Gestaltung von Verbundenheit mit anderen und im aktiven Handeln kultiviert. Sie umfasst nicht nur kognitive, sondern auch sinnlich-emotionale, soziale sowie kulturelle Dimensionen, wie in der Analyse deutlich wurde. Das Teilen der Räume, das Miteinanderleben mit anderen Lebewesen und die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse schafft ein sinnhaftes Miteinander, das auf einem Wandel der Einstellungen, der Entwicklung von Achtsamkeit und Fürsorge fußt. Daraus konstituieren sich vielfältige Prozesse und Potenziale. Wenn die Verbundenheit und Untrennbarkeit von Menschen und Mehr-als-menschlichen nicht nur bewusst, sondern auch wertschätzend gelebt wird und Sorge für das fragile Beziehungsgefüge getragen wird, kann ein nachhaltiges Miteinander gelingen. Der große Gewinn im (räumlichen) Verzicht ist, dass entstehendes Miteinander verändert, bekräftigt, inspiriert und zur bereichernden Resonanz führt. Das Miteinanderleben, Werden und Sein bedarf

doi.org/10.35468/6254-13

eines genauen Hinsehens und -hörens, Wahrnehmens und Spürens sowie ein verantwortungsvolles und handlungsfähiges Tun.
Die eingesetzte Gruppendiskussion ließ Einblicke in die kollektiven Dynamiken im Miteinanderleben und Teilen der Räume mit Eulen zu. Klärungsgespräche und teilnehmende Beobachtungen öffneten individuelle Sichtweisen der Beteiligten darauf. Die phänomenologische Herangehensweise ermöglichte über die dichte Beschreibung und phänomenologische Analyse die entstehenden Erfahrungsprozesse zugänglich zu machen. Insgesamt standen nicht nur sprachliche, sondern auch leibliche Äußerungen als Verkörperung von Erfahrungen (Brinkmann & Rödel, 2018) im Fokus, die entstandene Bildungspotenziale im Miteinanderleben und Teilen der Räume mit Eulen nachvollziehbar machte.
Zukünftige Forschung könnte mögliche Beziehungen mit mehr-als-menschlichen Beteiligten thematisieren und daraus entstehende Lern- und Bildungsprozesse in der frühen Kindheit erforschen.

Literatur

Bilgi, O. (2024). Eine kritische Phänomenologie gesellschaftlicher Naturverhältnisse. Orts-geschichten der Kind-Huhn-Begegnung in der Kita. In O. Bilgi, C. Huf, M. Kluge, U. Stenger, C. Stieve & U. Wehner (Hrsg.), Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit (S. 217-238). Weinheim: Beltz Juventa.

Braidotti, R. (2013). The Posthuman. Cambridge: Polity Press.

Braidotti, R. (2018). Politik der Affirmation. Berlin: Merve Verlag.

Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). Quality criteria for ESD-schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development. ENSI/SEED & Austrian Federal Ministry of Education, Science & Culture, Vienna. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/283485687_Quality_Criteria_for_ESD_Schools_Engaging_Whole_Schools_in_Education_for_Sustainable_Development

Brinkmann, M. & Rödel, S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), Handbuch Qualitative Videoanalyse (S. 521-547). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28

Brinkmann, M. & Westphal, K. (2015). Einleitung. In M. Brinkmann & K. Westphal (Hrsg.), Grenzerfahrungen. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume (S. 7-16). Weinheim: Beltz Juventa.

Dresing, T. & Pehl, T. (2024). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (9. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Gottschlich, D. & Katz, Ch. (2020). Caring with Nature/s: Zur transformativen Bedeutung von Care in More Than Human. Göttingen: Gender(ed) Thoughts – Working Paper Series. https://doi.org/10.25595/2311

Haraway, D. (2018). Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt: Campus Verlag.

Holst, J. (2022). Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. Sustainability Science, 18, 1015-1030. https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
Küchenhoff, J. (2007). ... dort, wo ich berühre, werde ich auch berührt. Forum Psychoanal, 23, 120-132. https://doi.org/10.1007/s00451-007-0311-3
Lenz Taguchi, H. (2009). Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203872956
Lippitz, W. (2003). Phänomenologische Forschungen über Kinder aus philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht. In B. Fichtner, M. T. Freitas & R. A. Monteiro (Hrsg.), Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Brasilianisch-deutsches Symposium Universidade Federal Juiz de Fora, Universität Siegen (S. 30-49). Oberhausen: Athena.
Merleau-Ponty, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin: de Gruyter.
Moss, P. (2016). Introduction. In K. Murris (Eds.), The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks (pp. XI–XV). New York: Routledge.
Moss, P. (2018). Alternative Narratives in Early Childhood: An Introduction for Students and Practitioners (1st edition). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315265247
Murris, K. (2021). Making kin: Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research. In K. Murris (Eds.), Navigating The Postqualitative, New Materilist And Critical Posthumanist Terrain Across Disciplines. An Introductory Guide (pp. 1-22). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003041177-0
Nancy, J.-L. (2004). Singulär plural sein. Berlin: Diaphanes.
Poliakova, A., Stenger, U. & Zirves, M. (2021). Zur Konstitution pädagogischer Räume. Eine phänomenologische Analyse des Verhältnisses pädagogischer Intentionen und Erfahrungen von Kindern. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & B. Gross (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik XIV. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben II (S. 113-144). Freiburg: FEL Verlag.
Puig de la Bellacasa, M. (2017). Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds. Minneapolis: University of Minnesota Press. Verfügbar unter: https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1mmfspt
Stenger, U. (2013). Erfahrung und Theoriegenerierung – Ein phänomenologischer Zugang zu Kinderzeichnungen. In J. Bilstein & H. Peskoller (Hrsg.), Erfahrung-Erfahrungen (S. 251-263). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00020-2_13
Stieve, C. (2008). Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink. https://doi.org/10.30965/9783846747568
Stieve, C., Stenger, U., Zirves, M., Poliakova, A., Vitek, K., Rapp, L. et al. (2023). Wie Raumqualitäten entstehen. Erfahrungsräume in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Verfügbar unter: https://undocs.org/en/A/RES/70/1

Autorin

Poliakova, Antonina, M.A.
Universität zu Köln; Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Frühe Kindheit und Familie
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frühkindliche Bildung; Raumforschung; Phänomenologie
antonina.poliakova@uni-koeln.de

doi.org/10.35468/6254-13