

RESEARCH

Melanie Holztrattner

# Frühe Kindheit(en)

Praxeologische Analysen zur  
Hervorbringung im Kontext  
frühpädagogischer Institutionen

OPEN ACCESS

 Springer VS

---

Frühe Kindheit(en)

---

Melanie Holztrattner

# Frühe Kindheit(en)

Praxeologische Analysen zur  
Hervorbringung im Kontext  
frühpädagogischer Institutionen

 Springer VS

Melanie Holztrattner  
Neukirchen bei Lambach, Österreich

Die vorliegende Schrift ist auf Basis der Dissertation Frühe Kindheit(en). Praxeologische Analysen zur Hervorbringung ‚früher Kindheit(en)‘ im Kontext frühpädagogischer Institutionen entstanden, die im Dezember 2022 an der Paris Lodron Universität Salzburg eingereicht wurde.



ISBN 978-3-658-44385-6      ISBN 978-3-658-44386-3 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44386-3>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2024. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

**Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Kojic  
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

*Gewidmet den Akteur:innen  
frühpädagogischer Praxis, insbesondere  
den Kindern sowie Fachkräften in  
Einrichtungen der frühen Bildung,  
Betreuung und Erziehung*

---

# Danksagung

Das vorliegende Werk basiert auf meiner Promotionsschrift, die im Dezember 2022 an der Paris Lodron Universität Salzburg eingereicht wurde. Viele Menschen haben mich im intensiven Forschungsprozess begleitet und unterstützt – und an dieser Stelle möchte ich einen großen Dank aussprechen.

Zuallererst bedanke ich mich bei den Akteur:innen, die im empirischen Teil zutage treten: den *Kindern* und *Fachkräften* in frühpädagogischen Institutionen, die mich an ihrem Alltag teilhaben ließen und mir Zugang zu ihren Realitäten und Perspektiven gewährten. Dies wäre nicht ohne das Einverständnis der Eltern und Sorgeberechtigten möglich gewesen, die mir das Vertrauen entgegenbrachten, mit ihren Kindern Zeit verbringen zu dürfen. Wiederum sei den Leitungspersonen und Trägern gedankt, die das Projekt ermöglichten<sup>1</sup>.

Auf dem langen Weg des Forschungsprozesses begleitete mich insbesondere *Birgit Bütow*, als Erstbetreuerin. Ich danke dir im Kontext des Promotionsprojekts für das stete Zutrauen, den großen Freiraum in der Ausrichtung und Gestaltung und auch weit darüber hinaus für die vielen ‚Türöffner‘, die gute Zusammenarbeit und die respektvolle Kommunikation auf Augenhöhe.

Große Unterstützung erfuhr ich auch von meiner Zweitbetreuerin *Iris Nentwig-Gesemann*. Ich danke dir insbesondere für die wertvollen methodischen Hinweise und die Teilnahmemöglichkeit in der Forschungswerkstatt, von der ich außerordentlich viel lernen durfte.

Ein weiterer Dank gebührt *Sabine Seichter* und *Robert Schneider-Reisinger*, die mich gerade zu Beginn des Doktoratsstudiums intensiv begleiteten und

---

<sup>1</sup> Stellvertretend wird hier auf die freundliche Unterstützung der *Magistratsabteilung 10 der Wiener Kindergärten* hingewiesen. Die anderen, deutlich kleineren Träger werden zum Schutz der Anonymität der Befragten nicht genannt, ihnen sei Dank in gleichem Maße entgegengebracht.

unterstützten, sowie *Doreen Cerny*, die insbesondere gegen Ende des Forschungsprozesses wichtige Impulse und fundierte Hinweise zur Gestaltung der vorliegenden Arbeit gab.

Ein großer Dank sei der *Paris Lodron Universität Salzburg* ausgesprochen, die mein Dissertationsprojekt insbesondere im Hinblick auf die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen im Rahmen meiner Anstellung förderte und die die finanziellen Kosten zur Veröffentlichung des vorliegenden Werks übernahm. Ein herzlicher Dank ergeht auch an *Burkhard Gniewosz*, der als Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft mein Vorhaben stets unterstützte und auf dessen wohlwollenden Zuspruch ich über den gesamten Forschungsprozess hinweg vertrauen durfte.

Eine große Unterstützung erfuhr ich im Kreise meiner Kolleginnen. Liebe *Vanessa Blaha*, *Amancay Jenny*, *Anna-Maria Penetsdorfer*, *Daniela Steinberger*, *Theresa Lechner* und *Johanna Rohringer*; ich danke euch außerordentlich für die umfangreichen Unterstützungsleistungen, die sich u.a. in einer Vielzahl von (Reflexions-)Gesprächen, Rückmeldungen zu Verschriftlichungen, gemeinsamen Auswertungs-Sessions des empirischen Materials und der Übernahme von ToDos, um mir den Rücken bei der Fertigstellung freizuhalten, artikulieren. Das kollegiale Miteinander geht an vielen Stellen über beruflich-professionelle Beziehungen hinaus. Dies schätze ich sehr und darüber bin ich wirklich dankbar.

Einen Dank möchte ich auch den vielen weiteren Personen aus der früh-, elementar- und kindheitspädagogischen Community im deutschsprachigen Raum aussprechen, die folgend nur zum Teil namentlich genannt werden. Hiermit sind etwa Kolleg:innen aus der österreichischen Elementarpädagogik angesprochen, die in den unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses wertvolle Hinweise gaben. Ein besonderer Dank gebührt *Evelyn Kobler*, die ich stets als kollegiale Wegbegleiterin erleben durfte und die sich anhand ihres Beitrags zur Professionalisierung von Fachkräften für das Wohl von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen in Österreich einsetzt. Ich danke zudem den vielen Kolleg:innen aus dem ‚Nachwuchs‘, insbesondere der *DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit* und *DGS Sektion Soziologie der Kindheit*, mit denen ich in Tagungen, Forschungswerkstätten, Interpretationsgruppen und Forschungsethik-AG-Sitzungen in Diskussion treten und an vielfältigen Perspektiven partizipieren durfte. Mit einer Person verbindet mich eine ganz besondere kollegiale Zusammenarbeit: Danke, *Lisa Disep*, für die regelmäßig stattfindenden, gewinnbringenden Zoom-Sitzungen, in denen wir uns vor allem methodisch und methodologisch austauschen konnten. Deine präzise-fachlichen und zugleich wertschätzenden Rückmeldungen und Hinweise schätze ich sehr.

Ein weiterer Dank gebührt ‚meinen‘ Studierenden verschiedener Lehrveranstaltungen. Ich danke für die vielen klugen Gedanken und kritischen Nachfragen, die mich zum Nach- und Weiterdenken anregten und indirekt Eingang in die formulierten Überlegungen des vorliegenden Werks fanden.

Last, but not least, danke ich meinem privaten und familiären Umfeld: Zuerst danke ich hier an meine *Eltern*, die mir ein stabiles Aufwachsen ermöglichten, an meine Schwestern *Daniela* und *Claudia*, die mich schon mein ganzes Leben begleiten und mir eine so wertvolle Stütze sind und an ‚meine‘ *Oma* Stefanie, die immer für uns da ist. Ich danke auch meinen Freund:innen für die vielen konstruktiven, stärkenden und motivierenden Gespräche im langen Entstehungsprozess meiner Promotionsschrift sowie den (Paten-)Kindern, mittlerweile schon Jugendlichen und jungen Erwachsenen, in meiner Familie, Verwandtschaft und im Freund:innenkreis, die ich beim Aufwachsen begleiten darf und durfte – und hierbei viel über (frühe) Kindheit und Jugend lernen darf und durfte. Ganz besonders danke ich an euch, *Julian, David, Jakob, Jana, Jonas, Niklas, Jonas, Lea, Ellie, Sonja, Sophie, Sven, Finn, Erik, Eleni und Emma*. Es ist schön, euch in meinem Leben zu wissen.

Schließlich danke ich den wichtigsten Menschen in meinem Leben, meinen Kindern und meinem Mann. *Lukas* und *Laura*, ich bin so stolz auf euch und so unfassbar dankbar, dass ich euch begleiten darf – über eure (frühe) Kindheit hinweg. Vielen Dank für eure große Geduld und oftmals Verzicht in meinem Studium sowie gerade in den letzten Monaten der Promotionsphase für eure Ermutigungen und euren Zuspruch. Ihr seid (m)ein Geschenk. Danke, *Jürgen*. Für deine enorme Unterstützung und Rückendeckung im gesamten Studium, die sich gar nicht in Worte fassen lässt. Du standest immer, von Beginn an, voller Liebe hinter mir, ohne Kompromiss. Du fandest immer ein offenes Ohr und hieltst mir, nicht nur in den letzten Monaten der Fertigstellung der Dissertationsschrift, den Rücken frei. Ohne dein Zutrauen und deinen Zuspruch hätte das vorliegende Werk niemals entstehen können.



---

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung</b> .....	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Fragestellung .....	2
1.2	Eine Rahmung .....	3
1.3	Aufbau der vorliegenden Schrift .....	7
<b>2</b>	<b>Theoretische Bezugspunkte</b> .....	11
2.1	<i>Ein</i> historischer Blick auf (frühe) Kindheit .....	13
2.2	Kindheitsforschung – Erforschung von (früher) Kindheit .....	23
2.3	Disziplinäre und paradigmatische Zugriffe auf (frühe) Kindheit .....	32
2.3.1	Von der Pädagogik der frühen Kindheit zur Kindheitspädagogik? .....	33
2.3.2	Childhood studies .....	37
2.4	(Frühe) Kindheit im Kontext generationaler Ordnung und pädagogischer Differenz .....	41
2.4.1	Generationale Ordnung .....	42
2.4.2	Pädagogische Differenz .....	47
2.5	(Frühe) Kindheit im Kontext von (relationaler) agency .....	53
2.5.1	Agency .....	54
2.5.2	(Relationale) agency in Diskursen der childhood studies .....	56
2.6	(Frühe) Kindheit im Spannungsfeld von Privatheit und Öffentlichkeit .....	61
2.6.1	(Frühe) Kindheit in frühpädagogischen Institutionen ....	64
2.6.2	Ein Exkurs in das gegenwärtige Feld der Elementarpädagogik in Österreich .....	70

<b>3</b>	<b>Empirischer Zugang</b> .....	77
3.1	Feld und Sample .....	78
3.2	Erhebung .....	81
3.2.1	Ethnografie .....	85
3.2.2	Methodisches Vorgehen (Protokollierung) .....	88
3.2.3	Reflexivität im Kontext von ethnografischer Kindheitsforschung .....	92
3.3	Analyse .....	96
3.3.1	Dokumentarische Methode .....	96
3.3.2	Methodisches Vorgehen (Fallauswahl, Interpretationsschritte und Typenbildung) .....	101
<b>4</b>	<b>Empirische Ergebnisse auf Ebene der Einzelfälle</b> .....	111
4.1	Sequenz <i>Atelier</i> .....	112
4.2	Sequenz <i>Ritter</i> .....	133
4.3	Sequenz <i>Rutsche</i> .....	157
4.4	Sequenz <i>Mittagskreis</i> .....	185
4.5	Zusammenfassende Falldarstellung .....	213
4.5.1	Zusammenfassende Darstellung: <i>Atelier</i> .....	213
4.5.2	Zusammenfassende Darstellung: <i>Ritter</i> .....	217
4.5.3	Zusammenfassende Darstellung: <i>Rutsche</i> .....	222
4.5.4	Zusammenfassende Darstellung: <i>Mittagskreis</i> .....	226
<b>5</b>	<b>Typenbildung</b> .....	231
5.1	Frühe Kindheit im Kontext komplexer Ordnungen .....	232
5.2	Relationale Hervorbringung von (frühkindlicher) agency .....	236
5.2.1	Typ ‚Anerkennung‘: Zuschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht .....	248
5.2.2	Typ ‚Nicht-Anerkennung‘: Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht .....	251
<b>6</b>	<b>Diskussion</b> .....	257
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	269

---

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1	<i>Atelier</i> : Raumskizze .....	113
Abbildung 4.2	<i>Ritter</i> : Raumskizze .....	134
Abbildung 4.3	<i>Rutsche</i> : Raumskizze .....	158
Abbildung 4.4	<i>Mittagskreis</i> : Raumskizze .....	185
Abbildung 5.1	Typologie: Relationale Hervorbringung von agency ....	238
Abbildung 5.2	„Zuordnung“ der Fälle zur Typologie .....	248
Abbildung 5.3	Ausschnitt Feldprotokoll <i>Mittagskreis</i> : Passage OT 6 .....	249
Abbildung 5.4	Ausschnitt Feldprotokoll <i>Rutsche</i> : Passage OT 6 .....	252

---

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1	Übersicht Sample	80
Tabelle 3.2	Übersicht Fallauswahl	104
Tabelle 3.3	Übersicht Interaktionsmodi	106
Tabelle 4.1	<i>Atelier</i> : Thematischer Verlauf	115
Tabelle 4.2	<i>Atelier</i> : Übersicht Passage OT 1	116
Tabelle 4.3	<i>Atelier</i> : Übersicht Passage OT 2	122
Tabelle 4.4	<i>Atelier</i> : Übersicht Passage OT 3	127
Tabelle 4.5	<i>Atelier</i> : Übersicht Passage OT 4	130
Tabelle 4.6	<i>Ritter</i> : Thematischer Verlauf	137
Tabelle 4.7	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 1	138
Tabelle 4.8	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 2	143
Tabelle 4.9	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 3	147
Tabelle 4.10	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 4	149
Tabelle 4.11	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 5	151
Tabelle 4.12	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 6	153
Tabelle 4.13	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 7	154
Tabelle 4.14	<i>Ritter</i> : Übersicht Passage OT 8	156
Tabelle 4.15	<i>Rutsche</i> : Thematischer Verlauf	162
Tabelle 4.16	<i>Rutsche</i> : Übersicht Passage OT 1	163
Tabelle 4.17	<i>Rutsche</i> : Übersicht Passage OT 2	167
Tabelle 4.18	<i>Rutsche</i> : Übersicht Passage OT 3	171
Tabelle 4.19	<i>Rutsche</i> : Übersicht Passage OT 4	175
Tabelle 4.20	<i>Rutsche</i> : Übersicht Passage OT 5	177
Tabelle 4.21	<i>Rutsche</i> : Übersicht Passage OT 6	181
Tabelle 4.22	Mittagskreis: Thematischer Verlauf	189
Tabelle 4.23	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 1	190

---

Tabelle 4.24	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 2 .....	195
Tabelle 4.25	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 3 .....	198
Tabelle 4.26	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 4 .....	201
Tabelle 4.27	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 5 .....	204
Tabelle 4.28	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 6 .....	208
Tabelle 4.29	<i>Mittagskreis</i> : Übersicht Passage OT 7 .....	211
Tabelle 5.1	Bearbeitung der basistypischen Orientierungsherausforderung .....	235
Tabelle 5.2	Komparation der Fälle (Typenbildung) .....	241



Etwa seit der Jahrtausendwende steht das frühpädagogische Feld zunehmend im Fokus bildungspolitischer, gesellschaftlicher, programmatischer und wissenschaftlicher Debatten (Braches-Chyrek, Röhner, Süner & Hopf, 2020; Cloos & Tervooren, 2013; Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle, 2012; Göbel, 2018; Kaul et al., 2023; Kutscher, 2013; Sousa & Moss, 2022). Im Kontext ökonomischer und wohlfahrtsstaatlicher Überlegungen werden zunehmend Fragen nach der frühen Bildung bearbeitet, die sich im Rahmen des Diskurses um *Qualität*, *Professionalisierung* und *Akademisierung* nachzeichnen lassen<sup>1</sup> (Blatter, Michl, Schelle & Kalicki, 2023; Bock, Hoffmann, Kessl & Viernickel, 2013; Smidt, 2018).

Frühpädagogische Einrichtungen beruhen auf *generationaler Ordnung*, einer zugleich grundlegenden und alltagsweltlich kaum hinterfragten Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen (Honig, 2018, S. 193; Kelle, 2005, S. 83) und können als Ausdruck ausdifferenzierter, institutionalisierter *Kindheitsräume* verstanden werden (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 8; Mierendorff, 2014, S. 24). In ihrer Funktion als gesellschaftlich ordnende, aus der Familie freisetzende Institutionen bzw. im Spannungsfeld öffentlicher und privater Erziehung stellen sie Orte dar, an denen heterogene Logiken, Zuschreibungen und Interessen aufeinandertreffen, sich überlagern und ausgehandelt werden müssen. Frühpädagogische Institutionen organisieren dabei, als spezifisches raum-zeitliches Arrangement im

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Schrift grenzt sich von der Perspektive einer *Anwendungsorientierung* klar ab. Ohne jene, bspw. im Kontext der Qualitäts- und Professionalisierungsforschung, prinzipiell in Abrede stellen zu wollen, ist sie von einem anderen Anliegen durchdrungen: In Anlehnung an Bilgi und Stenger (2017) versteht sie sich als Beitrag zu einer grundlagentheoretischen Forschung, die „entgegen zweckorientierter Kalküle zuallererst die systematische Beschreibung frühpädagogischer Wirklichkeiten zur Aufgabe“ (Bilgi & Stenger, 2017, S. 133) hat.

gesellschaftlichen Geflecht sozialer Ordnungen, *frühe Kindheit*, (auch) indem Kinder als ‚Kindergartenkinder‘<sup>2</sup> anhand performativer Praktiken adressiert und positioniert werden (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 17; Mierendorff, 2014, S. 24).

Ausgehend vom Interesse an *früh*pädagogischen Einrichtungen, die in ihrer funktionalen Bestimmung mit der *frühkindlichen* Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von Kindern betraut sind, stellte sich zu Beginn des Promotionsvorhabens die Frage, was denn unter der Begrifflichkeit *frühe Kindheit* überhaupt zu verstehen sei (Bischoff, Bollig, Cloos, Nentwig-Gesemann & Schulz, 2018, S. 3; Kaul et al. 2023, S. 20). Zwar schienen die vorangegangenen Jahre und Jahrzehnte von zunehmend umfangreichen Analysen zum (allgemeinen) Begriff *Kindheit* geprägt (bspw. Ariès, 1984; Lenzen, 1985; Honig, 1999; Fangmeyer & Mierendorff, 2017) – weitgehend ungeklärt blieb aber bislang, was *frühe Kindheit ist*<sup>3</sup>. Scheinbar selbstverständlich wurde im Diskurs auf den Begriff *frühe Kindheit* rekuriert, jedoch ohne seinen ‚Kern‘ und seine ‚Ränder‘ auszubuchstabieren.

---

## 1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Dieses Desiderat begründet das ursprünglich eher ontologisch angelegte Interesse, sich der Frage zu widmen, was denn *frühe Kindheit* – als ein prominenter und zugleich weitgehend unbestimmter Begriff in der *Pädagogik der frühen Kindheit* – überhaupt sei. Die zunehmende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand aus einer *praxeologischen Perspektive* (vgl. Abschnitt 1.2) wendete das Erkenntnisinteresse zunehmend. Stärker drang die Frage nach dem *wie* der Herstellung früher Kindheit im institutionellen Kontext in den Fokus<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Angesprochen sind Kinder hier in rollenförmiger Adressierung als *Kinder der Institution* (bspw. auch: Kinder als *Krippenkinder*).

<sup>3</sup> Andresen (2016b, S. 22) plädiert explizit dafür, ‚quasi innergenerational‘ innerhalb der ‚Gruppe der Kinder‘ zu unterscheiden, um ggf. Variationen sozialer Wirklichkeit(en) aufdecken zu können.

<sup>4</sup> Hiermit ist auf die Anlage des Promotionsprojekts als *rekonstruktiv* verwiesen. Hierbei spielt insbesondere der Aspekt der *Offenheit* des Forschungsprozesses eine tragende Rolle, der die Schärfung der erkenntnisleitenden Fragestellung ermöglicht und zugleich erforderlich macht. Die Veränderung der Fragestellung – von einem ontologischen hin zu einem praxeologischen Interesse –, auf Basis einer vertieften theoretischen, methodischen wie epistemologisch-methodologischen Auseinandersetzung, ist in diesem Kontext zu sehen bzw. zu reflektieren.

Von Kindern und Erwachsenen zu sprechen, hat eine alltagsweltliche Plausibilität. Dagegen ist es Aufgabe einer sozialwissenschaftlichen Theorie der Kindheit, Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen nicht vorauszusetzen, sondern ihr Zustandekommen zu erklären (Honig, 2018, S. 193).

Dem vorangegangenen Zitat Honigs bzw. aktuellen Debatten der *childhood studies* folgend, wurden daher jene Praktiken perspektiviert, in denen Akteur:innen – konkret: Kinder und Fachkräfte in frühpädagogischen Institutionen – frühe Kindheit als gemeinschaftliche Leistung überhaupt erst *hervorbringen*.

*Im Zentrum der vorliegenden Schrift steht die erkenntnisleitende Frage, auf welche Weise frühe Kindheit in institutionellen Arrangements hervorgebracht wird und auf welche Bedingungen der Möglichkeit diese Hervorbringungsprozesse wiederum verwiesen sind.*

Der Versuch der Beantwortung dieser erkenntnisleitenden Fragestellung zeigt sich als ein komplexes Unterfangen, sofern man sich von der Annahme, „Was ein Kind, was Kindheit ist, weiß jeder“, weil jeder selbst einmal ein Kind war“ (Honig, 1999, S. 172), distanziiert.

Wird frühe Kindheit als normatives, historisch-kulturell vermitteltes, resp. als ein in gesellschaftliche, resp. generationale Ordnung(en) verflochtenes und in das Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit eingelagertes Konstrukt gefasst, so zeigt sie sich einerseits als wandel- sowie veränderbar und andererseits als erheblich normativ wirkmächtig. Hierin artikulieren sich die Relevanz und Bedeutsamkeit, Praktiken der Hervorbringung früher Kindheit analytisch in den Blick zu nehmen, vor deren Hintergrund die vorliegende Schrift betrachtet werden kann.

---

## 1.2 Eine Rahmung

Wie eben ausgeführt, bezieht sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Schrift auf die Hervorbringung *früher Kindheit* im institutionellen Kontext. Empirisch bedeutet dies, sich den (wechselseitig aufeinander bezogenen) Praktiken zu widmen, in denen Kinder und frühpädagogische Fachkräfte *frühe Kindheit* in frühpädagogischen Institutionen performativ (re-)produzieren (vgl. auch Alemzadeh, 2014, S. 9 f.). In der Fragestellung ist die schon angedeutete *praxeologische Perspektive*<sup>5</sup> bereits implizit angesprochen, die das vorliegende Werk rahmt.

---

<sup>5</sup> Nach Müller und Krinninger (2019, S. 324 f.) werden in der Pädagogik unterschiedliche praxeologische Denktraditionen verhandelt, die sich weitgehend in zwei Stränge ausdifferenzieren lassen. Während der erste Strang – auf den sich die vorliegende Schrift vorrangig



Mit dieser verbindet sich eine ‚spezifische Forschungshaltung‘ (Schmidt, 2018, S. 20), welche (im Rahmen des sog. *practice turns*) einen veränderten Blick auf Praxis (Bittner, Bossen, Budde & Reißler, 2018, S. 9), genauer: eine Fokussierung „auf die soziale Praxis des Pädagogischen bzw. pädagogischer Ordnungen“ (ebd., S. 10) ermöglicht und „hierbei grundlegende epistemologische Erweiterungen für eine gehaltvolle Erfassung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen“ vornimmt (ebd.). Denn Praxeologisierungen verfolgen „eine empirische Verunsicherung, Destabilisierung und Erneuerung der existierenden theoretischen Konzepte und Konstrukte“ (Schmidt, 2018, S. 22) und dies ist insbesondere dann relevant, wenn Kinder – und dies wird im vorliegenden Werk zugleich intendiert und kritisch reflektiert – als *Akteur:innen* anerkannt werden. Sie werden hier zwar auch als „Träger überindividueller, gemeinsam geteilter Wissensordnungen und Sinnmuster aufgefasst – sie befinden sich nicht privat und exklusiv ‚im Kopf‘ des Handlungssubjektes, sondern immer auch in, bzw. zwischen den Körpern, Texten und Dingen“ (ebd., S. 27). Das Mentale wird dennoch nicht negiert, „vielmehr wird sein traditioneller epistemologischer Status revidiert: Mentales drückt sich in Praktiken ‚öffentlich‘ aus; es wird auf diese Weise ‚berichtbar‘ gemacht (*accounted*), von den Teilnehmern zugeschrieben und ratifiziert.“ (ebd., S. 27 f.). Nach Müller (2022, S. 165) sind Praktiken in ein regelhaftes Interaktionsgeschehen eingebunden und – in Abgrenzung zum Handlungsbegriff – als relativ unabhängig von subjektiven Intentionen, Motiven oder Zielen einzuordnen. Für das Funktionieren von Praktiken sind nach Bollig (2018a, S. 140)

körperliche wie mentale Leistungen zentral. Allerdings werden die für die Ausführungen von Praktiken notwendigen mentalen Vollzüge und Zustände [...] nicht als vorstrukturierende Elemente von Praktiken gefasst, sondern vielmehr wird danach gefragt, wie diese sich im organisierten Vollzug der Verkoppelung von Einzelakten zu Praktiken als Elemente dieser Praktiken vollziehen.

Dabei entsteht soziale Wirklichkeit *in und durch Praktiken*, wobei *Routinisiertheit* eine zentrale Bedeutung zukommt (Budde, 2015, S. 14). Jene meint „eine struktur- und verlaufsähnliche Reproduktion einer Handlung in zeitlicher und räumlicher Verschiebung“ (ebd., S. 15) und Praktiken insofern kennzeichnet, als sie als „Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen verstanden und

---

bezieht – stärker ethnografisch verortet ist und auf Überlegungen zu sozialen Praktiken resp. auf „das Prozessieren pädagogischer Ordnungen im Vollzug der konkreten Praxis“ (ebd., S. 325) beruht, ist der zweite stärker philosophisch fundiert, er „versucht dagegen, die pädagogische Praxis systematisch von den konstitutiven und regulativen Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns her zu bestimmen“ (ebd.).

analysiert werden“ kann (ebd., S. 14). Nach Bittner und Budde (2018, S. 44) besteht der Sinn von Praktiken darin, vollzogen zu werden – und sie „müssen wiederholt werden, um Aktivitäten zu geordneten Praktiken zu bündeln“.

Rekurrierend auf die Kritik an „mentalistisch und kognitivistisch verkürzten Handlungstheorien“ (Schmidt, 2018, S. 20) versucht sich die Praxeologie an einer sensiblen Analyse von Artefakten, Technologien, Räumen und Körper untersuchter Praktiken (Bollig, Alberth, Schindler, 2020; Frietsch, 2013a, S. 4; Schmidt, 2018, S. 20). Dennoch weist Schmidt (2018, S. 20) auf die Schwierigkeit hin, mentale Bestandteile von Praktiken und in Praktiken eingebundene reflexive und theoretische Wissensbestände im Rahmen der praxeologischen Analyse weder zu vernachlässigen noch auszublenden.

Praxistheoretische bzw. praxeologische Ansätze sind von erheblicher Heterogenität gekennzeichnet (Bittner et al., 2018, S. 9; Bollig & Kelle, 2016, S. 36). Als ein unscharf konturiertes „Bündel heterogener Theorien mit Familienähnlichkeit“ (Bittner et al., 2018, S. 9; vgl. auch Schäfer, 2016, S. 9) – bieten sie sowohl (disziplinäre) Anschlussmöglichkeiten an „Neujustierungen der Sozial- und Kulturwissenschaften“ (Bittner et al., 2018, S. 9) als auch (methodisch/methodologisch) an rekonstruktive wie ethnographische pädagogische Zugänge (ebd.). Der Begriff ‚Praxeologie‘ bezeichnet „den Vorsatz, sich methodisch und theoretisch an den zu erhebenden Praktiken zu orientieren“ (Frietsch, 2013b, S. 311), so wird er „schul- und traditionsübergreifend verwendet: Unter einer Praxeologie der Kulturwissenschaften lässt sich eine Theoretisierung der akademischen kulturwissenschaftlichen Praktiken verstehen, bei der die jeweiligen institutionellen Kontexte mit bedacht werden“ (ebd., 2013a, S. 3).

Praxistheorien stellen traditionelle Handlungstheorien gleichsam auf den Kopf und fassen Akteure nicht als Subjekte intentionaler und reflektierter Handlungen, sondern als Teilnehmer an Praktiken auf, die sie verkörpern und vermitteln (Honig, 2018, S. 206).

Nach Bittner und Kolleg:innen (2018) folgt eine praxistheoretische Erziehungswissenschaft dem Anspruch, „die Geordnetheit des Sozialen zu erfassen und Zugänge zu Erziehungs-, Bildungs- und Lernsettings eben nicht nur in ihrer Singularität, sondern in einer umfassenden (bildungssoziologischen sowie sozial- und kulturtheoretischen) Pluralität anzuerkennen“. Wenngleich folgend auf eine Ausdifferenzierung der unterschiedlichen praxeologischen Strömungen verzichtet wird, soll dennoch auf die *Praxeologische Wissenssoziologie* nach Ralf Bohnsack (bspw. 2017; 2018b) hingewiesen werden, welche u. a. auf den Arbeiten

Karl Mannheims (1979) beruht, da sie als grundlagentheoretische bzw. methodologische Fundierung der Dokumentarischen Methode (welche im Rahmen des vorliegenden Werks als Analyseinstrument dient) fungiert und eine adäquate methodologische Rahmung ermöglicht.

Die praxeologische Perspektivierung ermöglicht einen Zugang zur sozialen Wirklichkeit resp. eine Fokussierung der *sozialen Praxis des Pädagogischen* bzw. *pädagogischer Ordnungen* (Schmidt, 2018, S. 9), bzw. einen Blick auf die (sozio-kulturelle) Praxis bzw. Arrangements von Praktiken früher Kindheit (Honig, 2018, S. 204 ff.). Damit wird es möglich, zu analysieren, „wie Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich funktionieren, das heißt: wie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen relevant werden und Kinder zu ‚Kindern‘ werden“ (ebd., S. 194).

Der Fokus auf *Praxis* eröffnet, frühe Kindheit – im Sinne eines *doing (early) childhood* (ebd., S. 205) – als *Hervorbringungsleistung* (vs. „Durchgangsstation auf dem Weg zum kompetenten Erwachsenen“; ebd., S. 204) zu fassen und die hierfür grundlegenden Praktiken in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen. Mit dieser praxeologischen Rahmung schließt das Projekt an sozial- und kulturwissenschaftliche (Bittner et al., 2018; Schäfer, 2016), insbesondere aber auch frühpädagogische Überlegungen und Forschungsbemühungen an (bspw. Alemzadeh, 2014; Honig, 2018; Nentwig-Gesemann et al., 2020; Neumann, 2019; kritisch hierzu Bilgi & Stenger, 2017<sup>6</sup>). Sie eröffnet die Möglichkeit, „dem spezifischen (sprich pädagogische[n]) Gehalt pädagogischer Praktiken näher[z]ukommen“ (Bittner & Budde, 2018, S. 48) und dabei Aspekte des ‚selbstverständlich Verborgenen‘ (Schmidt, 2018, S. 22), im Kontext der Hervorbringung früher Kindheit, analytisch an die Oberfläche zu holen, um sie damit bearbeitbar zu machen.

---

<sup>6</sup> Die Kritik von Bilgi und Stenger (2017) bezieht sich vorwiegend auf den frühpädagogischen Trend einer Qualitäts- und Professionalisierungsforschung, die im Rahmen eines praxeologischen Zugangs theoretisch-rekonstruktive Beschreibungen und das Anbieten-Wollen von Beiträgen zur Qualitätsdebatte vermengt. Die Autor:innen weisen zudem auf die Gefahr hin, kontingente und situierte Praktiken ‚überzubetonen‘ (S. 141) und grundlagentheoretisches bzw. begriffliches Arbeiten zu vernachlässigen. Diese Kritik ernstnehmend wird im Rahmen der Dissertation intendiert, zwar eine empirische – genauer praxeologische – Perspektive einzunehmen, aber dennoch eine anspruchsvolle theoretische bzw. begriffsanalytische Fundierung, insbesondere in Rückgriff auf theoretische Konzepte zum Begriff ‚Kindheit‘, zu leisten.

### 1.3 Aufbau der vorliegenden Schrift

Entsprechend der Prämisse qualitativer, resp. rekonstruktiver Zugänge, Forschungsprojekte *zirkulär* (vs. *linear*) anzulegen, wechselten im Entstehungsprozess der vorliegenden Schrift Phasen der theoretischen, methodologischen und methodischen Auseinandersetzung sowie der Datenerhebung und -analyse. Wenngleich die Darstellung in den folgenden Ausführungen in getrennten Kapiteln erfolgt, so soll an dieser Stelle dennoch darauf hingewiesen werden, dass der Aufbau nicht der chronologischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand folgt, sondern jener so gewählt wurde, dass der:die Leser:in einem möglichst nachvollziehbaren Gedankengang folgen kann.

Ohne vertieft auf das grundlegende Verhältnis von Theorie und Empirie eingehen zu wollen, so soll doch darauf verwiesen werden, dass die Auswahl und Darstellung theoretischer Bezugspunkte von empirischen Überlegungen getragen ist – und umgekehrt die empirische Auseinandersetzung keineswegs „theorielos“ erfolgte, wenngleich Vorannahmen – vorerst – ausgeklammert werden sollten<sup>7</sup>.

Im an die vorliegende Einführung (*erstes Kapitel*) anschließenden *zweiten Kapitel* folgen ausgewählte theoretische Überlegungen, um ein Verständnis von (*früher*) *Kindheit als normativem, historisch-kulturell geprägtem und in das Spannungsfeld von Öffentlichkeit und Privatheit eingelagertem Konstrukt* darzulegen. Ausgehend von einem historischen Blick auf (*frühe*) *Kindheit* werden Überlegungen zur Erforschung von (*früher*) *Kindheit* vorgestellt, um folgend die disziplinär-paradigmatische Verortung der vorliegenden Schrift – im Kontext der *childhood studies* – zu begründen. Anschließend wird auf *generationale Ordnung, pädagogische Differenz* und (*relationale*) *agency* als bedeutsame theoretische Bezugspunkte für die Frage nach der Hervorbringung *früher Kindheit* eingegangen. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zur *Institutionalisierung früher Kindheit*, vor dem Hintergrund des Spannungsfeldes von *Öffentlichkeit* und *Privatheit*, resp. einem Einblick in das Feld der *Elementarpädagogik* in Österreich<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Lediglich hingewiesen sei an dieser Stelle auf das spannungsgeladene und kontroversiell diskutierte Verhältnis von *Theorie und Empirie*, das im vorliegenden Werk zwar nicht explizit thematisiert, jedoch implizit ‚mitgedacht‘ bzw. reflektiert wird (bspw. Dausien, 2007; Hirschauer, Kalthoff & Lindemann, 2008; Kalthoff, 2008; Krinninger & Müller, 2012; Nohl, 2020; Strübing et al, 2018; Tervooren, 2014), denn schließlich ist Empirie „ohne Theorie nicht zu denken. Klärungsbedürftig ist das *Wie* des Theoriebezugs“ (Strübing et al, 2018, S. 92).

<sup>8</sup> Im Kontext der theoretischen Überlegungen sei auf drei Aspekte hingewiesen: *Erstens* wird, im Hinblick auf die Begriffe *Kindheit* und *frühe Kindheit*, den jeweiligen terminologischen Ausführungen in den Quellen gefolgt. *Zweitens* wird darauf hingewiesen, dass

Das *dritte Kapitel* dient einer Einführung in den empirischen Zugang der vorliegenden Schrift. Es ist von der grundlegenden Annahme getragen, dass die Teilnahme an und Beobachtung von kulturellen und sozialen Praktiken einen Zugang zu impliziten Wissensbeständen der Praxis ermöglichen. Nach einer kurzen Beschreibung des *Feldes* und des *Samples* werden daher *Ethnografie* und *Dokumentarische Methode* als zentrale Erhebungs- und Analyseinstrumente vorgestellt, die die Erschließung dieser Praxis, resp. der *performativen Performanz* eröffnen. Im Fokus stehen im Kontext der Beschreibung des methodischen Vorgehens die *teilnehmende Beobachtung*, resp. die Protokollierung und Verdichtung der entstandenen *fieldnotes* hin zu *Feldprotokollen*, Überlegungen zur *Reflexivität* im Kontext ethnografischer Kindheitsforschung, die Auswahl von Fällen, Schritte der dokumentarischen Interpretation sowie schließlich eine Hinführung zur *sinngenetischen Typenbildung*.

Die vier ausgewählten und einer dokumentarischen Analyse unterzogenen Feldprotokolle *Atelier*, *Ritter*, *Rutsche* und *Mittagskreis* werden im *vierten Kapitel* – auf Ebene der Einzelfälle – erst umfassend, anschließend verdichtend-zusammenfassend dargestellt. Auf Basis dieser Interpretationsleistungen erfolgt im *fünften Kapitel* der Versuch einer *sinngenetischen Typenbildung* sowie im *sechsten Kapitel* eine Zusammenführung der theoretischen und empirischen Überlegungen, resp. die *Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung*.

---

*Kind* und (*frühe*) *Kindheit* in einem engen Verhältnis stehen, sich die vorliegende Schrift jedoch (vorrangig) als Auseinandersetzung mit *früher Kindheit* versteht. Aufgerufen ist hiermit eine Unterscheidung von *Kindheit*, im Sinne einer Lebensphase und Vergesellschaftungsform, und *Kind*, als ‚biologischem Einzelwesen‘ (Eßer, Neumann & Siebholz, 2013, S. 87). Eine analytische Differenzierung der Begrifflichkeiten und der damit verbundenen Diskurse scheint erforderlich, um „kontingente Realisierungsformen des Kindseins im Horizont der sozialen Organisation von Erwachsenen-Kind-Unterscheidungen zu thematisieren“ (ebd.). *Drittens* fokussieren die theoretischen Überlegungen nicht bzw. nur in geringem Ausmaß auf *Alter*, im Sinne einer analytischen (Vorab-)Setzung spezifischer Zeithorizonte. Die theoretischen Überlegungen zielen vielmehr auf frühe Kindheit als ein historisch-kulturell wandelbares und in gesellschaftliche Prozesse eingelagertes Konstrukt mit normativer Wirkmächtigkeit. Exemplarisch kann hier auf Braches-Chyrek et al (2020, S. 13) verwiesen werden, die frühe Kindheit zeitlich „von der Geburt des Kindes bis zum Übergang in die Schule als erster öffentlicher Pflichtsituation“ markieren.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





## Theoretische Bezugspunkte

# 2

Kindheit ist mit der zunächst unscheinbaren Tatsache verbunden, dass wir alle als Kinder Kindheit erlebt und gestaltet haben. Kindheit ist somit ein von allen erwachsenen Menschen durchlaufener Lebensabschnitt und daher eine allumfassende, jeden betreffende Angelegenheit. [...] Entwürfe von Kindheiten sind immer auch geprägt von sozialen und kulturellen Vorstellungen und gebunden an gesellschaftliche Strukturbedingungen. Das, was über Kinder gedacht, gesagt oder geschrieben wird, rekurriert also auf die historisch verorteten, biographisch erfahrenen und kulturell gegebenen Vorstellungen von und über die Kinder selbst. (Kaul, Schmidt & Thole, 2018, S. 1)

Dass die Bestimmung des Begriffs (früher) Kindheit<sup>1</sup> keineswegs so deutlich – und schon gar nicht historisch überdauernd – ist, wie auf den ersten Augenblick vielleicht angenommen, zeigt sich spätestens ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Rückgriff auf die Analysen von Philippe Ariès (1984), der auf den erheblichen historischen Wandel von Kindheit(sverständnissen) verweist. Auch gegenwärtig scheint es nach wie vor nicht möglich zu sein, das Konzept (früher) Kindheit in seinem ontologischen Kern und seiner Konturierung klar zu bestimmen: „Im Alltagsgebrauch ist es unproblematisch, aber bei einer genaueren Definition und Klärung der Konzepte wird es doch schnell schwierig – wenn nicht sogar unmöglich“ (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 7). Rekurrierend auf Wittgenstein (1967, § 129; zit. n. Schmidt, 2018, S. 22) sind es allerdings genau jene Aspekte, die sich durch Einfachheit und Alltäglichkeit auszeichnen, welche (für die wissenschaftliche Analyse) von besonderer Bedeutsamkeit sind. Denn

---

<sup>1</sup> Wie in der Einleitung bereits ausgeführt, bezieht sich das Einklammern des Adjektivs ‚früh‘ einerseits auf den – angenommenen – relationalen Charakter des Verhältnisses von ‚Kindheit‘ und ‚früher Kindheit‘ und andererseits auf die Unschärfen, die sich aufgrund der Bezugnahme zu den Quellen an vielen Stellen ergeben.

genau dann, wenn diese so scheinbar selbstverständlich ‚vor Augen sind‘ bleiben ihre Bedeutungen (unter der Oberfläche) oftmals verborgen – und dies gilt insbesondere auch für *die* ‚frühe Kindheit‘.<sup>2</sup>

Die Klärung des Begriffs der Kindheit bzw. des Kindes wäre zu einfach, würde man der einfachen These *Kind ist, wer kein Erwachsener ist* folgen (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 7). Zwar sind Kinder und Kindheit relationale Kategorien, womit sie sich nicht ohne den Bezug auf Erwachsene oder Erwachsenenheit bestimmen lassen (ebd.), zwar ist Kindheit nach Stein (2017, S. 43) ein chronologisches, auf Alter bezogenes Phänomen, aber „Kindheit ist vielmehr auch zeitgeschichtlich und kulturell bestimmt und definiert“ (ebd.) – und: Alter ist für sich bereits als „ein fundamentaler sozialer Tatbestand“ zu fassen (Honig, 1999, S. 178).

Auch wenn Kinder natürlich immer Bestandteil jeder Gesellschaft waren, ist die Kindheit als Betrachtungseinheit ein relativ neues Phänomen. Erst seit etwa der Renaissancezeit wird dieser Phase eine eigene qualitative Unterschiedlichkeit zur Phase des Erwachsenenlebens zugebilligt (Stein, 2017, S. 43).

Nach Ariès (1984) wird Kindheit (wie sie heute ‚verstanden‘ wird), in der Zeit der Renaissance ‚entdeckt‘ oder ‚erfunden‘. Kindheit stellt sich nicht als „Konstante naturgesetzlicher Art“ (Bramberger & Forster, 2004, S. 367) dar, sondern als „ein variables und tatsächlich historisch unendlich vielfältig variiertes, kulturelles Konstrukt“ (ebd.). Diese historische Veränderbarkeit von Kindheit zeigt sich bspw. in der *kurzen Kindheit* der entstehenden Moderne und der *langen, beschützten Kindheit* in aktuellen, westlichen Gesellschaften (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 8).

Das vorliegende Kapitel dient einem kursorischen Einblick in vergangene (Abschnitt 2.1) und gegenwärtige Diskurse um (frühe) Kindheit (Abschnitte 2.2 bis 2.5) sowie deren Institutionalisierung (Abschnitt 2.6), wobei insbesondere Überlegungen aus den sog. *childhood studies* in den Fokus gerückt werden. Dabei wird keinesfalls der Anspruch verfolgt, das Phänomen in seiner Komplexität und Vollständigkeit theoretisch zu erfassen oder die vielfältigen Diskurse unterschiedlichster (Teil-)Disziplinen systematisch zu rekonstruieren. Es wird lediglich intendiert, einige Aspekte der breit geführten Debatte schlaglichtartig aufzugreifen, um daran in der empirischen Analyse – insbesondere in den Kapiteln 5 (Typenbildung) und 6 (Diskussion) anschließen zu können.

---

<sup>2</sup> vgl. auch wissenschaftssoziologische Überlegungen: Berger & Luckmann, 2003



## 2.1 Ein historischer Blick auf (frühe) Kindheit<sup>3</sup>

Wie in der Einleitung des zweiten Kapitels schon erwähnt, ist *die* Kindheit nicht als etwas universell, unabhängig oder ‚natürlich‘ Gegebenes zu verstehen (Honig, 1999, S. 14). In Abgrenzung zum dominanten *Entwicklungsparadigma*<sup>4</sup> erscheint sie im Kontext der sozialkonstruktivistisch inspirierten *childhood studies* (vgl. Abschnitt 2.3.2) vielmehr als ein in sozialen Prozessen hervorgebrachtes – auch: historisch gewordenes – Phänomen, das auf der Grundlage einer bedeutsamen Differenzierung von Kindern und Erwachsenen als gesellschaftliche Gruppen entfaltet wird (Prout & James, 2015, S. 8 ff.; Winkler, 2017, S. 10):

Ein solches Verständnis von Kindheit als soziale, kulturelle und historische Kategorie hat weitreichendes, in mancher Hinsicht geradezu revolutionäres Potential. Es widerspricht grundlegend der Selbstverständlichkeit, mit der wir dem Begriff der Kindheit normalerweise begegnen. Es problematisiert die Annahme, die Unterscheidung von Kindheit und Erwachsensein folge natürlichen Gegebenheiten und sei somit notwendig, universal und historisch konstant. Stattdessen geht die Kindheitsforschung davon aus, dass Kindheit ein soziales Konstrukt ist und damit kulturell und historisch variabel (Winkler, 2017, S. 10).

Aber: Nicht nur das Phänomen selbst, sondern auch der Blick, der sich hierauf richtet, ist historisch (sowie kulturell) gebunden. Damit wird Kindheit auf unterschiedliche Weise (re-)produziert, bearbeitet und bespielt (Kaul, Schmidt & Thole, 2018), sie zeigt sich im Kontext einer *doppelten Historizität* (Seichter, 2020, S. 19) bzw. *doppelten Perspektivität* (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 12). Dies bedeutet: Kindheit vollzieht sich nicht nur in spezifisch historisch-kulturellen Kontexten, auch die (wissenschaftliche) Perspektivierung ist als raum-zeitlich gebunden (Seichter, 2020, S. 19; Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, S. 12; Bühler-Niederberger, 2020, S. 10) und entsprechend als limitiert

---

<sup>3</sup> Mit dem Verweis auf *einen* historischen Blick auf (frühe) Kindheit sei der kursorische und ausschnitthafte Charakter der folgenden Ausführungen markiert. Insbesondere wird die Limitierung des hier eingenommenen ‚westlichen‘ Blicks bzw. das Sprechen aus der Perspektive des ‚globalen Nordens‘ angesprochen sowie auch die zeitliche Einschränkung der Darstellung, welche in erster Linie Entwicklungen zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert in Mittel-/Westeuropa nachzuzeichnen versucht.

<sup>4</sup> *Entwicklung* kann als *das* einflussreiche (psychologische) Leitmotiv in der Pädagogik der (frühen) Kindheit bzw. Kindheitsforschung benannt werden, dem sich – auch im alltäglichen *common sense* (außerhalb wissenschaftlicher Sphären, insbesondere im ‚Globalen Norden‘) – kaum entzogen werden kann. Es steht in engem Zusammenhang mit Überlegungen zu (biologischer) Reife und dem Heranwachsen von Kindern (Blaschke-Nacak & Thörner, 2019, S. 35; Prout & James, 2015, S. 8 ff.).

zu betrachten. Dies bedeutet schließlich auch: Wissenschaft rekonstruiert *und* konstruiert (frühe) Kindheit (Prout & James, 2015, S. 24).

Die historische Genese des Phänomens Kindheit wird im wissenschaftlichen Diskurs oftmals mit Begrifflichkeiten wie ‚Entdeckung‘ oder ‚Erfindung‘ verbunden und hiermit wird zumeist – implizit oder explizit – an das Werk *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (dt.: *Geschichte der Kindheit*) des Historikers Philippe Ariès (1984<sup>5</sup>) angeknüpft<sup>6</sup>. Ariès vertritt die These, dass der Kindheit als Lebensphase bis ins Mittelalter kein gesellschaftlicher Platz zuteilwurde, sondern das Kind als „Minitaturerwachsener“ gedacht wurde (ebd., S. 92). Dies zeigt sich bspw. in künstlerischen Artefakten, die auf eine Weigerung hindeuten, die spezifische Morphologie des Kindes abzubilden. Und dies legt wiederum „den Gedanken nahe, daß die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergaß“ (ebd., S. 93).

Kindheit ist nach Ariès nicht als statisch, sondern als historisch wandelbar zu begreifen<sup>7</sup>. Sie bildete sich erst ab dem 17. Jahrhundert in zunehmender Differenz zur Erwachsenenheit aus und erscheint somit nicht (mehr) als „Konstante naturgesetzlicher Art, sondern [als] ein variables und tatsächlich historisch unendlich vielfältig variiertes, kulturelles Konstrukt“ (Bramberger & Forster, 2004, S. 367).

Die mittelalterliche Gesellschaft, die wir zum Ausgangspunkt gewählt haben, hatte kein Verhältnis zur Kindheit; das bedeutet nicht, daß die Kinder vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewußten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, jener Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen kategorial unterscheidet. Ein solches bewußtes Verhältnis zur Kindheit gab es nicht (Ariès, 1984, S. 209).

Die Frage „nach einer *big-bang-theory* der Kindheit, also nach einem historischen Anfangspunkt“ (Winkler, 2017, S. 22; Hervorhebung lt. Original) ist im Sinne einer unterstellten ‚Entdeckung‘ von Kindheit – anzuzweifeln, wenn davon ausgegangen wird, dass sich Kindheit im historischen Verlauf als vielfältig und

---

<sup>5</sup> Die französische Erstausgabe erschien 1960.

<sup>6</sup> Mittlerweile sind viele Aufsätze erschienen, die Ariès' Ausführungen kritisch beleuchten, bspw. im Hinblick auf seinen methodologischen Zugang. Exemplarisch sei hier auf Winkler (2017, S. 21 ff.) verwiesen.

<sup>7</sup> Auf diesen Umstand wurde in den Abschnitt einleitend schon hingewiesen. Jene Annahme lässt sich – und daher wird jene an dieser Stelle erneut aufgegriffen – grundlegend auf Ariès zurückführen.

komplex (vs. linear und teleologisch) realisiert. So ist Kindheitsgeschichte<sup>8</sup> nicht nur eine „Geschichte von Kindern“ (ebd., S. 12), sondern eine „neue, innovative und unverzichtbare Perspektive auf Kultur- und Gesellschaftsgeschichte überhaupt“ (ebd.), da die „Auseinandersetzung mit der Frage, welche Rolle Kinder in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen spielen und welche Position ihnen zugeschrieben wird“ zu einem fundamental veränderten Gesellschaftsverständnis führen kann (ebd.).

Auch Honig (1999, S. 18; 2010, S. 336) problematisiert den *Zeitpunkt* der ‚Entdeckung‘ der Kindheit. So stellt er die grundlegende (Schwierigkeit der) Annahme zur Disposition, dass Kindheit erst in den letzten Jahrhunderten ‚entdeckt‘ oder ‚erfunden‘ worden sei. Zwar lagen Interesse und Aufmerksamkeit in der Antike und im Mittelalter stärker bei den Erwachsenen, als bei den Kindern (und Jugendlichen). Inwiefern und in welchem Ausmaß hier ein Verständnis von Kindheit als Lebensphase angelegt ist, ist jedoch nicht abschließend geklärt (ebd., 1999, S. 18). Weiters schreibt Honig (2010, S. 336) der Benennung eines historischen Anfangspunkts geringe(re) Relevanz zu, als entscheidend markiert er hingegen die Bedeutung des Kindheitsbegriffs als Differenz markierend:

Entscheidend ist daher nicht, wann die Kindheit entdeckt oder erfunden wurde, entscheidend ist vielmehr die Unterscheidung, die Ariès mit seiner These von der ‚Entdeckung der Kindheit‘ zwischen jungen Menschen – den Neulingen der Gesellschaft – und ihrer Attribuierung als Kinder trifft. Eine solche Unterscheidung versteht ‚Kind‘ als Zuschreibungsprädikat, vergleichbar den Prädikaten ‚männlich‘ vs. ‚weiblich‘ oder ‚weiß‘ vs. ‚schwarz‘ (ebd.).

Im Hinblick auf die historische Entwicklung von Kindheit weisen Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018, S. 13) darauf hin, dass (hier: aus anthropologischer wie historischer Sicht) davon auszugehen ist, dass „die These, dass es ‚Kinder‘ und ‚Kindheit‘ immer und überall gegeben habe, nur dann zu[trifft], wenn darunter kein professionelles (pädagogisches) Wissen und keine systematischen Modelle von Kindheit und Kindern verstanden werden“. Einen Zugang zur historischen Genese stellen begriffliche bzw. etymologische Überlegungen dar. In diesem Kontext sei auf zwei Aufsätze verwiesen, die einen heterogenen Zugriff auf Begrifflichkeiten markieren. Einerseits existierten nach Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018, S. 13 ff.) in der griechischen und römischen Antike spezifische Begrifflichkeiten, die Hinweise zur Annahme offerieren, dass es in

---

<sup>8</sup> Nach Winkler (2017, S. 13) überschneidet sich Kindheitsgeschichte „nicht selten mit Fragen der historischen Demografie und Familienforschung (aus der sie sich ursprünglich auch entwickelt hat), der Geschichte von Wohlfahrtsinstitutionen sowie mit Genderforschung“.

Antike (und Mittelalter) eine Vorstellung von Kindheit als Lebensphase gab, die sich von jener der Erwachsenenheit (und Jugend) unterschied: bspw. *pais* (griech.: Kind) oder *paideia* (griech.: Kindheit) bzw. *infans* (lat.: Kleinkind), *liberi* lat.: Kinder) sowie *puerita* (lat.: Kindheit) (ebd.). Nach Alanen (2022, S. 4) kann hingegen von ‚fehlenden‘ Begrifflichkeiten in der griechischen Antike ausgegangen werden: „in the ancient Greek language, there were many words for ‚child‘ but no word for ‚childhood““. Im Hinblick auf die römische Antike greift Alanen *infantia* heraus, was sie (ins Englische) mit „lack of voice“ übersetzt und auf eine juristische Bedeutung hinweist, die jedoch in keinem direkten Zusammenhang mit (realen) Kindern steht. Aus jener – quasi zentralen – Begrifflichkeit lassen sich wiederum Termini in (lebenden) romanischen Sprachen wie Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch ableiten (ebd.).

Neben Philippe Ariés bemühten sich auch andere Wissenschaftler:innen unterschiedlicher Disziplinen, insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, darum, *die* (westliche) Geschichte der Kindheit zu schreiben bzw. jene nachzuzeichnen, kamen dabei jedoch zu unterschiedlichen, zum Teil überlappenden, zum Teil auch einander diametral gegenüberstehenden Ergebnissen. Herauszuheben sind hierbei insbesondere die Werke *The history of childhood* (dt.: *Hört ihr die Kinder weinen*) von Lloyd deMause (1992<sup>9</sup>) und *The Disappearance of Childhood* (dt.: *Das Verschwinden der Kindheit*) von Neil Postman (1986<sup>10</sup>). Während die Geschichte der Kindheit bei Philippe Ariés (1984) als *Verfallsgeschichte* erscheint, da Kindheit von einem zunehmendem Verlust von Freiheit – gründend in einer zunehmenden Differenzierung von Erwachsenen und Kindern resp. generationaler Sphären – betroffen sei, tendiert Lloyd deMause (1992) zur Erzählung einer *Fortschrittsgeschichte*, die sich vornehmlich durch eine sich wandelnde Eltern-Kind-Beziehung auszeichnet. Jene zeige sich im historischen Verlauf als zunehmend enger, bedürfnisorientierter und weniger gewaltvoll – kurz (und normativ) zusammengefasst: als zunehmend adäquater<sup>11</sup>. Ergänzen ließe sich mit

---

<sup>9</sup> Die englische Erstausgabe erschien 1974.

<sup>10</sup> Die englische Erstausgabe erschien 1982.

<sup>11</sup> DeMause (1992, S. 85) bezeichnet die (unterstellte) Transformation im historischen Verlauf als „Evolution der Formen der Eltern-Kind-Beziehungen“ und teilt jene in sechs Perioden ein: Kindesmord, Weggabe, Ambivalenz, Intrusion, Sozialisation, Unterstützung.

Verweis auf Neil Postman (1986) eine Geschichte des *Verschwindens von Kindheit*, begründet durch einen steigenden Erfahrungsverlust, welcher u. a. in der erheblichen Präsenz von Medien – insbesondere des Fernsehens – gründe<sup>12</sup>.

Im Kontext historischer Kindheitsforschung verweist Winkler (2017, S. 22) auf die Nähe zur *dark legend* und *white legend*: Die These der *dark legend* geht davon aus, dass sich Kindheit im historischen Verlauf vor dem Hintergrund von Gewalt realisiert, es jedoch eine positive, langsam und linear verlaufende Entwicklung hin zu einer „liebvollen Kindheit“ gebe (ebd., S. 22 f.). Die *white legend* versteht sich als Gegenthese, sie leugnet zwar keine gewaltvollen Handlungen in der Vergangenheit, wendet sich aber gegen pauschalierende Vorstellungen eines „gewaltsamen Mittelalters“ und plädiert für historische Kontextualisierungen<sup>13</sup> (ebd., S. 22 ff.).

Nach Honig (1999, S. 19) sind – bezugnehmend auf Ariés – die Erzählungen über die *Entdeckung von Kindheit* nicht ohne dem gegenwärtigen Motiv einer *Parteilichkeit* für Kinder<sup>14</sup> zu denken: Die Verhandlung der historisch sich wandelnden *kindlichen Freiheit* sowie die unterschiedlich sich realisierende *elterliche Zuwendung zu ihren Kindern* verweisen auf ein zeitgenössisches und zugleich verklärtes Ideal von *Familialität* bzw. auf normativ-romantisierte Vorstellungen von *Eltern-Kind-Beziehungen* (ebd.). Schließlich rückte die Kindheit im historischen Verlauf „als die bedeutsamste, weil grundlegende Zeit der Formung des Menschen in den Blick“ (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 15).

Auch Winkler (2017, S. 20) weist auf die „besondere emotionale Bindung und eine Begeisterung für das ‚Entzückende‘, das ‚Niedliche‘“ hin, welche dem Kind – anschließend an die nunmehrige Differenzierung der Generationen – zugeschrieben wird. Bezugnehmend auf den historischen Kontext der aufkommenden Epoche der *Romantik* scheint dieses ‚sentimentalistische‘ Kindheitsbild – also jenes, das „das unschuldige Kind als kulturelles ‚Ideal‘ stilisierte“ – eine logische Konsequenz zu sein (Lindner, 2014, S. 43). In diese Zeit fallen diverse Auseinandersetzungen mit Kind, Kindheit und Erziehungsvorstellungen, bspw. in

---

<sup>12</sup> Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018, S. 16) fassen Postmans Annahmen thematisch zusammen: Verlust der Erziehungsbereitschaft der Erwachsenen, Niedergang der Schriftkultur, Sexualisierung der Kindheit, Verlust eines selbstverständlichen Schamgefühls und konventioneller Höflichkeitsformen.

<sup>13</sup> Auch Bühler-Niederberger (2020, S. 97) weist in diesem Kontext darauf hin, „dass es zu all diesen Zeiten tiefe emotionale Beziehungen zwischen Eltern und Kindern gegeben habe und auch rührende Zeichen der Fürsorge für das Kind“.

<sup>14</sup> Die Frage nach Parteilichkeit wird in gegenwärtigen Forschungsperspektiven kontrovers verhandelt (vgl. bspw. Andresen, 2016b, S. 32).

der Literatur bei Friedrich Schiller oder in der Pädagogik bei Friedrich Fröbel. So wird die Kindheit bei Fröbel gar als „Paradies“ verherrlicht (ebd., S. 43 f.).

Das im 17. Jahrhundert aufkommende bzw. zunehmende Interesse ist somit nicht als ‚unabhängig‘ zu konstatieren, sondern in gesellschaftliche Ordnungs- und Wandlungsprozesse eingebunden. Die Umbrüche jener Zeit artikulieren sich im Kontext der Industrialisierung (Steinberger, 2020, S. 271), konkreter: u. a. in der Entstehung der industriellen Produktionsweise, dem Zerfall der ständischen Gesellschaft und dem säkularen Fortschrittsdenken im Projekt der Aufklärung sowie in der veränderten familiären Ordnung (Liegler, 2002, S. 57), welche sich vom (mittelalterlichen) *Haus* hin zur *modernen Kleinfamilie*<sup>15</sup> entwickelt (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 15; Winkler, 2017, S. 20). Hiermit ist mit Bühler-Niederberger (2020) auf ein sich zunehmend ausbildendes Muster *langer, behüteter Kindheit* als Element sozialer Ordnung zu verweisen, das „höchst selbstverständlich als einzig richtige Art des Aufwachsens erachtet“ wird (ebd., S. 16):

Eine lange, behütete Kindheit ist ein ‚normatives Muster‘, [...] gemeint ist damit, dass es eine recht enge Vorstellung von Kindheit gibt, an der sich Handlungen und Entscheidungen in Bezug auf einzelne Kinder und auf Kindheit als Institution mit großer Selbstverständlichkeit orientieren. Nur Kindheiten, die diesem Muster entsprechen, gelten als gute Kindheiten; es ist aber zum Teil eben erst diese Bewertung – und die damit stets verbundene Abwertung anderer Muster des Aufwachsens – die der favorisierten Kindheit auch zu der Qualität verhilft, die sie dann faktisch [...] hat (ebd., S. 10 f.).

Kindheit erscheint in einem zunehmend bürgerlich geprägten Verständnis nunmehr als *behütete Kindheit*; und zwar im Sinne einer *Familienkindheit*, welche bis in die Gegenwart ihre Wirkmächtigkeit entfaltet und eine spezifische Normalität markiert (Bütow & Schär, 2016, S. 18; Bütow & Holztrattner, 2022, S. 29). Etwa ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfährt Kindheit in diesem Kontext eine nie zuvor dagewesene Aufmerksamkeit:

---

<sup>15</sup> Im ‚Haus‘ lebten unterschiedliche Personen(gruppen) zusammen: Frauen und Männer, Herren und Diener (aufgrund des zeitgeschichtlichen Kontextes wurde hier bewusst auf eine gendersensible Schreibweise verzichtet) – und im Hinblick auf Generationsgruppen: Erwachsene und Kinder. Dieses Zusammenleben war durch die begrenzten ökonomischen Ressourcen bestimmt, während sich die ‚moderne Kernfamilie‘ vorrangig aufgrund emotionaler Relationierungen konstituiert. Im Hinblick auf die demografischen Bedingungen sei insbesondere auf die hohe Mortalitätsrate (auch) bei Kindern hingewiesen, die der Entwicklung emotionaler Verbundenheit entgegenzustehen schien (Winkler, 2017, S. 20).

Kindheit besitzt nun einen eigenen sozialen, gesellschaftlichen und gleichsam allgemeingültigen Status und sie wird – das ist entscheidend – als eine ‚eigenständige und von der Erwachsenenwelt unterschiedene Lebensphase‘ konstituiert (Bramberger & Forster, 2004, S. 368; Hervorgehobenes zit. n. Rathmayr, 1988, S. 13).

Bezugnehmend auf Elias sowie Richter setzt Honig (1999, S. 22 f.) die *Geschichte der Kindheit* in Beziehung mit dem *Prozess der Zivilisation*: „In der Kontinuität des zivilisationsgeschichtlichen Prozesses stecken [...] wesentliche Elemente der Diskontinuität, des Bruchs. ‚Kind‘ und ‚Erwachsener‘ treten in ein polares zugleich aber auch interdependentes Verhältnis“ – und diese Trennung bzw. Dichotomisierung führt zur Annahme des Kindes als „noch nicht fertig[en]“ (ebd.) Wesens, als *(Noch-)Nicht-Erwachsenen* und zugleich *Fremden*, das – so die Schlussfolgerung – *erzogen werden muss*. Hierin ist ein Grundgedanke angelegt, der in pädagogischen Auseinandersetzungen auf vielfältige Weise bearbeitet wurde und wird. Dabei wird insbesondere der Zusammenhang zwischen generationaler und pädagogischer Differenz sichtbar (vgl. auch Abschnitt 2.4.2), der schließlich zur „Institutionalisierung des Generationenverhältnisses in Familie und Schule“ (ebd., S. 24) führt und mit dem *Familialisierung* und *Scolarisierung* als die beiden Prozesse angelegt sind, die das moderne Kindheitskonzept bis in die Gegenwart entscheidend prägen (Ariès, 1984; Bollig, Betz & Joos, 2018; Deckert-Peaceman, 2022; Mierendorff, 2014).

Von einer bestimmten Periode an [...], endgültig und unabweisbar jedoch jedenfalls seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hat sich in der Verfassung der Lebensformen, die ich analysiert habe, ein bemerkenswerter Wandel vollzogen. Er läßt sich von zwei unterschiedlichen Ansatzpunkten her begreifen. Die Schule ist als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses her getreten. Das bedeutet, daß das Kind sich nicht länger einfach nur unter die Erwachsenen mischt und das Leben direkt durch den Kontakt mit ihnen kennenlernt. Mancherlei Verzögerungen und Verspätungen zum Trotz ist das Kind nun von den Erwachsenen getrennt und wird in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird. Diese Quarantäne ist die Schule, das Kolleg. Damit beginnt ein langer Prozeß der Einsperrung der Kinder (wie der Irren, der Armen und der Prostituierten) der bis in unsere Tage nicht zum Stillstand kommen sollte und den man als ‚Verschulung‘ (scolarisation) bezeichnen könnte (Ariès, 1984, S. 47 f.).

Wie bereits angerissen: Die Eigenständigkeit (bzw. Andersartigkeit), mit der Kindheit nun als von der Erwachsenenheit abgegrenzte Lebensphase betrachtet wird, führt *erstens* zur Idee, dass Kinder besondere Bedürfnisse haben und somit *zweitens* einer spezifischen Bildung und Erziehung bedürfen (Stein, 2017, S. 44). Nach Honig (1999, S. 21) kristallisieren sich in aufkommenden und sich

transformierenden Kindheitsbildern reflexive Praktiken und „eine der wichtigsten dieser Praktiken ist als ‚Erziehung‘ kulturell normiert und institutionalisiert“ (ebd.). Entsprechend sind auch der Wandel von Erziehungspraktiken und das Entstehen neuer Erziehungsvorstellungen und pädagogischer Konzepte<sup>16</sup> in diesen zeitgeschichtlichen Kontext einzuordnen (Winkler, 2017, S. 13; Zinnecker, 2000, S. 40).

Im Hinblick auf die Scholarisierung bzw. Institutionalisierung von Kindheit im historischen Verlauf sei auf zwei Aspekte besonders hingewiesen. *Erstens* konstatieren Prout und James (2015, S. 14) – beziehend auf Ariés – eine veränderte Adressierung: Sind es erst sozial privilegierte Familien, die über die Ressourcen zur Inanspruchnahme von institutionellen (Bildungs-)Angeboten verfügen und die die Möglichkeit realisieren können, „time and money for ‚childhood““ zu investieren; so erweitert sich die ‚Zielgruppe‘ zusehends, angesprochen sind zunehmend ‚alle‘ Kinder: „Childhood became institutionalized for all“ (ebd.).

*Zweitens* erfährt die These von Kindheit als einem *Schutz- und Schonraum* (Mierendorff, 2013, S. 59) oder als einem *pädagogischem Moratorium* (Zinnecker, 2000; Andresen 2016b, S. 24 ff.) seine (erste) Konturierung. Wird Kindheit als pädagogisches Moratorium verstanden, so bedeutet dies eine „spezifische, lebensgeschichtliche ‚Auszeit‘ für die Jüngeren [...], sichtbar gemacht in ausgewiesenen Zeiten, Statuspositionen und Diskursen“ (Zinnecker, 2000, S. 37). Diese hergestellte ‚Auszeit‘ meint wiederum einen „Rückzug auf Zeit aus bestimmten Verpflichtungen und Teilhaben der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd.). Sie soll eine Vorbereitung der *Mündigkeit* ermöglichen, welche eine unabhängige Teilhabe in der Gesellschaft bzw. ihrer Teilsysteme eröffnet. Das pädagogische Moratorium ist in seiner Anlage auf einen bestimmten Zeitraum befristet – und diese Limitierung impliziert schließlich eine „Entthronung“ der pädagogischen Generation (ebd.). Diese normative Idee eines raum-zeitlichen Moratoriums ist jedoch von grundlegender Widersprüchlichkeit und Ambivalenz gekennzeichnet: „Schutz beispielsweise kann grundsätzlich unterschiedlich konnotiert sein, Integrität ebenso fördern wie Paternalisierung ermöglichen [...]. Insofern gehört zu den neueren Herausforderungen der Forschung die Annäherung an die Vulnerabilität von Kindern ohne deren Streben nach Autonomie auszublenden“ (Andresen, 2016b, S. 24 f.; vgl. auch Qvortrup, 2015). Wie bereits – mit Bezug auf die *doppelte Historizität* bzw. *Perspektivität* – ausgeführt, ist (historischen *und* gegenwärtigen) Forschungsbemühungen eine beachtenswerte Konstruktionsleistung inhärent.

---

<sup>16</sup> Zinnecker (2000, S. 40) verweist in diesem Zusammenhang auf die Grundlegung der Familienpädagogik, das Jahrgangsklassensystem, die unterrichtliche Didaktik, die Abtrennung ‚ethisch bereinigter kindlicher Spielwelten‘ und die Konstruktion pädagogischer Kindheitsbilder.



So weist Seichter (2020, S. 15) etwa problematisierend auf den normativ-normalisierenden Blick wissenschaftlicher Bemühungen am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert hin, denen „auch die Möglichkeit des Verfügens über Kinder und die Gefahr ihrer Vergegenständlichung inne[wohnt]. Pädagogische Forschung am Gegenstand Kind führt unausweichlich zu einer Pädagogisierung von Kindheit und äußert sich besonders in den Spannungsfeldern von Selbst- und Fremdbestimmung sowie von Emanzipation und Unterwerfung“ (ebd.).

Das Kind bzw. die Kindheit stehen nicht nur im Fokus unterschiedlicher wissenschaftlicher (und anderer gesellschaftlicher Akteur:innen), sie werden als das ‚Andere‘ zum Erwachsenen bzw. zur Erwachsenenheit auch vielschichtig mit Attributen bespielt (vgl. auch Abschnitt 2.2).

Insbesondere moderne Gesellschaften orientieren sich in sehr intensiver und komplexer Weise ‚am Kind‘. Aus postkolonial inspirierter Perspektive kann man dabei ‚das Kind‘ als Konstruktion eines ‚Anderen‘ identifizieren, als Folie, von der sich die moderne, normale, mündige – und vor allem: erwachsene – Gesellschaft abhebt. Dass dieser Dualismus seit wenigen Jahrzehnten wieder zur Disposition steht, macht die Angelegenheit nur noch vielschichtiger und interessanter. Historisch wurde ‚das Kind‘ dabei mit sehr unterschiedlichen Eigenschaften belegt. Die Bandbreite reicht hier von ‚fundamental böse und mit der Erbsünde beladen‘ über das ‚weiße Blatt‘, das dem Erziehungsberechtigten unbegrenzte Gestaltungsmöglichkeiten bietet, bis hin zum Ideal von Unschuld und Güte (Winkler, 2017, S. 12).

Ausgehend von einer tiefen Verwobenheit zwischen Kind(heits)bildern und Erziehungsvorstellungen realisiert sich auch eine Transformation erzieherischer Ideen: Das traditionelle erzieherische Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen kehrt sich im sog. *Jahrhundert des Kindes* ideengeschichtlich um und Kindheit wird eine erhebliche Aufmerksamkeit zuteil. Damit ist auf Ellen Key und auf die heterogen ausgestaltete reformpädagogische Bewegung<sup>17</sup>, insbesondere zu Beginn des 20. Jahrhunderts verwiesen (Bramberger & Forster, 2004, S. 366; James & Prout, 2015b, S. 1). Nach Prout und James (2015, S. 7 f.) ist das 20. Jahrhundert zudem vom Aufbau eines erheblichen Wissensbestandes resp. der Ausdifferenzierung theoretischer Überlegungen und empirischer Befunde gekennzeichnet:

---

<sup>17</sup> Auf die notwendige Problematisierung einiger reformpädagogischer Vertreter:innen resp. deren Gedankengut im Kontext biologistischer und rassistischer Annahmen sei an dieser Stelle lediglich hingewiesen.

[...] 'the century of the child' can be characterized as such precisely because of the massive corpus of knowledge built up by psychologists and other social scientists through the systematic study of children. If the concept of childhood as a distinct stage in the human life cycle crystallized in the nineteenth century western thought, then the twentieth century has seen that theoretical space elaborated and filled out with detailed empirical findings.

Der vorliegende historische Abriss intendierte lediglich das kursorische Nachzeichnen ausgewählter Entwicklungen in Geschichte(n) der Kindheit(en). Geschlossen wird dieser Abschnitt mit einem Zitat der Soziologin Doris Bühler-Niederberger (2020), welches einen (epochen)übergreifenden Blick auf das Phänomen (,guter') Kindheit erlaubt bzw. es abschließend im Kontext eines normativen Musters zu systematisieren versucht:

Am Ende der hier auszugsweise erzählten Geschichte steht die lange und behütete Kindheit in Schule und Elternhaus als normatives Muster und als soziale Realität. Diese Art der Kindheit kann aus historischer Perspektive als Konstruktion sozialer Ordnung erkannt werden: Es sind die Einsichten in die Akteure, Argumente und Leistungen, die hinter der Konstruktion standen, die diese Einschätzung rechtfertigen. Das Kindheitsmuster ist ausgerichtet auf die zentralen Probleme moderner sozialer Ordnung: die Herstellung des erwünschten Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft – und dies in einer gesellschaftlichen Ordnung, die zunehmend auf den Einzelnen und seine innere Disziplin setzt. Stets gingen dabei die Bemühungen, ,gute Kindheit' zu schaffen, einher mit der Stigmatisierung ,schlechter', ungenügender Kindheiten, mit der realen Abwertung und Ausgrenzung von Lebensmustern und der Menschen, die sie – gewollt oder gezwungenermaßen – praktizierten. Eine ,gute Kindheit' ist nicht einfach ein individuelles Glückserlebnis – und ob sie das sei, hat die Protagonisten der Öffentlichkeit, die sich für sie einsetzten, sicher nicht vorrangig interessiert. Sie ist vielmehr ein wichtiges Element gesellschaftlicher Anerkennung geworden: für die Eltern, die sie ihren Kindern bieten, für die Kinder, die sie genossen haben, und für die ganzen Bevölkerungsgruppen, die ihre Lebensmuster entsprechend gestalten. Es ist zunächst das Bürgertum des 19. Jahrhunderts und im 20. Jahrhundert sind es die Angehörigen der sogenannten Mittelschicht, die diesen Anspruch aufgreifen. In dieser Weise ist dieses Muster der Kindheit auch ein zentrales Element in der Begründung und Legitimation der sozialen Statusverteilung in der Gesellschaft geworden. Was die Eltern an Sorge und Aufwand in die Kinderstube investieren, trägt Früchte: Es führt zum legitimen gesellschaftlichen Erfolg der Kinder. [...] Dennoch dienen die ,gute Kindheit' und die davon deutlich abgesetzte und kritisierte ,schlechte Kindheit' als Legitimationsmuster in gesellschaftlichen Diskursen und als Kriterium für Entscheidungen (Bühler-Niederberger, 2020, S. 131).

## 2.2 Kindheitsforschung – Erforschung von (früher) Kindheit

Wie bereits erläutert, können das Konstrukt<sup>18</sup> ‚(frühe) Kindheit‘ sowie das wissenschaftliche Interesse am Gegenstand selbst, resp. die Praktiken der Erforschung von Kindheit, nicht aus ihren jeweiligen historischen und kulturellen Kontexten herausgelöst werden, da sie von jenen maßgeblich (mit)bestimmt werden (vgl. Abschnitt 2.1). Aufgrund der *doppelten Perspektivität* (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 12) ist die Kindheitsforschung selbst in die Herstellung von (früher) Kindheit involviert (Eßer, Neumann & Siebholz, 2013, S. 88; Kerle, Hartmann & Cloos, 2024, S. 211; Prout & James, 2015, S. 24) und daher auf eine besondere Reflexivität verwiesen.

Nach Honig (1999, S. 31) lässt sich das Nachdenken über die Frage, „was ein Kind ist“, in der sog. ‚abendländischen Tradition‘ bis in die Antike zurückverfolgen:

Es knüpft an die offensichtlichen Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen in körperlicher, moralischer und sexueller Hinsicht an und entwickelt daraus Vorstellungen über die menschliche Natur<sup>19</sup>. Im Zeitalter der Aufklärung bildet sich in dieser Tradition eine pädagogische Anthropologie heraus; sie ist als Rechtfertigung von ‚Pädagogik‘ und ‚Bildung‘ zu verstehen [...]: ‚Kinder‘ werden zu ‚Menschen, die erzogen werden müssen‘. Für das Erziehungsdenken der Moderne sind die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern und die Begründung eines Eigenrechts der Kindheit konstitutiv (ebd.).

Die *empirische* Erforschung des Kindes geht zurück auf das 19. und frühe 20. Jahrhundert, welche als ein internationales Phänomen einordenbar ist. Eine exponierte Rolle nahm hier die Disziplin der Psychologie ein, was sich u. a. an der

---

<sup>18</sup> Der Ausdruck *Konstrukt* bezieht sich „auf ein Bewußtsein von der Konstruktivität des Sozialen, die es grundlegend von ‚Natur‘ unterscheidet. Es ist ‚die Eigenschaft des Sozialen, aus Konstruktionen von Wirklichkeit zu *bestehen*““ (Honig, 1999, S. 184; Hervorhebung, lt. Original).

<sup>19</sup> Damit ist zum einen die seit der Aufklärung verhandelte „Paradoxie der ‚Menschwerdung im Bildungsprozess““ (Honig, 1999, S. 33) angesprochen, die sich dadurch auszeichnet, „daß Kinder zugleich Menschen sein und werden sollen“ (ebd.). Zum anderen ist mit der ‚Entdeckung der kindlichen Natur‘ die anthropologische Umformung der (theologischen) Differenzierung von *gut* und *böse* hin zu einem Verständnis einer *guten Natur* sowie einer *bösen Gesellschaft* aufgerufen, die – insbesondere mit Rousseau – auch die ‚Natur des Kindes‘ prägt und mit der Dialektik von *Möglichkeit* und *Wirklichkeit* verwoben ist (ebd., S. 34 f.).

Entwicklung einer eigenständigen Kinderpsychologie zeigt (Heinemann, 2016, S. 30 f.; Prout & James, 2015, S. 8):

It is therefore predominantly developmental psychology which has provided a framework of explanation of the child's nature and indeed justified the concept of the naturalness of childhood itself. During this period however, alternative voices have been raised in the ideologies of populist movements and from changing paradigms within the social sciences. But for a long time these have gone unremarked and unheard, or, indeed, have been silenced (Prout & James, 2015, S. 8).

Über lange Zeit hinweg galt das Interesse ‚der‘ Kindheitsforschung jedoch nicht den Kindern selbst, ihren Lebenswelten wie -bedingungen, und schon gar nicht ihrer Perspektive (Bühler-Niederberger, 2020, S. 10). Vielmehr war die Kindheitsforschung über die lange Zeit ihrer historischen Genese von der Fokussierung eines wissenschaftlichen, erwachsenen Blicks *auf* Kindheit geprägt. Damit war die Erwartung verbunden, durch die Erforschung von Kindheit menschliche Entwicklung begreifbar machen zu können (Heinemann, 2016, S. 31). Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden Gedanken früherer Kindheitsdiskurse aufgegriffen – so auch die idealisierenden Momente eines romantizistischen bzw. naturalistischen Kindheitsbegriffs (ebd., S. 32). Erst etwa seit den 1990-er Jahren<sup>20</sup> wurde zunehmend gefordert, diesem (einseitigen) Blick kritisch zu begegnen und Kinder, so sie als handlungsfähige Subjekte bzw. Akteur:innen gefasst werden, in Forschungsbemühungen miteinzubeziehen (Alanen, 2005, S. 67; Bock, 2014, S. 283 f.; Büker, Hüpping, Mayne & Howitt, 2018; Christensen & Prout, 2002, S. 480 f.; Menzel, 2022) bzw. „ihre eigenen Sichtweisen systematisch zur Geltung zu bringen“ (Andresen & Neumann, 2018, S. 37). Hinter diesem Anliegen steht eine Kritik an einem „ideologischen (Erwachsenen-) Standpunkt gegenüber Kindern und Kindheit“ (Alanen, 2005, S. 67), woraus die normative Forderung resultiert, das Kind (die Kindheit) nicht (mehr) am Maßstab des Erwachsenen (der Erwachsenenheit) zu beurteilen (Heinemann, 2016, S. 33).

Vor diesem Hintergrund sind zahlreiche Forschungsprojekte entstanden, die sich durch die bewusste Entscheidung auszeichnen, Kinder nicht (nur) zu *beforschen*, resp. nicht (lediglich) *über* sie zu forschen, sondern Forschungsprozesse ko-produktiv *mit* ihnen anzulegen (bspw. Haude, Sitter, Eßer & Schröder, 2021; Hüpping & Velten, 2023). Kinder wurden zusehends weniger als (passive) Reproduzent:innen (vgl. Kind als *becoming*, bspw. Baader, 2018a; Bollig, 2018a;

---

<sup>20</sup> Hingewiesen sei an der Stelle auf wenige (historische) Ausnahmen; so erschien bspw. bereits 1928 eine Studie von Thomas und Thomas, die den Anspruch, die Sicht von Kindern zu erfassen, einzulösen versuchte (Bühler-Niederberger, 2020, S. 9).

2020), sondern zunehmend als handlungsmächtige, autonome Akteur:innen (vgl. Kind als *being*, bspw. Baader, 2018a; Bollig, 2018a; 2020) ins (Forschungs-)Licht gerückt (vgl. Abschnitt 2.5.2).

The emergence of children as social actors (or participants and co-researchers), however, has significantly changed the position of children within the social and cultural sciences. It has contributed to a weakening of taken-for-granted assumptions and ideas about children that still pervade the field as a whole. That children themselves have a voice in matters from which they were once excluded has added new complexities and uncertainties to the research process by interposing a new actor and thus a new set of social relations into the field (Christensen & Prout, 2002, S. 482).

Insbesondere Forschungsprojekte mit partizipativen Ansätzen holen Kinder seither explizit „ins Boot“ (Bütow, Reicher & Sting, 2021, S. 7; Büker et al., 2018, S. 110 ff.; von Unger, 2014, S. 1 ff.)<sup>21</sup>, wobei der Grad der Involviertheit, der Teilnahme- und Teilhabemöglichkeiten erheblich variiert (Büker et al., 2018, S. 111 ff.). Obwohl sich Kindheitsforschung nach wie vor als Forschung *über* Kinder kennzeichnet, so lässt sie sich zunehmend auch als Forschung *mit* Kindern verstehen – und (zumindest vereinzelt) als Forschung *von* Kindern (Bock, 2014, S. 282 ff.; Mey & Schwentesius, 2019, S. 34).

Mit diesen Partizipationstendenzen – die normativ aufgeladen „zu einem neuen *Gold Standard* der Kindheitsforschung avanciert zu sein“ (Hüpping & Velten, 2023, S. 176) scheinen – gehen auch erhebliche Herausforderungen einher, welche einer kritischen methodisch-methodologischen sowie forschungsethischen Reflexion bedürfen (Christensen & Prout, 2002, S. 476 ff.; Eßer & Sitter, 2018, S. 3; Hüpping & Velten, 2023, S. 176). So ist bspw. zu fragen, ob es des Einsatzes ‚kindgerechter Methoden‘ bedarf – und wenn ja, auf welche Weise diese ausgestaltet werden können –, wie mit der generationalen Ordnung und seiner Einlagerung in hierarchische sowie asymmetrische Sorge- und Herrschaftsbeziehungen in diesem Kontext umzugehen sei und wie – vor dem Hintergrund partizipativer Ansprüche – Kompetenz- und Ressourcenunterschieden bzw. der Differenz von Laienschaft und Expert:innenschaft begegnet werden kann (Eßer & Sitter, 2018, S. 3 ff.; Eunicke, Mickats & Glotz, 2023, S. 2 ff.; Hunger, Zander,

---

<sup>21</sup> Nach von Unger (2014, S. 1) umfasst der Begriff ‚Partizipative Forschung‘ Forschungsansätze in der Tradition der Aktionsforschung, die „soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen“. Angesprochen wird hierbei die Forderung, Kinder möglichst in alle Phasen des Forschungsprozesses miteinzubeziehen (Büker et al, 2018, S. 110). Partizipationsrechte werden vor diesem Hintergrund zunehmend nach Art und Grad der Beteiligung – und im Wesentlichen bestimmt durch die Dimensionen *Verständnis* und *agency* – stufenförmig geordnet bzw. hierarchisiert (ebd., S. 112).

Zweigert & Schwark, 2019, S. 174 f.; Mey & Schwentesius, 2019, S. 5 f., S. 30 f.; Punch, 2002, S. 1 ff.; Sünger & Bühler-Niederberger, 2020, S. 50; von Köppen, Schmidt & Tiefenthaler, 2021, S. 226).

Eine zentrale Problematik, *Perspektiven von Kindern* zu erfassen, lässt sich im Kern des Anspruchs selbst verorten: Ausgehend von der oftmals geäußerten Kritik eines *erwachsenen Blicks* auf Kindheit, folgten Forschungsvorhaben der letzten zwei bis drei Jahrzehnte zunehmend dem Versuch, Perspektiven von Kindern – im Sinne einer *Forschung vom Kind aus* – zu fokussieren und entlang dieses Interesses Forschungsmethoden auszurichten.

Forschung ‚vom Kind aus‘ bedeutet, Kindern zu ermöglichen, ihr begrifflich-theoretisches Wissen zum Ausdruck zu bringen, ihr explizites Wissen, ihre Konzepte, Einschätzungen und Deutungen zu formulieren. Darüber hinaus muss sie ihnen aber auch und vor allem die Chance eröffnen, ihr implizites Erfahrungswissen zur Sprache zu bringen – die narrativen Interessen und Kompetenzen von Kindern entfalten sich, wenn sie sich an konkrete, selbst erlebte Situationen erinnern und davon zu erzählen beginnen. Schließlich muss eine an den Kindern orientierte Forschung diesen die Chance geben, sich mit ihrem Körper und im praktischen Tun sowie in der Interaktion mit anderen auszudrücken. Hier greifen sie ebenfalls auf weitgehend implizite, inkorporierte Wissensbestände zurück. Neben den verbalen, am Gespräch orientierten Forschungsmethoden, sind also auch methodische Zugänge erforderlich, die das Performative, d.h. den schöpferischen Charakter, die Körperlichkeit, Bildhaftigkeit, Expressivität und Theatralität kindlich-sozialer Situationen explizit berücksichtigen (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017, S. 14).

Mit Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018, S. 13) lässt sich jedoch kritisch fragen, inwieweit es überhaupt gelingen kann, ‚den‘ kindlichen Blick einzufangen. Die Setzung, dass Erwachsene nicht ohne Weiteres die Perspektive wechseln und die Welt quasi (wieder) ‚aus Kinderaugen‘ sehen können, zeigt sich zugleich als banal sowie als höchst folgenreich. So bedingt sie, dass die Idee, kindliche Perspektiven einzunehmen, nicht oder zumindest nicht unmittelbar und erschöpfend, eingelöst werden kann (Butschi & Hedderich, 2021, S. 34 ff.).

Wenn es aber nicht gelingen kann, die Perspektive der Kinder einzunehmen, können wir uns dann damit begnügen, nur referentielle Theorien zu entwickeln, um uns dem Gegenstand [einer Pädagogischen Anthropologie] der Kindheit anzunähern? (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 13)

Kindheit vollzieht sich immer innerhalb der *generationalen Ordnung* (vgl. Abschnitt 2.4.1): Da Kinder Erwachsenen zugleich vertraut und fremd sind, können Erwachsene „nie tatsächlich die kindliche Perspektive rekonstruieren, einer

„natürlichen“, durch Erwachsene unbeeinflussten Kinderkultur nicht wirklich begegnen“ (Deckert-Peaceman, 2020, S. 317). Aufgrund ihrer Konstituiertheit als stabiles und machtvoll Instrument der Herstellung und Stabilisierung gesellschaftlicher Strukturen kann und *soll* generationale Ordnung – auch in Forschungsprojekten – nicht einfach übergangen werden, wenn jene zum Gegenstand einer kritisch-reflexiven Analyse gemacht werden. Im Kontext der Kindheitsforschung zeichnen sich die Relationen zwischen Forschenden und Kindern, über *generation* hinaus, außerdem noch durch eine weitere Differenzdimension aus: Erwachsene Forschende sind erwachsen *und* forschend<sup>22</sup> – und Kinder sind beides *nicht* (Mey & Schwentesius, 2019, S. 29), was wiederum spezifische (Re-)Positionierungen und (Re-)Adressierungen impliziert und eine doppelte Fremdheitsrelation zwischen erwachsenen Forschenden und Kindern provoziert.

Das *nicht-unmittelbare-einnehmen-können* kindlicher Perspektiven muss aber nicht notwendigerweise eine Abkehr vom Gegenstand bedeuten. In Rückgriff auf poststrukturalistische und postkoloniale Ansätze, die die Bedeutung von *voice* (*giving*) hervorheben, kann gerade gegenteilig argumentiert werden, sich diesem zuzuwenden: Denn im (*nicht*) *sprechen dürfen und können* vs. (*nicht*) *schweigen (müssen)* artikuliert sich ein beachtliches Machtverhältnis (Cooper, 2023, S. 72; Machold, 2015, S. 152). Ein Ausblenden kindlicher Perspektiven aus Gründen der Uneinnehmbarkeit im Kontext generationaler Ordnung bzw. doppelter Fremdheitsrelation im Forschungsprozess würde ein – erneutes und ausschließliches – *sprechen-über* (von erwachsenen Forschenden über Kinder) bewirken, das die Asymmetrie im generationalen Machtgefüge nicht weiter reflexiv bearbeitet, sondern (implizit) verstärkt (Christensen & Prout, 2002, S. 483).

The task of the social scientist is to work for the right of people to have a voice and to be heard. In the case of children, ‚age‘ is perhaps one of the most dominant factors used to discriminate against children being heard and listened to (ebd.).

Jedoch geht es nicht nur darum, *voice* von Kindern grundsätzlich zu berücksichtigen, es geht vor allem auch um das *wie* dieser Bezugnahme: „it is important to consider how voices are heard within relational research practices where a number of other voices are situated [...] and where adults characteristically wield most power“ (Cooper, 2023, S. 72). Auch nach Nentwig-Gesemann und Großmaß (2017, S. 209) steht aus (interaktions-)ethischer und kinderrechtlicher Perspektive „außer Frage, dass Kinder bei allen Belangen, die sie direkt oder indirekt

---

<sup>22</sup> Letzteres zumindest dann nicht, wenn es sich um kein hochgradig partizipativ angelegtes Projekt handelt.

betreffen, in ihrem Akteursstatus anerkannt und angemessen einbezogen werden müssen“ – und dies umfasst insbesondere auch Forschungsprojekte mit Kindern.

Bock (2014, S. 284) verweist darauf, „dass es diesseits und jenseits dieser ‚Probleme‘ [in den Ansätzen der neueren Kindheitsforschung; Anm. MH] jedenfalls möglich wird, sich einer (wie auch immer konstruierten) kindlichen Perspektive anzunähern.“ Das vorangegangene Zitat bietet zwar keine unmittelbare Empfehlung oder Strategie im Hinblick auf das Einlösen des Anspruchs, mit kindlichen Perspektiven in Forschungsprojekten angemessen umzugehen, aber es verweist auf eine Anschlussmöglichkeit, nämlich beziehungsweise auf die Idee der *Annäherung*: Sich kindlichen Perspektiven *anzunähern* könnte bedeuten, deren Relevanz wahrzunehmen, sie zu achten und zu berücksichtigen *und* gleichzeitig zu reflektieren, dass kindliche Perspektiven *nicht unmittelbar eingenommen werden können*, um sich schließlich an einer Rekonstruktion zu versuchen, die sich ihrer Kontingenz gewahr wird.

Die Frage des Fremdverstehens zeigt sich in der Kindheitsforschung zwar in verdichteter Form (Mey & Schwentesius, 2019, S. 34), dennoch kann auch auf die generelle methodisch-methodologische „(Un-)Möglichkeit der Repräsentation des Anderen“ (Tervooren, 2014, S. 59) verwiesen werden, die in der Ethnografie im Kontext der *Krise der Repräsentation* verhandelt wird. Der/die *Andere* wird notwendigerweise immer verfehlt, im Forschungsprozess kann sich generell lediglich eine Annäherung vollziehen<sup>23</sup> (ebd.).

Diese Frage nach dem Umgang mit der generationalen Asymmetrie in Forschungsprojekten wird etwa seit der Jahrtausendwende zunehmend im Kontext forschungsethischer Debatten innerhalb der *childhood studies* (vgl. Abschnitt 2.3.2) diskutiert. Dabei wird insbesondere der Ansatz *ethischer Symmetrie* aufgerufen<sup>24</sup>. Er geht zurück auf Christensen und Prout (2002) und wird

---

<sup>23</sup> Eine andere (methodische) Figur findet sich in hermeneutischen Forschungstraditionen: Im Hinblick auf die *hermeneutische Differenz* können Verstehens- resp. Rekonstruktionsprozesse auch vor dem Hintergrund einer Gebundenheit an lebensweltliche Horizonte der forschenden Subjekte gedacht werden. So ist davon auszugehen, dass eine unmittelbare Übernahme von Perspektiven zwar unmöglich ist, aber: „Wenngleich der Verstehensprozess von der Lebenswelt des Interpreten/der Interpretin abhängig ist, so ist diese Gebundenheit dennoch nicht als stationär zu begreifen, sondern eröffnet vielmehr die Perspektive eines lebensweltlichen Horizonts, welcher erweiter- und verschiebbar ist“ (Friebertshäuser, 2006, S. 232 f.). Zudem können Prozesse der Interpretation analytisch fruchtbar gemacht werden, indem sie eben reflektierend in die Interpretation miteinbezogen werden (ebd., S. 232).

<sup>24</sup> Verwiesen sei an dieser Stelle auch exemplarisch auf ein alternatives Konzept, das auf anderen Forschungstraditionen beruht.: Andresen und Neumann (2018) vertreten das Prinzip des *advokatorische Sprechens* im Rahmen der vierten World Vision Studie, wiederum rekurrend auf Überlegungen zur *Advokatorischen Ethik* nach Micha Brumlik (2004): Dieses



im deutschsprachigen Diskurs bspw. von Eßer und Sitter (2018) als gewinnbringend vertreten. Kinder werden hier als *Akteur:innen* perspektiviert<sup>25</sup> (vgl. Abschnitt 2.5), welche einerseits eine soziale Gruppe repräsentieren, die in klassischen ethischen Entwürfen kaum Berücksichtigung fand und daher über lange Zeit hinweg erhebliche Benachteiligungen erfahren hatte (Eßer & Sitter, 2018, S. 7). Andererseits fordert das Konzept ethischer Symmetrie „dazu auf, diese zu überwinden, ohne dabei die [als sozial und situativ hervorgebracht verstandenen; Anm. MH] Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen zu negieren“ (ebd.). Christensen und Prout (2002, S. 482) formulieren hierzu drei Annahmen, die die Adressierung der beforschten Akteur:innen und der Forscher:innen im Kontext ethischer Symmetrie grundlegen:

By this we mean that the researcher takes as his or her *starting* point the view that the ethical relationship between researcher and informant is the same whether he or she conducts research with adults or with children. This has a number of implications. The first is that the researcher employs the same ethical principles whether they are researching children or adults. Second, that each right and ethical consideration in relation to adults in the research process has its counterpart for children. Third, the symmetrical treatment of children in research means that any differences between carrying out research with children or with adults should be allowed to arise from this starting point, according to the concrete situation of children, rather than being assumed in advance (ebd.).

---

groß angelegte Forschungsprojekt zielt darauf ab, *mit* Kindern zu sprechen, ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen kennenzulernen und diese in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Zwar führt die analytische Bearbeitung auch zu einem *Sprechen über Kinder*; aber: diesem Umstand bzw. der Kritik an der Ambivalenz einer gleichberechtigt-partizipativen Haltung soll eben mittels eines *advokatorischen Sprechens* begegnet werden (Andresen & Neumann, 2018, S. 37 f.): „Es wäre daher missverständlich zu behaupten, dass wir die Kinder unmittelbar selbst zu Wort kommen lassen. Vielmehr sprechen wir in diesem Buch [Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie; Anm. MH] über unsere Erkenntnisse als Forscherinnen und Forscher und hoffen, dass dies auch im Interesse der Kinder ist. Dieses advokatorische Sprechen setzt ethisch bei dem Gedanken an, dass sowohl die Art und Weise des Sprechens als auch die damit verbundenen Interventionen oder Forderungen sowohl aktuell von den Kindern als auch später noch zustimmungsfähig sind“.

<sup>25</sup> This „approach has similarly involved seeing children as subjects rather than objects in research, but this recognition has been extended to see children as social actors with their own experiences and understandings. Children are seen to act, take part in, change and become changed by the social and cultural world they live in. [...] a key feature of this [...] approach is that it does not take any distinction between adults and children for granted“ (Christensen & Prout, 2002, S. 481).

Forschungsprojekte im Kontext der Kindheitsforschung sind grundlegend in soziale Bedingungen eingelagert, die sich insbesondere durch eine Asymmetrie zwischen den Statusgruppen Kinder und Erwachsene, aber auch innerhalb jener, kennzeichnen (Eßer & Sitter, 2018, S. 6). Ethische Symmetrie kann hierbei als ein allgemeines Prinzip fungieren, „an dem sich die Forschung auch beziehungsweise gerade unter den Bedingungen sozialer Asymmetrie zu orientieren habe“ (ebd.). Ethische Symmetrie ist somit nicht als erreichbares Produkt oder Ergebnis zu verstehen, sondern als Prozess, der durch die Akteur:innen – ob Erwachsene oder Kinder – immer wieder hervorgebracht werden muss (von Köppen, Schmidt & Tiefenthaler, 2021, S. 226 f.).

Die Ermöglichung einer kindlichen Beteiligung an Forschungsprojekten im Kontext der Kindheitsforschung zieht unweigerlich methodische, methodologische und forschungsethische Fragen nach sich. Ausgehend von der Annahme, dass sich Forschungsprojekte eben in sozialen Beziehungen (zwischen Forscher:innen und Beforschten) in spezifisch historisch-kulturellen Kontexten vollziehen, die den Forschungsprozess und die Ergebnisse beeinflussen, kann (und will) ethische Symmetrie nicht beanspruchen, komplexe forschungsethische, methodische und methodologische Fragen vor dem Hintergrund von Macht und Asymmetrie in einem statischen Sinne beantworten zu können. Vielmehr ruft das Konzept zu einer permanenten reflexiven Bearbeitungsleistung auf (Christensen & Prout, 2002, S. 482 ff.):

Thus [...] researchers do not have to use particular methods or, indeed, work with a different set of ethical standards when working with children. Rather it means that the practices employed in the research have to be in line with children's experiences, interests, values and everyday routines (ebd., S. 482).

Nach Eßer und Sitter (2018, S. 7) besagt das Prinzip ethischer Symmetrie, „dass in methodologischer Hinsicht ein reflexiver Umgang mit generationaler Differenz zu praktizieren sei, der gewährleistet, dass sich für Kinder aus ihrem sozialen Status als Kinder keine Nachteile ergeben.“ Es stellt sich somit die Frage, wie Forschungsprojekte im Kontext von Gleichheit und Verschiedenheit<sup>26</sup> konkret arrangiert werden können und sollen, wollen sie diese Ansprüche einlösen

---

<sup>26</sup> Punch verweist in einem Aufsatz aus 2002 auf die grundlegende Bedeutung der Perspektivierung generationaler Differenz in Forschungsprozessen: „There has been a tendency to perceive research with children as one of two extremes: just the same or entirely different from adults. The way in which a researcher perceives the status of children influences the choice of methods.“

(vgl. bspw. Maywald, 2017). Im Hinblick auf das Konzept der ethischen Symmetrie lässt sich festhalten, „dass die ethischen Grundsätze partizipativer Forschung wie Gleichheit und Inklusion, gegenseitiger Respekt und die Förderung demokratischer Prozesse [...] nicht nur für Erwachsene, sondern uneingeschränkt auch für Kinder gelten“ (von Köppen, Schmidt & Tiefenthaler, 2021, S. 205). Vielmehr bedarf es eines Dialogs, der Gemeinsamkeiten und Unterschiede würdigt: „Dies gilt allerdings nicht, weil im Verhältnis zu Kindern per se andere ethische Prinzipien bestehen, sondern weil, gerade um den ethischen Anspruch der Gleichberechtigung verwirklichen zu können, die Unterschiede bezüglich sozialer Erfahrungen oder Kompetenzen berücksichtigt werden müssen“ (ebd.). Empirische Kindheitsforschung ist somit darauf verwiesen, „die spezifische Situation der Forschung mit Kindern“ (Nentwig-Gesemann & Großmaß, 2017, S. 212) zu berücksichtigen; sie muss aber gleichzeitig die realitätsmächtige generationale Relationierung und Positionierung, die mit der ggf. vollzogenen impliziten Zuschreibung von kindlicher Vulnerabilität verbunden ist, kritisch reflektieren, um einer machtvollen Paternalisierung entgegenzuwirken (Andresen, 2016a, S. 18). Es bedarf also der Entschiedenheit, einerseits das spezifische Wissen und die Perspektiven von Kindern jenen der Erwachsenen nicht nachzureihen, sondern diese als gleichwertig zu achten (Nentwig-Gesemann & Großmaß, 2017, S. 217), andererseits braucht es ein Gewährwerden der Spezifität, da Kinder (zum Teil) – bezugnehmend auf den Aspekt der Leiblichkeit – auf andere Weise auf Beteiligungs- und Ausdrucksmöglichkeiten verwiesen sind (Andresen, 2016a, S. 22). Kinder im Forschungsprozess zu berücksichtigen und ihnen ehrliches Interesse zukommen zu lassen, bedeutet somit (u. a.), sie gleichzeitig als *Gleiche* und als *Andere* – vor dem Hintergrund machtvoller gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungen – anzuerkennen und ihnen – insbesondere mit einem angemessenen methodischen Instrumentarium – würdevoll zu begegnen.

Kindheitsforschung ist – und mit dieser Überlegung soll der vorliegende Abschnitt einen Abschluss finden – insbesondere im Kontext des Versuchs der Realisierung ethischer Symmetrie, auf eine besondere Reflexivität verwiesen (vgl. Abschnitt 3.2.3), schließlich ist sie – auch bei partizipativen Bemühungen – letztlich eine „über Erwachsene vermittelte, (vor-)strukturierte und hergestellte Forschung“ (Mey & Schwentesius, 2019, S. 31), die „konsequent als reflektierende und generationally ausgerichtete Forschung gedacht werden [muss und] das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern sowie die gemeinsame Herstellung von generationaler Ordnung zum Ausgangspunkt ihrer Rekonstruktionen nimmt“ (ebd.).

### 2.3 Disziplinäre und paradigmatische Zugriffe auf (frühe) Kindheit

Auseinandersetzungen mit (früher) Kindheit finden in verschiedenen Disziplinen, in heterogenen historisch-kulturellen Kontexten und in vielfältigen paradigmatischen Zugängen auf plurale Weise ihren Niederschlag. Über die Pädagogik hinaus wird intendiert, (frühe) Kindheit als Gegenstand zu erfassen und zu bearbeiten. Verwiesen sei hier exemplarisch auf soziologische (bspw. Lange, Reiter, Schutter & Steiner, 2018; Prout & James, 2015; Schweizer, 2007), (entwicklungs-)psychologische (bspw. Dornes, 2009; Kienbaum, Schuhrke & Ebersbach, 2019; Schwarzer & Jovanovic, 2015) oder philosophische Bemühungen<sup>27</sup> (bspw. Boesen, 2020; Drerup & Schweizer, 2019).

Auch ‚die‘ Kindheitsforschung im engeren Sinne ist von erheblicher Heterogenität im Hinblick auf deren (disziplinäre) Verortung gekennzeichnet (exemplarisch Bock, 2014, S. 284): So sind bspw. im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Terminologien zu konstatieren, die sich – schon allein auf die Benennung rekurrend – mit (früher) Kindheit beschäftigen. Insbesondere treten dabei Verortungen hervor, die sich zum Teil auf (Selbst-)Bezeichnungen als (Semi-)Profession beziehen (Brunner, 2018, S. 56; S. 96) und sich (u. a.) mit folgenden Termini umreißen lassen: *Kindheitspädagogik*, *Pädagogik der frühen Kindheit*, *Frühpädagogik*, *Elementarpädagogik*, *Soziologie der Kindheit* bzw. *Kindheitssoziologie*<sup>28</sup>.

Auch die – stärker international situierten – *childhood studies*, die sich in ihrer terminologischen Bestimmung explizit auf den Gegenstand *childhood* beziehen, sind als heterogenes Feld zu verstehen, das sich aus verschiedenen disziplinären und methodologischen Strängen sowie theoretischen Bezugnahmen speist (Alanen, 2019; 2022). Auf einige Überlegungen, bezugnehmend auf disziplinäre und paradigmatische Zugriffe auf das Phänomen (früher) Kindheit, wird im Folgenden – insbesondere im Hinblick auf die *Pädagogik der frühen Kindheit* und *Kindheitspädagogik* (Abschnitt 2.3.1) sowie die *childhood studies* (Abschnitt 2.3.2) – schlaglichtartig eingegangen.

---

<sup>27</sup> Ergänzend kann auch auf eine diskursive Verhandlung verwiesen werden, die über die Wissenschaft hinausreicht und sich bspw. aus politischen bzw. ökonomischen Motivationen heraus begründet (bspw. OECD, 2017; 2021).

<sup>28</sup> Referiert werden an dieser Stelle insbesondere erziehungswissenschaftliche und soziologische Verortungen, wohlwissend, dass Diskurse auch in anderen Disziplinen geführt werden (bspw. in der Psychologie).

### 2.3.1 Von der Pädagogik der frühen Kindheit zur Kindheitspädagogik?

Während frühere (pädagogische) Diskurse stärker auf Begrifflichkeiten wie *Kindergartenpädagogik* oder *Frühpädagogik* rekurrieren, lässt sich die Debatte der letzten Jahrzehnte als stärker von der *Pädagogik der frühen Kindheit* markiert herausstellen, nach der auch eine eigene Kommission innerhalb der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* benannt ist<sup>29</sup>. Noch im Jahr 2010 scheint eine Klärung, was die Pädagogik der (frühen) Kindheit überhaupt sei, ausständig (Stieve, 2010, S. 24), dennoch weist Stieve in einem Bestimmungsversuch auf die Notwendigkeit hin, „sich nicht alleine auf das Kind, seine Entwicklung und sein Lernen, sondern auf die Zusammenhänge seines Aufwachsens“ (ebd.) zu beziehen. Ähnlich wird dies auch von Fried und Kolleg:innen (2012, S. 9) formuliert: So befasse sich die Pädagogik der frühen Kindheit mit den Institutionen früher Kindheit, mit Familie, mit den Beziehungen von Einrichtungen, Familie und Schule – allgemeiner: *mit den gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen des Aufwachsens*.

Trotz der etwa ab der Jahrtausendwende deutlich intensivierten Forschungsleistungen (Nentwig-Gesemann & Großmaß 2017, S. 214), welche mit dem Wandel und Ausbau institutioneller Arrangements (vgl. Abschnitt 2.6) sowie einem „kindheitspädagogischen Akademisierungsschub“ (Obermaier & Schilling, 2021, S. 14) in Beziehung stehen, wird um 2010 in Frage gestellt, inwieweit der (sozial-)pädagogischen Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit angemessene Bedeutung zukommt. So weisen Fried und Kolleg:innen 2012 (S. 11) noch dezidiert darauf hin, dass sie „in der Gesellschaft bis heute nicht die Anerkennung gefunden [hat], die ihrer Bedeutung angemessen ist“. Und die Autor:innen fügen hinzu, dass sie insofern auch „nicht in dem Maße über eine Infrastruktur [verfügt], beispielsweise Lehrstühle an Universitäten und eigenständige Forschungsinstitutionen, wie sie erforderlich wäre, um ausgedehnte, in sich konsistente Wissensbestände zu generieren“. Nur einige Jahre später kommen andere Autor:innen zu dem Ergebnis, dass sich der Stellenwert frühkindlicher Bildung und Erziehung deutlich erhöht habe (Brunner, 2018, S. 54; S. 96; Kunze,

---

<sup>29</sup> Jene ist – ebenso wie die Kommission *Sozialpädagogik* – Teil der Sektion *Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit*. Nach eigenen Angaben auf der Homepage wurde die Kommission in den 1970-er Jahren gegründet. Sie „versteht sich als Organisation von Erziehungswissenschaftler\_innen sowie Fachkolleg\_innen angrenzender Disziplinen aus dem deutschsprachigen Raum, die sich in Theoriebildung und Forschung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit im nationalen wie internationalen Kontext engagieren und so zu einer Weiterentwicklung der Fachdisziplin beitragen.“ (DGfE, o. J.).

2021, S. 31). Jener Befund steht, wie eben schon angedeutet, in Zusammenhang mit deutlich zunehmenden Forschungsbemühungen, die wiederum (u. a.) in Relation zur Neueinrichtung von Studiengängen und der entsprechenden Besetzung von wissenschaftlichen Stellen im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit zu sehen sind. Verwiesen sei hierbei jedoch auf die heterogene internationale Entwicklung, wobei insbesondere die unterschiedliche vergangene wie gegenwärtige Situation in Deutschland und Österreich benannt werden kann. Wie schon angedeutet: Während Fried und Kolleg:innen 2012 (S. 11) noch – implizit im bundesdeutschen Kontext – darauf hinweisen, dass das vorhandene Wissen im Rahmen der Pädagogik der frühen Kindheit von unterschiedlicher Qualität ist und es noch zu wenige empirisch-systematische Analysen gibt, konstatieren Bock und Kolleg:innen 2013 (S. 9) bereits eine Expansion der Forschungsbemühungen sowie Nentwig-Gesemann und Großmaß im Jahre 2017 (S. 214) einen innerdisziplinären nachholenden Forschungsboom.

In Österreich ist von jenem jedoch (noch) nicht zu sprechen. Im Gegenteil: Hier ist vielmehr von einem enormen Forschungsdesiderat – in der *Elementarpädagogik*<sup>30</sup> – auszugehen (Cafuta, 2017, S. 9; Smidt, 2018, S. 628 f.): Während sich das Ausbildungssystem in Deutschland erheblich diversifizierte und die Akademisierung der Fachkräfte deutlich voranschritt (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 110 ff.; Hoffmann, 2015, S. 24), scheint jene Entwicklung in Österreich zeitlich deutlich verzögert zu sein. Zwar wurden auch hier elementarpädagogische Studiengänge – vorwiegend an pädagogischen Hochschulen – eingerichtet (Kobler, 2022, S. 8 f.; Koch, 2021), jedoch in einem relativ geringen Ausmaß. Österreichweit wurden nur zwei einschlägige Professuren – an den Universitäten Graz und Innsbruck – eingerichtet (Smidt, 2018, S. 629), womit sich entsprechend geringe Forschungsleistungen verbinden resp. überhaupt *möglich* sind.

Im Hinblick auf die Verortung der Pädagogik der frühen Kindheit zeichnet sich (insbesondere im bundesdeutschen Kontext) eine historische Verwobenheit und inhaltliche Nähe zur Sozialpädagogik bzw. zur Sozialen Arbeit ab (bspw. Sting, 2013). Viele Autor:innen sprechen sich auch inhaltlich dezidiert für einen sozialpädagogischen Zugang innerhalb der frühpädagogischen Praxis

---

<sup>30</sup> Auf den Begriff der *Elementarpädagogik* wird hier lediglich verwiesen. Auf jenen wird im Kontext des gegenwärtigen akademischen, fachpraktischen, programmatischen und politischen Diskurses in Österreich zwar diskursiv rekuriert (Hover-Reisner, Paschon & Smidt, 2020a, S. 17); aus inhaltlichen Gründen wird in der vorliegenden Schrift aber nur in geringem Ausmaß auf ihn Bezug genommen. Begründet wird diese terminologische Entscheidung mit Stieve (2010, S. 23), wonach sich mit dem Begriff „eine zu schulorientierte Abstufung von Elementar-, Primar und Sekundarstufe [verbindet; Anm. MH], die dem sozialpädagogischen Charakter der frühen Bildung nicht ausreichend Rechnung trägt“ (vgl. auch Abschnitt 2.6.2).

(insbesondere im Hinblick auf Institutionen früher Kindheit) aus (bspw. Böhnisch, 2008), wenngleich eine systematische Bearbeitung und Bestimmung des Verhältnisses Sozialpädagogik/Soziale Arbeit-Pädagogik der frühen Kindheit bislang noch ausständig ist: Grenzl原因en und/oder Übereinstimmungen wurden – so Bock und Kolleg:innen im Jahre 2013 (S. 10) – weder diskutiert, noch ausgehandelt. Eine kontroverse Diskussion ist auch in der Frage angelegt, inwiefern der Bildungsbegriff einen adäquaten Ausgangspunkt beider Zugänge darstellt<sup>31</sup>.

In neueren Debatten wird – insbesondere im bundesdeutschen Kontext – zunehmend der Begriff *Kindheitspädagogik* verhandelt. Mit ihm verbinden sich insbesondere die Einführung – eben *kindheitspädagogischer* – Studiengänge sowie eine neue Berufsbezeichnung, vor dem Hintergrund eines breiten Spektrums an Handlungsfeldern in der Fachpraxis (Cloos et al., 2023; Jahreiß, 2022, S. 242 f.). Letztere reichen von ‚klassischen‘ frühpädagogischen Institutionen (insbesondere Kindertagesstätten bzw. Kindergärten) über die Arbeit in Schulen bis hin zur Familienbildung (Obermair & Schilling, 2021, S. 23). Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018, S. 20) weisen auf das Verhältnis der Begrifflichkeiten Pädagogik der frühen Kindheit (und Frühpädagogik) sowie Kindheitspädagogik hin, das sich eben im Kontext der Zuschreibung der Handlungsfelder in der Praxis konturieren lässt. Stellen die frühpädagogischen Einrichtungen den zentralen, ‚klassischen‘ Gegenstand der Pädagogik der frühen

---

<sup>31</sup> So plädiert Sting (2013, S. 14) für die Idee der *Selbstbildung* als gemeinsamen Ausgangspunkt sozial- und frühpädagogischer Zugänge: Denn Bildung realisiert sich „zum einen nur in der aktiven Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts. Sie kann ohne innere Mitwirkung nicht von außen initiiert werden. Zum anderen zielt Bildung zunächst auf die Bildung zum Selbst, auf die Herausbildung von Individualität und Selbstbestimmung.“ (ebd., S. 15). In beiden Teildisziplinen werde das (sich bildende) Kind als „(sozialer) Akteur seiner selbst“ (ebd., S. 16) betrachtet, das „Produzent oder zumindest Mitproduzent seiner eigenen Bildung und Entwicklung“ (ebd., S. 15) ist. Demgegenüber weisen Cloos und Tervooren (2013, S. 41) auf die Schwierigkeit der Bestimmung eines Bildungsbegriffes innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit hin. Denn neben dieser von Sting (2013) konstatierten Orientierung an der Selbsttätigkeit zeigt sich oftmals auch eine dezidierte innerdisziplinäre Orientierung am Konzept der *Ko-Konstruktion*. Mit diesem verbindet sich wiederum ein Bildungsverständnis, das von einer gemeinsamen – also vom Kind um vom Erwachsenen (*ko-konstruktiven*) – Gestaltung von Lern- bzw. Bildungsprozessen getragen ist (Cloos & Tervooren, 2013, S. 41).

Kindheit dar, so ist die Kindheitspädagogik mit weiteren Arbeitsfeldern befasst<sup>32</sup>, die wiederum in Zusammenhang mit dem Muster *moderner Kindheit* stehen<sup>33</sup>:

Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen (Helm & Schwertfeger, 2016, S. 10 f.; zit. n. Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 20).

Gemein ist den eben angeschnittenen Begriffen der terminologische Verweis auf ‚Pädagogik‘ in der *Pädagogik* der frühen Kindheit und *Kindheitspädagogik* (sowie *Elementarpädagogik*). Mit Stieve (2010, S. 24) ist hierbei auf die Forderung einer Problematisierung bzw. Reflexion zu verweisen, „was sich unter Kindheit verstehen ließe und in welcher Relation Pädagogik und Kindheit zueinander stehen. Leichterding könnte Kindheit als selbstverständlich gegebene Lebensphase definiert werden, in der die grundlegenden Kompetenzen für das weitere Leben erworben werden“. Demgegenüber bemüht sich die ‚neuere‘ Kindheitsforschung, Kindheit eben als vielschichtiges, historisch-kulturelles Konzept zu konturieren (vgl. insbesondere Abschnitte 2.1 und 2.2). Innerhalb der zeitgenössischen (kindheits-)pädagogischen Forschung im deutschsprachigen Kontext weisen Blaschke-Nacak, Stenger und Zirfas (2018, S. 19 ff.) auf unterschiedliche Perspektivierungen hin und schlagen eine Systematisierung anhand dreier Forschungslinien mit verschiedenen Vorstellungen von Kind und Kindheit vor:

1. *Entwicklungs-, Kompetenz- und Professionalisierungsdiskurs*:  
das Kind als ein sich entwickelndes, (möglichst) kompetentes Kind
2. *sozialwissenschaftlich-soziologisch orientierte Kindheitsforschung*<sup>34</sup>:  
Kindheit als ein historisch variables sowie sozial hervorgebrachtes, generationales Ordnungsmuster

---

<sup>32</sup> Dieser Argumentation stehen schon rezipierte Ausführungen von Stieve (2010, S. 24) sowie Fried et al (2012, S. 9) gegenüber, die auch die Pädagogik der frühen Kindheit breiter – über das Feld frühpädagogischer Institutionen hinaus – verorten. Hieran zeigt sich (u. a.) die noch ausständige Klärung der Begrifflichkeit *Kindheitspädagogik*.

<sup>33</sup> Mit Obermaier und Schilling (2021, S. 23) ist jedoch darauf zu verweisen, dass ein Großteil der Absolvent:innen kindheitspädagogischer Studiengänge – nämlich 60–69 % – in Kindertagesstätten tätig ist.

<sup>34</sup> Hier bietet es sich an – wenngleich von den Autor:innen nicht als solche benannt – auf die *childhood studies* (vgl. Abschnitt 3.2.3) zu verweisen, in denen sich (u. a.) soziologische und kindheitspädagogische Perspektiven artikulieren.



### 3. (u. a.) phänomenologisch inspirierte Perspektiven auf frühkindliche Bildung und Erfahrung:

das Kind als Subjekt in Prozessen der Erfahrungskonstitution und der Bildung

Wie eingangs bereits dargelegt, versteht sich die vorliegende Arbeit im Kreis des zweiten hier angeführten Forschungsstrangs verortet, der sich eben artikuliert in einem Verständnis von Kindheit als generational hervorgebracht sowie historisch-kulturell bzw. sozial vermittelt. Damit folgt sie jenen Forschungsbemühungen, die sich als *childhood studies* bündeln lassen und im folgenden Abschnitt 2.3.2 in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

#### 2.3.2 Childhood studies

Die *childhood studies*<sup>35</sup> verstehen sich als ein multidisziplinäres<sup>36</sup>, vielfältiges Forschungsfeld mit unterschiedlichen (Theorie-)Traditionen, welche – trotz des prinzipiell international angelegten Bemühens – insbesondere auf spezifische Diskurse in bestimmten Sprachen (und Ländern/Regionen) bezogen sind (Alanen, 2019, S. 37; 2022, S. 3; Eunicke, Mikats & Glots, 2023, S. 2; Tisdall & Punch, 2012, S. 251). So wurzeln sie insbesondere in Forschungsleistungen aus Skandinavien, Großbritannien sowie Deutschland (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13) und realisieren sich seit den späteren 1980-ern vorwiegend englisch- und deutschsprachig (Alanen, 2019, S. 137 f.). Trotz der heterogenen Ausrichtung – gerade auch im Hinblick auf *turns*<sup>37</sup> –, die *childhood studies* eint die Annahme von Kindheit „als einer sozialen Tatsache“ (Honig, 1999, S. 8), als „sozialer Figuration“ (Sünker & Bühler-Niederberger, 2020, S. 47), als kontinuierliches und zugleich diskontinuierliches<sup>38</sup> (Qvortrup, 2009, S. 645), als historisch variables

---

<sup>35</sup> Auf terminologische Unschärfen bzw. heterogene Benennungspraktiken sei an dieser Stelle lediglich verwiesen. Das Labelling umfasst insbesondere *new social childhood studies*, *new sociology of childhood*, *new social studies of childhood* und *new new social studies of childhood* (Bollig et al, 2018; Braches-Chyrek et al, 2020; Eßer, 2017; Hengst & Zeiher, 2005; Tisdall & Punch, 2012).

<sup>36</sup> Joos, Betz, Bollig und Neumann (2018, S. 8) verweisen insbesondere auf die Verortung der *childhood studies* zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft.

<sup>37</sup> Alanen (2019, S. 136) verweist auf verschiedene *turns* in den letzten Jahrzehnten, die die Forschung (auch in den *childhood studies*) maßgeblich beeinflussten: *linguistic, cultural, constructivist, interpretive, spatial, dialogic, bodily, affective, material, relational, praxeological, ... turn*.

<sup>38</sup> Angesprochen ist hiermit, dass Kindheit einerseits das Moment der Beständigkeit (im Sinne der permanenten Existenz von Kindheit über die Zeit hinweg) und andererseits der

und sozial hervorgebrachtes, generationales Ordnungsmuster (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 22). Prout und James (2015, S. 7) benennen sechs ‚key features‘, die die childhood studies (bzw. die soziologische Kindheitsforschung) kennzeichnen:

- 1 Childhood is understood as a social construction [...]. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies.
- 2 Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity [...].
- 3 Children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults.
- 4 Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.
- 5 Ethnography is particularly useful methodology for the study of childhood [...].
- 6 Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of the social sciences is acutely present [...].

In Anschluss an Honig (1999, S. 29) beruhen Grundannahmen der childhood studies (zum Teil implizit) auf Überlegungen von Ariés’ (vgl. Abschnitt 2.1), insbesondere dahingehend, dass Kindheit per se auf eine soziale Praxis verwiesen ist, in der Akteur:innen ständig und in vielen Kontexten aushandeln, was Kinder und Kindheit überhaupt sind. Kindheit ist dieser Logik folgend keineswegs (ausschließlich) als „naturegebundenes und deshalb universales Phänomen“ (Hengst & Zeiher, 2005, S. 11) zu verstehen. Zugleich kann die Bedeutung von Kindheit als sozial hervorgebracht hervorgehoben werden, ohne die Bezogenheit auf die biologisch bzw. körper-leiblich bedingte ‚Entwicklungstatsache‘ zu negieren (Prout & James, 2015, S. 6):

The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made meaningful are a fact of culture [...]. It is these ‚facts of culture‘ which may vary and which can be said to make of childhood a social institution (ebd.)

---

Aspekt des Wandels innewohnt: „Because society changes, childhood as a structural form changes“ (Qvortrup, 2009, S. 645).

In „Reaktion auf die Entwicklungsatsache“ (ebd.) werden Vorab-Setzungen problematisiert, welche ein Verständnis von Kindern und Kindheit in scheinbarer Selbstverständlichkeit suggerieren. Jenen wird die Frage nach konkreten Praktiken gegenübergestellt, in denen Kindheit und Erwachsenheit überhaupt erst als solche hervorgebracht werden (Mierendorff, 2014, S. 24).

Leena Alanen (2005) zeigt drei unterschiedliche Forschungsstränge innerhalb der soziologischen Kindheitsforschung auf, auf deren Basis sie Kindheit als generationales Phänomen zu entfalten versucht<sup>39</sup>: Ausgehend von der Kritik an der bislang vorherrschenden erwachsenenzentriert-adultistischen, paternalistischen und chauvinistischen Forschung, in der ein „ideologische[r] (Erwachsenen-) Standpunkt gegenüber Kindern und Kindheit“ eingenommen wurde, entwickelt sich ab den 1990-er Jahren *erstens* eine *Soziologie der Kinder*, die sich darum bemüht, Kinder in Forschungsprojekte miteinzubeziehen (ebd., S. 67). Hiermit wird der Annahme, „Kinder sind nicht sozial, noch-nicht-sozial, sind sozial Werdende, und müssen deshalb sozialisiert werden“ (ebd.) kritisch begegnet: Wurden Kinder wegen des unterstellten „noch-nicht-sozialen Wesens“ (ebd.) als Gegenstand (soziologischer) Forschung zuvor de-thematisiert, so werden Kinder im Kontext der *Soziologie der Kinder* als Forschungssubjekte adressiert, um „ihre Aktivitäten und Erfahrungen, Verstehensweisen, ihr Wissen und ihre Bedeutung direkt in den Blick“ zu nehmen (ebd., S. 68). Hengst und Zeiher (2005, S. 13) weisen darauf hin, dass sich dieser Forschungsstrang durch eine Etikettierung von Kindern als eigenständige, kompetent handelnde, deutungsmächtige und kreative Personen auszeichnet<sup>40</sup> und sich zur Erforschung insbesondere qualitative, resp. ethnografische Zugänge eignen. Jene Forschungsleistungen bearbeiten Kindheit in einem breiten thematischen Spektrum, besondere Bedeutung wird alltagskulturellen Peer-Praktiken beigemessen (ebd., S. 14).

Die von Alanen (2005, S. 68 f.) als *zweiter* Forschungsstrang benannten Bemühungen einer *dekonstruktiven bzw. diskursiven Kinder- und Kindheitssoziologie* fassen Kindheit als eine soziale und kulturelle Konstruktionsleistung. Aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive<sup>41</sup> werden Kinder und Kindheit „als

---

<sup>39</sup> Dieser Differenzierung Alanens folgen Hengst und Zeiher (2005) in der Einleitung des Bandes „Kindheit soziologisch“. Einige Überlegungen aus diesem Aufsatz werden in die folgende Übersicht integriert.

<sup>40</sup> Hengst und Zeiher (2005, S. 14) weisen hierbei auf die Anfang der 2000er Jahre entstehende „Kritik an der Reichweite und der existenziellen Bedeutung der agency der Kinder“ hin, welche an späterer Stelle des vorliegenden Theorieteils noch thematisiert wird.

<sup>41</sup> Alanen (2005, S. 68) spricht in diesem Kontext auch von ‚post-positivistischen Methodologien‘.

semiotische, diskursive Formationen betrachtet, die Ideen und Bilder transportieren, mittels derer Kinder und Kindheit als ‚Wahrheiten‘ ‚gewusst‘ und kommuniziert wurden und werden“. Die Forschungsleistung liegt hier in der Dekonstruktion von Konstruktionsleistungen, indem „die Akteure, die Interessen und die historischen Umstände ihrer Produktion, Interpretation und praktischen Umsetzung“ aufgedeckt werden sollen (Alanen, 2005, S. 68 f.). Dabei wird insbesondere deren Einlagerung in Machtverhältnisse mitberücksichtigt, kritisiert und destabilisiert (Hengst & Zeiher, 2005, S. 15). In einem – eine Dekade später erscheinenden – Aufsatz weist Alanen (2015, S. 149 f.) auf die Prominenz (sozial-)konstruktivistischer Ideen innerhalb der *childhood studies* hin: Ihre Bedeutung erlangen jene u. a. durch die grundlegende (und im vorliegenden Werk bereits mehrfach herausgestellte) Annahme, dass Phänomene – insbesondere auch (frühe) Kindheit – als sozial und kulturell hervorgebracht verstanden werden können.

Social constructionism suggests that changes do not occur as a result of biological or natural processes; instead, it is a result of the differing ways in which meanings are constructed and reconstructed through people’s histories as they interact with each other, in their experiencing the world and in their making sense of the world. The social constructionist sees these primarily as the product of social and cultural processes (ebd.).

Kindheit wird in einem *dritten* Forschungsstrang, benannt als *strukturelle Soziologie der Kindheit*, eben als strukturelles – also: strukturiertes *und* strukturierendes Phänomen – gefasst (Alanen, 2005, S. 69). Kindheit erscheint damit als „integrierte[r] Bestandteil der Sozialstruktur der Gesellschaft“ (Hengst & Zeiher, 2005, S. 17) und zugleich als „ein (relativ) dauerhaftes Element im (modernen) Sozialleben (während diese für individuelle Kinder eine vorübergehende Lebensphase darstellt“ (Alanen, 2005, S. 69). Verfolgt wird das Ziel, alltägliche Praktiken mit gesamtgesellschaftlichen Kontexten in Beziehung zu setzen resp. die Bedeutung sozialer Strukturen und Prozesse (*makro*) wechselseitig mit den Alltags- und Lebensbedingungen von Kindern (*mikro*) zu relationieren (ebd.) und schließlich auch, jene Erkenntnisse für eine stärkere sozialpolitische Ausrichtung hin zu ‚Partizipations- und Ressourcengerechtigkeit‘ zu nutzen (Hengst & Zeiher, 2005, S. 17). ‚Kindheitsverhältnisse‘ werden aus sozialstrukturell-soziologischer Sicht dezentriert perspektiviert: In den Blick geraten „nicht Kinder und Kindheit für sich, sondern [...] die Art und Weise, wie Kinder in die Sozialstruktur der Gesellschaft integriert sind“ (ebd.).

## 2.4 (Frühe) Kindheit im Kontext generationaler Ordnung und pädagogischer Differenz

Bedeutsam erscheint, dass es Kindheit nie isoliert gibt, sondern nur in Differenz und im Zusammenhang mit anderen Lebensaltern – vor allem mit dem Erwachsenenalter. Die Perspektive auf Kinder und Kindheiten bringt Abgrenzungen, Differenzierungen und Gemeinsamkeiten innerhalb der generationalen Ordnung in den Blick und fragt nach Handlungsmöglichkeiten und Grenzen, die diese Ordnungen zugestehen oder eröffnen (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 12 f.).

Die folgenden Ausführungen sind von einer relationalen These getragen, nämlich dahingehend, dass sich (frühe) Kindheit nicht für sich – quasi unabhängig – realisiert, sondern immer *in Relation* zu vollzogen wird; vorrangig *in Relation zu Erwachsenenheit*. (Frühe) Kindheit wird folglich nicht „als selbstverständlich gegebene Lebensphase“ (Stieve, 2010, S. 24) gefasst, die sich an (Zuschreibungen von) *Alter* (Cerny, 2016, S. 12 ff.; Honig, 1999, S. 9) bzw. *Alterslimiten* (Giesinger, 2019, S. 43 ff.) festmachen lässt. Cerny (2016, S. 13 ff.) verweist in diesem Kontext auf die gesellschaftsordnende und -stabilisierende Funktion der Einteilung in Altersstufen bzw. Lebensphasen und problematisiert Zuschreibungspraktiken von Alter im Kontext des Bildungswesens. Alter(szugehörigkeit) erscheint folglich als gesellschaftliche Strukturkategorie (Honig, 1999, S. 9). Allerdings weist Bock (2014, S. 279 f.) darauf hin, dass das Alter von Kindern (bzw. die sog. *Altersspanne*) innerhalb der Kindheitsforschung zwar thematisiert, aber nicht konsequent diskutiert wird und letztlich sehr vielfältige Auffassungen von Kindheit bestehen. Damit verbindet sich die Problematik, dass Forschungsergebnisse zu Kind(ern) und Kindheit(en) an körper-leiblichkeits- bzw. entwicklungs-, lern-, bildungs- und sozialisationsbezogene Aspekte gebunden sind.

Der Kindheitsforschung fehlt es – auch in ihrer ‚neuen Dimensionierung‘ – nach wie vor an einem einheitlichen Verständnis darüber, welches nun genau die ‚konkreten Kinder‘ sind, deren Lebens- und Lernwelten erforscht und deren Kinderkulturen analysiert werden sollen (ebd., S. 280).

Offen bleibt somit, inwieweit Befunde der Kindheitsforschung über Altersspannen hinweg Geltung beanspruchen können<sup>42</sup> und inwiefern die Differenzierung von Kindheit – insbesondere in *frühe, mittlere* und *späte Kindheit* – grundsätzlich

---

<sup>42</sup> Exemplarisch stellt Bock (2014, S. 280) infrage, „ob sich tatsächlich die ethnographischen Studien zum Geschlechteralltag Neun- bis Zwölfjähriger oder die Auffassungen von Zehn- bis 13jährigen zu ihrer Kindheit tatsächlich auf sechs- bis zehnjährige Kinder ohne weiteres übertragen lassen“.

zur Bearbeitung dieser Problematik beitragen kann (ebd.). Ohne diese Fragen an dieser Stelle beantworten zu können<sup>43</sup>, in der vorliegenden Schrift wird (frühe) Kindheit als eingewoben in gesellschaftliche, insbesondere historisch-kulturell vermittelte Verhältnisse betrachtet (vgl. insbesondere Abschnitte 2.1 und 2.2) sowie als *relationales* Phänomen, das in *generationalen* Ordnungsprozessen hervorgebracht wird. Mit dieser relationalen Perspektive wird an aktuelle Diskurse der childhood studies (vgl. Abschnitt 2.3.2) angeschlossen, wo der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen eine grundlegende Bedeutung für kindheitstheoretische bzw. erziehungs- und sozialwissenschaftliche Überlegungen beigemessen wird (Honig, 2018, S. 193).

### 2.4.1 Generationale Ordnung

Der Diskurs um Kindheit als generationales Phänomen geht insbesondere auf die Soziologin Leena Alanen zurück: Sie hebt *Generation* als zentralen Aspekt gesellschaftlicher Ordnung hervor. Damit wird ein traditionsreicher Begriff aufgerufen: Soziologisch bieten sich hier vor allem Anschlüsse an Karl Mannheim (1971) an, pädagogisch sei insbesondere auf Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1983) verwiesen.<sup>44</sup> Seit mehreren Jahren ist der Begriff – auch in der Erziehungswissenschaft – (wieder) von erheblicher Prominenz gekennzeichnet. Er wird insbesondere im Kontext generationaler Ordnung verhandelt (bspw. Butschi & Hedderich, 2021, S. 37; Honig, 1999, S. 8; Wulf & Zirfas, 2014, S. 341).

---

<sup>43</sup> Damit sei auf Problematik hingewiesen, dass auch die vorliegende Schrift in dieser von Bock konstatierten Limitation zu sehen ist: Auch hier wird zwar die Schwierigkeit der ‚Festlegung‘ von (früher) Kindheit auf eine bestimmte Altersspanne thematisiert, jener aber kein ‚Lösungsversuch‘ gegenübergestellt. Vielmehr wird auf ein relationales Verständnis rekurriert, das weniger auf ‚Alter‘ als chronologischer Dimension bzw. Setzung zurückgreift, sondern sich stärker auf den Charakter der sozialen Hervorbringung (früher) Kindheit stützt.

<sup>44</sup> Der Generationsbegriff wurde und wird in unterschiedlichen Disziplinen auf vielfältige Weise bearbeitet. Hingewiesen sei hier insbesondere auch auf philosophische Auseinandersetzungen, die sich bspw. bei Hannah Arendt (2015) finden lassen, an dieser Stelle lediglich angeschnitten, jedoch nicht weiterverfolgt werden. Pädagogische Bezugnahmen auf Arendt finden sich bspw. bei Micha Brumlik (1995), etwa im Hinblick auf *Zeitlichkeit* und *Natalität* (bzw. auf *Endlichkeit* und *Mortalität* bei Martin Heidegger; ebd., S. 16 ff.), wenn Brumlik darauf hinweist, dass Kinder zugleich *von ihren Eltern* (in Familien hinein) und *in eine Welt* hineingeboren werden (ebd., S. 20). Nach Arendt (2015, S. 18) kommt dem *Handeln* dabei besondere Bedeutung zu, da es „die Bedingungen für eine Kontinuität der Generationen, für Erinnerungen und damit für Geschichte“ schafft (ebd.).

Etymologisch verweist *Generation* auf mehrere Dimensionen. So geht *generatio* (lat.) auf *genos* (griech.) zurück, zudem finden sich Verweise auf *gens* (lat.) sowie *genos* (griech.). Ohne auf die Bedeutungen *en detail* eingehen zu wollen, sei auf die Gemeinsamkeit jener Begrifflichkeiten verwiesen, die sich auf aristokratische und geschlechtlich codierte Relationen und Abstammungen männlicher Personen in Familienverbänden bezieht (Wulf & Zirfas, 2014, S. 341). In seiner heutigen Bedeutung stellt der Generationsbegriff disziplinübergreifend „einen Bezug zu zeitlichen Zusammenhängen (zyklisch, linear, fortschrittlich) [her]; er definiert einen Bezug zur Herkunft (biologisch, sozial, kulturell) und er definiert schließlich auch einen Bezug zu anderen Generationen (Einheit/Differenz, Gleichzeitigkeit/Ungleichzeitigkeit)“ (ebd., S. 342).

Mit Mannheim (1971) lässt sich ein wissenssoziologisches Interesse an *historisch-politischen Generationen* konstatieren – und dieses Generationenverständnis ist systematisch zu unterscheiden von einem *pädagogischen* Verständnis von Generation (Kelle, 2005, S. 88). Der Generationenbegriff wird bei Mannheim nicht binär gedacht, er bezieht sich auch nicht auf pädagogische Generationen und ihre gesellschaftliche Institutionalisierung, sondern eben auf die Konstituierung historisch-politischer Generationen, die als „historisch gleichartig positionierte, ‚gelagerte‘ Gruppe[n] von Geburtsjahrgängen“ (Alanen, 2005, S. 73) – also als *Generationslagen* (Mannheim, 1971, S. 35) – verstanden werden können. Generationen sind somit durch ein gemeinsames Hineingeborensein in eine bestimmte Zeit und durch das Teilen gesellschaftlicher Erfahrungshintergründe gekennzeichnet (Kelle, 2005, S. 89):

Verwandt gelagert ist eine Generation zunächst dadurch, daß sie am selben Abschnitt des kollektiven Geschehens parallel teilnimmt. [...] Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, zur selben Zeit Jung-, Erwachsen-, Altgewordenseins konstituiert die gemeinsame Lagerung im sozialen Raume, sondern erst die entstehende Möglichkeit, an denselben Ereignissen, Lebensgehalten usw. zu partizipieren [...]. Nur ein gemeinsamer historisch-sozialer Lebensraum ermöglicht, daß die geburtsmäßige Lagerung in der chronologischen Zeit zu einer soziologisch-relevanten werde (Mannheim, 1971, S. 40).

Kindheitssoziologische Überlegungen rekurrieren auf Mannheims Konzept dahingehend, dass Kindheit einerseits als ein permanentes Phänomen von Gesellschaft gefasst werden kann, dessen Mitglieder beständig wechseln (Qvortrup, 2009, S. 645) und andererseits im Hinblick auf die Forderung, Generation als *relationale Kategorie* zu fassen (Alanen, 2005, S. 72; vgl. auch Ausführungen in Abschnitt 2.5.2). Nach Honig (1999, S. 182) bedeutet dies: „‚Kind‘ und ‚Erwachsener‘ schließen sich gegenseitig aus, setzen sich aber auch wechselseitig

voraus, so daß das eine jeweils nicht ohne Bezug auf das andere gedacht werden kann“. Somit sind Kindheit und Erwachsenenheit aufeinander bezogen, ihr Verhältnis realisiert sich – relational zueinander – eben im Kontext generationaler Ordnungsprozesse, in denen sich Kinder und Erwachsene mittels *doing generation* „in die generationale Ordnung einschreiben“ (Baader, 2018a, S. 26 f.). Alanen (2005, S. 65) betont die für dieses Verständnis fundierende Annahme, „dass das Soziale (auch) generational strukturiert ist“. Generation bezeichnet in diesem Sinne „das sozial definierte und institutionalisierte Alter, welches dem Lebensalter als biologischer Größe hinzugefügt wird (Bühler-Niederberger, 2020, S. 194). Nach Alanen (2005, S. 65) ist Generation im doppelten Sinne als strukturiertes Element gesellschaftlicher Ordnung zu verstehen, nämlich einerseits als *Ausdruck von Strukturen* sowie andererseits als *strukturierend*. Damit wird eine kritische Positionierung gegenüber der scheinbaren Selbstverständlichkeit, dass Kindheit „eine empirisch belegbare Tatsache“ (ebd.) sei, eingenommen.

Die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen resp. von (früher) Kindheit und Erwachsenenheit erscheint im Alltagsverständnis als eine „natürliche Tatsache“ (Kelle, 2005, S. 83). Die Frage, ob „Kinder ‚anders‘ (als Erwachsene)“ (Honig, 2018, S. 193) sind, wird daher in der Regel nicht gestellt, vielmehr wird bereits von ihrer Beantwortung ausgegangen (ebd.). Dennoch – oder gerade deshalb – lohnt ein analytischer Blick auf die Hervorbringungsprozesse dieser „Differenz und Asymmetrie von Kindern und Erwachsenen in der kulturellen Praxis“ (Kelle, 2005, S. 83), um das Zustandekommen generationaler Ordnung beschreiben zu können (Honig, 2018, S. 193).

Der Begriff der ‚generationalen Ordnung‘ ist [...] geläufig geworden, um das Faktum der sozialen und komplementären Konstruiertheit und Strukturiertheit von Kinder- und Erwachsenenkatégorie und der Interaktionen zwischen den Angehörigen beider Kategorien zu erfassen (Sünker & Bühler-Niederberger, 2020, S. 48).

Ausgehend von der Annahme, dass das Sprechen *über Kinder* bereits eine Vorstellung *von* bzw. *über Erwachsene* voraussetzt (ebd., S. 194), interessiert insofern, „wie Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich funktionieren, das heißt: wie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen relevant werden und Kinder zu ‚Kindern‘ werden“ (ebd.). Gerade aus pädagogischer Sicht ist dies von erheblicher Relevanz, fungiert doch gerade die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen als *die* Prämisse der meisten pädagogischen Konzeptionen<sup>45</sup>: die generationale Ordnung stellt (oftmals implizit) gerade *die*

<sup>45</sup> Auf Ausnahmen, in denen sich die pädagogische Differenz gerade *nicht* durch die generationale Differenz grundlegen lässt, sei an dieser Stelle verwiesen. So wäre jene Frage bspw.



denknotwendige Voraussetzung für die *pädagogische Differenz* dar (Honig, 2018, S. 195). Die unterstellte *binäre Gegebenheit* von Kindheit und Erwachsenenheit wird im Kontext der *childhood studies* kritisch befragt<sup>46</sup>, operierend mit einem Verständnis von Kindheit als *Konstrukt* (ebd.). Damit wird auf James und Prout (1990; zit. n. Bühler-Niederberger, 2020, S. 62 f.) rekurriert, welche intendieren, Kindheit in gegenwärtigen und historischen gesellschaftlichen Prozessen der Gestaltung und Institutionalisierung zu analysieren. Der Konstruktionscharakter lässt sich anhand des normativen Musters *langer, behüteter Kindheit* in aktuellen westlichen Gesellschaften in Relation zur *kurzen Kindheit* der entstehenden Moderne nachzeichnen (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 8; Bühler-Niederberger, 2020, S. 62 f.):

Am normativen Muster der langen und behüteten Kindheit in Deutschland und seiner Ausgestaltung und Stabilisierung ließ sich dieses beständige Konstruktionsgeschehen erkennen, das auf verschiedensten Ebenen abläuft: der Ebene der Familien, der Bildungsinstitutionen, der politischen Institutionen und der gesellschaftlichen Debatten. Ein wichtiges Merkmal dieses Konstruktionsprozesses ist es, dass er in einer Weise verläuft, dass sein Produkt ‚die gute Kindheit‘ nicht als gesellschaftliche Schöpfung und ‚Erfindung‘ erscheint, sondern als natürlich richtig, als die Kindheit, die den naturgegebenen Bedürfnissen der Kinder entspricht (Bühler-Niederberger, 2020, S. 62 f.).

Generationale Ordnung steht somit nicht für sich, sondern zeigt sich als verwoben mit anderen gesellschaftlichen Ordnungsprozessen. Von generationaler Ordnung zu sprechen, bedeutet daher, die gesellschaftliche Positionierung von Kindern vor dem Hintergrund von *Alter(szugehörigkeit)* als gesellschaftlicher Strukturkategorie grundlegend zu berücksichtigen<sup>47</sup> (Honig, 1999, S. 9). Kindheit erscheint damit zugleich als „ein Konstrukt generationaler Verhältnisse und [als] ein symbolischer sozialer und materieller Kontext des Kinderlebens zugleich“ (ebd., S. 10).

Sünker und Bühler-Niederberger (2020, S. 49 f.) weisen auf das Erfordernis hin, andere Differenzdimensionen – neben Generation – (weiterhin) konsequent

---

im Kontext der *Geragogik* oder im Hinblick auf den Diskurs um die *Relativierung der Lebensalter* kritisch zu beleuchten (Bock, 2014, S. 282).

<sup>46</sup> Demgegenüber konstatiert Kluge (2018, S. 74), dass die binäre Gegenüberstellung von Kindern und Erwachsenen resp. Kindheit und Erwachsenenheit bislang theoretisch zu wenig Berücksichtigung erfährt, eine, künftig stärkere Problematisierung jedoch lohnenswerte Anknüpfungspunkte für die Theoriebildung der Kindheitsforschung bieten könnte.

<sup>47</sup> Gleichzeitig lohnt es, die ‚Gefahr‘ zu reflektieren, „Kindheit auf die soziale Tatsache der generationalen Ordnung zu verkürzen“ (Bock, 2014, S. 283).

mitzudenken. Ansonsten bestehe die Gefahr, die Bedeutung generationaler Asymmetrien „nur ungenügend [zu] erfassen, weil die generationale Dimension in ihrem theoretischen Repertoire die einzige ist, mit der Ungleichheit thematisch wird“. Schon in ihren Anfängen beziehen sich die *childhood studies* auf Überlegungen der Frauen- und Geschlechterforschung, nämlich im Hinblick auf die Analyse der Sozialstruktur von Geschlechter- und Generationenordnungen (Honig, 1999, S. 179) bzw. dahingehend, dass das Kind resp. seine Position im Generationenverhältnis analog zur Frau\* resp. ihrer Position im Geschlechterverhältnis gedacht werden kann (Hengst & Zeiher, 2005, S. 11; Prout & James, 2015, S. 6). Damit ist insbesondere auf patriarchale Macht- und Herrschaftsverhältnisse verwiesen, in das die Dimensionen *gender* und *generation* eingewoben sind (Mayall, 2005, S. 136). Wurde in frühen Schriften – an Judith Butler anschließend – zwischen *natürlicher* und *sozialer Kindheit* (analog zu *sex* und *gender*) differenziert (Honig, 1999, S. 179), wird aktuell ein relationales Verständnis von *generation* vertreten.

Anschließend an die Kritik an einer ‚Strukturblindheit‘ ist somit die Frage zu stellen, von welchen Kindern eigentlich (nicht) gesprochen wird, wenn Kindheit thematisiert wird (Sünker & Bühler-Niederberger, 2020, S. 49): „Man kann also die generationale Dimension nicht analysieren, ohne Ungleichheit – und sagen wir es deutlich: Herrschaftsverhältnisse – insgesamt in den Blick zu nehmen.“ (Sünker & Bühler-Niederberger, 2020, S. 49). Im Kontext des Bemühens einer wissenschaftlichen Rekonstruktion der Positionierung von Kindern im generationalen und gesellschaftlichen Verhältnis ist – dies deutete sich eben bereits an – auch eine Kritik an Autoritätsverhältnissen und an Marginalisierungen verbunden (Hengst & Zeiher, 2005, S. 11). Die Frage nach generationalen Verhältnissen ist somit immer auch als eine Frage nach Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu lesen<sup>48</sup> (ebd.) – unterschiedliche soziale Dimensionen und deren intersektionale Verwobenheiten berücksichtigend (Alanen, 2011, o. S.; Bühler-Niederberger, 2020, S. 195). Dennoch soll an dieser Stelle auf die kritische Diskussion intersektionaler Perspektivierungen verwiesen werden. Zwar ist es als fundamental anzusehen, Überschneidungen sozialer (Ungleichheits-)Dimensionen zu berücksichtigen, um die Prekarität spezifischer Lagerungen aufdecken zu können. Inwieweit dieser Anspruch gegenwärtig in der Kindheitsforschung eingelöst

---

<sup>48</sup> Folglich positionieren sich einige Forschende als Advokator:innen von Kindern (Andresen, 2016b, S. 32; Hengst & Zeiher, 2005, S. 11) – u. a. beziehungsweise auf die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (1990; Bezugnahmen bspw. bei Tisdall & Punch, 2012, S. 250; Schütz & Böhm, 2021, S. 172), sofern diesen ein minoritärer Status zugewiesen wird und jener zugleich machtkritisch zur Disposition gestellt wird (Mayall, 2005, S. 136 ff.).

wird oder ob *voice* bestimmter Kinder(gruppen) nicht vielmehr strukturell unberücksichtigt bleibt, ist kritisch zu hinterfragen (Cooper, 2023, S. 74). Zudem bleibt einstweilen ungeklärt, wie mit einer intersektionalen Perspektive Kindheit per se angemessen analysiert werden kann, da Ressentiments dahingehend bestehen, „dass die Strukturkategorie ‚Kindheit‘ erneut an wissenschaftlicher und sozialpolitischer Beachtung verlieren könnte und ihre Bedeutung als zentrale Dimension der Macht und Teilhabe an Gesellschaft verkannt werden könnte“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 195).

### 2.4.2 Pädagogische Differenz

Das Aushandeln von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zeigt sich nicht nur auf der Ebene des Gegenstands, im Kontext von (früher) Kindheit und Generationalität<sup>49</sup>, sondern auch auf jener der wissenschaftlichen Perspektivierung, resp. in der Frage, welche Disziplinen und Paradigmen auf welche Weise auf den Gegenstandsbereich zugreifen können, wollen und sollen – womit erneut eine *doppelte Perspektivität* (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 12), resp. die Notwendigkeit von deren Reflexion, herausgestellt werden kann. So konstatiert Kelle (2005, S. 86) für die Soziologie und Erziehungswissenschaft eine Konkurrenzsituation im Hinblick auf die Zuständigkeit für das ‚Generationen-Thema‘. Während sich soziologische Ausführungen vorrangig mit Prozessen der Sozialisation im generationalen Gefüge befassen (Bühler-Niederberger, 2020, S. 136), wird pädagogisch bzw. erziehungswissenschaftlich die Beziehung von Erwachsenen und Kindern, im Hinblick auf Reziprozität und Erziehung, perspektiviert (Wulf & Zirfas, 2014, S. 341 f.). Im Kontext der childhood studies werden beide Perspektiven berücksichtigt<sup>50</sup>, wenngleich sich insbesondere soziologische Orientierungspunkte zeigen. Mit Wulf und Zirfas (2014, S. 342) lässt sich aus einer pädagogischen Perspektive festhalten, dass der Generationsbegriff für Erziehung von besonderer Bedeutung ist und „als ein heuristisches pädagogisch-anthropologisches Prinzip dienen kann“:

---

<sup>49</sup> Baader (2018b, S. 83) weist auf die bislang mangelnde Diskussion des Aspekts *Macht* in pädagogisch-anthropologischen Überlegungen zum Generationen-Begriff – insbesondere bei Schleiermacher sowie im Hinblick auf die Verwobenheit von Generation und Geschlecht – hin.

<sup>50</sup> Dies ist z. T. auch dem Umstand geschuldet, dass sich Vertreter:innen der childhood studies selbst disziplinar als Soziolog:innen oder Erziehungswissenschaftler:innen verorten.

Denn Generationen gibt es nie an sich und isoliert, sondern nur im Zusammenhang und in Differenz zu anderen Generationen sowie mit einem Bewusstsein darüber, wie dieser Zusammenhang aussieht. Generation kann als eine ungemein bedeutsame pädagogisch-anthropologische Grundbedingung betrachtet werden, da jedes menschliche Leben in biographisch-zeitliche, sozial-räumliche und historisch-kulturelle Zusammenhänge eingebettet ist. In diesem Sinne dient der Generationenbegriff (historisch) als Begründung der Pädagogik, als Thematik der pädagogischen Professionalisierung, als vielschichtiger Reflexions- und Problematisierungsbegriff sowie – wegen seiner vielseitigen disziplinären Bezüge – als interdisziplinäres Kontextualisierungskonzept (ebd.).

Erziehungswissenschaftlich wird das Konzept der generationalen Ordnung zwar zunehmend rezipiert (exemplarisch: Honig, 2018). In seiner historischen Genese resp. im traditionellen (westlichen) Erziehungsverständnis ist der Generationsbegriff jedoch (auch) mit dem Konzept der *pädagogischen Differenz* verbunden. Jene pädagogische Differenz versteht sich im Kontext eines dichotomen Verhältnisses zwischen ‚erziehender‘ und ‚zu erziehender Person‘. Sie beschreibt „eine Wahrnehmungs- und Interpretationskategorie, mit der zwischen Kindern und Erwachsenen im Alltag und in der Theorie unterschieden wird“ (Beck, Deckert-Peaceman & Scholz, 2022, S. 20). Bramberger und Forster (2004, S. 365) fassen die pädagogische Differenz als „einen seltsamen Abstand des Zöglings zu seinem Lehrmeister, denn dieser Abstand, dessen Aufhebung durch Erziehung und Bildung angestrebt wird, entpuppt sich als ein im Rahmen des traditionellen Erziehungsverhältnisses nicht auflösbarer Abstand des Zöglings zum Menschsein“ (ebd.).

Der Zusammenhang des generationalen Verhältnisses mit Vorstellungen von Erziehung wird grundlegend bei Schleiermacher sichtbar. In den zyklischen Wechsel der Generationen eingebunden wird der Mensch im Akt der Erziehung, als einer Tätigkeit, die von der älteren an der jüngeren Generation vollzogen wird, angesprochen (Cerny, 2012, S. 122 f.).

Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen: so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben; sondern es gibt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Wert legen. [...] Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird was man tut, und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend

sich die Frage stellt, Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles was in das Gebiet dieser Theorie fällt (Schleiermacher, 1983, S. 38 f.).

Die Frage „Ist die generationale Ordnung von Kindern und Erwachsenen immer schon und in allen Aspekten eine pädagogische Ordnung?“ (Kelle, 2005, S. 87) lässt sich in Rückgriff auf dieses traditionelle Erziehungsverständnis zumindest so beantworten, dass die *pädagogische Ordnung* immer schon eine *generationale Ordnung* ist, sich auf zyklische generationale Gruppen bezieht. Dies lässt sich – pädagogisch – einerseits anhand der grundlegenden Unterscheidung von Generationen, also Erwachsenen und Kindern, begründen, andererseits anhand der These, dass das Kind nur durch Erziehung zum Menschen werden könne (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 11; Bramberger & Forster, 2004, S. 369; Honig, 1999, S. 41), womit (z. T. implizit) an aufklärerische Ideen angeschlossen wird. Die Idee der Erziehung bezieht sich auf keine beliebigen Vorstellungen, sondern formuliert teleologische Überlegungen, die sich – bspw. bei Kant (2005, S. 32) – auf eine normative Vision besserer Zukunft, resp. auf die regulative „Idee des Guten“ (Wulf & Zirfas, 2014, S. 344) stützen. Erziehung dient entsprechend als Instrument, das Kind in diese bessere Version der Zukunft zu leiten, zugleich legitimiert die generationale Differenz das pädagogische Handeln (Alexi, 2014, S. 19).

Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt: es sind bloße Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dieses sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzutut und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen [...]. Kinder sollen nicht nur den gegenwärtigen, sondern auch dem zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeinlich ihre Kinder so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollen sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde (Kant 2005, S. 32 ff.).

Honig (1999, S. 41) weist darauf hin, dass das Motiv einer durch Erziehung zu verwirklichenden *Natur des Kindes* eine ‚erwachsene Vision‘ darstellt. Diese Natur des Kindes bezieht sich auf Rousseau, der das Kind nicht als kleinen Erwachsenen bezeichnet, sondern als *Menschen* – im Sinne eines ‚Potenzials der Menschwerdung‘ im Kontext von *sein* und *werden* (ebd., S. 38):

Das Kind wird zur Hoffnung auf Erlösung aus den Widersprüchen der Moderne. Die Debatte um die Natur des Kindes ist daher nicht lediglich eine Debatte um die kindliche Entwicklung, sondern zugleich immer auch eine um die sittliche Bestimmung der Menschheit und deren Herstellbarkeit, gestützt auf den Glauben an die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen und an die Geschichte als Fortschritt. Daher bedeutet Teilhabe für Kinder Teilhabe an diesem menscheitsgeschichtlichen Projekt. Es bietet den Rahmen, in dem Entwicklung, Erziehung und gesellschaftliche Teilhabe als Prozeß der Selbst-Findung ineinander aufgehen (ebd., S. 41).

Das Konstrukt *generationale Ordnung* knüpft an die pädagogische Tradition an, „Erziehung als Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ zu verstehen (ebd., S. 9), wobei die *Entwicklungsatsache* – insbesondere im Hinblick auf die Aspekte *Zeitlichkeit* und *Leiblichkeit*<sup>51</sup> – als Ausgangsbedingung für die Pädagogisierung von Beziehungen gedacht wird (Kelle, 2005, S. 85 ff.): „Die Tatsache, dass Menschenkinder nach der Geburt für relativ lange Zeit der Pflege und des Schutzes bedürfen, bevor sie selbständig leben können, begründet eine relativ lange Phase der Verantwortung der Elterngeneration für die Kinder“ (ebd., S. 87).

Pädagogische Überlegungen beziehen sich an vielen Stellen auf plurale anthropologische Vorstellungen (Holztrattner & Kobler, 2020; Kähler, 2022), die sich im Spannungsfeld der Etikettierung von Kindern als *gut und verletzlich* bis *böse und grausam* verorten und jeweils auf Interventionen verweisen, welche sich wiederum zwischen (Für-)Sorge, (Wissens-)Vermittlung sowie Kontrolle und Disziplinierung aufspannen lassen (Alexi, 2014, S. 19; Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 11).

Besondere Bedeutung kommt im Kontext der pädagogischen Anthropologie auch dem Moment der *Vulnerabilität* zu (bspw. Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 24 ff.), das wiederum in Beziehung zu generationaler Ordnung und pädagogischer Differenz steht. Grundsätzlich wäre hier zu fragen, ob Kindern *besondere* Vulnerabilität zugeschrieben werden *soll*: Sind sie auf Zugewandtheit, Responsivität, Pflege und Schutz verwiesen – bei gleichzeitiger Zuschreibung

---

<sup>51</sup> Andresen (2016b, S. 34) verweist im Kontext der Bearbeitung von Kindern und Kindheit „zwischen Konstruktion und Leiblichkeit“ auf Anschlussmöglichkeiten an Martha Muchow im Hinblick auf ein sozialpädagogisches Handeln ‚vom Kinde aus‘.

von Autonomie –, gerade *weil* sie Kinder sind? Jene Frage wird im gegenwärtigen Diskurs ambivalent verhandelt, (u. a.) indem sie die pädagogische Beziehung als asymmetrisches Sorge- und Machtverhältnis kritisch in den Blick nimmt.

*Einerseits* beschreiben Esser, Günther und Scheepers (2008, S. 13) das Moment der Verletzlichkeit und der daraus resultierenden Abhängigkeit von anderen – nämlich erwachsenen – Menschen als *das* Kontinuierliche am ‚Kind-sein‘. Und auch Brumlik (2004) nimmt die Verwundbarkeit als einen pädagogischen Ausgangspunkt wissenschaftlichen Denkens und praktischen Handelns. Daran anschließend wird mit Andresen (2016a, S. 23) jedoch die pädagogische Herausforderung sichtbar, „Kinder und Jugendliche als verletzlich in den Blick zu nehmen und das Recht auf Verletzlichkeit auch zuzugestehen, ohne in einseitig paternalistische oder autoritäre generationale Ordnung zurück zu fallen“. *Andererseits* kann die Zuschreibung von Vulnerabilität auch essentialistisch gedeutet werden, woran sich mit der Frage nach (In-)Kompetenz bzw. Akteur:innenschaft von Kindern anschließen lässt (bspw. Christensen & Prout, 2002, S. 479 f.; vgl. Abschnitt 2.5.2). Mit dem Einsetzen der COVID-19-Pandemie erfährt die Relationierung von Kindheit, Vulnerabilität und Schutz auch noch eine ganz andere Wendung: Kinder werden nunmehr als zugleich ‚Gefährdete‘ und ‚Gefährdende‘ verhandelt, etwa im Sinne von ‚Superspreadern‘, vor denen andere (vulnerable) Personen – etwa ältere\*alte Menschen – mittels ‚social distancing‘ geschützt werden sollten (Holztrattner et al., 2023, S. 145).

Ohne an dieser Stelle eine abschließende Antwort auf die Frage, ob bzw. inwieweit Kinder (angemessen) als vulnerabel zu bezeichnen sind, finden zu können oder zu wollen, sei darauf verwiesen, dass sich einige Autor:innen (implizit oder explizit) dafür aussprechen, die (vor bzw. abseits der Pandemie) geführten und zum Teil gegenläufigen Debatten zu integrieren. So bedeutet die Annahme einer kindlichen Akteur:innenschaft nach Nentwig-Gesemann und Großmaß (2017, S. 210 f.) kein unmittelbares Abstreiten der Erziehungs- und Schutzbedürftigkeit von Kindern: „Das Kind als selbsttätigen Akteur anzuerkennen und zugleich die Erziehungsverantwortung zu übernehmen stellt also keine antagonistische Positionierung dar“ (ebd., S. 211). Generationale Ordnung zielt „auf das Strukturmuster dieser ‚Reaktionen‘ auf die soziale Organisation der Erziehungsaufgabe“ (Honig, 1999, S. 9). In Distanz zur Annahme einer faktischen Gegebenheit binärer Generationsverhältnisse gehen praxeologische Zugänge im Kontext der childhood studies davon aus, dass die Herstellung des generationalen Gefüges an Leistungen von Akteur:innen gebunden ist und dass die generationale Ordnung, die auf Differenzierungen beruht, durch die Akteur:innen – Erwachsene und Kinder – hervorgebracht und in Praktiken (re-)produziert wird (Alanen, 2005, S. 79; Bühler-Niederberger, 2020, S. 158; Eßer, Neumann & Siebholz, 2013,

S. 90; Prout & James, 2015, S. 6). Differenztheoretische bzw. praxeologische Analysen sind nach Honig (2018, S. 193 f.) entsprechend in der Lage,

die Aufmerksamkeit auf die Bedingungen [zu] lenken, unter denen Kinder zu ‚Kindern‘ werden. Sie können daher den Begriff des Kindes aus seiner Fixierung auf pädagogische Ordnungen lösen und erlauben sich vorzustellen, dass die Kindheit in einer anderen Gesellschaft auch anders sein könnte als sie uns selbstverständlich erscheint und als es von einer Pädagogischen Anthropologie artikuliert wird. In funktional differenzierten Gesellschaften sind die psycho-physischen Neulinge zunächst weder ‚Kinder‘ noch ‚Menschen‘, sondern Personen, die jeweils abhängig von gesellschaftlichen Funktionsbereichen unterschiedlich positioniert bzw. subjektiviert werden [...]. Eine praxeologische Kindheitsforschung schließt an diese These an, indem sie beobachtet, wie Unterscheidungen zwischen Kindern und Erwachsenen alltäglich funktionieren, das heißt: wie Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen relevant werden und Kinder zu ‚Kindern‘ werden (Honig, 2018, S. 193 f.).

Dieses *zu-Kindern-werden* vollzieht sich eben im Kontext von Ordnungspraktiken bzw. – bezugnehmend auf Bühler-Niederberger (2020, S. 136) – als (Sozialisations-)Prozess,

in dem die Individuen Schritt für Schritt die Fähigkeiten, das Wissen, die Werteorientierungen und Motivationen erwerben, um an Gesellschaft teilzuhaben [...]. Das Sozialisationskonzept zielt auf nicht weniger als das Herstellen und Aufrechterhalten sozialer Ordnung, soweit es deren Voraussetzungen betrifft, die auf Seiten der Individuen zu schaffen sind (ebd.).

Die Herstellung gesellschaftlicher resp. generationaler Ordnung ist untrennbar mit Vorstellungen bzw. Bildern von Kindern und Kindheit verknüpft (ebd., S. 136 f.). Diese umfassen widersprüchliche und antinomische Vorstellungen „und sie beziehen sich auf eine historische und kulturelle Vielgestaltigkeit, die es unmöglich macht, von ‚dem‘ Kind oder ‚der‘ Kindheit zu sprechen“ (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 11).

Damit angedeutet ist die Unterscheidung von *Kindern* und *Kindheiten*. Zwar sind beide Begrifflichkeiten untrennbar – komplex und zugleich reziprok – miteinander verbunden, dennoch wird vielfach eine analytische Differenzierung vorgeschlagen (bspw. Winkler, 2017, S. 16), um auszudrücken, dass Kinder zwar real existieren, es sie quasi „von Natur aus“ (Andresen, 2016a, S. 19) gibt, sich Kindheit hingegen auf eine Abstraktion bezieht. Jene meint eine Vorstellung der Unterscheidung von Lebensphasen bzw. -abschnitten, insbesondere im Hinblick auf die generationale Ordnung von Kindern und Erwachsenen



sowie (normativen) Vorstellungs-, Inszenierungs- und Konstruktionsleistungen (Andresen, 2016a, S. 19; Kluge, 2018, S. 73; Winkler, 2017, S. 16).

Der Begriff des Kindes bezieht sich [...] auf räumlich zu verortende Entitäten, die im letzten Schritt als solche wahrgenommen und bezeichnet werden können [...]. Kindheit stellt sich nicht als ein einfach gegebenes Phänomen dar, das unmittelbar mit den Sinnen wahrgenommen werden kann. Es erfordert eine zusätzliche Leistung des Denkens, die in der Abstraktion zu liegen scheint (Kluge, 2018, S. 73).

Mit Bühler-Niederberger (2020, S. 136) ist darauf hinzuweisen, dass Bilder von Kindern und Kindheit zwar Konstruktionsleistungen darstellen, jene aber unmittelbar historisch-kulturell bzw. gesellschaftlich umformt sind und eine „bildhafte Zuspitzung der jeweiligen Antwort auf die zentrale soziologische Frage ‚Wie ist soziale Ordnung möglich?‘“ geben. Das Bild vom Kind, das in der jeweiligen Vorstellung gezeichnet wird, steht schließlich „als eine Chiffre für das Individuum vis-à-vis den gesellschaftlichen Erfordernissen sozialer Ordnung“ (ebd., S. 137). Vorstellungen über Kindheit und generationale Ordnung geben somit nicht nur Aufschluss über gesellschaftliche Ordnung – und umgekehrt (ebd., S. 158), sondern stehen auch in einem wechselseitigen Verhältnis mit den Lebenswirklichkeiten realer Kinder (Winkler, 2017, S. 16).

---

## 2.5 (Frühe) Kindheit im Kontext von (relationaler) agency

Ausgehend von der Kritik an erwachsenenzentrierter und patriarchal organisierter gesellschaftlicher Ordnung entwickelten sich in den *childhood studies* zwei zentrale – miteinander in Verbindung stehende – Begrifflichkeiten für das Verständnis von (früher) Kindheit. Zum einen ist damit *generationale Ordnung* angesprochen (vgl. Abschnitt 2.4), zum anderen das Bemühen, Kinder als *soziale Akteur:innen* zu betrachten (Bühler-Niederberger, 2020, S. 194; Eßer, Baader, Betz & Hungerland, 2016, S. 4 ff.). Hiermit wird wiederum *agency* bearbeitet, das Schlüsselkonzept der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Alanen, 2019, S. 136; Bollig & Kelle, 2014, S. 264; Bühler-Niederberger, 2020, S. 194; Eßer et al., 2016, S. 1), welches folgend in seinen Grundzügen vorgestellt (Abschnitt 2.5.1) und im Hinblick auf seine Bedeutung für ein relationales Verständnis (früher) Kindheit diskutiert werden soll (Abschnitt 2.5.2).

## 2.5.1 Agency

Wenn wir Menschen als Akteure betrachten, meinen wir damit oft, dass Individuen mehr oder weniger bewusst und reflexiv auf sich selbst und ihre Umgebung Einfluss nehmen können. Wir nehmen an, dass sie über ein Vermögen, eine Fähigkeit oder Mächtigkeit zum Handeln verfügen (Raithelhuber, 2008, S. 17).

Im Kern bezeichnet *agency* Handlungsfähigkeit, Handlungsbefähigung, Handlungsmächtigkeit oder Handlungsmöglichkeit (Neumann, Kuhn, Hekel, Brandenberg & Tinguely, 2019, S. 325; Raithelhuber, 2008, S. 17), zum Teil wird der Begriff auch „ganz schlicht mit Handeln gleichgesetzt“ (Raithelhuber, 2008, S. 18). Dennoch will an dieser Stelle auf die pluralen Verhandlungen von *agency* bzw. auf die Problematik der prinzipiellen Fassbar- und Darstellbarkeit hingewiesen werden (Bollig & Kelle, 2014, S. 266; Helfferich, 2012, S. 9; Paseka, 2013, S. 134; Scherr, 2012, S. 101). Im Kontext der *childhood studies*<sup>52</sup> lassen sich zwei zentrale Diskursstränge umreißen, die einerseits – bezugnehmend auf Latour und Deleuze – *agency* im Kontext von *Akteur-Netzwerken*<sup>53</sup> bzw. *Assemblages* bearbeiten und andererseits – in Anschluss an Anthony Giddens – das Verhältnis von *agency* und *structure*<sup>54</sup> problematisieren (James & Prout, 2015a, S. ix; Oswell, 2016, S. 19 f.; Prout & James, 2015, S. 23).

In Rückgriff auf Giddens zeichnet *agency* die Möglichkeit, zwischen Handlungsoptionen wählen zu können, aus:

Das Entscheidende an *agency* sei damit nicht die Intention, etwas zu tun, sondern das Vermögen bzw. die Fähigkeit dazu. Bei Giddens bezieht sich *agency* auf das Tun (*doing*). *Agency* beinhaltet für ihn immer auch Macht – im Sinne einer transformativen Kapazität. Wolle man entscheiden, ob jemand eine Person sei, die handle oder ‚nur‘ reagiere, sei nicht ausschlaggebend, ob eine Situation jemandem ‚eine Wahl

<sup>52</sup> Bollig und Kelle (2014, S. 265) verweisen auf die interdisziplinäre Prominenz des *agency*-Konzepts (in den Sozialwissenschaften), die über die *childhood studies* hinausreicht.

<sup>53</sup> Die *Akteur-Netzwerk-Theorie* (ANT) ‚symmetrisiert‘ die Praktiken humaner und nonhumaner Akteur:innen: „Alle Entitäten von Praxis, also sowohl Menschen, Objekte, Räume wie auch Diskurse werden hier gleichwertig als Handlungsträger des Sozialen modelliert, wobei deren Handlungsfähigkeit (Aktantialität) aus ihrem Vermögen erwächst, sich mit anderen Entitäten (Aktanten) zu vermitteln.“ (Bollig & Kelle, 2014, S. 270).

<sup>54</sup> „Allgemein gesprochen wird Struktur dabei als etwas verstanden, das menschliches Verhalten und Tun beeinflusst bzw. ihm zugrunde liegt. Gleichzeitig wird angenommen, dass Menschen durch ihre Handlungen die sozialen Strukturen, in denen sie leben, reproduzieren, beeinflussen, verändern oder gar erzeugen können“ (Raithelhuber, 2008, S. 21).

lasse‘ oder nicht [...]. Alltägliche soziale Handlungen sind [...] vor allem durch ihre Routinehaftigkeit gekennzeichnet<sup>55</sup> (Raithelhuber, 2008, S. 23 f.)

Mit dem agency-Begriff verbindet sich die grundlegende sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Frage, „wie weit die Fähigkeit der Individuen reichen soll, mehr oder weniger losgelöst von strukturellen Einschränkungen oder Zwängen handeln zu können“ (ebd., S. 18); und in jener Frage ist die Spannung des Verhältnisses von *agency* und *structure* angelegt, die die soziologische Theoriebildung in besonderem Maße beschäftigt(e)<sup>56</sup> (ebd., S. 18 ff., S. 36 f.; Scherr, 2012, S. 100) und den Diskurs der childhood studies erheblich beeinflusst(e). Nach James und Prout (2015a, S. ix) ist dabei insbesondere die Aushandlung des schon angesprochenen Verhältnisses von *agency* und *structure* von erheblicher Relevanz: „From interactionist sociology came the idea of children as agents and actors in the social world. Structural sociology contributed the idea of childhood as a permanent feature of social structure.“

Hervorzuheben ist zudem das Bemühen seit den 1970-er Jahren, die beiden Begrifflichkeiten *agency* und *structure* integrativ ins Verhältnis zu setzen. Dabei werden soziale Praktiken als zentrale, prozesshafte Momente gefasst, in denen sich sowohl Kontinuität – in sozialer Reproduktion und Persistenz – sowie Diskontinuität – in sozialem Wandel und Transformation – integrieren lassen (Raithelhuber, 2008, S. 20 f.). Bezogen auf Kindheit bedeutet dies, sie sowohl als determiniert durch Strukturen, als auch als hervorgebracht durch die Praktiken der sozialen Akteure – (auch) der Kinder – zu verstehen (Prout & James, 2015, S. 23).

---

<sup>55</sup> Demgegenüber weisen Bollig und Kelle (2016, S. 40) auf die Grenzen von Routinen bzw. deren Bedeutung, im Hinblick auf die adäquate Berücksichtigung von sich wandelnden bzw. sich transformierenden Praktiken, hin.

<sup>56</sup> Verwiesen werden kann hier insbesondere auf strukturfunktionalistische Überlegungen (Raithelhuber, 2008, S. 18 ff.).

## 2.5.2 (Relationale) agency in Diskursen der childhood studies

Die Vorstellung, dass Kinder innerhalb der generationalen Ordnung als Akteure zu betrachten sind, die in ihrem Handeln und in der Ausgestaltung von Beziehungen an ihrer Selbst-Werdung und der Gestaltung von Welt beteiligt sind, ist im gesellschaftlichen Common Sense ebenso breit verankert wie das Zugeständnis eines eigenen Werts für die Lebensphase Kindheit. [...] In der aktuellen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung werden Kinder dieser Grundüberzeugung entsprechend als Akteure im sozialen Feld gesehen (Nentwig-Gesemann & Großmaß, 2017, S. 210).

Wie bereits erläutert, markieren die Begrifflichkeiten *generationale Ordnung* und *agency* zentrale Diskursstränge innerhalb der childhood studies, die sich von der scheinbar faktischen Gegebenheit von (früher) Kindheit im Kontext (binärer) generationaler Ordnung distanzieren und den Status von Kindern als *becomings* (Baader, 2018a; Bollig, 2018a; 2020; Qvortrup, 2009) kritisch hinterfragen.

Aus der kindheitssoziologischen Perspektive wird vor allem kritisiert, dass Kinder darauf reduziert würden, ‚becomings‘ zu sein, noch unvollkommene, durch Bildung und Erziehung mit Kompetenzen auszustattende Menschen, nicht aber als wertschätzende, eigenständige und eigensinnige Subjekte, als ‚beings‘, Anerkennung finden würden, die sich aktiv an der Konstitution von Prozessen des Aufwachsens im Kontext generationaler Ordnungen beteiligen. (Nentwig-Gesemann & Thole, 2023, S. 119)

Beide Konzepte – *generationale Ordnung* und (*relationale*) *agency* – eint die Annahme, dass die Herstellung dieser Vorstellungen an Praktiken, resp. an (Re-)Produktionsleistungen von Akteur:innen gebunden ist – und Kinder, eben als Akteur:innen, an diesen beteiligt sind (vgl. Abschnitte 2.4.1 und 2.5.1). Grundlegend für die Verhandlung von *agency* in den childhood studies ist eben ein zunehmendes Verständnis vom Kind als *being* (Baader, 2018a; Bollig, 2018a; 2020; Qvortrup, 2009), womit auf die schon geäußerte machttheoretische Kritik an adultistischen Kindheitsvorstellungen geantwortet wird, indem Kindern ein Status als handlungsmächtige, autonome Akteur:innen zugewiesen wird<sup>57</sup>.

Mit der konzeptuellen Befreiung von Kindern aus denen ihnen bisher zugeordneten theoretischen Kategorien und Forschungsperspektiven ging es entsprechend um

---

<sup>57</sup> Andresen (2016b, S. 21) verweist im Kontext des Diskurses um kindliche Akteur:innenschaft auf „Wissen und Handeln [...] als wesentliche Kategorien bei der Vorstellung vom Kind als Akteur, was darüber hinaus mit Kompetenzansprüchen und -erwartungen verbunden ist“.

nichts weniger, als Kinder nicht mehr als *becomings*, als inkompetente, unfertige, noch-nicht-Erwachsene zu sehen, deren Lebensäußerungen vor allem mit Blick auf ihr zukünftiges Erwachsensein zu interpretieren seien, sondern als *beings*, als gegenwärtige Gesellschaftsmitglieder und kompetente Akteure ihrer Lebensrealität *als Kinder*. Dieser Blickwechsel fand seinen Brennpunkt in der Frage nach der Agency von Kindern bzw. der Figur des Kindes als ‚kompetenten Akteur‘ (Bollig, 2020, S. 22).

Diese „Opposition von ‚being‘ und ‚becoming“ (Honig, 2018, S. 195) stellt einen Versuch dar, „einen Begriff des Kindes als Akteur zu fassen, der nicht mehr vom Begriff des Erwachsenen abhängig ist“ (ebd.). Die Zuschreibung von kindlicher agency ist im Kontext advokatorischer Bemühungen einzuordnen, welche sich kritisch gegenüber „biologisierenden Selbstverständlichkeiten“ positionieren (Beck, Deckert-Peaceman & Scholz, 2022, S. 31). Damit wird Kindern ein Akteursstatus zugesprochen, der erlaubt, „sie überhaupt zu Gehör kommen zu lassen“ (ebd.), um der Gefahr zu begegnen, „Kinder nur als passive Objekte erwachsener Vorstellungen zu begreifen“ (ebd.). Nach Honig (2018, S. 196) geht es allerdings nicht (primär) darum, Kindheit als *being* oder *becoming* (dialektisch) zu verorten<sup>58</sup>, sondern darum, die Möglichkeitsbedingungen von Kindheit zu rekonstruieren bzw. auszuloten: „Die Pointe des differenztheoretischen Ansatzes besteht daher darin, dass er die binäre Schematisierung von Kindern und Erwachsenen und damit die Hervorbringung von Unterschieden selbst zum Thema macht und nicht lediglich die Beschaffenheiten von Kindern und Erwachsenen“ (ebd.).

In den letzten Jahren wird agency zunehmend kritisch verhandelt, insbesondere im Hinblick auf die essentialistische Vorstellung, dass sie etwas sei, das Menschen besitzen, im Sinne eines Zustands oder einer inneren Eigenschaft (Baader, 2018a, S. 25; Bollig, 2020, S. 24; Deckert-Peaceman, 2022, S. 43; Eßer et al., 2016, S. 9; Neumann, 2019, S. 325; Raitelhuber, 2008, S. 38; 2012, S. 146):

Agency is therefore not a quality that children possess by nature; instead, it is produced in conjunction with a whole network of different human and non-human actors, and is distributed among these (Eßer et al. 2016, S. 9).

Die Gefahr einer essentialistischen Zuschreibung von kindlicher agency zeigt sich auf mehreren Ebenen, bspw. darin, die Fluidität und Komplexität dieser im

---

<sup>58</sup> Hierin unterscheiden sich Perspektiven innerhalb der childhood studies. Denn einige Vertreter:innen betonen explizit die Bedeutsamkeit, Kinder als *beings* – oder in der Verschränkung von *being* und *becoming* – zu konzeptualisieren. Exemplarisch wird hier auf Uprichard (2008, S. 303) sowie auf Beck, Deckert-Peaceman und Scholz (2022, S. 20 f.) verwiesen, die eine verschränkte Betrachtung von *being* und *becoming* propagieren, aber unterschiedlich argumentieren.

Kontext sich verändernder Gesellschaft(en) nicht ausreichend zu perspektivieren (Bollig, 2020, S. 20). Nach Hengst und Zeiher (2005, S. 14) bedarf es eines kritischen Blicks auf die (mögliche) Marginalität jener Situationen, in denen Kinder agency zur Entfaltung bringen können, sofern berücksichtigt wird, dass sich alltägliche Lebensverhältnisse von Kindern in komplexen und widersprüchlichen Kontexten realisieren. Agency ist daher notwendigerweise in Abhängigkeit der konkret gegebenen Rahmenbedingungen zu sehen, was bedeutet, dass sie „in verschiedenen Kontexten auch unterschiedlich gelesen werden kann“ (Wilmes, 2024, S. 25). Nach Deckert-Peaceman (2022, S. 43) läuft der Akteurs-Begriff zudem Gefahr, Kinder als mündige Bürger zu adressieren, die vernünftig handeln sollen. Denn daran sei eben eine implizite Erwartung und Normierung gekoppelt, „die Kinder entmachtet“ (ebd., S. 43):

Kindern [als Akteur:innen; Anm. MH] eine Stimme zu geben, kann das hierarchische generationale Verhältnis, das nicht nur Konstruktion ist, sondern tief verankert in die Entwicklungsatsache, nicht aufheben. Alle Versuche der gesellschaftlichen Egalisierung von Kindern können auch als eine Zumutung interpretiert werden, weil die Sorgebedürftigkeit ausgeblendet wird [...]. Erziehung muss die Sorgebedürftigkeit anerkennen, stellvertretend für Kinder sprechen und handeln und gleichzeitig dieses Verhältnis aufheben wollen – im Sinne von Emanzipation als Leitprinzip gesellschaftlicher Entwicklung (ebd., S. 44).

Wird das Kind als Akteur konzipiert, so wird es jedoch oftmals mit einem verkürzten, romantisierten Bild bespielt. Dabei wird ihm eben eine Autonomie zugewiesen, die es letztlich „entmachtet“ (ebd., S. 43). Zudem lässt sich agency als Konzept des Globalen Nordens kritisieren, das globale Ansprüche geltend macht<sup>59</sup> (Eßer et al., 2016, S. 8; Eßer & Sitter, 2018, S. 4).

---

<sup>59</sup> Mit Eßer und Sitter (2018, S. 4) ist auf die Vorstellung einer *thick* und *thin agency* hingewiesen, die im Kontext der Frage um *Minority und Majority World* – im Hinblick auf den *globalen Norden* und *Süden* – verhandelt wird: Die „konzeptionierte Idee einer *Agency* als autonomer Akteur\_innenschaft repräsentiere insofern weltweit gesehen nur einen kleineren Teil der Kinder. Alternativ wird auch eine komplizenhafte *Agency* beschrieben, mit der Kinder in der *Majority World* (und womöglich auch darüber hinaus) an der Aufrechterhaltung ungerechter und hierarchischer sozialer Strukturen beteiligt seien, anstatt diese zu verändern [...] Allerdings lassen sich diese Modifikationen einer ‚westlichen‘ Vorstellung von *Agency* dahingehend hinterfragen, ob sie nicht – trotz aller Kritik an einer liberalen Vorstellung von *Agency* – diese doch gleichwohl wieder reproduzieren. Sie tun dies, indem sie annehmen, dass Kinder mehr oder weniger *Agency* haben könnten. ‚Dünne‘ und ‚komplizenhafte‘ *Agency* markieren den anderen Pol einer ‚dicken‘ und ‚gestaltenden‘ *Agency*, die nicht nur möglich, sondern auch wünschenswert erscheint“ (ebd., Hervorhebung lt. Original).

Eingefordert wird [vor dem Hintergrund der Kritik an romantisierten, universalisierten, essentialistisch-naturalistischen Vorstellungen von agency; Anm. MH] eine De-Essentialisierung, De-Ontologisierung, De-Naturalisierung, De-Romantisierung und De-Zentrierung sowie eine Relationierung und Kontextualisierung von kindlicher agency. [...] Eine Perspektive, die agency vorgängig im Subjekt verortet, vernachlässigt, dass agency auch mit den jeweiligen historischen Konstellationen, Institutionen und Organisationen sowie mit pädagogischen Konzepten, mit der Aufforderung zur Anrufung von agency und mit damit verbundenen Subjektivierungspraktiken zusammenhängt (Baader, 2018a, S. 24 f.)

Kritische Problematisierungen von agency münden – dies deutet sich auch im vorangegangenen Zitat an – oftmals in der Forderung, jene *relational* zu fassen. Relationale Perspektiven beziehen sich auf unterschiedliche Traditionslinien und reichen bis zu Marx, Dewey, Mead, Simmel, Elias und Bourdieu zurück (Baader, 2018a, S. 30; Scherr, 2012, S. 101). Eine *Relation* bezeichnet dabei – bezugnehmend auf Latour – „ein Verhältnis in einem Netzwerk, das mehrere Akteure miteinander auf bestimmte Art und Weise in Beziehung setzt“ (Mitterle, 2016, S. 229). Ein relationales Verständnis ‚destabilisiert‘ traditionelle Vorstellungen dahingehend, dass agency sich aus sozialen Relationen ergibt, erst in Praktiken hergestellt, resp. erst von Akteur:innen praktisch vollzogen wird und sich die Handlungsfähigkeit und -mächtigkeit entsprechend auf unterschiedliche Akteur:innen verteilt (Alberth, Bollig & Schindler, 2020, S. 4; Eßer & Sitter, 2018, S. 4 f.).

Mit einer relationalen Brille wird dabei eher interessant, wie Agency möglich ist und wie es als kollektive Errungenschaft hergestellt werden kann – innerhalb von sozialen Situationen, in denen Menschen und Dinge sich wechselseitig beeinflussen (Raithelhuber, 2012, S. 149).

*Relationale agency* richtet sich somit gegen die Annahme, dass jemand agency hat; sie verbindet sich hingegen mit der Frage nach der *Zuschreibung* von agency (ebd., S. 124 f.). Der Blick wird entsprechend nicht auf den:die Akteur:in oder auf die Struktur gelegt, „sondern auf den Akt der Konstruktion im Handlungsprozess. Nur im Vollzug erhalten deutungsgenerierende Strukturen ihre Faktizität, werden ‚real‘, sind als Ordnungsmuster erkennbar und können empirisch erfasst werden“ (Paseka, 2013, S. 135). Damit geraten die Handlungen einzelner Akteur:innen aus dem Fokus, zugunsten einer Perspektivierung der – eben *relationalen* – Beziehungen *zwischen* den Akteur:innen, unter denen Handlungsmacht, Hierarchien und Machtpositionen verteilt bzw. soziale Ordnung hervorgebracht wird (Raithelhuber, 2012, S. 134 f.; bezugnehmend auf Barnes) und die als Figurationen zutage treten (Scherr, 2012, S. 102).

Nach Scherr (2012, S. 103) liegt der Gewinn der relationalen Perspektive unter anderem darin, die Dichotomie von *agency* und *structure* zu überwinden, indem *agency* „nicht als Eigenschaft von Individuen und sozialen Gruppen vorausgesetzt, sondern die Ermöglichung und Aktualisierung einer sozial nicht determinierten Handlungsfähigkeit selbst als ein Moment sozialer Strukturen und Prozesse analysiert wird“.

Für die Kindheitsforschung resultiert hieraus, dass Kinder – ebenso wie andere Subjekte – *Agency* nicht einfach ‚haben‘, sondern dass *Agency* in jeweils unterschiedlich gelagerten sozialen Beziehungen entsteht – in die auch Erwachsene eingebunden sein können. [...] Statt einer Gegenüberstellung von Kindern als kompetenten Akteur\_innen versus Strukturen, die eine erwüchsige *Agency* von Kindern korrumpieren und begrenzen, geht es um Beziehungen *zwischen* Akteur\_innen, aus denen wiederum unterschiedliche Eigenschaften und *Agencies* im Plural entstehen (Eßer & Sitter, 2002, S. 4 f.; Hervorhebungen lt. Original)

Nach Latour sind mit Akteur:innen nicht nur Menschen benannt, vielmehr werden hier auch Räume, Artefakte und Diskurse als Akteur:innen in Netzwerken gefasst (Bollig & Kelle, 2016, S. 38). Soziale Strukturen und Prozesse bestehen in relationaler Perspektive somit nicht nur grundlegend aus Relationen, sondern sind zudem auch nicht vorgängig oder unabhängig der Relationen zu denken, in denen sie situiert sind (Scherr, 2012, S. 102).

In Anschluss an Latour können Kindheit und Erwachsenenheit zudem von einem binären Verständnis gelöst werden und vielmehr als komplexes Zusammenspiel in „einem Beziehungsgeflecht diverser natürlicher, diskursiver, kollektiver und hybrider Materialien“ (Burmeister, 2020, S. 49 f.) betrachtet werden. In jenem werden unterschiedliche Kindheiten und Erwachsenenheiten dann erst hervorgebracht (ebd., S. 50). *Agency* lässt sich so als etwas Hergestelltes verstehen, im Kontext von sozialen Beziehungen und vor dem Hintergrund der Eingebundenheit in soziale Situationen (Neumann et al., 2019, S. 325). Kindliche *agency* bezeichnet dann die Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit von Kindern, „die ein Effekt von Relationen sind“ (Baader, 2018a, S. 26; bezugnehmend auf Prout, 2003).

Wie bereits mehrfach angedeutet: (relationale) *agency* steht nicht für sich, sondern ist – insbesondere im Kontext von (früher) Kindheit – im Verhältnis zu generationaler Ordnung zu sehen. Nicht nur auf der Gegenstandsebene operieren beide Konzepte mit Relationalität, auch die Beziehung zwischen den Begrifflichkeiten selbst kann als relational bezeichnet werden:



child agency has to be developed theoretically as a relational concept in order to be able to connect it to the concept of generational ordering: thus the discourses and practices of generational ordering present themselves as the condition for children's agency, which is made possible and limited by generational ordering. At the same time, however, the actions of children also have a reproductive or transformative effect on the generational order (Eßer et al., 2016, S. 7 f.).

Eine relationale Betrachtung (früher) Kindheit ermöglicht schließlich ein „anders stellen“ (Eßer & Sitter, 2018, S. 5) der Frage, „wie man Kindern in der Kindheitsforschung Agency zuschreiben kann, wenn sie doch aufgrund der dominanten Machtverhältnisse in einer adultzentristischen Gesellschaft so häufig ohnmächtig und verletzlich sind“ (Eßer & Sitter, 2018, S. 4 f.; vgl. auch Abschnitt 2.2). Anstatt Kinder als kompetente Akteur:innen den Strukturen gegenüberzustellen, welche die (scheinbar ‚urwüchsige‘) agency von Kindern begrenzen, können die Beziehungen zwischen Akteur:innen in den Blick genommen werden, aus denen agencies entstehen (ebd.). Zwar wird die Überwindung dieser agency-structure-Dichotomie in gegenwärtigen Debatten gefordert (ebd.; Scherr, 2012, S. 103), inwieweit sie auch wirklich leistbar ist, muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben.

Kinder sind nicht lediglich passives Gegenüber der gesellschaftlichen Konstruktionen von Kindheit. Sie stehen zu den Überlegungen und Bestrebungen der Erwachsenen in einem ‚relationalen Verhältnis‘ [...] und gestalten durch ihre eigenen kulturellen Formen Vorstellungen von Kindheit mit. Dennoch wachsen sie in eine Welt hinein, die immer schon durch Erwartungen und Anforderungen an sie bestimmt ist (Stieve, 2010, S. 25).

---

## 2.6 (Frühe) Kindheit im Spannungsfeld von Privatheit und Öffentlichkeit

In Anschluss an die Ausführungen der vorangegangenen Abschnitte ist (frühe) Kindheit nicht als isoliertes Phänomen zu begreifen, sondern verwiesen auf komplexe generationale Ordnungsprozesse vor dem Hintergrund einer Gesellschaftsordnung, welche sich u. a. durch das Verhältnis von ‚Öffentlichkeit‘ und ‚Privatheit‘ auszeichnet. (Frühe) Kindheit wird im Kontext von *Familialisierung* und *Institutionalisierung*<sup>60</sup> verhandelt, womit jene beiden Muster angesprochen sind, die das moderne Kindheitskonzept bis in die Gegenwart entscheidend prägen. Eine hinter diesen Mustern liegende und in seiner historischen Genese zu

---

<sup>60</sup> Zum Zeil wird in der Literatur auf den Begriff der *Scholarisierung* verwiesen (bspw. Ariés, 1984), der oftmals synonym zu *Institutionalisierung* verwendet wird.

berücksichtigende Grundidee liegt darin, dass Kindheit als eine von der Erwachsenenheit abgegrenzte Lebensphase betrachtet wird, die *erstens* zur Annahme führt, dass Kinder besondere Bedürfnisse haben und somit *zweitens* einer spezifischen Bildung und Erziehung bedürfen.

Kinder (des globalen Nordens) bewegen sich, vor dem Hintergrund der verstärkten Inanspruchnahme institutioneller Angebote (Chassé, 2020, S. 434), in „einer widersprüchliche[n] Mischung von de- und re-familialisierenden Regulierungen des Verhältnisses von Familie und Staat“ (ebd., S. 435). Kindheit erscheint somit einerseits als *betreute Kindheit* (Bollig, 2018b), andererseits als *Familienkindheit* (Eßer, 2013, S. 164). Die Zuständigkeit für Kinder ist einem historischen Wandel unterlegen, der sich gegenwärtig als Verschiebung von privater hin zu öffentlicher Sorge zeigt (Gaßmann, 2021, S. 120; Stieve, 2010, S. 25), wobei „die Sphäre des Privaten bzw. die Familie im Hinblick auf die Zuständigkeit und Betreuung von Kindern als normativer Bezugsrahmen des Eigenen, Vertrauten, Natürlichen“ (Gaßmann, 2021, S. 115) fungiert.

Diese Entwicklung in der Institutionalisierung von Kindheit stellt einen Paradigmenwechsel von der Dominanz privat-familialer Kindererziehung zu öffentlichen Betreuungsformen dar, der mit grundlegenden Veränderungen der Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern im Kleinkindalter verbunden ist. Kindheitstheoretisch ist der Wechsel von der familialen zur institutionalisiert-öffentlichen Erziehung von herausgehobener Bedeutung, da mit dem Übergang von der Familie in die Institution Formierungs- und Sozialisationsprozesse einhergehen, die Kinder soziale Ordnungen und gesellschaftliche Praxen unterstellen, die sich vom Leben in der Familie und ihren je spezifischen sozialen Milieus unterscheiden (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 17).

Familialität und Privatheit vollziehen sich vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Strukturkategorien: *gender* und *generation*. Hiermit wird ein patriarchal organisiertes, machtvolleres Familienmodell der (bürgerlichen) Kleinfamilie vakant, in denen den Generationen und Geschlechtern entsprechend unterschiedliche gesellschaftliche Segmente und Rollen zugewiesen und u. a. Fragen nach *Sorge(verteilung)* verhandelt werden. Während erwachsene Männer<sup>61</sup> adressiert werden, die öffentliche Sphäre zu bespielen – in der sie bezahlter Erwerbs- und Produktionsarbeit nachkommen (sollen) – und Frauen die Leistung unbezahlter Care- und Reproduktionsarbeit im Privaten zugewiesen wird<sup>62</sup> (Buschmeyer & Haller, 2022; Bütow, 2013; Gaßmann, 2021; Geipel, Koch, Künstler & Rein,

<sup>61</sup> Da die Zuweisung von gesellschaftlichen Sphären und Rollen binär erfolgt, wird in diesem Kontext bewusst auf eine gendersensiblere Schreibweise (bspw. Männer\*, Frauen\*) verzichtet.

<sup>62</sup> Zunehmend auch: sich an der Erwerbs- und Produktionsarbeit zu beteiligen.

2023), werden Kinder – hier unabhängig des Geschlechts<sup>63</sup> – angesprochen, sich zwischen Familie und Institution – in sog. (*pädagogischen*) *Moratorien* – zu bewegen (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 8; Eßer, 2013, S. 164; Zinnecker, 2000, S. 39 f.). Die Familie stellt sich nach Müller und Krinninger (2019, S. 324) in einer praxeologischen Perspektive dabei als sozial geordnet, als ein

pädagogischer Raum dar, dessen Ordnung sich aus der gemeinsamen Praxis der familialen Akteure ergibt [...]. Der pädagogische Raum der Familie konstituiert sich im praktischen Tun ihrer Mitglieder und damit ebenso in den eingespielten Routinen und den Formen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens wie auch im bewussten Erziehungshandeln.

Familiale Verhältnisse bzw. der private Raum sind zwar von zunehmender Pluralität gekennzeichnet (bspw. Lenz, 2016), dennoch ist nach wie vor das heteronormativ-bürgerliche Ideal der Kleinfamilie mit zwei leiblichen Elternteilen und oftmals leiblichen Geschwistern in traditioneller Arbeitsteilung (angesprochen ist hiermit insbesondere das Verhältnis bezahlter Erwerbs-/Produktions- und unbezahlter Care-/Reproduktionsarbeit) für deren Ausgestaltung leitend (Bühler-Niederberger, 2020, S. 17 ff.; Buschmeyer & Haller, 2022). So stellt für die meisten Kinder<sup>64</sup> das normative Muster *langer, behüteter Kindheit* zwar deren soziale Realität dar; andererseits stellt gerade das Einlösen dieses verklärt romantisierten, normativen Musters *langer, behüteter Kindheit* eine Herausforderung dar, der „nicht alle sozialen Gruppen in gleichem Maße gerecht werden“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 16). Es *kann* – gerade im Hinblick auf soziale Ungleichheit – eben *nicht* von *allen* (auf gleiche Weise) eingelöst werden. Und dieses Nicht-Einlösen bzw. Nicht-Einlösen-Können des Musters im Kontext sozialer Ungleichheit ist somit „gerade nicht Folge einer Erosion des normativen Musters ‚gute Kindheit‘, weit eher resultiert [es] aus seiner Geltung“ (ebd.). Ihre besondere Brisanz erfährt diese Tatsache vor dem Hintergrund von Krisen, in der sich Benachteiligungen nochmal deutlich verschärfen (bspw. im Kontext der Pandemie: Holztrattner et al., 2023).

---

<sup>63</sup> Zumindest im gegenwärtigen Diskurs des globalen Nordens.

<sup>64</sup> In der Quelle bezugnehmend auf Deutschland.

### 2.6.1 (Frühe) Kindheit in frühpädagogischen Institutionen

Von früher Kindheit zu sprechen bedeutet [...], über einen bestimmten Altersbereich zu sprechen. Im Fokus stehen Kinder, die sich in einem Alter befinden, in dem sie eine der Institutionen frühkindlicher Bildung und Erziehung besuchen – wie den Kindergarten. Von diesem Alter an werden Kinder als ‚reif‘ für eine Institution betrachtet, was wir als einen Prozess ansehen könnten, innerhalb dessen sich die Überwachung und Formalisierung jener Aufgabe vollzieht, die ‚Werden‘ genannt werden kann – die Aufgabe des Aufwachsens, um ein qualifizierter Erwachsener zu werden (Ellis, 2014, S. 172).

Frühe Kindheit stellt kein deskriptives Phänomen dar, sondern ist vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnungsprozesse sowie historisch-kulturell gewordener (Erziehungs-)Vorstellungen und (Kindheits-)Bilder vielmehr als normatives Konstrukt zu fassen (Bühler-Niederberger, 2020; Honig, 1999, S. 29), das realitäts- und wirkmächtig ist und das (pädagogische) Handeln orientiert (Holztrattner & Kobler, 2020, S. 31). Organisiert wird frühe Kindheit (auch) in frühpädagogischen Institutionen, als spezifisch raum-zeitliches Arrangement im gesellschaftlichen Geflecht sozialer Ordnungen, wo Kinder als ‚Kindergartenkinder‘<sup>65</sup> adressiert und positioniert werden (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 17; Kaul et al., 2023, S. 20; Mierendorff, 2014, S. 24).

Institutionen früher Kindheit sind *einerseits* als Ausdruck der Bearbeitung des Spannungsfeldes von Öffentlichkeit und Privatheit zu verstehen, *andererseits* sind Akteur:innen frühpädagogischer Einrichtungen gefordert, dieses zu bearbeiten und (mit)zugestalten: Sie „reagieren nicht allein auf Kindheit, sie bringen sie auch in ihrer konkreten Gestalt hervor“ (Stieve, 2010, S. 25). Eingewoben sind frühpädagogische Einrichtungen – bereits seit ihren historischen Anfängen – in die schon angesprochenen Muster der Familialisierung und Scholarisierung. In diesem Kontext weist Franke-Meyer (2020, S. 245 f.) auf eine notwendige doppelte Verhältnisbestimmung institutioneller Arrangements im Hinblick auf den Aspekt *Zeit* hin: Sie bestehen einerseits *simultan* zur Familie, führen andererseits aber auch *sukzessive* zur Schule: „Auch wenn das leitende Motiv zur Gründung frühkindlicher Betreuungseinrichtungen zunächst und vorrangig sozialfürsorgeri-schen Ursprungs war, hat es immer auch schulbezogene Motive gegeben“ (ebd., S. 246). Frühpädagogische Einrichtungen sind somit in eine Sorge-Ordnung eingebettet, die sich im Kontext von Kindheit als einem „institutionalisierten Lebens- und Altersabschnitt“ seit dem 18./19. Jahrhundert entwickelte (Gaßmann, 2021, S. 114).

---

<sup>65</sup> Angesprochen sind Kinder als Kinder der Institution (bspw. auch: Kinder als ‚Krippenkinder‘).

Nach Bühler-Niederberger (2020, S. 62) schließen pädagogische Institutionen an normativen – im Sinne von traditionell-heteronormativ geprägten – Vorstellungen von Familien an: „in ihrer Betreuungsintensität, die sie von Seiten der Eltern verlangen, in ihren Öffnungszeiten und in ihren heimlichen Bewertungsmustern“ (ebd.). Pädagogische Institutionen bringen damit Kindheit als lange, behütete Kindheit (mit)hervor; und sie (re)produzieren soziale Ungleichheit, in die Familien eingelagert sind und werden.

Eine Institution ist [...] ein System miteinander verknüpfter, formgebundener (formaler, d. h. gesetzlich fixierter, also staatlich sanktionsbewehrter) und/oder formungebundener (informeller, d. h. in der Gesellschaft faktisch akzeptierter) Regeln. Institutionen haben die Funktion, soziales Verhalten in eine bestimmte Richtung zu lenken. Sie bringen Ordnung in alltägliche Handlungen und vermindern die Unsicherheit darüber, was andere wohl in solchen Situationen tun oder erwarten werden. Institutionen definieren einen gemeinsamen Handlungs- und Interpretationsrahmen und markieren die damit verbundenen Verpflichtungen, Optionen und Wissensbestände. Wer sich an Institutionen orientiert, macht etwas, was dem allgemeinen Konsens in der relevanten Umwelt entspricht. Institutionalisierung wäre demnach ein Vorgang, durch den sich soziale Beziehungen und Handlungen zu selbstverständlichen und nicht mehr zu hinterfragenden Strukturen und Schemata entwickeln. Regeln, Skripte, Klassifizierungen und intersubjektiv geteilte Sinnmuster und Symbole sind Elemente, aus denen Institutionen ‚gebaut‘ werden (Wolff, 2021, S. 23).

Institutionalisierungen verweisen „auf gesellschaftlich oder feldspezifisch universalisierte Erwartungshorizonte, die sich wiederum in Form einer gewissen Regelmäßigkeit der Herstellung und Objektivierung sozialer Wirklichkeiten abzeichnen“ (Bollig et al., 2018, S. 9) – und Institutionalisierungen können so als „historisch akkumulierte und relativ beständige Muster sozialer Ordnungsbildung“ (ebd.) verstanden werden. Diese Perspektive auf Institutionalisierungsprozesse gestattet es wiederum, „Kindheit als ein gleichermaßen historisch kontingentes wie vergesellschaftetes Phänomen zu denken, das in besonderer Weise in und durch pädagogische Regimes – Familie, Schule, Kindertagesbetreuung, sozialpädagogische Hilfen – geformt wird“ (ebd., S. 10). Kritisch zu fragen ist dabei nicht nur, welche Rolle frühpädagogische Einrichtungen einnehmen, sondern auch, welche sie – unter besonderer Berücksichtigung der Ansprüche und Bedürfnisse von Kindern (und ihrem sozialen und familiären Umfeld) – einnehmen *sollen* (Giener-Grün, 2012, S. 96).

Die Institutionalisierung von Kindheit vollzieht sich [...] im Horizont einer durchgreifenden Pädagogisierung der Lebensphase Kindheit und im Kontext von pädagogischen Settings, zugleich geht sie jedoch weit darüber hinaus (Bollig et al., 2018, S. 9).

Wie schon angesprochen, haben die Aushandlung und die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen eine Ausbildung von je unterschiedlichen Kindheitsräumen zur Folge (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 8). Zinnecker (2000, S. 39) beschreibt dieses Phänomen auch als Zuweisung bestimmter *Kern-Institutionen* zu *pädagogischen Moratorien von Kindheit* – und somit bestimmten Abschnitten im Lebenslauf (ebd., S. 40). Institutionen der Kindheit verfügen demnach über ein bestimmtes Raum- und Sinnsegment, „in dem die pädagogischen Generationenbeziehungen sich jenseits der dominanten Erwachsenengesellschaft entfalten“ (ebd. S. 39 f.). In diesen ausdifferenzierten gesellschaftlichen *Kindheitsräumen* vollziehen sich permanent Prozesse der Hervorbringung von Kindheit und Erwachsenenheit sowie der interpretativen Reproduktion von Kultur, wodurch Kindheit als ‚kulturelles Muster‘ (u. a.) hierin entsteht – und zwar durch Kinder *und* durch Erwachsene (Mierendorff, 2014, S. 24):

Es konstituieren sich bspw. Regeln in Bezug auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern sowie Zuschreibungen an das Kind als Kind und den Erwachsenen bspw. in der Rolle des Erziehenden [...]. Das Kind wird durch die Institutionen der Kindheit [...] an sich, sowie durch die dort handelnden Akteure in seiner Rolle als Kind, als Kindergartenkind [...] angesprochen (ebd.).

Der *Kindergarten* kann als einer dieser gesellschaftlich ausdifferenzierten Kindheitsräume gefasst werden. Mit seinem Begriff verbindet sich eine historische Entwicklung frühpädagogischer Institutionen (Fröbel, 1973), die bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückreicht. In dieser Zeit entstanden erste *Kinderbewahranstalten*<sup>66</sup> (Steinberger, 2020, S. 271), zu Beginn ohne pädagogisches Konzept (Aden-Grossmann, 2020, S. 2333), fungierend als Betreuungseinrichtungen für Kinder aus benachteiligten Familien, die ihrer Sorgeverantwortung (u. a.

<sup>66</sup> Im österreichischen Kontext finden sich – im jeweiligen historischen Kontext – auch alternativ genutzte Begrifflichkeiten wie *Kleinkinderbewahranstalt*, *Bewahranstalt* oder *Anstalt* (Steinberger, 2020, S. 271). Die erste entsprechende Einrichtung im ehemals habsburgischen Gebiet wurde von Gräfin Theresia Brunswick-Korompa vor dem Hintergrund einer sozialfürsorglichen Intention in Krisztinastadt im heutigen ersten Bezirk von Budapest gegründet. Im heutigen Staatsgebiet von Österreich ist die erste Einrichtung in Wien zu verzeichnen. Diese wurde – angeregt durch Gräfin Theresia Brunswick-Korompa – von Josef Ritter von Wertheimer und unterstützt durch Johann Lindner im Jahre 1830 in Wien eröffnet (Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 37 f.).

aufgrund ökonomischer Bedingungen) nicht ausreichend nachkommen konnten (Drieschner, 2021, S. 86) und mit dem Ziel, die Erwerbstätigkeit von Frauen mit geringem ökonomischem Kapital zu fördern (ebd., S. 91). Demgegenüber steht die Idee des *Kindergartens* (Fröbel, 1973): Fröbel intendierte, ihn als *elementare Stufe des Bildungswesens* – explizit in (Volks-)Schulnähe – zu verankern. Ausgehend von der Bedeutsamkeit des Spiels (Staege, 2014, S. 202), als „reinst[e]m Ausdruck kindlicher ‚Selbsttätigkeit‘“ (Franke-Meyer, 2020, S. 246), sollte der Kindergarten „nicht nur bewahren oder unterrichten“ (ebd.), sondern – *didaktisch* – Bildung initiieren, in dem „im spielenden Umgang mit den Dingen über die Dinge hinausweisend“ (Staege, 2014, S. 202) eine sinnhafte Ordnung von Welt erschlossen werden sollte (ebd.). Dabei wurde der Kindergarten als Bindeglied zwischen familialer und schulischer Erziehung konzipiert (Drieschner, 2021, S. 87). Die – noch gegenwärtig zu beobachtende – Spannung zwischen Bildungs- und sozialpädagogischen Ansprüchen (Zirfas, 2018, S. 101) und den Funktionszuschreibungen im Kontext der Trias *frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung* reicht somit bereits bis in die Anfänge der Institutionalisierungsbemühungen zurück (Holztrattner, 2023, S. 7).

Der Kindergarten steht sinnbildlich zugleich für einen *Ort* und als *Metapher* (Staege, 2014, S. 1999). Brodbeck (2013, S. IV) weist darauf hin, dass in Fröbels Werk *Menschenziehung*<sup>67</sup> noch die – vergeschlechtlichte – Begrifflichkeit *Kinder- und Knabengärten* verwendet wurde, wengleich sich diskursiv letztlich ‚nur‘ *Kindergarten* durchsetzte, womit nicht nur eine Idee, sondern auch ein Begriff in viele Sprachen Eingang fand:

‚Kindergarten‘ steht mehr als sinnbildlich für eine Idee von Kindheit, für eine Sicht auf das Kind, zu deren wesentlichsten Protagonisten Friedrich Fröbel gehört. [...] Im Sprachgebrauch dokumentiert sich Bewusstsein. Sich für den Gebrauch des Wortes ‚Kindergarten‘ einzusetzen hat nicht vordergründig mit Sprachbewahrung zu tun. Es geht um die Bewahrung der Idee von Kindheit (ebd.).

Die normative Aufladung des Kindergartens wird im vorangegangenen Zitat bereits mit dem Verweis auf die *Bewahrung der Idee von Kindheit* klar deutlich. Fröbel schuf die Institution als romantische Erziehungsmetaphorik eines „Garten-Paradieses“ (Staege, 2014, S. 199), in dem die „ursprüngliche Reinheit des Kindes“ (ebd.) im Kontext der Realisierung einer pädagogischen Utopie gewahrt bleibe (ebd.). Im Kontext romantischer und naturphilosophischer Grundgedanken (Franke-Meyer, 2020, S. 246) wurde der Kindergarten überhöht zu einem „heiligen hortus conclusus“ (Lindner, 2014, S. 44). Nicht unbegründet

---

<sup>67</sup> Verfasst 1825/1826.

beinhaltet die Begrifflichkeit den *Garten* als bürgerlich wie christlich geprägten „umfriedeten Ort und geschützte Sphäre“ (Staege, 2014, S. 200), der nicht nur romantisch-idealistisch aufgeladen ist, sondern auch symbolisch für die „Reinheit und Jungfräulichkeit Marias“ steht (ebd.).

Hingegen verweist Reyer (2009, S. 518) auf die heutige Bedeutung des Kindergartens als institutionellen Ort, in seiner Bezeichnung als „Einrichtung des Bildungssystems für die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kleinkinder, unabhängig von der didaktisch-methodischen und weltanschaulichen Ausrichtung der einzelnen Einrichtung“, wengleich relativierend angefügt wird: „Das war nicht immer so.“ (ebd.). Auch nach Zirfas (2018, S. 101) spielt die historische Bedeutung heute kaum mehr eine Rolle: Seit etwa 200 Jahren steht der Kindergarten im Spannungsfeld von sozialpädagogischen und bildungstheoretischen Ansprüchen – so sieht er sich gegenwärtig mit einer zunehmenden Fokussierung von *Bildung* (Holztrattner, 2023) – bzw. Lernen, Entwicklung und Förderung – konfrontiert, denn jene fungiert in (post-)modernen Gesellschaften quasi als „universeller Qualifikations- und Gestaltungsschlüssel“ (Zirfas, 2018, S. 101). Hoffmann (2015, S. 18) fasst den Kindergarten gegenwärtig als eine Institution, in der sich verschiedene Vorläufer kulminieren: „Insofern handelt es sich heute nicht mehr um den Fröbelschen Kindergarten, sondern um eine durch viele konzeptionelle, institutionelle und ideologische Einflüsse geprägte Einrichtung, die in Deutschland etwa seit Beginn der zwanziger Jahre vereinheitlicht nur noch den Fröbelschen Namen trägt“ (ebd.).

Nach Braches-Chyrek und Kolleg:innen (2020, S. 17) stellt die frühpädagogische Einrichtung (heute) „die erste institutionalisierte Vergesellschaftungsform dar, in der sich Kindheit als Lebensort und Erfahrungsraum manifestiert und sich als soziale Kinderwelt konstituiert“. Er definiert Handlungspraxen, Räume und Zeiten von Kindern und vermittelt soziale Ordnungsprinzipien, bietet zugleich ‚Raum für selbstbestimmte Vergesellschaftung‘ und stellt Kinder vor die Herausforderung, soziale Beziehungen zu gestalten (ebd.). Der Kindergarten stiftet dabei nicht ‚nur‘ einen *praktischen Kontext des Aufwachsens* – Kinder sind als Akteur:innen auch gefordert, Kindheitsräume mitzugestalten (Bollig, Betz & Eßer, 2017, S. 8). So zeigt sich das Muster moderner Kindheit als „Teil einer hochgradig ausdifferenzierten institutionalisierten Altershierarchie [...], was sich auch in der Ausdifferenzierung der Institutionen der Kindheit [...] spiegelt“ (Mierendorff, 2014, S. 24).

Kindertageseinrichtungen werden heute als wesentliche Orte kindlichen Aufwachsens in Deutschland verstanden. In ihnen finden nicht nur Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) statt, sondern in ihnen ereignet sich Kindheit. Zugleich werden



diese Kindheiten von den Akteur:innen unter den jeweils gegebenen Bedingungen gestaltet (Kaul et al., 2023, S. 20).

Mit dem steigenden Angebot an frühkindlichen Einrichtungen verbindet sich eine Transformation des kindlichen Alltags, die Inanspruchnahme öffentlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote erscheint zunehmend als ‚normalbiografisch‘. Damit verbindet sich auch eine Reallokation kindlicher Lebenszeit, was bedeutet, dass Kinder über eine zunehmend früher und über eine zunehmend längere Dauer in öffentlicher Bildung, Betreuung und Erziehung aufwachsen<sup>68</sup> (Andresen, 2016b, S. 34; Cloos & Tervooren, 2013, S. 40; Hoffmann, 2015, S. 23; Stieve, 2010, S. 25). Mit diesen Institutionalisierungsprozessen ist nicht nur die – schon angesprochene – Transformation von Zuständigkeiten im Spannungsfeld von Öffentlichem und Privatem verbunden, indem Aufgaben, die zuvor von Familien geleistet wurden, nun in stärkerem Ausmaß von Einrichtungen übernommen werden (Gaßmann, 2021, S. 120; Stieve, 2010, S. 25). Im Hinblick auf veränderte zeitliche Strukturen verbringen Kinder weniger Zeit in der Familie „und die verbleibende Zeit [wird] mit dem Ziel modelliert, Erziehung und Bildung der Kinder zu verbessern.“ (Cloos & Tervooren, 2013, S. 40).

Aus der Genese institutioneller Arrangements entwickelte sich eine Ausdifferenzierung von Rollen, womit insbesondere jene der ‚verberuflichten‘ *frühpädagogischen Fachkräfte* und jene der *Kindergartenkinder* angesprochen sind (Drieschner, 2021, S. 84): „Diese Differenzierung ist ein konstitutives Merkmal modernen Lebens und der Kindergarten führt im Lebenslauf erstmals in diese Differenzierung ein“ (ebd.). *Geistige Mütterlichkeit* bespielt als romantisches Deutungsmuster (zum Teil implizit noch heute) das Berufsbild der Fachkraft – im jeweiligen historischen Kontext auch bezeichnet als *Kindergärtnerin* – im Sinne einer ‚*Mütterlichkeitspädagogik*‘, die es vor allem bürgerlichen Mädchen und unverheirateten Frauen ab dem beginnenden 20. Jahrhundert ermöglichte, aufgrund der Adressierung ‚*natürlicher weiblicher Eignung*‘ für pädagogische Tätigkeiten eine Ausbildung zu absolvieren und einer Erwerbsarbeit nachzugehen (Drieschner, 2021, S. 89; Gaßmann, 2021, S. 123). Bot dieses Berufsfeld zu Beginn des 20. Jahrhunderts Frauen „ein Ventil, um ihre natürliche Bestimmung der Liebestätigkeit in den öffentlichen Raum zu verschieben“ (Gaßmann, 2021, S. 123), so zieht jenes bis heute mangelnde gesellschaftliche Anerkennung und schlechte Entlohnung in sog. ‚Frauenberufen‘ im Spannungsfeld öffentlicher und privater Sorgearbeit nach sich (ebd.).

---

<sup>68</sup> Dieser Befund ist historisch-kulturell gebunden: Rekuriert wird vorrangig auf Entwicklungen der letzten Jahrzehnte in Österreich und (West-)Deutschland.

Fachkräfte sind mit vielfältigen Adressierungen und Ansprüchen konfrontiert, die sich grob im Kontext der Funktionsbestimmungen *frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)* umreißen lassen (Bahr & Stalder, 2015, S. 30). Lediglich angedeutet wird an dieser Stelle die prekäre Situation von frühpädagogischen Akteur:innen im Hinblick auf strukturelle Rahmenbedingungen, die sich bspw. in unzureichenden Personalressourcen und Fachkräftemangel dokumentieren (Brunner, 2018, S. 317; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 5; educare, 2022; Hoffmann, 2015, S. 21 ff.), und denen die hohen Anforderungen gegenüberstehen, denen Fachkräfte im Kontext eines kontingenten Alltags und vor dem Hintergrund von Qualitätsdiskursen und Professionalisierungsbestrebungen genügen sollen (Bock et al., 2013, S. 9 f.; Hoffmann, 2015, S. 38; Holztrattner & Kobler, 2020, S. 38; Kunze, 2021, S. 32). Schließlich kann im Kontext der komplexen Gemengelage zwischen *Professionalisierung* (resp. attribuierten Defiziten) und zunehmenden gesellschaftlichen Ansprüchen, die an das Feld herangetragen werden, auf eine spezifische Empfänglichkeit für *Rezeptivität* und *Normhungrigkeit* hingewiesen werden (Cloos, Gerstenberg & Krähnert; 2019; Gerstenberg & Cloos, 2022).

## 2.6.2 Ein Exkurs in das gegenwärtige Feld der Elementarpädagogik in Österreich

Im folgenden Abschnitt sollen aktuelle Entwicklungen und Debatten im Kontext der Elementarpädagogik<sup>69</sup> thematisiert werden, welche sich insbesondere auf Österreich beziehen.

Nach Smidt (2018, S. 624) lassen sich zwei Peaks in den – jüngeren<sup>70</sup> – politischen und akademischen Debatten um Elementarpädagogik in Österreich ausmachen: Diese betreffen die Phase nach dem sog. *Sputnik-Schock* in den 1960-er/1970-er Jahren sowie jene ab den 2000-er Jahren. Allerdings wäre kritisch zu fragen, inwiefern die Debatte nach der Jahrtausendwende (auch) durch einen – hier metaphorisch gebrauchten – „Schock“ ausgelöst wurde, konkret: im Kontext

<sup>69</sup> Da im folgenden Abschnitt vorrangig Diskurse und Entwicklungen mit Österreich-Bezug dargestellt werden, wird auf den Begriff der *Elementarpädagogik* rekurriert, da jener in Österreich vorwiegend – akademisch, fachpraktisch sowie programmatisch – prominent verhandelt wird. Andere Begrifflichkeiten, bspw. *Kindheitspädagogik* oder *Pädagogik der frühen Kindheit*, werden hier deutlich seltener aufgerufen.

<sup>70</sup> (Politische) Debatten im Kontext der österreichischen Elementarpädagogik, insbesondere im Hinblick auf die Genese frühpädagogischer Institutionen, reichen historisch deutlich weiter, bis ins 19. Jahrhundert, zurück (Steinberger, 2020).

des Erscheinens der PISA-Ergebnisse, resp. als Folge des sog. *Pisa-Schocks* (bspw. Hover-Reisner, Paschon & Smidt, S. 18 f.).

Nach Braches-Chyrek und Kolleg:innen (2020, S. 15) führten die anschließenden bildungspolitischen, gesellschaftlichen und programmatischen Debatten zu erheblich gestiegener Aufmerksamkeit. Sie mündeten in einem strukturellen Wandel, der bisherige Muster und Vorstellungen von früher Kindheit, Familialität und Elternschaft im Kontext von Öffentlichkeit und Privatheit transformierte<sup>71</sup> (Mierendorff, Höhne & Grunau, 2022, S. 7). Im Kontext ökonomischer und wohlfahrtsstaatlicher Überlegungen wurden zunehmend Fragen nach *früher Bildung* bearbeitet, die sich im Rahmen des Diskurses um Qualität, Professionalisierung und Akademisierung nachzeichnen lassen (Bock et al., 2013, S. 9 f.).

Im Jahre 2018 – also kurz vor der globalen COVID-19-Pandemie – konstatiert Smidt (S. 625) vier Problemkreise des Diskurses um Elementarpädagogik in Österreich:

1. Akademisierung der elementarpädagogischen Fachkräfte
2. Steigerung der Interaktionsqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen
3. Erhöhung der Kooperation zwischen Schule (Primarstufe) und Elementarpädagogik
4. Gründung einer Forschungs-Infrastruktur im Elementarbereich

Die eben dargestellten Problemkreise im österreichischen elementarpädagogischen Diskurs weisen auf eine Fokussierung des Entwicklungs-, Kompetenz- und Professionalisierungsdiskurses hin (Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018, S. 19 ff.), die sich auch in entsprechenden Forschungsleistungen artikuliert<sup>72</sup> (bspw. Mittischeck et al., 2022; Smidt & Embacher, 2023).

---

<sup>71</sup> Mierendorff, Höhne und Grunau (2022, S. 7) beschreiben diesen Wandel für den bundesdeutschen Kontext als Veränderung auf mehreren Ebenen: Transformation des Leitbildes einer traditionellen Familienkindheit, das an einem *male-breadwinner-Familienmodell* ausgerichtet war; Umbau des Verhältnisses von Wohlfahrtsstaat – Familie: Platzausbau U3, Ausbau Ganztag, symbolische und faktische Aufwertung von Bildung; Normalisierung der außerfamilialen institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung.

<sup>72</sup> Wie bereits in Abschnitt 2.3.1 ausgeführt: In Österreich wurden bisher (nur) zwei explizit elementarpädagogische Professuren eingerichtet, welche sich an den Universitäten Graz und Innsbruck verorten. Strukturell ist eine entsprechend umfangreiche Bearbeitung elementarpädagogischer Fragestellungen somit nur in begrenztem Ausmaß verankert. Trotz dieser Limitation sei an dieser Stelle dennoch auch auf die Forschungsbemühungen weiterer (hochschulisch-institutionalisierter) Akteur:innen in Österreich hingewiesen (vgl. exemplarisch Rösler, Schwab & Sild, 2019).

Im Kontext der Akademisierungsdebatte kann auch auf vielfältige Hoffnungen und Erwartungen verwiesen werden, die sich etwa auf eine ‚Qualitätssteigerung‘ im Feld, auf höheres gesellschaftliches Ansehen, höhere Vergütung, höhere Verweildauer von Fachkräften, eine alternative Geschlechterverteilung (höhere ‚Männerquote‘) sowie verstärkte Forschungsaktivitäten beziehen (Kunze, 2021, S. 31). Für den Bereich der elementarpädagogischen Ausbildung der Fachkräfte lässt sich für Österreich im internationalen Vergleich eine besondere Situation dahingehend konstatieren, dass jene vorwiegend auf Sekundarstufenniveau angesiedelt ist, wenngleich viele Weiterbildungsformate angeboten werden (Smidt, 2018, S. 625). Explizite akademische Formate etablierten sich erst in den letzten Jahren (Koch, 2021; Mittiscek & Gumpold-Hölblinger, 2022). Nach Rösler, Schwab und Sild (2019, S. 185) erfolgte der „erste Schritt im Bereich der Akademisierung“ in Österreich im Jahr 2007, indem an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Oberösterreich) der Lehrgang *Bildung in der frühen Kindheit* eingerichtet wurde. In den letzten Jahren etablierten sich an unterschiedlichen Hochschulen und Standorten zunehmend Studiengänge – vorwiegend auf Bachelorniveau.

Herauszuheben ist im Hinblick auf Ausbildungsformate die begrifflich-diskursive Differenzierung von Fachkräfte(gruppe)n in Österreich: Die *pädagogischen Fachkräfte* – im österreichischen common sense als (*gruppenführende*) *Pädagog:innen* bzw. *Elementarpädagog:innen* bezeichnet – verfügen zumeist über eine mehrjährige Ausbildung auf Sekundarstufenniveau<sup>73</sup>. Ihnen werden vornehmlich *pädagogische* Aufgaben – insbesondere der Initiierung von *Bildung* – zugesprochen (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 5 f.). Gemäß Lehrplan<sup>74</sup> haben Bildungsanstalten für Elementarpädagogik die Aufgabe,

den Schülerinnen und Schülern die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Kindergärten als elementarpädagogische Bildungseinrichtungen für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt erforderliche Berufsgesinnung sowie das dafür notwendige Berufswissen und Berufskönnen zu vermitteln und sie zur Universitätsreife zu führen.

<sup>73</sup> Die fünfjährige Ausbildung auf Sekundarstufenniveau mit abschließender Reife- und Diplomprüfung führt zu jener Qualifikation, die berechtigt, als *Elementarpädagog:in* in österreichischen elementarpädagogischen Einrichtungen bzw. in Horten tätig zu sein. Die Terminologien unterliegen einem historischen Wandel. So werden die sog. *berufsbildenden* Schulen seit 2016 als *Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)* bezeichnet, zuvor als *Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKiP)*. Einstweilen werden an den BAfEPs auch zweijährige *Kollegs* angeboten, über die die formale Qualifikation ebenfalls erworben werden kann. (Hover-Reisner, Paschon & Smidt, 2020b, S. 8).

<sup>74</sup> BGBl.II Nr. 204/2016, Fassung vom 20.12.2023.

Sog. *Assistent:innen*<sup>75</sup> verfügen in der Regel über eine deutlich geringere Ausbildung. Sie unterstützen die Pädagog:innen, sind aber auch für hauswirtschaftliche Tätigkeiten zuständig. Auf der Homepage des österreichischen *Arbeitsmarktservice (AMS)* findet sich der Hinweis, dass Assistent:innen „die Kinder in ihren Gruppen [betreuen], [...] jedoch nicht in die pädagogischen Maßnahmen der KindergartenpädagogInnen ein[greifen]. Sie spielen mit den Kindern beispielsweise Brettspiele, unterstützen Kleingruppen beim Malen und Basteln oder beaufsichtigen die Kinder beim Spielen im Garten“ (AMS, o. J., o. S.). Assistent:innen als bedeutende ‚Fachkraftgruppe‘ in Österreich sind bislang in der Forschung deutlich unterrepräsentiert. Erste Befunde bietet eine auf das Bundesland Tirol bezogene Studie (Koch et al., 2023). Assistenzkräfte geben im Hinblick auf die Ausgestaltung des Alltags in Einrichtungen früher Bildung, Betreuung und Erziehung einerseits getrennte Zuständigkeitsbereiche von (gruppenführenden) Pädagog:innen und Assistent:innen an, etwa, indem Assistenzkräfte in hohem Ausmaß pflegerische und Routinetätigkeiten durchführen und Praktiken des ‚Beaufsichtigens‘ vollziehen, im Sinne einer eher ‚passiv‘ konnotierten Teilnahme am Gruppengeschehen. Andererseits wird auch auf geteilte Zuständigkeiten verwiesen, im Sinne eines geteilten Vollzugs bildungsorientierter Tätigkeiten (ebd., S. 24 ff., S. 44).

Auf politischer bzw. administrativer Ebene wird in Österreich auf Bundesebene<sup>76</sup> zwischen *Krippen*<sup>77</sup>, *Kindergärten*, *Schülerhorten* und *altersgemischten Betreuungseinrichtungen* unterschieden, die allesamt dem elementarpädagogischen Sektor zugerechnet werden (Statistik Austria, 2022, S. 9). Laut Kindertagesheimstatistik besuchten im Jahr 2021/2022 etwa 230.000 Kinder einen Kindergarten und etwa 50.000 Kinder eine Krippe (Statistik Austria, 2022, S. 9). Die sog. *Betreuungsquote* liegt bei vier- und fünfjährigen Kindern in Österreich bei etwa 97 % und damit etwa im EU-Schnitt. Bei dreijährigen Kindern liegt sie

---

<sup>75</sup> Auch: *Helfer:innen*, *Betreuer:innen* oder *unterstützende Fachkräfte* – unterschiedliche Nutzung der Terminologien sowie unterschiedliche Gesetzgebung in den Bundesländern.

<sup>76</sup> Lediglich hingewiesen wird an dieser Stelle auf den Umstand, dass das elementarpädagogische Feld in Österreich föderal organisiert und heterogen ausgestaltet ist – etwa im Hinblick auf die Trägerstruktur (Andersen & Schluß, 2021, S. 255).

<sup>77</sup> Auch: *Kleinkindbetreuungseinrichtungen*; als föderale Bezeichnung auch: *Krabbelstuben*.

mit etwa 65 % deutlich darunter<sup>78</sup>, und damit zugleich weit unter dem EU-Schnitt von etwa 89 % (Statistik Austria, 2021, S. 13).

Während die etwa 4600 Kindergärten in Österreich mehrheitlich, zu knapp drei Vierteln, von öffentlichen Gebietskörperschaften (Bund, Länder, Gemeinden) erhalten werden, liegen die etwa 2500 Krippen<sup>79</sup> mehrheitlich in privater Trägerschaft (Statistik Austria, 2022, S. 9). Während die Anzahl der Kindergärten stagniert, nimmt jene der Krippen in der jüngeren Vergangenheit hingegen deutlich zu. Im Fünfjahres-Vergleich zeigt sich ein Zuwachs von über 35 % im Bereich des Ausbaus der Einrichtungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für sog. *Unter-Dreijährige-Kinder*, die im Rahmen der Institution Krippe adressiert werden (ebd.).

Die aktuellen Entwicklungen im Hinblick auf den Ausbau frühpädagogischer Einrichtungen sind insbesondere im Kontext zunehmender (international und neoliberal beförderter) Institutionalisierung (Deckert-Peaceman, 2020, S. 320) zu sehen, konkret: um dem Anliegen, den Anteil von jungen Kindern, die FBBE-Institutionen besuchen, zu erhöhen, nachzukommen (bspw. OECD, 2021). Hierin zeigt sich (u. a.) das politische und wirtschaftliche Bestreben, die Erwerbstätigkeit von Eltern (vornehmlich Frauen\*), resp. deren Beteiligung am Arbeitsmarkt, zu erhöhen, um hiermit „zum wirtschaftlichen Wohlstand und Wachstum bei[zu]tragen“ (ebd., S. 185) und die ‚Work-Life-Balance‘ von Eltern zu verbessern (ebd.; Rösler, Schwab & Sild, 2019).

Lag im der Fokus dieser Bemühungen erst der – eher quantitative – Ausbau des Betreuungsangebots, so verschob er sich etwa ab der Jahrtausendwende. Es ging nicht mehr ‚nur‘ darum, *Betreuungsplätze* auszubauen, um der arbeitsförmigen Verfügbarkeit von Müttern\* und Vätern\* nachzukommen, zunehmend erfuhr die Bildungssemantik erhebliche Präsenz und Prominenz (Drieschner, 2021, S. 82; Holztrattner, 2023, S. 6; Obermaier & Schilling, 2021, S. 18): „Das Narrativ von frühkindlicher Bildung ist ubiquitär, omnipräsent“ (Obermaier & Schilling, 2021, S. 18).

Gerade den aus bildungstheoretischer Sicht viel kritisierten und wenig schmeichelhaften Ergebnisse der PISA-Studien ist es gleichsam zu verdanken, dass das Thema

---

<sup>78</sup> Der Vergleich der Betreuungsquoten bei den dreijährigen Kindern zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während für Niederösterreich und Burgenland eine hohe Inanspruchnahme von FBBE-Angeboten im Ausmaß von etwa 96 % zu konstatieren ist, liegt die Betreuungsquote in der Steiermark (etwa 74 %) und in Kärnten (etwa 79 %) deutlich darunter (Statistik Austria, 2021, S. 13).

<sup>79</sup> Auch andere Terminologien für Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren sind in Österreich geläufig, etwa *Krabbelstube*.

Bildung in früher Kindheit überhaupt zu einem bildungspolitischen und ökonomischen Dauerthema in Deutschland [und Österreich; Anm. MH] avancierte. Die hastige Lösungssuche für den abermals diagnostizierten Bildungsnotstand im weiteren Sinne als auch die Frage nach der Qualität von Bildungsinstitutionen im engeren Sinne erreichte dann schließlich den institutionellen Ursprung nahezu jeder Bildungsbiographie: den elementarpädagogischen Bereich [...]. Damit wurde der Elementarbereich jäh aus seinem Dornröschenschlaf gerissen und mit einem Schlag stand die Qualität der bisherigen Arbeit von engagierten Erzieherinnen und Erziehern, deren konzeptionellen Grundlagen sowie deren Qualifikation an Fachschulen für Sozialpädagogik und Fachakademien zur Disposition (ebd., S. 17).

Frühpädagogische Einrichtungen wurden zunehmend „als prädestinierte Orte von (früher) Bildung ausgewiesen“ (Cloos & Tervooren, 2013, S. 38), was sich auch im Hinblick auf Benennungspraktiken zeigt: Kindergärten werden in Österreich zunehmend als *elementare Bildungseinrichtungen* gelabelt (Sting, 2013, S. 10), die normative Bildungspläne zu verfolgen haben (Bock et al., 2013, S. 10; Obermaier & Schilling, 2021, S. 18; Bundesweiter Bildungsrahmenplan für Österreich: Charlotte Bühler Institut, 2009) und sich von ihrer historischen Genese (u. a.) als *Betreuungsinstitutionen* zu lösen versuchen (Holztrattner, 2023, S. 6)<sup>80</sup>. Diese zunehmende Priorisierung von *Bildung* führte implizit zu einer randständigeren Bearbeitung anderer Funktionen in den letzten Jahren. Im Kontext des Akronyms *FBBE* sind hiermit insbesondere *Betreuung* und *Erziehung* angesprochen<sup>81</sup> (Bilgi, Sauerbrey & Stenger, 2021; Holztrattner, 2023).

Bezugnehmend auf Honig weisen Farrenberg und Schulz (2021, S. 27 f.) auf die reale Problematik hin, dass sich frühpädagogische Einrichtungen zwar – gesetzlich verbrieft – auf einen *Bildungsauftrag* stützen müssen, sie de facto aber insbesondere auf das Moment der *Betreuung* verwiesen sind. Verschärft zeigte sich dies während der Pandemie, als institutionelle Arrangements nicht mehr in der Verschränkung der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsfunktion angesprochen, sondern die Betreuungsfunktion prioritär gesetzt wurde. Zeitweise wurde gar auf ‚Notbetreuung‘ rekurriert (ebd.). Die Tendenzen der Schließung und Reduktion während der Pandemie lassen sich gerade nicht (wie noch

<sup>80</sup> Dass jene Prozesse keineswegs friktionsfrei verliefen (und – so lässt sich vermuten – noch immer verlaufen), zeigt die Problematisierung durch Rösler, Schwab und Sild (2019, S. 182), die auf mangelnde politische Bemühungen resp. eine mangelnde Diskussion um frühkindliche Bildung und Erziehung in Österreich (Anfang der 2000-er Jahre) verweisen und schlussfolgern: „Kinder in Österreich [werden] nicht als einzelne BürgerInnen gesehen [...], sondern als Familienmitglieder, deren Interessen in erster Linie von Erwachsenen entschieden werden. Bildung bezieht sich in Österreich daher nicht auf das Kind als eigenständiges Individuum, sondern auf die künftige Person, die es einmal sein wird.“

<sup>81</sup> In Österreich scheint jene Debatte noch weitgehend ausständig zu sein.

zuvor) als Ausdruck zunehmender Institutionalisierungsprozesse fassen, sondern Gegenteilig als *de-institutionalisierend*. Die Reduktion resp. der (zeitweilige) ‚Wegfall‘ von frühpädagogischen Einrichtungen und der damit verbundene Rückgang von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangeboten im institutionellen Setting führten dazu, dass Familien während der Pandemie mit Prozessen der *De-Stabilisierung*, *Re-Familialisierung* und *Re-Traditionalisierung* konfrontiert wurden – und jene auch selbst (mit)hervorbrachten (Holztrattner et al., 2023). Ohne auf die Konsequenzen der COVID-19-Krise für den Elementarbereich genauer eingehen zu wollen, sei hier dennoch konkludierend darauf verwiesen, dass die Entwicklungen im Kontext der Pandemie den neoliberal beförderten *Institutionalisierungsbemühungen* entgegenstehen resp. das spannungsgeladene Verhältnis von *Familialisierung und Institutionalisierung* – oder allgemeiner: von Privatheit und Öffentlichkeit – zur Bearbeitung aufforder(te)n. Die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern wurde hier in ihrer Rückverlagerung in die Familie „erneut als vermeintlich naturwüchsiges privates Phänomen reproduziert“ (Gaßmann, 2021, S. 117).

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.







Vor dem Hintergrund einer praxeologischen Analysefolie, welche einen Zugriff „auf die soziale Praxis des Pädagogischen bzw. pädagogischer Ordnungen“ (Schmidt, 2018, S. 9) bzw. einen Blick auf die (soziokulturelle) Praxis im Kontext von Arrangements von Praktiken ‚früher Kindheit(en)‘ (vgl. Honig, 2018, S. 204 ff) erlaubt, versteht sich die vorliegende Schrift als *rekonstruktiv*. Dieser Zugang fragt nach dem *wie* der Herstellung sozialer Praxis und ermöglicht, „denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, Gelegenheit [zu geben], ihre Konstruktionen und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten“ (Bohnsack, 2010, S. 24). Das hierbei konstitutive Moment der *Offenheit* ermöglicht, dass „die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich [den Beforschten] überlassen [werden kann], damit diese ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können und auf diesem Wege die Unterschiede zum Relevanzsystem des Forschers überhaupt erst erkennbar werden“ (ebd., S. 21).

In Anlehnung an Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014, S. 47) lässt sich die empirische Ausrichtung der vorliegenden Schrift als *ethnografisch fokussierte dokumentarische Methode* fassen, die „einen empirischen Zugang zur Performanz von Praxis im Moment ihres Vollzug[s]“ ermöglicht und sich dadurch auszeichnet, „die praktische Herstellung pädagogischer Ordnungen zu rekonstruieren und dabei die Wechselwirkungen zwischen den handlungsleitenden Orientierungen, den situationsbezogenen und übersituativen Rahmungen von Kindern und Erwachsenen, zu beleuchten“ (ebd.). Nach Prout und James (2015, S. 22) eignen sich ethnografische Verfahren ganz besonders dazu, „nearer to the ‘truth’

---

**Ergänzende Information** Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-44386-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-44386-3_3).

about what childhood is like“ vorzudringen. Vor diesem Hintergrund wurden im Rahmen des Dissertationsprojekts ethnografische Feldaufenthalte in drei frühpädagogischen Institutionen in Österreich durchgeführt (vgl. Abschnitt 3.1). Die *Ethnografie* bietet, insbesondere mittels *teilnehmender Beobachtung*, Zugriffsmöglichkeiten auf die soziale Praxis – repräsentiert durch Praktiken (der Hervorbringung) – *in situ*, vor Ort und in ihrem Vollzug (bspw. Vogd, 2006) (vgl. Abschnitt 3.2), womit sich die Möglichkeit einer Annäherung an die *performative Praxis* eröffnet (Bohnsack, 2020, S. 70)<sup>1</sup>.

Ausgewertet wurde das Datenmaterial<sup>2</sup> mittels *Dokumentarischer Methode* (vgl. Abschnitt 3.3), welche einen Zugang zum reflexiven und handlungsleitenden Wissen der Akteur:innen und deren Handlungspraxis sowie insbesondere zur *performativen Performanz*<sup>3</sup> eröffnet (bspw. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9).

---

### 3.1 Feld und Sample

Die Fokussierung auf frühpädagogische Institutionen als ‚empirische Orte‘, resp. als zu beforschendes Feld, gründet in der Bezugnahme auf die zeitliche Einordnung ‚früher Kindheit‘ als Lebensphase, die sich zwischen der Geburt eines Kindes und des Übergangs in die Schule realisiert<sup>4</sup> (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13). Frühpädagogische Einrichtungen können in diesem Kontext als zentrale Erfahrungsräume kindlicher Lebenswelten verstanden werden, in denen soziale Wirklichkeit in (vor)definierten Handlungspraxen hervorgebracht wird.

---

<sup>1</sup> Demgegenüber steht die *proponierte Praxis*, welche anhand von Erzählungen und Beschreibungen (mittels narrativer Daten) rekonstruiert werden kann (Bohnsack, 2020, S. 70).

<sup>2</sup> Auf die Erhebung wird in Abschnitt 3.2 detailliert eingegangen. Verwiesen sei an dieser Stelle bereits darauf, dass eine Auswahl der aus den teilnehmenden Beobachtungen entstandenen Feldprotokolle zur Analyse herangezogen wurde.

<sup>3</sup> Der Zugang zur performativen Performanz kann nur über die Beobachtung der sozialen Praxis selbst hergestellt werden. Demgegenüber steht die *proponierte Praxis*, die in Erzählungen und Beschreibungen (in narrativen Daten) rekonstruiert werden kann (Bohnsack, 2020, S. 70).

<sup>4</sup> Mit dieser Entscheidung soll kein normativer Anspruch auf „Korrektheit“ dieser (zeitlichen) Zuschreibung erhoben werden. Potenziell könnten sich auch alternative Kriterien zur Auswahl des Untersuchungsfeldes aufgerufen werden. Zudem fungiert jene Bestimmung als *eine* Möglichkeit, Aussagen über frühe Kindheit, resp. seiner zeitlichen Situierung als Lebensphase (in Institutionen), zu treffen. An dieser Stelle wird mit der theoretischen Bezugnahme die Herstellung von Transparenz, im Hinblick auf die Entscheidung für ein Untersuchungsfeld im Kontext der Dissertationsschrift resp. des Ausschlusses anderer Optionen (z. B. Schule, insbes. Primarstufe), intendiert.

Bezugnehmend auf die Forschungsstrategie des *theoretical samplings*<sup>5</sup> (Glaser & Strauss, 2010) und unter Berücksichtigung einer größtmöglichen Offenheit im qualitativen Forschungsprozess, insbesondere auch im Hinblick auf die Erreichung einer *theoretischen Sättigung*, wurden frühpädagogische Einrichtungen zur Beteiligung am Dissertationsprojekt angefragt, welche möglichst heterogene Rahmenbedingungen aufweisen<sup>6</sup>. Die Kontaktaufnahme verlief hierzu *top-down*, telefonisch und/oder via Mail, über die Leitungspersonen der Einrichtungen und/oder die Führungsebene des jeweiligen Trägers.

Zur Teilnahme erklärten sich drei Institutionen (bzw. Träger) bereit. Das Einverständnis wurde erst von den Trägern, dann auch schriftlich von allen pädagogischen Fachkräften (aller Gruppen der jeweiligen Einrichtung) und Eltern bzw. Sorgeberechtigte (jener Gruppen, in denen die teilnehmende Beobachtung realisiert wurde) eingeholt. Zudem wurden diesen Akteursgruppen (Träger, Fachkräfte und Eltern) umfassendes Informationsmaterial zum Projekt schriftlich übermittelt. Den Trägern wurde zudem offeriert, das Vorhaben Fachkräften und/oder Eltern bzw. Sorgeberechtigten persönlich vorzustellen und mit den Akteur:innen zu diskutieren. Auf das Angebot wurde insgesamt viermal zurückgegriffen, in dem Sinne, dass die Forscherin in Teamgesprächen in allen drei Einrichtungen sowie zusätzlich einem Elternabend – jeweils zeitweise – beiwohnte, das Promotionsprojekt resp. die geplanten ethnografischen Feldaufenthalte vorstellte, diskutierte sowie Fragen beantwortete. Auf das Einverständnis, das von den Kindern – zumeist prozessual, teils auch schriftlich – eingeholt wurde, wird in Abschnitt 3.2.3 noch detaillierter eingegangen.

Aus forschungsethischen und Datenschutzgründen erfolgt an dieser Stelle keine Vorstellung der einzelnen Einrichtungen. Dennoch soll, anhand der folgenden Tabelle 3.1, kurz darauf hingewiesen werden, dass sich diese durch eine (möglichst) maximale Kontrastierung auszeichnen<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Przyborski und Wohrab-Sahr (2014, 177 f) weisen im Kontext des *theoretical samplings* darauf hin, dass Fälle sozialwissenschaftlich immer *für etwas* stehen, also *etwas repräsentieren*. Der Fallauswahl kommt in diesem Kontext eine entscheidende Rolle zu, das Sampling stellt insofern eine bedeutsame (Auswahl-)Leistung im Forschungsprozess dar.

<sup>6</sup> Das Moment der Heterogenität bezieht sich hier auf möglichst unterschiedliche Größe, Trägerschaft (privat/öffentlich), Sozialraum/-struktur, geografische Lage und pädagogische Ausrichtung der Einrichtungen (vgl. Tabelle 3.1). Mit diesem Vorgehen soll die erhebliche Varianz der Rahmenbedingungen in elementarpädagogischen Institutionen in Österreich (vgl. etwa Hover-Reisner, Paschon & Smidt, 2020b, S. 7 f) berücksichtigt werden.

<sup>7</sup> Die Aspekte werden in der Tabelle nur allgemein angeführt, mit dem – forschungsethischen und datenschutzrechtlich begründeten – Zweck, in möglichst geringem Ausmaß auf die einzelnen Einrichtungen schließen zu können.

**Tabelle 3.1** Übersicht Sample

<i>Größe</i>	Die Einrichtungen unterscheiden sich erheblich hinsichtlich ihrer Größe, was bspw. formal anhand der unterschiedlichen „Kinderzahl“ bzw. „Gruppenanzahl“ <sup>8</sup> (zwei, drei und sieben Gruppen) festgemacht werden kann.
<i>Trägerschaft</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine kleine, eine mittelgroße und eine große Trägerschaft (mit sehr unterschiedlicher Anzahl an Standorten)</li> <li>• Zwei öffentliche Träger, ein privat geführter Träger (mit folglich sehr unterschiedlichem Ausmaß an zu entrichtenden finanziellen Beiträgen, durch die Eltern bzw. Sorgeberechtigten)</li> </ul>
<i>Sozialraum und -struktur</i>	Die teilnehmende Beobachtung lieferte einerseits Hinweise auf ‚bildungsnahe‘ vs. ‚bildungsbenachteiligte‘ Milieus bzw. auf heterogenes soziales, kulturelles und finanzielles Kapital sowie andererseits darauf, dass die Einrichtungen in sehr unterschiedlichem Ausmaß von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ <sup>9</sup> (informelle Zuschreibung des Feldes, bezugnehmend auf <i>Sprache</i> und <i>Herkunft/Ethnizität</i> ) bzw. ‚mit Integrationsstatus‘ (formelle Zuschreibung des Feldes, bezugnehmend auf die Differenzdimension <i>Behinderung</i> * <i>Beeinträchtigung</i> ) besucht werden.
<i>Geografische Lage</i>	<p>Die drei Einrichtungen sind in drei unterschiedlichen Bundesländern verortet und daher auf verschiedene Gesetzgebungen verwiesen (aufgrund der föderalen Struktur des österreichischen Elementarbereichs). Darüber hinaus unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer (non-/sub-)urbanen Positionierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine großstädtische Einrichtung</li> <li>• Eine mittelstädtische Einrichtung</li> <li>• Eine kleinstädtische bis ländliche Einrichtung</li> </ul> <p>Alle drei Einrichtungen sind – mehr oder weniger – in Wohngebieten verortet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Als Teil eines größeren Sozialbaus/Wohnanlage in urbaner Lage</li> <li>• Als ehemaliges Einfamilienhaus in einer Wohnsiedlung in suburbaner Lage</li> <li>• Als Institution in einem größeren Gesundheits-/Sozialkomplex in urbaner Lage</li> </ul>

(Fortsetzung)

<sup>8</sup> Lediglich verwiesen sei darauf, dass sich die Gruppengrößen im Sample wiederum als sehr heterogen zeigen. Dieser Umstand gründet einerseits in unterschiedlichen föderalen Gesetzgebungen und andererseits in der deutlichen Reduktion der Gruppengrößen in einer privat geführten Einrichtung.

<sup>9</sup> Es ist davon auszugehen, dass das Agieren von Akteur:innen durch Migration beeinflusst werden „kann, jedoch keinesfalls muss“ (Cerny & Oberlechner, 2019, S. 8). Auf die schwierige Rahmung des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘, insbesondere auf die Gefahr der Essentialisierung (ebd.) sei an dieser Stelle lediglich hingewiesen.

**Tabelle 3.1** (Fortsetzung)

<i>Pädagogische Ausrichtung</i>	<p>Alle drei Einrichtungen verfügen – entweder selbst oder über den größeren Träger vermittelt – über ein pädagogisches Konzept, das zumeist auch öffentlich zugänglich gemacht wird.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Einrichtung wird mit einem <i>reform-/ alternativpädagogisch-orientiertem Konzept</i> geführt.</li> <li>• Zwei Einrichtungen können als „Regel-Einrichtungen“ gerahmt werden, wobei eine davon eher ‚traditionell‘, eine mit teiloffenem Konzept<sup>10</sup> geführt wird.</li> </ul>
---------------------------------	--

## 3.2 Erhebung

Die Kindheitsforschung ist von einer Expansion bzw. einer Ausdifferenzierung und Formierung von ethnografischen Forschungsbemühungen – gerade auch im Hinblick auf das Feld frühpädagogischer Institutionen – gekennzeichnet (Bollig & Cloos, 2018, S. 3). Diese Entwicklung gründet u. a. in ihrem „spezifischen Zugang[s] zur pädagogischen Praxis und ihrer methodischen Alltagsnähe [...]“. Nicht umsonst wird der Ethnografie ein spezifisches Potential zugesprochen, pädagogisches Verstehen tiefergehend zu grundieren und vorschnellen Setzungen, wie pädagogische Praxis zu funktionieren hat, einen befremdenden Blick entgegenzusetzen“ (ebd., S. 4).

Der Aufenthalt im Feld ermöglicht die unmittelbare Teilnahme in der alltäglichen Praxis der frühpädagogischen Einrichtung, also eben jenem gesellschaftlich ausdifferenzierten Kindheitsraum, indem sich permanent Prozesse der Hervorbringung von früher Kindheit vollziehen; vgl. auch Abschnitt 2.6.1). Der Ethnografie wird zugesprochen, „a particularly useful methodology for the study of childhood“ zu sein (Prout & James, 2015, S. 7). Nach Deckert-Peaceman (2020, S. 318) eröffnet sie die Möglichkeit, „die paradoxe Andersartigkeit von Kindern“, bzw. die *Gleichzeitigkeit des Fremdseins und Vertrautseins von Kindern (und Erwachsenen)*; ebd. S. 317) differenzierter erschließen zu können.

Die ethnografische Erhebung erfolgte in elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich (‚Kindergärten‘, vgl. auch Abschnitt 2.6.2), welche Kinder in einem spezifischen Alterssegment adressieren. Damit sind Kinder etwa zwischen 2,5 bis 6 Jahren angesprochen, abhängig von den jeweiligen institutionellen (zum

<sup>10</sup> Bezugnehmend auf Staeger (2014, S. 204) bezieht sich das *teiloffene Konzept* insbesondere „auf die Organisation der Verteilung der Kinder im Raum: Die Kinder gehören einer Gruppe zu, halten sich während des Freispiels aber nicht nur in ihren jeweiligen Gruppen auf, sondern regulieren unabhängig von den Erwachsenen ihre Aufenthalte in den Räumen der anderen Gruppen“ und – so ließe sich ergänzen: darüber hinaus in den sog. ‚Funktionsräumen‘.

Teil auch: konzeptuellen) Rahmenbedingungen bzw. föderalen Gesetzgebungen (vgl. auch Engel et al., 2022). Durchgeführt wurden teilnehmende Beobachtungen, die einen Zugriff auf Praktiken der Akteur:innen *in situ* ermöglichen, ergänzt mit verbalen sowie visuellen Erhebungsmethoden. Die konkrete Auswahl dieser Instrumente war – inspiriert durch den *Mosaic Approach* (bspw. Clark & Moss 2001; Schütz & Böhm, 2021) und die *QuaKi-Studie*<sup>11</sup> (bspw. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017; Nentwig-Gesemann et al., 2020) – darum bemüht, an ‚kindlichen‘ (sprachlichen, ästhetischen *und* körperlichen) Aneignungs-, Ausdrucks- und Beteiligungsformen anzuschließen. Das Instrumentarium sollte in angemessener Weise, möglichst offen, flexibel und partizipativ in Spielprozesse eingelagert werden (Knapp, Niederer & Winter, 2009, S. 609; Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007, S. 213 f; Neuß, 2010, S. 194 f; Schulz, 2018b, S. 25). Damit wurde intendiert, nicht nur explizite, sondern auch implizite bzw. „prä-reflexive und der Verbalsprache nicht ohne Weiteres zugängliche Wissensbestände“ zum Ausdruck bringen zu können resp. in der Analyse zu berücksichtigen (Nentwig-Gesemann & Thole, 2023, S. 121).

Die ethnografischen Feldaufenthalte realisierten sich jeweils an mehreren aufeinander folgenden Tagen (knapp zwei Wochen) je Einrichtung, jeweils vormittags für eine Dauer von ca. 2,5 h. Insgesamt wurden 25 Tage (ca. 75 h) im Feld verbracht. Diese realisierten sich im Hinblick auf die institutionelle Tagesstruktur vornehmlich im *Freispiel*<sup>12</sup> – einem raum-zeitlichen Spezifikum frühpädagogischer Einrichtungen, in das u. a. normative Vorstellungen von Kindheit und Spiel eingelagert sind – und zum Teil auch in der Mikrotransition des Übergangs (Ende der ‚Freispielzeit‘). Diese zeitliche Einbettung gründet vorrangig in der Logik des Feldes, resp. in der Beobachtungsmöglichkeit, die seitens der Fachkräfte (zumindest in manchen Einrichtungen) zeitlich offeriert bzw. gesetzt und für die weiteren Erhebungen übernommen wurde. Nohl, Dehnavi und Amling (2011, S. 84) weisen in deren Studie darauf hin, dass sich der Vormittag – eben vom organisationalen Ablauf bzw. der zeitlichen Struktur geprägt – eignet, einen Zugriff auf sowohl (stärker) strukturierte (z. B. ritualisierte Interaktionen) als auch auf (weniger) unstrukturierte Phasen (eben gefasst als ‚Freispiel‘) und Praktiken zu erhalten.

---

<sup>11</sup> Akronym für ‚Kita Qualität aus Kindersicht‘

<sup>12</sup> Nach Engel und Kolleg:innen (2022, S. 44) können als Freispiel „grundsätzlich Phasen im Kita-Alltag begriffen [werden], in denen die Kinder Form, Inhalte und Mitspielende für ihre Tätigkeiten selbst wählen können. Der Ursprung des Freispiel-Konzepts liegt in der Idee einer indirekten Methode der Spielförderung, die die Eigentätigkeit der Kinder in den Vordergrund stellt und bei der Erwachsene bzw. pädagogisches Personal weitestgehend zurücktreten“.

Die Feldaufenthalte realisierten sich in unterschiedlichen Phasen des Jahres (bzw. ‚Jahreskreises‘), womit auch heterogene institutionelle bzw. pädagogische Schwerpunktsetzungen berücksichtigt werden konnten. Diese finden sich an manchen Stellen auch auf thematisch-inhaltlicher Ebene im Datenmaterial wieder (bspw. *FallMittagskreis*). Der Erhebungszeitraum erstreckt sich von Oktober 2019 bis Februar 2020<sup>13</sup>.

Der gesamte Datenkorpus umfasst schließlich Beobachtungsprotokolle, Interviews und Paarinterviews mit Kindern, Kinderzeichnungen sowie Fotos. Das gesamte visuelle Material ist im Kontext der Erhebung mittels Interviews und Paarinterviews entstanden. Hier wurde intendiert, den Kindern Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung der Erhebungssituation (in möglichst hohem Ausmaß, innerhalb eines Rahmens) zu eröffnen. So konnten sie wählen, ob sie ein Gespräch führen möchten, ob sie ein Bilderbuch ansehen und besprechen möchten, ob sie eine/mehrere Zeichnung:en anfertigen und/oder mit Lege- und Konstruktionsmaterial ‚spielen‘/‚etwas bauen‘ möchten. Die Kinder wählten aus, mit welchen Materialien sie sich auf welche Art und Weise und ggf. in welcher Anzahl und Reihenfolge sie sich befassen wollten.

Für die Zeichnungen wurde unterschiedliches Papier (weißes Tonpapier in den Formaten A3, A4 und A5) und verschiedene Malutensilien (Filzstifte, Farbstifte, Pinsel und wasserlösliche bzw. mit Wasser und Pinsel ‚vermalbare‘ Farbstifte) zur Verfügung gestellt. Es gab keine Vorgaben oder Hinweise hinsichtlich der Motive oder Themen.

Die Fotos bilden Bauwerke (größtenteils elementarpädagogische Einrichtungen) ab, die von den Kindern konstruiert wurden. Auch hier wurden Materialien zur Verfügung gestellt (Holzfiguren in unterschiedlichen Größen, Glassteine, Holzblöcke und -platten, Tücher in verschiedenen Farben und Materialien, Holzringe, Filzmatte; vgl. Anhang 1<sup>14</sup>). Die Kinder wurden hier gebeten, einen ‚Kindergarten‘ zu bauen. Angedacht war dieses Konstruktionsangebot als Erzähl-anreiz bzw. auch als Möglichkeit, den ‚spielerischen Charakter‘ der (Paar-) Interviewsituation zu erreichen/aufrechtzuerhalten. Die Fotos wurden während und/oder nach dem Konstruktionsprozess angefertigt, zum Teil von den Kindern

---

<sup>13</sup> Damit ist angezeigt, dass es sich um eine ‚Prä-COVID-19-Erhebung‘ handelt. Inwieweit die Pandemie sich (nachhaltig) auf den Alltag in frühpädagogischen Einrichtungen auswirkt(e), kann anhand der vorliegenden Studie nicht rekonstruiert werden. Dass die Konsequenzen der Pandemie weite gesellschaftliche Bereiche und gerade auch das Aufwachsen von Kindern in Familien und (frühpädagogischen) Institutionen präg(t)en wird an anderer Stelle nachgezeichnet (bspw. Alberth, Bollig & Schindler, 2020; Holztrattner et al, 2023; Kuger et al, 2022, Lattner et al, 2024; Ravens-Sieberer et al, 2022).

<sup>14</sup> Die zugehörigen Daten sind in Anhang 1 im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

selbst, zum Teil von der Forscherin. Einige Bauwerke wurden mehrmals, nämlich aus unterschiedlichen Perspektiven, abgebildet.

Nach der Erhebung wurde eine Auswahl für die Analyse getroffen: Es wurden Beobachtungsprotokolle als Datensorte ausgewählt, die mittels Dokumentarischer Methode analysiert wurden. Dieser Selektion liegt ein längerer, intensiv überlegter – und u. a. in Forschungswerkstätten diskutierter – Entscheidungsprozess zugrunde, der sich vorrangig auf das Argument beruft, dass die teilnehmende Beobachtung einen Blick auf die Praktiken der Akteur:innen im Feld ermöglicht (Bütow, Eckert & Teichmann, 2016, S. 40). Über die Teilnahme und Beobachtung kultureller und sozialer Praktiken kann das implizite Wissen der Praxis erschlossen (Kelle, 2018, S. 224) bzw. ein Zugang zur *performativen Performanz* (Bohnsack, 2020, S. 70) geschaffen werden:

Die Logik der gelebten Praxis ist eine andere als die der (Akteurs-)Theorien *über* die Praxis. Wenngleich auch Einzelinterviews und insbesondere Gruppendiskussionen mit Hilfe der dokumentarischen Methode in der *reflektierenden Interpretation* dahingehend ausgewertet werden können, dass die Aufmerksamkeit von dem, was gesagt wird, auf den *modus operandi* gelenkt wird, also geschaut werden kann, *wie* hier *performativ* Wirklichkeit hergestellt wird und welche Orientierungen hier zur Geltung kommen [...], liefern die Methoden ‚teilnehmende Beobachtung‘ wie auch ‚Videoanalyse‘ einen unmittelbaren Weg, um die Details der gelebten Praxis bzw. die vielfältigen Kontexte und Differenzierungen dieser Praxis zu rekonstruieren (Vogd, 2006, S. 90; Hervorhebungen lt. Original).

Dieses Vorgehen verweist auf das konstitutive Moment der (methodischen) *Offenheit* qualitativer bzw. rekonstruktiver Forschungsprozesse (Bohnsack, 2010, S. 24; Strübing et al., 2018, S. 85 f) sowie auf Suchbewegungen (Bollig & Cloos, 2018, S. 5), die sich in ethnografischen Projekten in wechselseitiger Verschränkung von Daten, Analyse und Theorie vollziehen (Krinninger, 2018, S. 7). Aufgrund der Entscheidung, Beobachtungsprotokolle als Datenmaterial zur Analyse heranzuziehen, folgt im anschließenden Abschnitt 3.2.1 eine Kontextualisierung der Ethnografie als methodischem Zugang sowie der teilnehmenden Beobachtung als Methode. In Abschnitt 3.2.2 wird das methodische Vorgehen bei der Protokollierung beschrieben. Von der Vorstellung der anderen Erhebungsmethoden (Interviews, Paar-Interviews, Kinderzeichnungen, Fotografie), die einen Zugriff auf die *proponierte Performanz* ermöglichen, aber weniger Aufschluss über tatsächliche Handlungspraxis geben können (Bohnsack, 2020, S. 70), wird abgesehen<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Auf jene Methoden wurde in der eingereichten Disposition (Exposé zur Dissertation) anhand methodisch/methodologischer Literatur – zumindest einleitend – eingegangen



### 3.2.1 Ethnografie

Wie bereits einleitend in das Kapitel 3 formuliert, versteht sich der empirische Zugang der vorliegenden Schrift als *ethnografisch fokussierte Dokumentarische Methode*, welche sich insbesondere zur „Erforschung von körperlich-performativen Interaktionspraktiken (z. B. Rituale, Spiele, pädagogisch-didaktische Situationen)“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 20) eignet.

[Die Ethnografie] verfolgt die relativ einfache, aber nicht voraussetzungslose Grundidee, Menschen in ihren situativen oder institutionellen Kontexten beim Vollzug ihrer Praktiken zu beobachten. Ein solcher Forschungsansatz gründet sich auf die Überzeugung, dass nur die andauernde Präsenz vor Ort einen direkten Einblick in verschiedene Wissensformen der Teilnehmer ermöglicht (Breidenstein, Hirschauer, Kalhoff & Nieswand, 2015, S. 7).

Nach Tervooren und Kolleg:innen (2014, S. 9) stellen der Ausgangspunkt der Praxis und die leibliche Anwesenheit der Forschenden Potenziale ethnografischer Forschung dar – und dies lässt sie für unterschiedliche (pädagogische) Felder im deutschsprachigen Raum sowie international bedeutsam und anschlussfähig werden. Ethnografie versteht sich dabei weniger als Methode, sondern mehr als Haltung und Forschungsstrategie (Bollig & Cloos, 2018, S. 5). Zwar handelt es sich hierbei um keinen „klar umrissenen und methodisch eng gefassten Forschungszugang“ (ebd., S. 4) und auch der Ethnographie-Begriff selbst wird heterogen gebraucht, dennoch lässt sich ein gemeinsamer Kern ethnographischer Bemühungen dahingehend beschreiben, „dass die Forschenden über einen gewissen Zeitraum am Alltagsleben in pädagogischen Feldern teilnehmen und diese ‚Teilnehmende Beobachtung‘, das heißt das partielle Eintauchen in eine *Praxis vor Ort*, zum Ausgangspunkt ihrer analytischen Arbeit machen“ (ebd.).

‚Teilnehmend‘ und ‚Beobachtend‘ sind damit zwei untrennbar mit dem Anspruch, etwas über die alltäglichen Lebenswelten herausfinden zu wollen, verbundene Bestandteile. Ohne diese könnte die Erfahrung des Dabei-Seins nicht erfahrbar gemacht werden und die Ethnographie verlöre ihren grundlegenden methodologischen Anspruch (Budde, 2015, S. 12).

---

(Holztrattner, 2019). Wie schon ausgeführt, wurden in die Promotionschrift bzw. das vorliegende Werk ausschließlich analysierte Beobachtungsprotokolle aufgenommen, weshalb in den Abschnitten 3.2.1 und 3.2.2 nur auf die teilnehmende Beobachtung bzw. Ethnografie als Erhebungszugang eingegangen wird.

Im Zentrum der ethnografischen Erhebung steht die *teilnehmende Beobachtung* (Rosenthal, 2015, S. 111), welche den Forschenden einen Zugang zur Ordnung der sozialen Welt des Feldes ermöglicht und die Näherung an die Frage erlaubt, wie Sinn und Bedeutung zugeschrieben und Handlungsanschlüsse gesichert werden (Breidenstein et al., 2015, S. 7). Die Feldaufenthalte umfassen daher (möglichst) einen längeren Zeitraum, um in diese Ordnung „eintauchen“ zu können. Die Phasen sind hierbei von einem Wechselschritt zwischen *going native* und *coming home* (ebd., S. 42) gekennzeichnet. Die sich dabei vollziehenden Prozesse – also die ‚Einsozialisation‘ in den ethnographisch beobachteten pädagogischen Alltag (Schoneville et al., 2006), die Herausforderungen des ‚Fremdseins‘/‚Vertrautseins‘ (Hünersdorf, 2013, S. 20 f; Rosenthal, 2015, S. 111 ff) sowie ‚Positionierens‘/‚Positioniert-Werdens‘ (Schoneville et al., 2006, S. 232) und ‚Mit-Erzeugens‘ (Unterweger, Sieber Egger & Maeder, 2018, S. 13), das Changieren zwischen Teilnahme und Beobachtung (Schlachzig, 2022, S. 169) und schließlich auch das Eintreten in und Mitjustieren von Machtverhältnissen durch die eigene Präsenz (Unterweger, Sieber Egger & Maeder, 2018, S. 11) – sollen im Laufe des Forschungsprozesses einer stetigen Reflexion unterzogen werden (Rosenthal, 2015, S. 111; vgl. auch Abschnitt 3.2.3).

Der Aufenthalt im Feld ermöglicht – und dies ist für die vorliegende Arbeit von erheblicher Relevanz – die unmittelbare Teilnahme am *Alltag*<sup>16</sup> frühpädagogischer Einrichtungen, wo sich Prozesse der Hervorbringung von früher Kindheit im Kontext institutioneller Arrangements vollziehen. Dieses Teilnehmen „bedeutet eine leibliche und psychische Erfahrung, die uns bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung verschlossen bleibt“ (Rosenthal, 2015, S. 113) und diese ethnographische Perspektivierung eröffnet, die Perspektive auf das Handeln der Akteur:innen – hier: v. a. der jungen Kinder – im Feld zu richten (Bütow, Eckert & Teichmann, 2016, S. 40). So können auch „Gesten und andere[r] körperbezogene[r] Ausdrucksformen, die sprachlich nicht repräsentiert werden“, analytisch in den Blick genommen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 279). Damit kann insbesondere an (forschungsethische) Überlegungen in der Kindheitsforschung angeschlossen werden, die fordern, Kindern methodisch „die Chance geben, sich mit ihrem Körper und im praktischen Tun

---

<sup>16</sup> In Anlehnung an Hoffmann, Borg-Tiburcy, Kubandt, Meyer und Nolte (2015, S. 7) wird *Alltag* hier in einer Perspektive gefasst, die „bewusst zunächst die normativ-programmatisch aufgeladene Frage zurückstellt, *wie pädagogische Praxis im Idealfall sein sollte, und stattdessen die Frage fokussiert, wie pädagogische Praxis ist und von den Akteuren hervorgebracht wird.*“ (Hervorhebung lt. Original)

sowie in der Interaktion mit anderen auszudrücken“ (Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, 2017, S. 14), da sie hierbei auf weitgehend implizite – eben inkorporierte – Wissensbestände zurückgreifen (ebd.; vgl. auch Abschnitt 2.2).

Die Realisierung eines Projekts in frühpädagogischen Institutionen in Form einer Ethnografie<sup>17</sup> kann somit potenziell einen erheblichen Erkenntnisgewinn eröffnen; sie stellt Forschende aber auch vor Herausforderungen, bspw. im Hinblick auf die *Selektion der Beobachtung* bei der Erhebung im Feld: So ist diese „stetigen Entscheidungsprozessen unterworfen, es gilt stets auszuwählen zwischen verschiedenen Orten, an denen etwas passiert“ (Jung, 2009, S. 64). Zwar ermöglicht die teilnehmende Beobachtung eine Bezugnahme auf die Alltagswirklichkeit der Erforschten (Wagner-Willi, 2013, S. 133) und eine große Nähe zu den *in situ* aufgeführte Praktiken der Akteur:innen (Vogd, 2006, S. 89); die Erfassung von Sequenzialität und Simultanität dieser Praktiken in der sozialen Realität (Wagner-Willi, 2004, S. 51) erfordert jedoch eine erhebliche – parallel zu erbringende – Leistung, die mittels teilnehmender Beobachtung nicht vollumfänglich erfüllt werden kann. Da die Wahrnehmung der forschenden Person – quasi als Beobachtungsinstanz – per se selektiv und ausschnittshaft ist, ist somit grundsätzlich nicht vollständig rekonstruierbar, was *en detail* passiert, was sich auf welche Weise ganz genau ereignet.

Die ‚Tugend‘ der teilnehmenden Beobachtung besteht darin, den vollen Detailreichtum der Praxis wahrnehmen zu können. Dies stellt gleichzeitig ihr methodologisches Problem dar: Der Beobachter mag alles Mögliche erkennen. Doch nun droht die Gefahr, den Wald vor lauter Bäumen nicht zu erkennen. [...] Ohne methodologische Kontrolle läuft der Forscher Gefahr, sich in der Vielfalt beliebiger Details zu verlieren. [...] Beobachtung ist also immer fokussierte und selektive Beobachtung (Vogd, 2006, S. 90 f).

Dem Ziel, das Feld in seiner Regelhaftigkeit deskriptiv erschließen zu *wollen*, steht somit die Realität gegenüber, es in seiner Totalität prinzipiell nicht erfassen zu *können* (Fritzsche & Wagner-Willi, 2013, S. 270). Die Wahrnehmung der forschenden Person strukturiert die beobachtete Realität – zumindest ein Stück weit – mit, sie blendet zugleich ein und aus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 400). Eine Möglichkeit, mit der Selektivität der Wahrnehmung umzugehen, liegt darin, jene reflexiv zu bearbeiten, wengleich die grundlegende Subjektivität, die in ethnografischen Prozesse ganz besonders vakant wird, nur schwer methodisch kontrollierbar bleibt (Budde, 2015, S. 12). Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 46 ff) weisen generell auf die Notwendigkeit hin, die eigene

---

<sup>17</sup> Im Kontext der vorliegenden Schrift: *ethnografisch fokussierte Dokumentarische Methode*

Forschungsrolle und im Forschungsprozess auftretende Probleme stetig reflexiv auszuhandeln (vgl. Abschnitt 3.2.3). Besondere Aufmerksamkeit gilt hier insbesondere dem spannungsreichen Verhältnis von Nähe und Distanz im Kontext ethnografischer Erhebungen:

Die teilnehmende Beobachtung schließt die Reflexion der Rolle des Feldforschers ein. Dieser begibt sich auf eine Gratwanderung zwischen Nähe und Distanz, zu der es gehört, die Perspektiven der Untersuchungspersonen übernehmen zu können, aber gleichzeitig als ‚Zeuge‘ der Situation Distanz zu wahren. Ohne Nähe wird man von der Situation zu wenig verstehen, ohne Distanz wird man nicht in der Lage sein, sie sozialwissenschaftlich zu reflektieren. Die Frage der Balance des Feldforschers zwischen Nähe und Distanz, Inklusion und Exklusion ist nicht mit einfachen Rezepten zu lösen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 46).

### 3.2.2 Methodisches Vorgehen (Protokollierung)

Das Festhalten der episodischen Beobachtungen im Feld, der *Synekdochen*<sup>18</sup> oder *Themen*<sup>19</sup> erfolgt im Rahmen von zeitnah (oder während der Beobachtungen) angefertigten Verschriftlichungen. Hinsichtlich des genauen Vorgehens werden in methodisch-methodologischen Texten unterschiedliche Strategien präferiert (bspw. Breidenstein et al., 2015, S. 85 ff, Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 49 ff; Rosenthal, 2015, S. 116 ff). Breidenstein und Kolleg:innen (2015, S. 86 f) empfehlen das Schreiben von *Feldnotizen* (*fieldnotes*), welche zu *Feldprotokollen* ggf. zusammengefasst bzw. transformiert, in einem mehrstufigen

<sup>18</sup> Bezugnehmend auf Kalthoff (1997) beschreiben Breidenstein et al (2015, S. 101) eine *Synekdoché* als „eine rhetorische Figur, bei der ein Teil für das Ganze steht, so wie eine Hauptstadt für ein Land, ein protestierender Schüler für den Protest der gesamten Klasse [...]. Sie ist unvermeidlicher Bestandteil jeder Beschreibung, da keine Beschreibung eine erschöpfende Auflistung aller Merkmale eines Phänomens leisten kann. Sie wird immer eine hochspezifische Auswahl von Details darbieten, die als Charakteristika eines Phänomens oder als typisches Beispiel einer Sorte von Phänomenen dient. Jede Beschreibung ist fragmentarisch, aber ihrem Anspruch nach eben auch exemplarisch: Sie präsentiert Einzelheiten als Fälle oder Illustrationen, von etwas“.

<sup>19</sup> Vogd beschreibt die beobachteten Szenen als *Themen*: „Mit der Zeit wird der Beobachter ein Gespür dafür gewinnen, Situationen zu erkennen, in denen diesbezügliche Konflikte [Konflikte von Interesse/bezogen auf das Vorhaben des Autors] verhandelt werden und er wird die *Themen identifizieren*, bei denen eine hohe interaktive Dichte auftritt. Wenngleich der Beobachter seine Beobachtungen aufgrund metatheoretischer Entscheidungen fokussiert, lässt er sich *gegenstandstheoretisch* vom Feld leiten. Er identifiziert also erst vor Ort die *inhaltlichen Themen*, welche für die untersuchten Akteure wie auch für die Fragestellung des Forschers von Relevanz sind.“ (Vogd, 2006, S. 93)

Prozess jedenfalls *verdichtet* werden (ebd., S. 97 ff). Dieses Schreiben ist ethnografisch von erheblicher Relevanz, weil „das Beobachtete von Anfang an nur in Form dessen vorliegt, was die Ethnografin selbst aufgeschrieben hat“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 400). Das Verschriftlichen der *fieldnotes* bzw. die Verdichtung zu *Feldprotokollen* ist daher ein bedeutsamer Akt, der zur Vergegenwärtigung des Umstands aufruft, dass Beobachtungen stets perspektivisch gebunden und hochgradig selektiv sind<sup>20</sup> (Rosenthal, 2015, S. 116):

Nicht nur, dass wir Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit wahrnehmen, mit der sprachlichen Übersetzung unserer Erfahrungen geht auch vieles von dem verloren, was uns selbst nicht unmittelbar bewusst ist und was von uns nicht rasch sprachlich erfasst werden kann. Wir können diese Protokolle nicht als ein Abbild der sozialen Wirklichkeit verstehen. (ebd.)

Dennoch bieten Beobachtungsprotokolle „eine solide Grundlage“ (Vogd, 2006, S. 94) für eine weitere Analyse, sofern sie methodisch sorgfältig erstellt werden. Dazu ist das *was* und *wie* der Protokollierung zu berücksichtigen: *Was wird (selektiv) wahrgenommen? Was wird auf welche Weise verschriftlicht?* Hierzu bietet Vogd konkrete Hinweise zur Verschriftlichung an (ebd.):

- Erhaltung der Sequenzialität des Geschehens
- Hoher Detaillierungsgrad
- Beschreibung jener Themen, die das eigentliche Erkenntnisinteresse berühren, also: „auf der Protokollebene konsequent das [beschreiben], was der Akteur sagt und tut“ (ebd.)
- Vermeidung von Motivunterstellungen, also möglichst keine „Vermutungen und Zuschreibungen darüber, warum er dies tut“ (ebd.)

In Anlehnung an Rosenthal (2015, S. 116 ff) bedarf auch das Moment der Zeit Berücksichtigung: Feldnotizen sollten entsprechend während bzw. unmittelbar nach der teilnehmenden Beobachtung angefertigt werden. Wie von Breidenstein und Kolleg:innen (2015, S. 86 f) vorgeschlagen, basieren die im vorliegenden Projekt erstellten Feldprotokolle auf verdichteten Feldnotizen, welche entweder direkt während der Beobachtung im Feld oder im unmittelbaren Anschluss an die Szene (bspw. in der Garderobe oder im Besprechungsraum der jeweiligen frühpädagogischen Einrichtung) entstanden und in einem Notizbuch festgehalten

---

<sup>20</sup> Auf die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Videokameras in teilnehmender Beobachtung wird an dieser Stelle lediglich verwiesen (bspw. Deckert-Peaceman, 2020, S. 323; Rosenthal, 2015, S. 115 ff; Wagner-Willi, 2013, S. 50 ff; 149 ff).

wurden. Die Protokolle wurden möglichst detailliert verschriftlicht und in diesem Entstehungsprozess mehrfach überarbeitet. Nach Nohl, Dehnavi und Amling (2021, S. 85) wurden dabei Raum, Mobiliar und genutzte Utensilien möglichst mitaufgenommen. Um diese deutlich kenntlich zu machen, wurde zu jedem Feldprotokoll auch eine Raumskizze (in schematischer Darstellung, nach Erinnerung) angefertigt<sup>21</sup>. Gedanken und Emotionen der Forscherin<sup>22</sup>, die bei der Erhebung oder im unmittelbaren Anschluss daran, notiert wurden, wurden *kursiv* gekennzeichnet, ebenso Terminologien und Annahmen, die nicht unmittelbar beobachtbar sind und denen bereits erste Interpretationen zugrunde liegen und/oder Wissensbeständen des *common sense* zuzuordnen sind<sup>23</sup>. Ergänzungen und Anmerkungen zu einem deutlich fortgeschrittenen Zeitpunkt erfolgten in der Fußzeile. Mit „doppelten Anführungszeichen“ wurden Aussagen (und Begriffe) markiert, die direkt der beobachteten Sequenz entstammen. Sie wurden nicht mittels eines Aufnahmegeräts erhoben, sondern entstammen den Feldnotizen. In Anlehnung an *TiQ* (*Talk in Qualitative Research*, vgl. Anhang 2<sup>24</sup>) wurden Betonungen unterstrichen und **laut(er) Gesprochenes fett** formatiert.

---

<sup>21</sup> In der eingereichten Promotionsschrift wurden einige Fälle auch um Abbildungen von genutzten (Spiel-)Materialien ergänzt. Hierbei handelte es sich um digital (im Internet) recherchierte (Werbe-)Bilder, die den in der frühpädagogischen Institution verfügbaren und verwendeten Materialien, resp. den Artefakten, nicht genau entsprechen, ihnen aber möglichst nahe kommen sollten. Die Bilder dienen zur ungefähren Illustration, resp. zur Kontextualisierung und Nachvollziehbarkeit des jeweiligen Feldprotokolls. Aus (bild-)rechtlichen Gründen konnten sie in die vorliegende Publikation jedoch nicht aufgenommen werden.

<sup>22</sup> Auf die kontrovers diskutierte Frage um den Einbezug der *Introspektive* sei an dieser Stelle lediglich hingewiesen (bspw. Reh, Brandhorst & Proskawetz, 2022, S. 3)

<sup>23</sup> Die Kursivsetzung dient der Nachvollziehbarkeit und wird zudem von Baßler (2016, S. 89) als Strategie vorgeschlagen, der Problematik der *Reifikation* kritisch zu begegnen.

<sup>24</sup> Die zugehörigen Daten sind in Anhang 2 im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

Die Protokolle enthalten, bezugnehmend auf die Empfehlungen von Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels und Munk (2020, o. S.) – zumindest in Grundzügen<sup>25</sup> – folgende Aspekte:

- Zeitpunkt, Dauer und Kontext
- Beschreibung des Raumes bzw. Ortes und seiner materiellen Ausstattung
- allgemeine Beschreibung der beteiligten Akteur:innen
- Handhabung bzw. Einbindung der verschiedenen Materialien und Territorien in die Aktivitäten der Beteiligten
- Mimik und Gestik, Körperhaltung, Ausdruckskraft der Akteur:innen im Verlauf der Situation
- Verbale und nonverbale Äußerungen bzw. Handlungen und Interaktionen der beteiligten Akteur:innen im zeitlichen Verlauf, ggf. Interaktionsabbrüche
- verbale und nonverbale Ausdrucksweisen von Gefühlen

Im Hinblick auf die Bezeichnungspraktiken wurde versucht, die Akteur:innen mit Pseudonymen zu repräsentieren. An manchen Stellen wurden geschlechtsneutrale Namen verwendet, nämlich dann, wenn der ursprüngliche Name nicht bekannt war, er akkustisch nicht genau wahrgenommen bzw. verstanden werden konnte und/oder er aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes einem Geschlecht nicht bzw. nicht eindeutig zuordenbar war. Nur an den Stellen, wo Namen bekannt waren und diese „eindeutig“ männlich oder weiblich konnotiert waren, wurde ein entsprechend dem Geschlecht codiertes Pseudonym ausgewählt<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> In *Grundzügen* bezieht sich hier einerseits auf das Bemühen, die angeführten Aspekte umfassend in die Feldnotizen bzw. Feldprotokolle mitaufzunehmen. Dennoch sind die Verschriftlichungen letztlich selektiv gebunden, da Wahrnehmung und Erinnerung begrenzte und standortgebundene Leistungen darstellen. Zudem sei darauf hingewiesen, dass manche Informationen zwar protokolliert, aber aus datenschutzrechtlichen oder forschungsethischen Gründen nicht in die vorliegende Schrift mitaufgenommen wurden. Hierbei sind insbesondere Datum, Ort sowie Daten zu den Akteur:innen angesprochen.

<sup>26</sup> Auf die Frage, inwieweit eine binäre Lesbarkeit resp. Codierung grundsätzlich möglich und sinnvoll – oder nicht gerade umgekehrt vielmehr kritisch in Frage zu stellen – ist, sei an dieser Stelle lediglich verwiesen.

### 3.2.3 Reflexivität im Kontext von ethnografischer Kindheitsforschung

How researchers make sense of the world impacts the world being studied. (Cooper, 2023, S. 79)

Ethnografische Kindheitsforschung ist auf besondere Weise auf eine ständige Reflexionsleistung der forschenden Personen verwiesen. Dies betrifft insbesondere die Asymmetrie zwischen den Statusgruppen *Kindern* und *Erwachsenen* resp. *Kindern und erwachsenen Forscher:innen*. Im Rahmen des Promotionsvorhabens wurde intendiert, Kinder sowohl als *Gleiche* als auch als *Andere* zu berücksichtigen (vgl. auch Abschnitt 2.2).

Bereits vor der Erhebung im Feld wurden im Rahmen der Erstellung der Disposition (Holztrattner, 2019) forschungsethische Überlegungen – bezugnehmend auf zwei Aufsätze von Nentwig-Gesemann und Großmaß (2017) sowie Tràn (2017) – vorgestellt, die quasi als Prinzipien im Forschungsprozess dienen sollten. Jene sollten von Beginn an keinen Anspruch auf Vollständigkeit propagieren, sondern fungierten als ‚Arbeitsgrundlage‘, die es im Laufe der Datenerhebung und -auswertung zu reflektieren und ggf. zu modifizieren galt. Sie werden folgend aufgelistet:

- 1 Prinzipielle Anerkennung von Kindern in ihrem Akteur:innenstatus
- 2 Berücksichtigung der besonderen Vulnerabilität von Kindern
- 3 Transparente Kommunikation der Forschungsziele und Methoden an alle im Feld Beteiligten (Kinder, Eltern, Personal, Leitung, Trägerschaft); inkl. einer klaren Vermittlung der Forschungsrolle allen Akteur:innen gegenüber<sup>27</sup>
- 4 Angemessene Einbeziehung der Kinder in alle Belange, sie direkt (oder indirekt) betreffen
- 5 Freiwilligkeit der Teilnahme, inkl. Einholen des expliziten und informierten Einverständnisses
- 6 Wahrung aller Persönlichkeitsrechte (ggf. explizites Einverständnis zur Aufhebung von Anonymität/Pseudonymität – wenn diese nicht gewährleistet werden kann; bspw. beim Erstellen von Fotos), Vertraulichkeit und Schutz

---

<sup>27</sup> Es wird hiermit insbesondere auch intendiert, klar zu kommunizieren, was das Projekt *nicht* sein soll, kann und will. Als grundlagenorientiertes Projekt entzieht es sich einer (unmittelbaren) ‚Nützlichkeit‘, ‚Verwertbarkeit‘ und ‚technologischen Umsetzbarkeit‘. Darüber hinaus soll einem möglichen Missverständnis dahingehend vorgebeugt werden, dass die Erhebungsmethoden bzw. die Teilnahme im Feld als ‚Beschäftigung‘ oder ‚Betreuung‘ verstanden werden (Mey & Schwentesius, 2019, S. 22).



- 7 Ermöglichung eines jederzeitigen Abbruchs der Erhebungen (insbesondere Achtung non-verbaler Signale des Kindes)
- 8 Adäquate Methodenwahl, die es (möglichst) allen Kindern erlaubt, sich als Akteur:innen zu erleben und auszudrücken
- 9 Abwägung unterschiedlicher Ansprüche und transparente Begründung von Entscheidungen (wenn unterschiedliche Ansprüche und Interessen der Forschenden sowie der unterschiedlichen Akteur:innen im Feld aufeinandertreffen)
- 10 Ständige Reflexion der Forschungsrolle (im Hinblick auf Spannungs- und Machtverhältnisse, generationale Ordnung, Standortgebundenheit, ...)
- 11 Angemessene Rückmeldung zu den gewonnenen Forschungsergebnissen – an alle im Feld Beteiligten (sofern Interesse besteht)
- 12 Vollständige Anerkennung der Datenschutzgrundverordnung

Jene Prinzipien dienten dem Forschungsprozess tatsächlich – über die Phase der Datenerhebung hinweg – als produktive Reflexions- und Diskussionsgrundlage. Gerade in den letzten Jahren lässt sich ein gesteigertes wissenschaftliches Interesse an Forschungsethik bemerken, gerade im Kontext (ethnografischer) Kindheitsforschung, was sich insbesondere in vermehrten Publikationsleistungen (bspw. Kerle, Hartmann & Cloos, 2024<sup>28</sup>), der Organisation von Konferenzen und Workshops sowie Bemühungen um Vernetzung und Austausch<sup>29</sup> artikuliert. Im Forschungsprozess erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit jenen Entwicklungen, insbesondere im Austausch mit Kolleg:innen, etwa im Kontext der Teilnahme an Vorträgen und Workshops sowie der Diskussion einschlägiger Literatur und empirischen Materials im Hinblick auf forschungsethische Fragestellungen in analog und digital organisierten Forschungswerkstätten und Vernetzungstreffen.

In Anschluss an Beck, Deckert-Peaceman & Scholz (2022, S. 16) ist dem gesamten Forschungsprozess ein Bemühen und zugleich ein Ringen „um ein angemessenes Verständnis von Kindern und Kindheit bei Anerkennung der Nicht-Verstehbarkeit“ inhärent:

---

<sup>28</sup> Der exemplarisch angeführte Artikel (Kerle, Hartmann & Cloos, 2024) problematisiert nicht nur die Involviertheit von Forschenden und Disziplin in die Konstruktion des Gegenstands, sondern lotet Reflexivität vor dem Hintergrund des *reflexive turns* auch als bedeutsam propagiertes ‚Erkenntniswerkzeug‘ aus.

<sup>29</sup> Hinzuweisen ist hier bspw. auf die Gründung der *Arbeitsgruppe Forschungsethik* seitens des ‚Nachwuchses‘ der Sektion *Soziologie der Kindheit* der DGS (*Deutsche Gesellschaft für Soziologie*) sowie der Kommission *Pädagogik der frühen Kindheit* der DGfE (*Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*).

Dabei wird sichtbar, dass sich Kinder nicht einfach beobachten und erforschen lassen, ohne dass Erwachsene sich dazu in Beziehung setzen. Zum einen ist es auch immer die biographische Erfahrung, selbst Kind gewesen zu sein, die eine Rolle spielt. Zum anderen kann man sich dem erzieherischen Verhältnis, innerhalb dessen man agiert und sich positioniert, auch im Erkenntnisprozess nicht vollständig entziehen (ebd.).

Hiermit ist die Reflexion der eigenen (machtvollen) Rolle sowie der Standortgebundenheit angesprochen, die den gesamten Forschungsprozess durchzieht und in schriftlicher Form im vorliegenden Abschnitt nur aspekthaft bzw. kursorisch zur Artikulation gebracht wird. Im Hinblick auf die teilnehmende Beobachtung ist etwa insbesondere auf Momente der wechselseitigen (Re-)Adressierung und (Re-)Positionierung auf unterschiedlichen Akteur:innenebenen (insbes. Kinder, Fachkräfte, Forscherin) zu verweisen. Exemplarisch sei hierbei auf die Herausforderung hingewiesen, (asymmetrische) Ansprüche und Bedarfe sowie Rechte und Pflichten unterschiedlicher Akteur:innen (der Kinder, ihrer Eltern, in institutionellen Settings jene der pädagogischen Fachkräfte, der Forschenden, etc.) in ihren relationalen Bezügen auszuloten, zu reflektieren und möglichst transparent zu begründen (Christensen & Prout, 2002, S. 482; Kerle, Hartmann & Cloos, 2024, S. 211 ff; Mey & Schwentesius, 2019, S. 21 f; Nentwig-Gesemann & Großmaß, 2017, S. 212).

Dies zeigt sich bspw. in der Frage nach der prinzipiellen Teilnahme(möglichkeit) am Forschungsprojekt. Nach Reicher (2012, S. 93) kommt dem *informed consent* erhebliche Bedeutung zu, welcher impliziert, dass beforschte Personen ihr Einverständnis zur Teilnahme explizit und informiert geben resp. insbesondere über die Freiwilligkeit und jederzeitige Abbruchmöglichkeit der Teilnahme ohne negativer Konsequenzen Bescheid wissen. Im Kontext der ‚Beforschung‘ von Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen ist – neben der Einverständnis der Kinder – auch jene der Eltern bzw. Sorgeberechtigten sowie den Fachkräften und Leitungspersonen im Feld einzuholen (ebd., S. 92). Hieran schließt eine Reihe von Fragen an<sup>30</sup>: *Ist die Einverständnis schriftlich und/oder mündlich einzuholen, einmalig und/oder prozessual? Ist jene Frage für unterschiedliche Akteur:innengruppen auch unterschiedlich zu beantworten? Und wenn ja, aus welchen Gründen? Spielen bei der Beantwortung generationale Adressierungen eine Rolle und wie ist mit jenen Zuschreibungsprozessen wiederum*

---

<sup>30</sup> Jene werden folgend schlaglichtartig aufgeworfen, ohne eine – abschließende – Antwort anzubieten. Diese – und andere – forschungsethische Fragen lassen sich als offene, oftmals auch situativ, prozessual und am Einzelfall zu bearbeitende Aspekte fassen, die von der Verfasserin in Forschungswerkstätten, Netzwerktreffen und Workshops reflektiert und diskutiert wurden.

*umzugehen? Und schließlich, was bedeutet es, wenn sich verschiedene Akteur:innen unterschiedlich äußern – in den Worten von Marie<sup>31</sup>: „und was (.) wenn die Eltern nein sagen (.) und die Kinder ja sagen?“*

Um einen *informed consent* zu ermöglichen, wurden Kinder, Fachkräfte und Eltern über das Vorhaben informiert, möglichst auf eine verständliche, umfassende *und* zugleich ‚kurz & knackige‘ Weise (zum Vorgehen bei Eltern und Fachkräften: vgl. Abschnitt 3.1). Das Einverständnis zur teilnehmenden Beobachtung wurde von den Kindern prozessual (verbal, z. T. auch korporiert anhand Blickkontakt, Mimik, Gestik) eingeholt. Dies zeigt sich bspw. in den Beobachtungsprotokollen *Ritter* (UT 1.2; vgl. Abschnitt 4.2) und *Mittagskreis* (UT 2.1; vgl. Abschnitt 4.4). Das Einverständnis zu weiteren Erhebungen (Interview, Paarinterview, Zeichnung, Fotografie) wurde prozessual (verbal, z. T. auch korporiert) *und* schriftlich eingeholt. Prozessual bedeutet in diesem Kontext schließlich auch: Wollten Kinder (oder andere Akteur:innen) die Erhebung explizit abbrechen oder äußerten sich implizit – verbal und/oder korporiert –, nicht (mehr) beobachtet werden zu wollen<sup>32</sup>, so wurde auf diese – verbal und/oder korporiert vermittelten – Bitten jeweils unmittelbar gefolgt. Beobachtungen wurden dann entsprechend nicht notiert, ggf. bereits erhobenes Datenmaterial vernichtet. Für die weitere Analyse wurden – im Kontext der Fallauswahl – auch all jene Daten außenvorgelassen resp. exkludiert, bei denen Rückschlüsse auf einzelne Akteur:innen nicht ausgeschlossen werden konnten, wenngleich damit ein potenziell inhaltlicher Verlust hinsichtlich des Erkenntnisgewinns in Kauf genommen wurde.

It is necessary therefore to think carefully about how the voice of researcher is relational to that of the participant and how researchers often seek to represent children’s voices using processes which are vulnerable to interpretation and translation. (Cooper, 2023, S. 78).

Die Gestaltung des *wie* des Einholens des *informed consents* ist – rückblickend – sowohl als prozessual zu betrachten als auch kritisch zur Disposition zu stellen. Der *informed consent* dient hier als Beispiel, an dem *ein reflexives sich-abarbeiten* möglich ist, an dem grundsätzliche Fragen reflektiert werden können, die sich auf das prinzipielle Verhältnis von *Forscher:innen und ‚Beforschten‘* resp. von *erwachsenen Forschenden und ‚beforschten‘ Kindern* beziehen und damit

---

<sup>31</sup> Zitat von Marie (Pseudonym), aus einem Paar-Interview (P2, Z. 117)

<sup>32</sup> Soweit dies beobachtbar war bzw. entsprechende non-verbale Äußerungen dahingehend interpretiert wurden.

notwendigerweise in asymmetrische und machtvolle Beziehungen eingelagert sind.

Im Forschungsprozess bedarf es vielerlei Entscheidungen, die trotz umfangreicher Prozesse des Abwägens letzten Endes – in einem mehr oder weniger pragmatischen Sinne – getroffen werden müssen, die aber auch immer anders getroffen werden könnten und schließlich einen situativen Umgang mit Spannungsverhältnissen dokumentieren, welche wiederum zu reflektieren sind. In Anschluss an Abschnitt 2.2 durchzieht die vorliegende Schrift aber jedenfalls das Bemühen, die eigene Positionierung und jener der Akteur:innen im Feld, die Relationierung zwischen den Akteur:innen und der Forscherin sowie die Verantwortung hinsichtlich der (Re-)Produktion und (Re-)Präsentation von Wissensbeständen unterschiedlicher Akteur:innen über den gesamten Forschungsprozess hinweg kritisch zu reflektieren. Dies bedeutet insbesondere, sich an einer *ethischen Symmetrie* zu orientieren, im gleichzeitigen Bewusstsein darüber, dass jenes Ideal zwar angestrebt wird, aber wohl nie vollständig erreicht werden kann.

---

### 3.3 Analyse

In den beiden folgenden Abschnitten werden ausgewählte Überlegungen zur Dokumentarischen Methode und ihrer Verortung sowie das methodische Vorgehen in der Analyse des Datenmaterials im Kontext der vorliegenden Schrift vorgestellt.

#### 3.3.1 Dokumentarische Methode

Zur Analyse der erhobenen Daten wurde auf die *Dokumentarische Methode* zurückgegriffen. Dieses Verfahren erfreut sich im Kontext der Kindheitsforschung zunehmender Beliebtheit, da es erlaubt, „diejenigen handlungsleitenden Orientierungen und Praktiken rekonstruktiv freizulegen, die sich einer verbalen Formulierung (noch) fast oder vollständig entziehen“ (Wagner-Willi, Bischoff-Pabst & Nentwig-Gesemann, 2019, S. 4). Die Dokumentarische Methode weist mit der Ethnografie wichtige Gemeinsamkeiten auf, von denen eine – *grundlegend* – hervorgehoben werden soll: Beide sind „an der Herausarbeitung der ‚performativen Struktur‘ [...] von Praktiken interessiert“ (Nohl, Dehnavi & Amling, 2021, S. 80). Diese praxeologische Klammer stellt die besondere Eigenschaft der Methode im Kontext des durchgeführten Promotionsprojekts heraus, das

auf die Rekonstruktion von Praktiken der Hervorbringung von früher Kindheit abzielt (vgl. Abschnitt 1.2).

Grundlagentheoretisch lässt sich die Dokumentarische Methode in der *Praxeologischen Wissenssoziologie* verorten, wo sie von Ralf Bohnsack seit den 1970-ern als Verfahren und Methode entwickelt, konturiert und methodologisch reflektiert wurde<sup>33</sup> (Nohl et al., 2013, S. 9 f). Auf Karl Mannheim rekurrierend, eröffnet sie einen Zugriff auf unterschiedliche Wissens Ebenen, insbesondere zum handlungsleitenden Wissen der Akteur:innen und deren Handlungspraxis (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9; Bohnsack, 2017; 2018b).

Die rekonstruktiv-praxeologische Analyse im Sinne der Dokumentarischen Methode und der Praxeologischen Wissenssoziologie geht über die Rekonstruktion der Theorien, welche die Erforschten über ihre Praxis halten, und über die darin implizierten rationalistischen Vorstellungen hinaus und wendet sich der Rekonstruktion der Praxis der Erforschten selbst zu (Bohnsack, Kubisch & Streblov-Poser, 2018, S. 20).

Sie nimmt nicht nur das *was* (und das *dass*), sondern insbesondere das *wie* als analytischen Ausgangspunkt und ermöglicht somit eine Annäherung an das *Performative* (Bohnsack 2018a, S. 53). Eine zentrale Rolle spielen dabei die *konjunktiven Erfahrungsräume* der Beforschten (ebd., 2018b, S. 195 f; Nentwig-Gesemann, 2018), die bspw. in Milieu, Geschlecht, Generation und in andere soziale Lagerungen interdependent eingewoben sind (Nohl et al., 2013, S. 10 ff). Bezugnehmend auf Karl Mannheim beschreiben Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 285) ein „menschliche[s] Miteinandersein, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht [...]. Das Wissen, das in der Praxis angeeignet wird und das diese Praxis zugleich orientiert, ist damit ein präreflexives, ‚atheoretisches Wissen‘ [...]. Eine Geste erhält ihre Bedeutung im atheoretischen, praktischen Vollzug, und zwar durch die Reaktionen anderer auf diese Geste“.

---

<sup>33</sup> Die Verbindung des Soziologen Ralf Bohnsack mit dem Verfahren der Dokumentarischen Methode lässt sich bspw. anhand eines Jubiläumsbandes nachzeichnen, der unter der Herausgeber:innenschaft von Peter Loos, Arnd-Michael Nohl, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer (2013) erschienen ist. So wird in der Einleitung jenes Werks die wissenschaftliche Genese der Dokumentarischen Methode im Kontext von Bohnsacks Wirken nachgezeichnet: Demnach entwickelte dieser über einen Zeitraum von etwa 20 Jahren die Dokumentarische Methode „nahezu im Alleingang“ (ebd., S. 9) zu einem forschungspraktisch erprobten und methodologisch reflektierten Verfahren. Erst ab den beginnenden 1990-ern führte die breiter werdende Diskussion und Erprobung zu einer Weiterentwicklung, wenngleich auch diese durch Bohnsack selbst vorangetrieben bzw. eng begleitet wurde.

Wie schon einführend in Kapitel 3 vermerkt, ermöglichen die Teilnahme und Beobachtung kultureller und sozialer Praktiken einen Zugang zum impliziten Wissen der Praxis (Kelle, 2018, S. 224) – im Kontext der Datenerhebung. Mittels dokumentarischer Methode kann dieser Zugang zur *performativen Performanz* (Bohnsack, 2020, S. 70) bei der Analyse der Daten erschlossen werden.

Hierzu wird zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen unterschieden: Das *theoretische, reflexive* und *kommunikative Wissen* vermag Aufschluss darüber zu geben, *was sich zeigt, was gesagt, sichtbar und bearbeitet wird*; es ist auf einer expliziten Ebene angelegt. Die implizite Ebene zeigt sich im *atheoretischen, vor-reflexiven, inkorporierten, handlungsleitenden* und *konjunktiven Wissen*. Dieses dokumentiert sich im *wie: Wie zeigt sich etwas, wie wird etwas gesagt, sichtbar und bearbeitet?*

Diese Struktur ist [...] bei den Akteuren selbst wissensmäßig repräsentiert. Es handelt sich also um ein Wissen, über welches auch die Akteure verfügen und nicht um eines, zu dem lediglich der Beobachter einen (privilegierten) Zugang hat, wie dies für objektivistische Ansätze charakteristisch ist. Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Wissenssoziologie Karl Mannheims gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12).

Dieser „Wechsel der AnalyseEinstellung“<sup>34</sup> (ebd., S. 13) führt zur Frage nach dem *modus operandi*, nach dem der Praxis zugrundeliegenden Habitus. Das handlungsleitende Wissen kann von den untersuchten Akteur:innen (in der Regel) nicht expliziert werden, es erschließt sich erst in der Analyse. Die praxeologische AnalyseEinstellung liegt also darin, „den Fokus nicht allein auf die performative Struktur des Dargestellten – also auf den inhaltlich-propositionalen Gehalt – sowie auf den Vollzug dieser Darstellung – auf ihre ‚Performanz‘ zu richten, sondern darüber hinaus empirisch auf das zuzugreifen, was der alltäglichen Konstruktion von Wirklichkeit vorgelagert ist und die Praxis in ihrer je spezifischen Ausprägung strukturiert“ (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 25). Die Dokumentarische Methode versteht sich als ein Angebot, sich diesem Wissen zu nähern und dabei einen Beitrag zur Überwindung der „Aporie von Subjektivismus und Objektivismus“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 13) zu leisten. Hierin

---

<sup>34</sup> Jener Wechsel der AnalyseEinstellung verweist auch auf die Luhmann'sche Trennung der ersten (Beobachtungs-)Ordnung auf Gegenstandsebene und der zweiten (Beobachtungs-)Ordnung, im Sinne eines Meta-Sprechens über die Herstellung der ersten Ordnung (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 14; Vogd, 2006, S. 90).

ist die Herausforderung angesprochen, einerseits Akteur:innen und ihre Handlungen als empirischen Ausgangspunkt der Analyse zu setzen, andererseits aber auch, sich gegenüber dem *common sense* im Hinblick auf den Erkenntnisgewinn zu distanzieren: „Vielmehr gewinnt der Beobachter einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“ (ebd.).

Die in die soziale Praxis eingelagerten Handlungsvollzüge zeichnen sich, nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 286) durch eine Regelmäßigkeit aus. Sie sind somit nicht beliebig, müssen auch nicht von den Akteur:innen „umfassend gewusst werden“ (ebd.), sondern die Praktiken funktionieren gerade durch die Selbstläufigkeit, da sie eben auf *konjunktiven Erfahrungen* beruhen. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 286) weisen daher darauf hin, dass die dokumentarische Interpretation „immer bei kollektiven Erfahrungsgrundlagen an[setzt], also bei geteilten oder auseinanderfallenden existenziellen Hintergründen, und begreift das empirische Material als Ausdruck, als Dokument von Orientierungswissen, das diesen Erfahrungshintergründen entspringt.“ Konjunktives Verstehen bedeutet somit, dass sich Akteur:innen nichts erklären müssen, da sie einander *im Modus des Selbstverständlichen verstehen* (ebd., S. 288). Die hier zugrundeliegende Kollektivität geht – folgt man der *praxeologischen Wissenssoziologie* – über die beobachtete Akteur:innengruppe hinaus, denn der konjunktive Erfahrungsraum verbindet die Akteur:innen miteinander, indem jene „an Handlungspraxen und damit an Wissens- und Bedeutungsstrukturen teilhaben, die in einem bestimmten Erfahrungsraum gegeben sind. Diese Kollektivität wird nicht als eine verstanden, die dem Einzelnen extern ist, die ihn primär zwingt oder einschränkt, sondern als eine, die Interaktion und alltägliche Praxis erst ermöglicht und gemeinsame Handlungsvollzüge [...] beschreibbar macht“ (ebd.).

Auch die Forschung selbst wird im Rahmen der dokumentarischen Methode als *soziale Praxis* verstanden. Dies bedeutet, dass nicht nur der Wissensproduktion – im Sinne der Ergebnisorientierung – Aufmerksamkeit zuteilwird, sondern auch der Forschungsprozess selbst mit seinen Voraussetzungen reflektiert wird. Besondere Bedeutsamkeit erfährt in diesem Kontext der kritische Diskurs mit Kolleg:innen innerhalb von Forschungswerkstätten (Wagner-Willi, Bischoff-Papst & Nentwig-Gesemann, 2019, S. 5). Mit diesem Verweis auf die interaktive Bearbeitung des Gegenstands deutet sich bereits ein weiterer, für die dokumentarische Methode zentraler, Aspekt an: die Bedeutung der sog. *Standortgebundenheit*.

Die ‚Standortgebundenheit‘ [...] kann zwar nicht überwunden oder eliminiert, wohl aber durch die systematische Operation mit empirischen und somit explizierbaren

Vergleichshorizonten, also durch die systematische komparative Analyse, zunehmend methodisch kontrolliert werden. Die Forschenden bewegen sich dann – experimentell-intellektuell, nicht: existenziell-lagemäßig – sozusagen zwischen den Milieus bzw. auf deren ‚Rändern‘ und halten diese vergleichend gegeneinander. Je mehr ich die von meinem Standort abhängigen (intuitiven) Vergleichshorizonte durch empirische Vergleichsfälle ersetze, desto mehr werden nicht nur meine Interpretationen und Typenbildungen intersubjektiv überprüfbar. Ich gelange zugleich auch zunehmend zu einer Reflexion auf meine (bisher impliziten) Vergleichshorizonte und somit meinen milieu-, generations- oder geschlechtsspezifischen Standort etc. (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2019, S. 42).

Zur ‚Kontrolle‘ der Standortgebundenheit wird die – im vorangegangenen Zitat schon angedeutete – systematische Komparation von Fällen empfohlen. An die *Grounded Theory* implizit anknüpfend plädiert Bohnsack schon in frühen Überlegungen (im Rahmen seiner Dissertation) für empirische, respektive komparative Fallvergleiche (Nohl et al., 2013, S. 15). Dieser Vorschlag entwickelte sich in der Ausdifferenzierung der Dokumentarischen Methode zu einer grundlegenden Forderung und begegnet dabei jenen Prozessen, die von dem schwierigen – letztlich unauflösbaren – Verhältnis von *Individualität und Kollektivität*<sup>35</sup> bzw. jenem von *Akteur:innenschaft und Struktur* gekennzeichnet sind.

Ein Ausstieg aus der Standortgebundenheit bzw. deren Kontrolle ist dem Beobachter zwar nicht prinzipiell möglich. Gleichwohl lässt sich diese Kontrolle methodisieren, indem an die Stelle der impliziten Vergleichshorizonte zunehmend empirisch beobachtbare Vergleichsfälle treten (Bohnsack, 2013, S. 252).

So kommt dem Fallvergleich in diesem Kontext nicht nur die Funktion der Erkenntnisgenerierung und -entwicklung zu, sondern dieser dient auch der Formulierung und Ordnung empirischer Ergebnisse, welche schließlich als Typiken bezeichnet werden können und – in Abgrenzung zur *Grounded Theory* – über die Entwicklung von *Kategorien* hinausgehen (Nohl et al., 2013, S. 19). Nach Nohl (2013; 2017) dienen komparative Fallvergleiche der Rekonstruktion jener (latenten) Prozessstrukturen, welche in das soziale Handeln eingelagert sind und welche sich im Einzelfall in mehrdimensionaler Überlagerung zeigen. Nohl und Kolleg:innen (2013, S. 19) weisen im Hinblick auf die Genese der Dokumentarischen Methode, resp. der Entwicklung der Typenbildung auf eine oftmals rezipierte Aussage Bohnsacks hin:

---

<sup>35</sup> Auf die Bedeutung der *Primodialität*, welche das *Vorgeordnetsein der Kollektivität* gegenüber der *Individualität* begründet und welche im konjunktiven Erfahrungsraum zutage tritt, soll an dieser Stelle lediglich verwiesen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 285).



Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält (ebd.).

Das hinter der Analyse liegende Interesse gilt somit nicht dem Fall an sich, sondern den mehrdimensionalen Erfahrungszusammenhängen bzw. dem konjunkativen Erfahrungsraum (Wagner-Willi, Bischoff-Papst & Nentwig-Gesemann, 2019, S. 6). Dabei stützt sich die Analyse auf die Prämisse, „dass das Spezifische eines Falls nur im Lichte vergleichbarer Fälle und damit verbundener (minimaler und maximaler) Fallkontraste erkennbar wird“ (ebd.). Die methodische Bedeutung der komparativen Analyse zeigt sich somit nicht nur im Hinblick auf die methodische Kontrolle der Standortgebundenheit, sondern auch als grundlegend für die Generierung, Abstraktion und Spezifizierung der empirischen Erkenntnisse<sup>36</sup> (Bohnsack, 2013, S. 253).

### **3.3.2 Methodisches Vorgehen (Fallauswahl, Interpretationsschritte und Typenbildung)**

Der, wie in Abschnitt 3.2 schon ausgeführt, sehr offenen und umfangreichen Erhebung, sollte eine sehr gezielte Auswahl des komplexen und ggf. umfangreichen Datenmaterials (im Rahmen eines zirkulären Forschungsprozesses) folgen<sup>37</sup>. Es mag auf den ersten Blick banal anmuten, ist aber – u. a. im Hinblick auf *empirische Sättigung* – von entscheidender Bedeutsamkeit: Die Fallauswahl nimmt vorweg, was überhaupt (nicht) zum Gegenstand der Analyse werden kann. Insofern ist eine gezielte Auswahl von Fällen zur Komparation von erheblicher Relevanz:

Für die empirische Sättigung sind der Umfang und die Zusammensetzung des Datenkorpus relevant. [...] Interpretationen können sich in der qualitativen Forschung zwar an einzelnen empirischen Details entzünden, ihre Verankerung erhalten sie jedoch in ihrer vielfachen Anbindung an das gesamte Korpus (Strübing et al., 2018, S. 89).

---

<sup>36</sup> Bohnsack (2013, S. 253) verweist in diesem Kontext insbesondere auf die Rekonstruktion von Orientierungsmustern.

<sup>37</sup> Hiermit sei insbesondere auf die Generierung von Ergebnissen in wechselseitiger Verschränkung von Daten, Analyse und Theorie im Forschungsprozess verwiesen (Krininger, 2018, S. 7).

Stehen zu Beginn des empirischen Prozesses theoretische Überlegungen (im Sinne des *theoretical samplings*) im Vordergrund, so sollten im Verlauf einer Untersuchung „die Überlegungen, welche Vergleichshorizonte im weiteren Verlauf hinzuzuziehen sind, sich jedoch zunehmend aus gegenstandstheoretischen Überlegungen speisen. Die Fragen, welche sich aus der Auswertung des bisherigen Materials ergeben, geben also den Ausschlag für die zu wählenden weiteren Kontraste“ (Vogd, 2006, S. 95). Breidenstein und Kolleg:innen (2015, S. 140 f) verweisen hinsichtlich der Fallauswahl auf fünf Kriterien:

1. Datenqualität: möglichst detailreiche und nuancierte Beschreibung
2. Spektrum möglicher Fälle: Kontrastierung der Fälle, möglichst große Varianz
3. Relevanz des Falles im Kontext des Feldes: Relevanzsetzung durch die Teilnehmenden im Feld, Analyse der Markierung der Relevanz
4. Typizität des Falles: Typik, Häufigkeit, Alltäglichkeit, Repräsentation von Normalität
5. Irritierendes des Falles: Fokussierung von Ungewöhnlichem, Unerwartetem und Unverstandenem, Grenzbearbeitungen

Vogd (2006, S. 96) schlägt Maximal- und Minimalkontraste – bezugnehmend auf die Varianz zum Ausgangsfall – vor. Damit muss – notwendigerweise – eine Auswahl von Fällen, resp. eine erhebliche Datenreduktion vorgenommen werden, mit dem Ziel, „einzelne Sequenzen auszuwählen, die später *pars pro toto* das Ganze repräsentieren, die also für den typischen *modus operandi* stehen“ (ebd., S. 98). Für die Auswahl von Fällen eignen sich insbesondere „Szenen mit einer hohen interaktiven Dichte“ (ebd) bzw. „Passagen verdichteter, engagierter, selbstläufiger und szenisch-performativer Handlungs- und Interaktionspraxis“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 762 f). Jene können auch als *Fokussierungsakte* bezeichnet werden, in denen „sich eine habitualisierte Handlungspraxis [dokumentiert], der die Ebene konjunktiver Erfahrungen zugrunde liegt“ (Wagner-Willi, 2004, S. 64).

Eine weitere Selektion, die forschungsethisch begründet werden kann, betrifft jene Daten, bei denen Rückschlüsse auf einzelne Akteur:innen – soweit abschätzbar – nicht ausgeschlossen werden können. Wie in Abschnitt 3.2.3 bereits ausgeführt, wurde entsprechendes Datenmaterial im Kontext der vorliegenden Schrift für eine weitere Analysen ausgeschlossen.

Der gesamte Datenkorpus umfasst folgendes Material (vgl. Abschnitt 3.2):

- 25 Beobachtungsprotokolle
- 4 Paarinterviews mit Kindern
- 9 Interviews mit Kindern
- 17 Zeichnungen von Kindern
- 40 Fotos, z. T. von Kindern, z. T. von der Forscherin erstellt

Für die dokumentarische Analyse wurden schließlich vier Beobachtungsprotokolle (Fälle *Atelier*, *Ritter*, *Rutsche* und *Mittagskreis*) ausgewählt<sup>38</sup>, in denen sich *fokussierte Akte* abbilden und die maximale Kontraste darstellen: Sie verstehen sich insbesondere im Hinblick auf ihre Kontextualisierung in unterschiedlichen und zugleich „typischen“ institutionellen Arrangements (hoch vs. gering präformiert/präformierend) in den frühpädagogischen Institutionen als heterogen, verorten sich auf unterschiedliche Weise im raum-zeitlichen Gefüge der Einrichtungen, bilden unterschiedliche Akteur:innen-Relationen ab (Fachkraft-Kind- sowie Kind-Kind-Interaktionen) weisen eine entsprechend hohe Datenqualität sowie metaphorische und interaktive Dichte auf, stellen Zentren gemeinsamen Erlebens dar und enthalten dabei sowohl routinisierte Praktiken als auch Brüche und Irritationen (vgl. folgende Tabelle 3.2 zur Übersicht).

Der, weiter vorne schon dargestellten, Differenzierung von Wissensbeständen – im Kontext von *expliziten* vs. *impliziten* resp. *dokumentarischen Sinngehalten* – folgen im Rahmen der Dokumentarischen Methode zwei unterschiedliche Arbeitsschritte bei der Analyse des Datenmaterials: Die Frage nach dem *was* vollzieht sich in der *formulierenden Interpretation*, der Frage nach dem *wie* wird in der *reflektierenden Interpretation* nachgegangen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16 f). In der formulierenden Interpretation wird die Frage bearbeitet, *was* überhaupt verhandelt wird. Umgesetzt wird dieser Arbeitsschritt in Form einer Zusammenfassung, in der möglichst auf inhaltliche Interpretationen – im Sinne von Deutungen und Bewertungen – verzichtet wird (ebd., S. 16). Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017, S. 59, Hervorhebung lt. original) beschreiben diesen Schritt auch als „mikroanalytische[n] Beobachtung und Deskription von sozialer Realität auf der Ebene des *manifesten Sinngehalts*“. Es gilt hierbei, ein soziales Phänomen möglichst sorgfältig und differenzierend

---

<sup>38</sup> Die Begründung für die Wahl von Beobachtungsprotokollen (vs. anderen Datensorten) wurde in Abschnitt 3.2 dargelegt.

**Tabelle 3.2** Übersicht Fallauswahl

	<i>Atelier</i>	<i>Ritter</i>	<i>Rutsche</i>	<i>Mittagskreis</i>
<i>Kontextualisierung</i> <sup>39</sup>	Bildungsangebot	Peer-Spielpraktiken	Mikrotransition	Kreissituation
<i>Akteur:innen</i> <sup>40</sup>	Vier Kinder, eine Fachkraft	Drei Kinder (Fachkräfte „nur“ im Hintergrund)	Mehrere Kinder (ein Kind im Fokus), eine Fachkraft	Gesamte Gruppe: Kinder, zwei Fachkräfte
<i>Raum</i>	„Bewegungsraum“	„Gruppenraum“	„Gruppenraum“	„Gruppenraum“
<i>Zeit</i>	20 min, in der „Freispielphase“	30 min, in der „Freispielphase“	10 min, Ende der „Freispielphase“	30 min, nach der „Freispielphase“

<sup>39</sup> Engel und Kolleg:innen (2022, S. 50) folgend „findet eine Auseinandersetzung mit dem Freispiel häufig in einer Abgrenzung oder Gegenüberstellung zu pädagogischen Angeboten statt, die sich nach den Felderfähigkeiten in der Praxis nicht trennscharf aufrechterhalten lässt. In den Beobachtungen zeigten sich immer [auch im Kontext des vorliegenden Promotionsprojekts; Anm. MH] wieder eine Parallelität der beiden Organisationsformen und fließende Übergänge dazwischen“.

<sup>40</sup> Die Forscherin ist in allen Fällen – in unterschiedlichem Ausmaß – involviert. Sie wird in der Tabelle nicht gesondert angeführt.

zu rekonstruieren<sup>41</sup> (ebd.). Im vorliegenden Werk wird die Verschriftlichung des Feldprotokolls – in Anlehnung an Vogd (2006, S. 94) – bereits als formulierende Interpretation verstanden und daher nicht gesondert in einem weiteren Schritt vorgenommen.

Die reflektierende Interpretation intendiert eine Rekonstruktion des *wie* – im Hinblick auf die Frage, auf welche Weise etwas hervorgebracht wird, „wie die Akteure miteinander interagieren, welche propositionalen Gehalte sie bearbeiten (inhaltliche Ebene), welche Gestalt dies hat (formale Ebene) und welche Qualität von Diskursen oder Interaktionen (dokumentarische Orientierungsebene) sie herstellen“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 59). In diesem Arbeitsschritt ist die Interpretationsleistung der Forschenden essenziell, im Sinne einer reflexiven Bearbeitung „der implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16). Im Rahmen der vorliegenden Schrift wird der Intention nachgegangen, die *Interaktionsorganisation* – im Sinne „der Modi der gemeinsamen Herstellung einer (pädagogischen) Situation durch sprachliche und körperliche Bezugnahmen aufeinander [...] und zwar im Moment der Situationsherstellung selbst“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 51) – zu rekonstruieren.

Wie schon in Abschnitt 3.2.2 ausgeführt, wurden die ausgewählten Feldprotokolle mit einer Raumskizze ergänzt. Anschließend wurde ein thematischer Verlauf erstellt, der die jeweilige Sequenz in Passagen, resp. Ober- und Unterthemen, strukturiert. Im Rahmen der reflektierenden Interpretation wurden Interaktionsmodi nachgezeichnet, die Auskunft über die Teilung und Bearbeitung von Orientierungsgehalten zu geben vermögen und einen Zugang zu ihrer Organisation ermöglichen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299). Um die Darstellung der empirischen Ergebnisse (insbesondere in den Abschnitten 4.1 bis 4.5) klar nachvollziehbar zu machen, werden die zur Analyse herangezogenen Interaktionsmodi in der folgenden Tabelle 3.3 schlaglichtartig vorgestellt.

---

<sup>41</sup> Die Autor:innen beziehen sich in ihrem Aufsatz auf die Videobasierte Dokumentarische Methode.

**Tabelle 3.3** Übersicht Interaktionsmodi

<i>Proposition</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erstes Aufwerfen eines Orientierungsgehaltes (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)</li> <li>• Eröffnung eines Themas durch eine Aussage, die die Richtung einer Orientierung vorgibt (Tesch, 2016, S. 90)</li> </ul>
<i>Elaboration</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung, in unterschiedlichen Modi (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Konturierteres Hervortreten einer Orientierung durch die weitere Bearbeitung (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)</li> </ul> <p><i>Formen der Elaboration:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentative Elaboration (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Elaboration im Modus der Exemplifizierung (ebd.)</li> <li>• Elaboration im Modus der Beschreibung (ebd.)</li> <li>• Elaboration im Modus der Erzählung (ebd.)</li> </ul>
<i>Differenzierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufzeigen der Grenzen einer Orientierung (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)</li> <li>• Ähnlichkeit zur Elaboration &gt; Unterschied: Grenzen der Orientierung bzw. des aufgeworfenen Horizonts werden differenzierend markiert (ebd.)</li> <li>• Reichweite bzw. Relevanz einer Orientierung wird eingeschränkt, Orientierung wird modifiziert (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• nicht als Gegenhorizont zu verstehen &gt; entspricht einer Antithese (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)</li> </ul>
<i>Validierung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestätigung von aufgeworfener Orientierung (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> </ul> <p><i>Unterscheidung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propositionelle Validierung: Aufgreifen der gesamten aufgeworfenen Orientierung (ebd.)</li> <li>• Performatorische Validierung: Aufgreifen eines Teils der Orientierung (ebd.)</li> </ul>
<i>Ratifizierung (Ratifikation)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhaltliches Verständnis, aber keine (explizite) inhaltliche Zustimmung (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Ähnlichkeit zur Validierung &gt; Unterschied: Orientierung wird zwar bestätigt, aber es ist nicht markiert, ob sie geteilt wird (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)</li> </ul>

(Fortsetzung)

**Tabelle 3.3** (Fortsetzung)

<i>Antithese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verneinung der Proposition (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Verweis auf antithetischen Diskurs &gt; antithetischer Dreischritt: Proposition – Antithese – Synthese (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)</li> <li>• Ähnlichkeit zur Differenzierung &gt; Unterschied: Antithese ist eine Verneinung der Proposition, nicht nur ein Aufzeigen der Grenzen (ebd.)</li> <li>• Ähnlichkeit zur Opposition &gt; Unterschied: nach einem antithetischen Diskursverlauf erfolgt eine Synthese &gt; dies bedeutet eine Annäherung vs. Opposition: keine Annäherung (ebd.)</li> </ul>
<i>Synthese</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zunächst entgegenstehende Orientierungsgehalte &gt; antithetischer Diskursverlauf (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Diskutierende nähern sich dem Kern der Orientierung antithetisch (ebd.)</li> <li>• Vollzug in einer echten Konklusion (ebd.)</li> </ul>
<i>Opposition</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientierungen sind nicht miteinander vereinbar (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Verweis auf oppositionellen Diskurs (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300)</li> <li>• Nach einer Opposition erfolgt keine Synthese (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> <li>• Große Widersprüche &gt; kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden &gt; Rahmeninkongruenzen (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300)</li> <li>• Keine konsensfähigen thematischen Konklusionen möglich &gt; führt u. a. zu Themensprüngen (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 189)</li> </ul>
<i>Divergenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Scheinbare Bezugnahmen, aber Fremdrahmungen (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 190)</li> <li>• Verweis auf divergenten Diskurs (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300)</li> <li>• Divergenz scheint oberflächlich betrachtet oft eine Zustimmung oder Differenzierung zu sein („ja, aber“), das Aufwerfen eines widersprüchlichen Orientierungsrahmens erfolgt häufig verdeckt &gt; Fremdrahmung (ebd.)</li> </ul>

(Fortsetzung)

**Tabelle 3.3** (Fortsetzung)

<i>Konklusion</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beendigung eines Themas, Abschluss der Entfaltung einer Orientierung (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 190)</li> </ul> <hr/> <p><i>Unterscheidung:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Echte Konklusionen: im Modus der Formulierung einer Orientierung/Proposition, im Modus der Validierung einer Orientierung, im Modus der Generalisierung einer Orientierung oder im Modus der Synthese (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 190)</li> <li>• Rituelle Konklusionen: provozieren Themenwechsel (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300), schließen oppositionelle Bezugnahmen ab (ebd.), realisieren sich in Form einer Meta-Rahmung (Allgemeinplätze: „jeder hat eine andere Meinung“, „gut, dass wir nicht alles wissen“, ebd.) oder Meta-Kommunikation (Gespräch über das Gespräch, Gegenstand irrelevant – Aushandlung über neues Einbringen oder Beenden eines Themas, ebd.) oder als Ausklammern/ Verschieben eines Themas (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 190)</li> </ul>
<i>Zwischenkonklusion/ Anschlussproposition</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erweiterung eines Themas (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 190)</li> <li>• Anderes Aufrollen eines Themas (ebd.)</li> </ul>
<i>Transposition</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neues Thema wird aufgeworfen, die alte Orientierung in ihrem Grundgehalt beibehalten (Brüggemann &amp; Welling, 2017, S. 190)</li> <li>• Konklusion und Proposition zugleich (Przyborski &amp; Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300)</li> </ul>

Im Anschluss an die reflektierende Interpretation wurde – im Kontext der vorliegenden Schrift – eine sinngenetische Typenbildung<sup>42</sup> angestrebt, wobei komparative Fallvergleiche den gesamten Prozess der Analyse durchziehen<sup>43</sup>. Ausgehend von der Basistypik, als jener Typik, „bei der die Konstruktion einer

<sup>42</sup> Von einer soziogenetischen Typenbildung (bspw. Bohnsack, 2013, S. 262 ff; Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2019, S. 34 ff) wird an dieser Stelle abgesehen. Das Sample des vorliegenden Materials kann den Anspruch, relevante soziale Strukturdimensionen (bspw. Geschlecht) in ausreichendem Maße abzubilden, nicht hinreichend erfüllen (verwiesen sei hierbei auch auf andere Arbeiten, in denen – aus ähnlichen Gründen – von einer soziogenetischen Typenbildung abgesehen wird: bspw. Hinzke, 2018, S. 216).

<sup>43</sup> Auf die Problematik der Methodisierung in der Generierung von Typiken verweist Tesch (2016, S. 97): „Für den Vorgang des Generierens einer Typik gibt es keine spezielle Technik. Forschende müssen die Befunde aus der reflektierenden Interpretation der verschiedenen



ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt [und die] durch das Erkenntnisinteresse eines Projekts vorgegeben“ ist (Bohnsack, 2013, S. 253 f), wurde der Versuch unternommen, eine *idealtypische Typologie* (Bohnsack, 2014, S. 146) herauszuarbeiten. Diese verhandelt „ein gemeinsames Thema, ein gemeinsames Muster, das den Vergleich zu strukturieren hilft“ (Paseka, 2013, S. 137). Dieses sog. *Tertium Comparationis* stellt die Abstraktion der verhandelten Themen dar. In Anlehnung an Paseka (2013, S. 138) bedeutet dies:

Über die Themen sowie die fallinterne bzw. fallübergreifende Kontrastierung eröffnen sich unterschiedliche Vergleichshorizonte und damit Dimensionen, die durch die Interpretation erläutert und unter Rückverweis auf das vorhandene Material, also empirisch, begründet werden. Konkret bedeutet das: Im Rahmen einer sinngenetischen Typenbildung werden entlang des ‚Tertium Comparationis‘ und durch Verdichtung jene Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, durch die sich die einzelnen Fälle bündeln lassen (Paseka, 2013, S. 138).

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

Fälle interpretativ zusammenbringen und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen. So entsteht zunächst eine ‚sinngenetische Typik‘, d. h. eine Deutungshypothese bezogen auf verschiedene fallbezogene Rahmenorientierungen. Diese Typik stellt bereits eine Abstraktion von Rahmenorientierungen dar, die innerhalb der reflektierenden Interpretation durch minimale und maximale Kontrastierung herausgearbeitet werden können.“

# Empirische Ergebnisse auf Ebene der Einzelfälle

# 4

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der dokumentarischen Analyse auf Einzelfallebene vorgestellt (vgl. methodisch-methodologische Überlegungen in Kap. 3). Die Abschnitte 4.1 bis 4.4 umfassen die detaillierte Darstellung der vier ausgewählten Fälle *Atelier*, *Ritter*, *Rutsche* und *Mittagskreis*. Jene stehen für unterschiedliche und zugleich „typische“ institutionelle Arrangements in frühpädagogischen Einrichtungen (vgl. Ausführungen zur Fallauswahl in Abschnitt 3.3.2) und wurden jeweils zur Gänze analysiert<sup>1</sup>.

Der Darstellung der Fälle, resp. deren Analyse, erfolgt in den folgenden Abschnitten 4.1 bis 4.4 nach folgendem Muster<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Hingewiesen sei auf den Umstand, dass diese Analyse „in der Gänze“ keinesfalls eine vollumfängliche Darstellung bzw. Rekonstruktion der sozialen Praxis suggerieren will. Die Auswahl der Sequenzen ist per se selektiv und ausschnitthaft. Jede Sequenz versteht sich als *ein* Segment der (beobachteten) Praxis und wird grundsätzlich als *ein* Ausschnitt von Wirklichkeit betrachtet, der insbesondere über ein zeitliches *davor* und *danach* verfügt.

<sup>2</sup> Ursprünglich wurden einige Fälle auch um Abbildungen von genutzten (Spiel-)Materialien ergänzt. Hierbei handelte es sich um digital (im Internet) recherchierte (Werbe-)Bilder, die den in der frühpädagogischen Institution verfügbaren und verwendeten Materialien, resp. den Artefakten, nicht genau entsprechen, ihnen aber möglichst nahe kommen sollten. Die Bilder dienten zur ungefähren Illustration, resp. zur Kontextualisierung und Nachvollziehbarkeit des jeweiligen Feldprotokolls. Aus (bild-)rechtlichen Gründen können sie in die vorliegende Publikation jedoch nicht aufgenommen werden.

1. Rahmendaten zum Kontext der Sequenz
2. Raumskizze
3. Feldprotokoll
4. Thematischer Verlauf mit einer Gliederung in Oberthemen (= OT) und Unterthemen (= UT)
5. Reflektierende Interpretation, organisiert in Oberthemen (mit einführender Tabelle/Ausschnitt aus dem Feldprotokoll)

Der das folgende Kapitel abschließende Abschnitt 4.5 versteht sich als zusammenfassende Darstellung der zuvor umfangreich vorgestellten Fälle.

---

## **4.1 Sequenz *Atelier***

### **Rahmendaten**

Beteiligte: „ich“ (Forscherin), Hanna (Fachkraft), Eva (5 J.), Clemens (5 J.),  
Teresa (4 J.), Niklas (3 J.) (chronologische Reihung, nach erstmaligem  
Erscheinen im Protokoll)

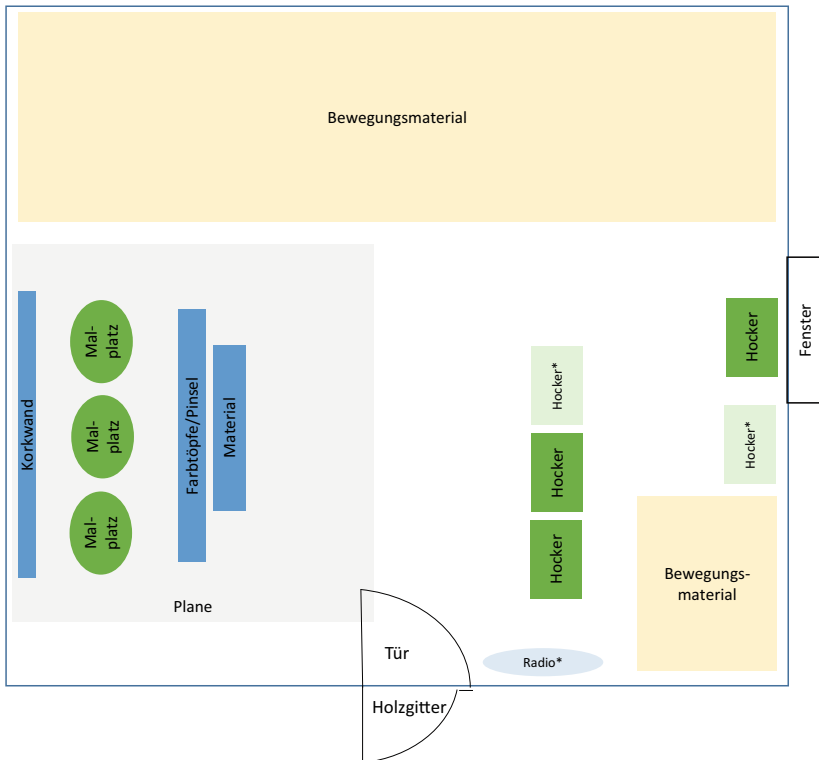
Datum: 6. Erhebungstag (in dieser Einrichtung)

Zeit: 9.30–9.50 Uhr

Dauer: ca. 20 min

Ort/  
Raum: „Atelier“ (im „Bewegungsraum“)

**Raumskizze** in schematischer Darstellung, nach Erinnerung (Abbildung 4.1)



**Abbildung 4.1** Atelier: Raumskizze

### Anmerkung

Die Personen sind in der Szene in Bewegung und verändern ihre Positionen, sie werden daher zwar im Protokoll sichtbar, nicht aber in der Raumskizze visuell zur Darstellung gebracht.

\* Position retrospektiv nicht mehr eindeutig erinnerbar

### Kontextualisierung

Der folgenden Szene ist ein kurzes Gespräch mit der Fachkraft Michaela vorgelagert. Sie erzählt mir, dass Hanna ein „Atelier“ im „Bewegungsraum“ vorbereitet hat. Dieser Raum ist ca. 20 m<sup>2</sup> groß. Hier werden unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt (Matten, Bälle, Stofftiere, ...), die von den Kindern im regulären Betrieb frei gewählt und verwendet werden dürfen. Der Bewegungsraum verfügt über eine Tür sowie ein darin eingebautes „Holzgitter“ mit einer Höhe von ca. 80 cm, das auch von den Kindern geöffnet und geschlossen werden kann (Tabelle 4.1).

#### Feldprotokoll: Atelier<sup>a</sup>

- 1 Die Tür und das Holzgitter vor dem Bewegungsraum sind geschlossen. Ich klopfe an, öffne die Tür und
- 2 frage, ob ich zusehen darf<sup>b</sup>. Hanna kommt mir entgegen, deutet auf einen freien Schemel unter dem
- 3 Fenster und flüstert, dass ich mich dort hinsetzen darf. Ich gehe in den Raum, höre und sehe, dass dieser
- 4 in Differenz zu den bisherigen Beobachtungstagen gänzlich anders gestaltet ist. Der CD-Player spielt
- 5 klassische Musik. Die Bewegungsmaterialien sind zur Seite geräumt. An einer Wand sind drei Blätter in
- 6 Hochformat auf einer großen Korkplatte befestigt, die von je einem Kind bemalt werden. Alle drei haben
- 7 *Malpatschen* (Terminus von Hanna verwendet; „Croc’s“) an. Am Boden ist eine Kunststoffplane
- 8 aufgeklebt. Erhöht, auf zwei Schemeln, etwa 1,50 m von der Korkwand entfernt, sind 12 Becher mit
- 9 unterschiedlichen Farben und jeweils 1-2 Pinseln vorbereitet. Daneben stehen auch noch zwei Gläser
- 10 mit vielen weiteren sauberen Pinseln. Hinter den Schemeln (von der Wand aus gesehen) steht eine
- 11 große Box mit vielen Farbflaschen, größtenteils Fingerfarben. Am Boden liegt ein Stapel mit vielen weißen
- 12 A2-Blättern.
  
- 13 Eva, Clemens und Teresa malen gleichzeitig auf je einem weißen A2-Kartonblatt. Hanna bewegt sich im Raum.
- 14 Außerdem sitzt Niklas gerade auf einem Schemel, er *wartet<sup>c</sup>* auf einen freien Platz zum Malen. Hanna
- 15 geht zu Niklas hin. Sie geht tief in die Knie, sieht ihm in die Augen und flüstert „Es dauert noch etwas
- 16 länger, bis du dran bist. Nach Teresa bist du dran. Magst du hier warten? Oder in der Zwischenzeit zu
- 17 Michaela rüber gehen und noch etwas spielen?“ Niklas antwortet „warten“.
  
- 18 Ich sitze abseits, vor dem Fenster und beobachte das Geschehen. Es ist sehr ruhig im Raum, abgesehen
- 19 von der Musik. Die Kinder sprechen selten, und wenn, leise. Wenn die Kinder sie ansprechen, antwortet
- 20 Hanna flüsternd. Die Kinder malen *konzentriert<sup>d</sup>* auf ihren Blättern, ohne ersichtliche Vorgabe. Hanna
- 21 hängt in der Zwischenzeit die bereits gemalten Bilder auf, füllt Farben nach, ordnet die Pinsel. Teresa
- 22 wendet sich an Hanna und sagt ihr, dass sie „fertig“ ist. Hanna nimmt das Bild runter und legt es auf den
- 23 Boden. Teresa geht bei der Türe raus (*ich vermute, um sich die Hände zu waschen; Waschraum ist*
- 24 *nebenan*).

25 Hanna sagt Niklas leise, dass er nun „dran“ ist. Sie nimmt ein Blatt vom Stapel und befestigt es mit vier  
 26 Stecknadeln auf der Korkwand. Niklas nimmt einen Pinsel aus dem silbernen Farbtopf. Hanna sagt zu  
 27 ihm „Niklas, ich zeig es dir bei dieser Farbe“ und nimmt den Pinsel aus dem goldenen Becher: „Wenn  
 28 du malen magst, streifst du den Pinsel hier ab, sonst tropft es auf den Boden, und dann kannst du  
 29 malen“. Niklas nimmt den Pinsel mit der silbernen Farbe und dreht sich – ohne ihn abzustreifen – zum  
 30 Papier. Hanna sagt ruhig und leise „warte kurz, Niklas“ Sie nimmt vorsichtig Niklas Hand und streift mit  
 31 ihm den Pinsel ab. Dann sagt sie „jetzt kannst du malen“.

<sup>a</sup> Auszüge aus dem Feldprotokoll *Atelier* (Oberthemen 2, 3 und 4) und dessen Analyse (insbesondere Oberthema 4) wurden bereits in einem Artikel veröffentlicht (Holztrattner, 2023, S. 9ff).

<sup>b</sup> Diese Frage wurde seitens der Forscherin in dieser Szene bewusst „allgemein in den Raum gestellt“, resp. keine Person prioritär adressiert.

<sup>c</sup> Die Terminologie *wartet* entspricht einer Deutung beim Prozess der Beobachtung. Niklas verweilt über mehrere Minuten hinweg in einer sitzenden Position, mit (relativ) gleichbleibender Körperhaltung: Er bewegt sich kaum, äußert sich nicht verbal und blickt in Richtung von Eva, Clemens und Teresa.

<sup>d</sup> Die Terminologie *konzentriert* entspricht einer Deutung beim Prozess der Beobachtung. Sie verweist auf die länger andauernde, gleichzeitige visuelle Fokussierung der Malblätter sowie die parallel dazu stattfindenden Handbewegungen mit den Pinseln, mithilfe derer flüssige Farbe auf die Blätter aufgetragen wird („Malpraxis“). Abgesehen von diesen Handbewegungen ist die Situation durch kaum (größere) Bewegungen und durch geringe Aktionsradien gekennzeichnet.

## Thematischer Verlauf: *Atelier*

**Tabelle 4.1** *Atelier*: Thematischer Verlauf

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
<b>OT 1</b>	<b>1–12</b>	<b>Arrangierung des Raumes</b>	
UT 1.1	1–2		Eintritt in den Raum
UT 1.2	2–3		Platzzuweisung
UT 1.3	3–5		Optische und akustische Differenz im Raumarrangement
UT 1.4	5–7		Malplatz
UT 1.5	7–12		Beschreibung Raumgestaltung und Materialien
<b>OT 2</b>	<b>13–17</b>	<b>Personen im Raum</b>	
UT 2.1	13–14		Räumliche Verortung der Personen
UT 2.2	14–17		Niklas darf/muss/will warten
<b>OT 3</b>	<b>18–24</b>	<b>Malpraktiken</b>	
UT 3.1	18–19		Beobachtungsposition
UT 3.2	19–20		Malpraktiken der Kinder

(Fortsetzung)

**Tabelle 4.1** (Fortsetzung)

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
UT 3.3	20–24		Praktik der Fachkraft
<b>OT 4</b>	<b>25–31</b>	<b>Niklas' Malpraktik</b>	
UT 4.1	25–26		Einleitung der Fachkraft
UT 4.2	26		Niklas nimmt den Pinsel I
UT 4.3	26–29		Zeigen: Pinsel-Abstreifen I
UT 4.4	29–30		Niklas nimmt den Pinsel II
UT 4.5	30–31		Zeigen: Pinsel-Abstreifen II

**Reflektierende Interpretation: Atelier****Tabelle 4.2** *Atelier*: Übersicht Passage OT 1

Passage	Auszug Feldprotokoll <sup>3</sup>
<b>OT 1 (Z. 1–12): Arrangierung des Raumes</b>	
<b>UT 1.1</b> (Z. 1–2): Eintritt in den Raum	Die Tür und das Holzgitter vor dem Bewegungsraum sind geschlossen. Ich klopfe an, öffne die Tür und frage, ob ich zusehen darf. <sup>4</sup>
<b>UT 1.2</b> (Z. 2–3): Platzzuweisung	Hanna kommt mir entgegen, deutet auf einen freien Schemel unter dem Fenster und flüstert, dass ich mich dort hinsetzen darf.
<b>UT 1.3</b> (Z. 3–5): Optische und akustische Differenz im Raumarrangement	Ich gehe in den Raum, höre und sehe, dass dieser in Differenz zu den bisherigen Beobachtungstagen gänzlich anders gestaltet ist. Der CD-Player spielt klassische Musik. Die Bewegungsmaterialien sind zur Seite geräumt.
<b>UT 1.4</b> (Z. 5–7): Malplatz	An einer Wand sind drei Blätter in Hochformat auf einer großen Korkplatte befestigt, die von je einem Kind bemalt werden. Alle drei haben <i>Malpatschen</i> (Terminus von Hanna verwendet; „Croc“) an.

(Fortsetzung)

<sup>3</sup> Die Textauszüge aus dem Protokoll werden bereits als eine Variante der formulierenden Interpretation verstanden und daher an dieser Stelle keiner erneuten Re-Formulierung oder Paraphrasierung auf kommunikativer bzw. *was*-Ebene unterzogen.

<sup>4</sup> Diese Frage wurde seitens der Forscherin in dieser Szene bewusst „allgemein in den Raum gestellt“, resp. keine Person prioritär adressiert.

**Tabelle 4.2** (Fortsetzung)

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>UT 1.5</b> (Z. 7–12): Beschreibung Raumgestaltung und Materialien	Am Boden ist eine Kunststoffplane aufgeklebt. Erhöht, auf zwei Schemeln, etwa 1,50 m von der Korkwand entfernt, sind 12 Becher mit unterschiedlichen Farben und jeweils 1–2 Pinseln vorbereitet. Daneben stehen auch noch zwei Gläser mit vielen weiteren sauberen Pinseln. Hinter den Schemeln (von der Wand aus gesehen) steht eine große Box mit vielen Farbflaschen, größtenteils Fingerfarben. Am Boden liegt ein Stapel mit vielen weißen A2-Blättern.

In der beobachteten Situation entfaltet sich die Hervorbringung und Aufrechterhaltung spezifischer Ordnung(en) auf unterschiedlichen Ebenen<sup>5</sup> anhand eines *pädagogischen Angebots*, des *Ateliers*. Die Begrifflichkeit markiert bereits inhaltlich, um welche Tätigkeit es sich bei der Realisierung des Angebots handeln soll: um ein künstlerisch-ästhetisches Tun, für das Kinder im institutionellen Setting adressiert werden. Ihnen werden Bildsamkeit, insbesondere auf der Ebene kulturell-ästhetischer Bildung, und damit verbundene spezifische Aneignungs- und Ausdrucksformen zugesprochen. Das pädagogische Angebot des Ateliers wird von der Fachkraft vor dem Hintergrund raum-zeitlicher Exklusivität arrangiert, welche durch eine begrenzte Zugänglichkeit und Nutzbarkeit an einem spezifischen Tag („heute“), an nur einem spezifischen Ort („Bewegungsraum“) deutlich wird (Tabelle 4.2).

Auf räumlicher Ebene lässt sich eine mehrfache Begrenzung des Ateliers rekonstruieren. Die erste äußere Begrenzung bezieht sich auf die intentionale Festlegung und Bestimmung eines Raums zum Nutzungszweck eines Ateliers und damit auf die Transformation des Bewegungsraums. Potenziell hätten seitens der Fachkraft auch andere Räume innerhalb und/oder außerhalb des Hauses gewählt werden können. Zudem ist im „Gruppenraum“ ohnehin ein spezieller Platz für „Malen und Basteln“ vorgesehen und dieser in den Einrichtungsalltag integriert.

Der Bewegungsraum – wie begrifflich bereits angelegt bzw. als solcher konstruiert und adressiert – ist ein Raum, der innerhalb der institutionellen Lebenswelt von Bewegung gekennzeichnet und durch diese markiert wird. Üblicherweise wird er von den Kindern der Einrichtung nach eigenen inhaltlichen Vorstellungen und vorwiegend ohne zeitliche Begrenzungen genutzt. In der

<sup>5</sup> Hiermit werden räumliche, zeitliche, personen-/rollenbezogene, institutionelle sowie konzeptuelle Dimensionen angedeutet. Diese werden im Verlauf der Analyse ausdifferenziert.



Arrangierung des Ateliers wird der Raum dieser relativ freien Verfügbarkeit entzogen und umgedeutet zu einem Ort der Kreativität und Ruhe, was sich bspw. im Flüstern der Fachkraft und im veränderten Materialangebot dokumentiert. Der Bewegungsraum, der den Kindern im Einrichtungsalltag die Möglichkeit bietet, ihn sich anzueignen, diesen zu strukturieren sowie (inter-)individuell und (inter-)aktiv auf unterschiedliche Weise zu bespielen, und dabei u. a. die Gelegenheit für Aushandlungsprozesse unter Kindern bietet, wird somit zu einem von der Fachkraft bestimmten, arrangierten, exklusiven pädagogischen Angebot mit vorgegebenen Strukturen, beschränkten Zugangsmöglichkeiten sowie vorausgewählten Nutzungs- und eingeschränkten Handlungsoptionen transformiert. Den Kindern wird, zugunsten der Herstellung eines „Bildungsangebots“, eine pädagogisch-intendierte, raum-zeitlich konstruierte Entität bzw. eine institutionell vorrangige Wirklichkeit präsentiert, welche eine Transformation der Ordnung des Raumes umfasst.

Die äußere Begrenzung des nunmehr geschaffenen Ateliers drückt sich u. a. über die Türe aus: An ihr wird die Grenze von *innen und außen* bearbeitet. Die Tür fungiert als Medium des Ein- und Ausschlusses bzw. der Möglichkeit des Öffnens und Schließens. Verstärkt wird diese Grenze durch das Holzgitter, das zusätzlich zur Türe angebracht ist und aufgrund seiner (relativ niedrigen) Höhe und der (relativ einfachen) Handhabung bei der Öffnung und Schließung potenziell von Kindern bedient werden kann. Erst aber wenn beide, die Türe und das Holzgitter, geöffnet sind, ist ein Überschreiten der Grenze überhaupt möglich. Türe und Holzgitter markieren somit nicht nur, wo (nicht) gemalt werden kann, darf und soll, sondern dies ist potenziell auch jener Ort, an welchem ausgehandelt und schließlich entschieden wird, wer innerhalb und außerhalb des Raumes (nicht) sein darf, kann und soll.

In der beobachteten Passage zeigt sich diese Verhandlung gleich zu Beginn, als die Forscherin anklopft und propositionell fragt, ob sie dem Geschehen beobachtend beiwohnen darf. Die Fachkraft verhält sich dazu differenzierend, indem sie signalisiert, dass sie es ist, die hinsichtlich der Zugänglichkeit zuständig und entscheidungsbefugt ist. Dieser Bestimmung folgend, wählt sie den Platz im Raum für die Forscherin aus, fordert sie somit explizit auf, sich auf *eine* konkrete Weise zu positionieren. Der Platz am Schemel unter dem Fenster zeigt sich hier als jener, der am weitesten vom eigentlichen „Geschehen“, dem Malen selbst, entfernt ist und somit potenziell am wenigsten Störung für diesen schöpferischen Akt bedeuten könnte. Diese Deutung lässt sich mit der Zuweisung auf einen *Sitzplatz* unterstreichen, da die Aufforderung des Sitzens vorwegnimmt, dass die einzunehmende Rolle (stärker) von Passivität gekennzeichnet sein soll. Angedeutet wird hier auch eine erste relationale Aushandlung: Im Flüstern der Fachkraft drückt

sich Anerkennung und Wertschätzung den Kindern gegenüber aus; der Fokus der Aufmerksamkeit soll den Kindern zukommen, die, zumindest auf den ersten Blick, in einer aktiven, exklusiven Rolle – künstlerisch-ästhetisch – tätig sind. Diese Adressierung von Kindern im Raum zeigt sich wiederum an der Beschaffenheit des zugewiesenen Schemels bzw. aller Schemel, und damit zugleich aller Sitzmöbel im Raum: Denn dieser ist auf die Körpergröße von (jungen) Kindern ausgerichtet. Er ermöglicht für (potenziell anwesende) Erwachsene keine angenehme bzw. keine ergonomisch adäquate Sitzgelegenheit.<sup>6</sup>

Drei Kinder sind zum Zeitpunkt des Eintritts der Forscherin in die Passage in dieser Rolle tätig: Sie malen gerade auf Blättern, die wiederum auf einer Korkplatte an der Wand befestigt sind. Diese Korkplatte und auch die Plane, die einen Teil des Raumes abdeckt, bilden die inneren (optischen) Marker des Ateliers. Bearbeitet wird die Grenze sowohl an der Wand als auch auf dem Boden, in doppelter Weise: Alle drei an der Korkplatte angebrachten Blätter sind im Hochformat aufgehängt und stellen für jedes Kind eine Zuweisung zu einem „Malort“ und eine Begrenzung des je eigenen Malbereichs dar.

Am Boden ist eine Kunststoffplane weitläufig ausgelegt, welche einerseits die Funktion des Schutzes vor Farbflecken erfüllt, andererseits aber auch genau jenes „Kleckern“ – eben auf der Plane – erst erlaubt. Darüber hinaus kann diese aber auch als Begrenzung gedacht werden, welche den Raum in zwei Bereiche teilt, wobei die Kante der Plane als Grenzmarkierung hervortritt. Während der eine Teil des Raumes für (*passiv* wartende) „nicht-malende Kinder“ nach Eintritt in das Atelier zugänglich ist, ist jener Bereich, der mit der Kunststoffplane ausgelegt ist, als zugleich individueller (individuelles Tun am eigenen Blatt) und kollektiver Malbereich (gemeinsames Tun im geteilten raum-zeitlichen Arrangement) den (*aktiv* tätigen) „malenden Kindern“ vorbehalten. Auf der Plane stehen Schemel mit Farbtöpfen und Pinseln, die den Malbereich im Raum, parallel zur Wand, wiederum deutlich be- und abgrenzen. Nur der Bereich zwischen dem je eigenen Blatt und den Schemeln kann von den Kindern schließlich für den Akt des Malens genutzt werden. Insgesamt steht jeder:m Malenden ein klar begrenzter Bereich mit einem räumlich eng begrenzten Aktionsradius zur Verfügung. Hier – und eben nicht an einem beliebigen anderen Ort (des ‚Ateliers‘) – kann sich auf Basis der Arrangierung somit kunstvoll-ästhetisches Tun ereignen.

---

<sup>6</sup> Anmerkung: Abgesehen von einem Abstellraum sind in der gesamten Einrichtung keine „Erwachsenen-Stühle“ vorhanden, diese wurden nur einmal für mich beobachtbar verwendet, hier als „Sesselkreis“ bei einem „Eltern-Abend“ arrangiert. D. h.: Die pädagogischen Fachkräfte sitzen generell selten, und wenn, dann auf für Sie ergonomisch inadäquaten „Kinder-Stühlen“ oder „Kinder-Schemeln“.

Neben den visuellen Reizen (Malutensilien, Plane zum Schutz des Bodens, zur Seite geräumte „Bewegungsmaterialien“) wird auch mit auditiven Reizen changiert, um ein Szenario der „produktiv-schöpferischen Ruhe“ herzustellen: Das Flüstern der Fachkraft verweist auf die unterstellte notwendige Ruhe für ein konzentriertes, „störungsfreies“ Tätigsein, ein sich-einlassen-, sich-bilden-Können. Die klassische Musik verstärkt nicht nur die Intention der Störungsfreiheit – die Lautstärke ist so laut eingestellt, dass etwaige Hintergrundgeräusche abgefangen werden, aber auch so leise, dass die Musik dennoch hinter die visuelle Wahrnehmung zurücktritt. Klassische Musik fungiert zudem als impliziter (bildungsbürgerlich-elitärer) Hinweis, was unter Kunst (nicht) zu verstehen ist. Und: Klassischer Musik wird oftmals eine entwicklungs- bzw. bildungsfördernde Wirkung zugesprochen. Dies deutet darauf hin, dass das Abspielen von Musik bzw. die Auswahl von klassischer Musik im Kontext des Ateliers gezielt von der Fachkraft eingesetzt wurde.

Diese Arrangierung des Raumes legt somit eine Deutung als intentional hergestellter „Bildungsraum“ nahe<sup>7</sup>. Der potenziell schöpferische Gedanke, der mittels dieses Bildungssettings mit hohem Aufforderungscharakter zu Praktiken individuell-ästhetischen Ausdrucks aufrufen soll, kann aber gleichsam relativiert werden, wenn dem eine enge Auslegung von ästhetischer Bildung unterstellt wird. So wird die Tätigkeit des Malens hier als Mittel zum (Bildungs-)Zweck eingesetzt, was – zugespitzt – einem zweckfreien Kunstverständnis spannungsgeladen gegenübersteht.

Weiters scheint hier eine Deutung des Arrangements vor dem Hintergrund normativ-bildungsbürgerlicher, elitärer und leistungsorientierter Vorstellungen vakant zu werden: Schon die Verwendung der Terminologie ‚Atelier‘ legt den Verweis auf einen exklusiv zugänglichen, üblicherweise erwachsenen Professionist:innen vorbehaltenen Raum nahe, der die Produktion künstlerischer Artefakte intendiert, und dies auf spezifische Art und Weise: Ein Format, das sich in der Regel innerhalb anderer Voraussetzungen und Logiken im Bereich (professioneller) Kunst finden lassen könnte, wird hier an den Alltag einer frühpädagogischen Einrichtung herangetragen bzw. „hineinplatziert“ und vor dem Hintergrund generationaler und pädagogischer Ordnung transformiert.

---

<sup>7</sup> Die didaktische Darbietung der Materialien lässt Bezüge zu elementarpädagogisch breit rezipierten Konzepten, wie dem *Malort* (nach Arno Stern), der *Reggio-Pädagogik* oder der *Montessori-Pädagogik*, herstellen, welche im Kern jeweils von der Annahme getragen sind, dass schöpferische Prozesse bzw. selbsttätige kindliche Lern- und Bildungsprozesse anhand einer *vorbereiteten Umgebung* und damit u. a. aufgrund einer gezielten Auswahl und Darbietung von Material initiiert werden können.

Der Fachkraft kommt in diesem Geschehen die Rolle zu, den Raum so vorzubereiten bzw. pädagogisch anzureichern und nutzbar zu machen, dass er für die Bildsamkeit des Kindes förderlich ist. Die Praxis des Malens ist nicht irgendwo, irgendwann und irgendwie möglich, sondern nur unter bestimmten Gesichtspunkten, also innerhalb einer spezifischen Ordnung realisierbar, die, gesellschaftlich, generational und institutionell gerahmt, von der Fachkraft festgelegt wird, ggf. rekurrierend auf spezifische didaktische bzw. pädagogische Konzepte. Die Fachkraft ist dabei auf eine spezifische Rolle verwiesen: Ihr kommt die Aufgabe zu, das spezifische Setting raum-zeitlich zu arrangieren, mit jenen Materialien (Artefakten) auszustatten, welche diesem dienlich sind (bspw. Malutensilien, CD-Player), und all jene möglichst zu deplatzen, welche diesem Bemühen entgegenstehen (bspw. Bewegungsmaterialien). Die Fachkraft ist somit gefordert, stets zwischen potenziell förderlichen und potenziell störenden Faktoren zu unterscheiden; und sie muss ihre Handlungen entlang dieser Klassifikation zugunsten der Aufrechterhaltung bzw. performativen Hervorbringung der Ordnung ausrichten. Sie selbst ist, eben in dieser ordnenden Funktion, in das Geschehen involviert, ohne aber der intendierten Tätigkeit – dem Malen – selbst nachzugehen. Diese ist in der Adressierung den Kindern der Einrichtung vorbehalten.

In der Inszenierung des Ateliers als „Bildungsraum“ verbirgt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einerseits (potenziellen) Bildungsmöglichkeiten von Kindern, hier auf der Ebene künstlerisch-ästhetischer Bildung. Gleichsam bedeutet die Arrangierung aber auch einen raum-zeitlichen Eingriff in den Einrichtungsalltag. Und dieser ist wiederum im Kontext von (machtvollen) Ordnungsprozessen, u. a. auf generationaler Ebene, zu verstehen. Schon im Eintritt in den Raum dokumentiert sich eine Ordnung, welche das Geschehen im Atelier strukturiert. Es ist damit nicht zufällig, nicht beliebig und nicht egal, wer auf welche Weise in welcher Position handelnd tätig ist, denn spezifische Normen präformieren bereits die Zugänglichkeit zum spezifischen raum-zeitlichen Arrangement sowie die Differenzierung von (aktiven und passiven) generational geprägten Rollen und deren Zuweisung durch die Fachkraft.

**Tabelle 4.3** *Atelier*: Übersicht Passage OT 2

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 2 (Z. 13–17): Personen im Raum</b>	
<b>UT 2.1</b> (Z. 13–14): Räumliche Verortung der Personen	Eva, Clemens und Teresa malen gleichzeitig auf je einem weißen A2-Kartonblatt. Hanna bewegt sich im Raum. Außerdem sitzt Niklas gerade auf einem Schemel, er <i>wartet</i> <sup>8</sup> auf einen freien Platz zum Malen.
<b>UT 2.2.</b> (Z. 14–17): Niklas darf/muss/ will warten	Hanna geht zu Niklas hin. Sie geht tief in die Knie, sieht ihm in die Augen und flüstert „Es dauert noch etwas länger, bis du dran bist. Nach Teresa bist du dran. Magst du hier warten? Oder in der Zwischenzeit zu Michaela rüber gehen und noch etwas spielen?“ Niklas antwortet „warten“.

Wie schon ausgeführt (vgl. Reflektierende Interpretation OT 1), ist das eigentliche Malen nur unter bestimmten Gesichtspunkten bzw. mehrfach raum-zeitlich und materiell begrenzten Möglichkeiten realisierbar und maßgeblich auf die Arrangierung durch die Fachkraft verwiesen. Anhand der Passage OT 2 wird die Positionierung der Personen im Raum deutlich, die wesentlich mit drei unterschiedlichen Modi des „Tätigseins“ verbunden sind bzw. durch diese repräsentiert werden und die sich wiederum in einem spannungsreichen Verhältnis von Aktivität und Passivität verorten lassen (Tabelle 4.3). Diese drei Modi umfassen das (aktive) Malen und (passive) Warten der Kinder sowie das Arrangieren und Aufrechterhalten des Angebots seitens der Fachkraft.

Wie bereits ausgeführt, steht das Malen als zentrale Tätigkeit im Fokus des hier arrangierten Bildungsangebots *Atelier*. Während des Vollzugs der konkreten Malpraktiken durch die Kinder Eva, Clemens und Teresa am vorab definierten Malplatz, wartet Niklas sitzend auf einem „freien Platz“, um die intendierten Praktiken auch aufrufen und ausführen zu können. Die pädagogische Fachkraft Hanna bewegt sich indessen „frei“ im Raum.

Die Kinder der frühpädagogischen Institution werden in dieser Szene als potenzielle Nutzer:innen des Arrangements adressiert, wobei sie zugleich aktiv und passiv in die Ordnung eingebunden sind: Sie haben die Möglichkeit, beim

<sup>8</sup> Die Terminologie *wartet* entspricht einer Deutung beim Prozess der Beobachtung. Niklas verweilt über mehrere Minuten hinweg in einer sitzenden Position, mit (relativ) gleichbleibender Körperhaltung: Er bewegt sich kaum, äußert sich nicht verbal und blickt in Richtung von Eva, Clemens und Teresa.

Malen – elaborierend – selbsttätig zu sein, sich auf das intendierte schöpferische Tun völlig einzulassen, ohne das „Drumherum“ außerhalb ihres Aktionsradius beachten zu müssen. So wurden potentiell störende Elemente und Reize bereits präventiv möglichst ausgeschlossen, bspw. durch das Schließen der Türe (womit Störungen „von außen“ weitgehend vermieden werden können), durch das Deplatieren von Materialien (womit Materialien mit einem anderen als dem intendiert künstlerisch-ästhetischen Anregungsgehalt keine Ablenkung von der Tätigkeit mehr darstellen) und auch durch die hergestellte Ruhe im Raum (die sich u. a. in der kaum bzw. nur sehr leise realisierten verbalen Kommunikation dokumentiert).

Das Arrangement ist so angelegt, dass Kinder entscheiden dürfen, ob sie sich im Raum aufhalten möchten oder nicht. Wenngleich die Handlungsoptionen beschränkt sind („malen“ oder „warten“) haben sie doch die freie Wahl, sich für oder gegen die Nutzung des exklusiven Angebots zu entscheiden. Diese Wahlmöglichkeit dokumentiert sich insbesondere darin, dass die Fachkraft sich transpositionell an Niklas mit einer Information und Nachfrage richtet. Sie weist nicht nur auf die vermutete längere Wartedauer hin, sondern eröffnet auch eine echte (vs. suggerierte) Handlungsalternative („in der Zwischenzeit zu Michaela rüber gehen und noch etwas spielen“, UT 2.2). Die von Niklas getroffene und explizierte Entscheidung (Fortsetzung der aktuellen Handlungspraxis resp. Ablehnung der offerierten Alternative) wird als solche (von der Fachkraft) anerkannt und nonverbal ratifiziert.

Die *vorbereitete (Mal-)Umgebung* bietet durch das bewusste Arrangieren einen Rahmen, indem Akteur:innenschaft und strukturelle Begrenzung in einem spannungsreichen Verhältnis stehen. Das Atelier bietet einen Raum, in dem sich die Kinder relativ frei und selbstbestimmt bewegen und sich schöpferischen, kulturell-ästhetischen Bildungsprozessen hingeben können, da, wie bereits ausgeführt, potentiell „Störendes“ (bzw. entsprechend Klassifiziertes) bereits vorab möglichst ausgeschlossen, exkludiert, quasi *aus*-gerahmt wurde. Potenziell „Förderliches“ (bzw. entsprechend Klassifiziertes) wurde hingegen eingeschlossen, inkludiert, quasi *ein*-gerahmt. Das Arrangement bietet somit – zumindest von dem spezifischen Standort der pädagogischen Fachkraft innerhalb der generationalen, pädagogischen und institutionellen Ordnung aus – bereits alles, was es für eine Auseinandersetzung – bzw. normativer: was es für die Initiierung eines kreativen Bildungsprozesses – braucht. Das Kind (jenes, das über die exklusive Zugangsmöglichkeit zum Malarrangement verfügt) kann dem Aufforderungscharakter des Arrangements somit unmittelbar folgen und entsprechende Malpraktiken hervorbringen.

Relevant werden für das Kind somit erst gar nicht die Fragen danach, ob, wo, wann und auf welche Weise es sich überhaupt künstlerisch-ästhetisch betätigen kann und will, und was es zu dieser Realisierung alles braucht. Die Vor-Arrangierung durch die Fachkraft innerhalb des institutionellen Settings, ebenso getragen von der *Rahmungshoheit* des realisierten ‚Atelier‘-Konzepts, macht die Vorbereitungsleistung, der die Fragen nach dem *ob*, *wann* und *wie* vorangehen, für das Kind obsolet. Es kann, darf und soll – sofern es der Anrufung folgt – direkt in das schöpferische Tun einsteigen. Das konzeptuell geprägte Skript strukturiert das Arrangement derart, dass die Akteur:innen auf ihr konjunktives Erfahrungswissen unmittelbar zurückgreifen können. So geben spezifische Markierungen des Settings Aufschluss darüber, wer sich wo, wann und auf welche Weise verhalten kann, darf und soll.

Diese Markierungen zeigen sich u. a. in der (vorab analysierten) Arrangierung des Materials. Denn dieses wurde – seitens der Fachkraft – bereits so vorbereitet, dass es über einen hohen Aufforderungscharakter (im Hinblick auf die kindliche Nutzung) verfügt: Unterschiedlichste Farben stehen, sorgfältig ausgewählt, sortiert und in Farbköchern in wohldosiertem Maße befüllt, in einer Reihe übersichtlich drapiert, bereit. Pinsel sind bereits in den Farbköchern vorhanden; weitere saubere Pinsel sind darüber hinaus gesondert bereitgelegt. Die Kartonblätter offerieren individuelle Gestaltungsmöglichkeiten für jedes Kind; das Format A2 ermöglicht dabei eine relativ großflächige Bemalung; zudem weicht Karton nicht allzu schnell – selbst bei Auftragen von viel flüssiger Farbe – auf, wellt auch bei entsprechend höherem Feuchtigkeitsgrad nicht so schnell und reißt auch bei stärkerer Beanspruchung, bspw. bei festem Aufdrücken eines Pinsels, nicht so rasch wie dünneres Papier. Neben der Vorbereitung des Raumes, ist auch der Schutz vor potenzieller Verschmutzung der Kleidung bereits mitgedacht. So sind u. a. „Malpatschen“ in ausreichender Anzahl (für jedes „malende Kind“) vorhanden, die die Socken und Füße vor Farbflecken bewahren sollen.

Das Atelier stellt sich also als hoch strukturiertes pädagogisches Angebot dar; es ist bereits so detailliert und sorgsam vor- bzw. aufbereitet, dass einem möglichst störungsfreien *Sich-Einlassen-Können*, einem *schöpferisch-ästhetischen Tätigsein* augenscheinlich nichts im Wege zu stehen scheint. Das Arrangement legt die Deutung eines großen Bemühens seitens der Fachkraft nahe, Kindern die Gelegenheit für sinnlich-ästhetische Bildungsprozesse einzuräumen und sich zugleich in der eigenen erzieherischen Präsenz zurückzunehmen (vgl. auch Holztrattner, 2023, S. 9).

Doch die Exklusivität und selektive Darbietung des Materials zeichnet sich nicht nur durch einen Ermöglichungs-, sondern gleichermaßen durch einen Begrenzungscharakter dergestalt aus, dass alternative Gestaltungs-, Auswahl-

und Entscheidungsprozesse der Kinder dadurch zugleich vorweggenommen werden. Die augenscheinliche Aktivität im sinnlich-ästhetischen Tun wird durch die enge Verwobenheit von räumlicher Positionierung und entsprechend exklusiver Zugänglichkeit zu Malplätzen nochmals erheblich relativiert. So führt die begrenzte Verfügbarkeit von Malplätzen dazu, dass nicht alle an dem Angebot (potenziell) interessierten Kinder dieser Tätigkeit unmittelbar nachkommen können. Die Exklusivität des Arrangements führt (vorerst) zum Ausschluss, wenn die vorab festgelegten Malplätze belegt sind. Die hier vorgenommene Festlegung einer maximalen Nutzer:innenzahl bedingt eine Differenzierung der Kinder in *malende Kinder* und *wartende Kinder* und eine entsprechende räumliche Zuweisung spezifischer „Aufenthaltsbereiche“, die den Malbereich in ein *innen und außen* trennen. Die Kante der Plane repräsentiert (ähnlich der Türe zum Bewegungsraum) dabei jene Grenze, die die beiden Bereiche voneinander trennt. Die exklusive Zugänglichkeit zu einem Malplatz wird von der pädagogischen Fachkraft anhand der Ordnungsprinzipien *drei Malplätze bzw. drei Blätter auf der Korkwand* sowie *ein Kind pro Blatt bzw. pro Malplatz* reguliert. So ist Niklas darauf verwiesen, sitzend auf einem Schemel zu warten, bis ein entsprechender Platz frei wird, er – einem chronologischen Ordnungsprinzip folgend – „drankommt“. Nicht nur Niklas verhält sich entsprechend der an ihn gestellten Anforderungen, die vom Skript gesichert werden. Diese – zumindest performatorische – Validierung betrifft auch die drei gerade malenden Kinder, die die an sie gestellte Anfrage, das Setting auf spezifische Weise, anhand anerkannter Nutzungspraktiken zu bespielen, erfüllen. Und dies lässt schließlich Rückschlüsse auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Akteur:innen – der Kinder und der Fachkraft – im generational, institutionell und konzeptionell gerahmten Gefüge zu.

Während die Kinder auf die spezifischen räumlichen – relativ immobilen – Positionen verwiesen sind, kommt der pädagogischen Fachkraft die exklusive Möglichkeit zu, zwischen den unterschiedlichen Raumbereichen nach eigenem Ermessen zu wechseln. Doch die Fachkraft selbst ist keine direkte Teilnehmerin, im Sinne einer „Nutzerin“ des pädagogischen Angebots – d. h. sie *darf nicht* malen (anders als Niklas auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt) –, sondern sie ist vielmehr gefordert, die Übersicht zu behalten und – möglichst achtsam und responsiv – zwischen (wahrgenommenen) kollektiven und individuellen Bedarfen der Kinder zu changieren. In der Passage dokumentiert sich die Bearbeitung dieses Anspruchs insbesondere in der Mobilität der Fachkraft. Sie bewegt sich zwar auf exklusive Weise im Raum, nutzt den höheren Bewegungsradius aber insbesondere dazu, mit Niklas in Kontakt zu treten, der eine Warteposition innehat und somit von der aktiven Teilhabe am Angebot (vorerst) ausgeschlossen ist. Sie



reduziert die räumliche Distanz zugunsten einer Kommunikation in größerer Nähe und nimmt durch das tief-in-die-Knie-Gehen und in die Augen sehen eine Körperposition ein, die ein ruhiges – wenn auch kurzes –, wertschätzendes Gespräch auf wirklicher Augenhöhe (vs. ein Sprechen *von oben herab*) ermöglicht.

Wie schon ausgeführt, informiert die Fachkraft Niklas über ihre Einschätzung der zeitlichen Dauer, bis er der Tätigkeit des Malens nachkommen kann. Mit dieser verbalen Explikation im Kontext des impliziten Skriptwissens schafft sie nicht nur eine gewisse Form von Transparenz und Nachvollziehbarkeit, sondern offeriert propositionell auch mögliche Handlungsanschlüsse für Niklas. Dies bedeutet für ihn, zwischen zwei vordefinierten Optionen wählen zu können, nämlich entweder, die aktuelle Tätigkeit des (passiven) Wartens fortzuführen oder sich stattdessen für die (aktive) Alternative des Spielens im Gruppenraum zu entscheiden. Das Skript begrenzt somit zwar die kindliche Handlungsmacht, das Transparent-Machen seitens der Fachkraft lässt jedoch einen (reflexiven) Umgang damit zu.

Niklas verändert seine Position bei dem Gespräch nicht, er antwortet kurz anhand des Verbs „warten“ (UT 2.2) und beendet das kurze Gespräch somit mit der Präferenz, die aktuelle Positionierung und Tätigkeit im Raum beizubehalten. Diese Entscheidung betont die Bedeutung des Malakts, und sie verweist zudem auf eine spezifische Form von Handlungsmacht, die zwar strukturell (durch das Skript) begrenzt wird, aber dennoch eigenmächtige Entscheidungsmöglichkeiten für die vordefinierten Handlungsoptionen bietet. Die – sowohl verbale als auch korporierte – Interaktion deutet auf konjunktive Erfahrungen von Fachkraft und Kind, u. a. im Hinblick auf die implizite Verteilung der Handlungsmacht, hin.

Die an die transpositionelle Frage der Fachkraft anschließende Entscheidung von Niklas, die aktuelle Position im Raum beizubehalten, oszilliert hier zwischen einem *positioniert-werden* (Alternativen/Optionen der Positionierung werden durch das Skript begrenzt) und einem *sich-positionieren* (Handlungsmacht in der Auswahl einer Positionierungs-Option). Die gewählte Position impliziert zwar einen geringen Aktionsradius und fordert eine gewisse Passivität, sie eröffnet aber auch einen unmittelbaren Blick auf das Geschehen an der Malwand, im Sinne einer Beobachtungspostion; ähnlich einem Sitzplatz als Zuschauer:in im Publikum, wo der Blick auf die (Theater-)Bühne gerichtet ist und dem inszenierten Geschehen damit erst seine besondere Bedeutung und Relevanz zukommt.

**Tabelle 4.4** *Atelier*: Übersicht Passage OT 3

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 3 (Z. 18–24): Malpraktiken</b>	
<b>UT 3.1</b> (Z. 18–19): Beobachtungsposition	Ich sitze abseits, vor dem Fenster und beobachte das Geschehen. Es ist sehr ruhig im Raum, abgesehen von der Musik.
<b>UT 3.2</b> (Z. 19–20): Malpraktiken der Kinder	Die Kinder sprechen selten, und wenn, leise. Wenn die Kinder sie ansprechen, antwortet Hanna flüsternd. Die Kinder malen <i>konzentriert</i> <sup>9</sup> auf ihren Blättern, ohne ersichtliche Vorgabe.
<b>UT 3.3.</b> (Z. 20–24): Praktik der Fachkraft	Hanna hängt in der Zwischenzeit die bereits gemalten Bilder auf, füllt Farben nach, ordnet die Pinsel. Teresa wendet sich an Hanna und sagt ihr, dass sie „fertig“ ist. Hanna nimmt das Bild runter und legt es auf den Boden. Teresa geht bei der Türe raus ( <i>ich vermute, um sich die Hände zu waschen; Waschraum ist nebenan</i> ).

Wie in den Interpretationen aus OT1 und OT2 bereits ausführlich ausgeführt, werden die Malpraktiken der Kinder in einem spezifisch raum-zeitlichen und institutionell geprägten Kontext realisiert. So dokumentiert sich in OT3 erneut eine intendierte schöpferisch-produktive Ruhe, welche sich auditiv insbesondere durch geringe Kommunikation, bzw. dem leisen Sprechen (der Kinder) und dem Flüstern (der Fachkraft) vor dem Hintergrund klassischer Musik manifestiert. Visuell wird diese Ruhe insbesondere im Hinblick auf die geringen Bewegungs- und Aktionsradien, v. a. der Kinder, sichtbar (Tabelle 4.4). So bewegt sich Niklas kaum, er sitzt wartend auf dem Schemel; die malenden Kinder bewegen zumeist nur die Hand mit dem Pinsel. Nur wenn der Pinsel zu wenig Farbe aufweist oder die Farbe gewechselt wird, vergrößert sich der Bewegungsradius des entsprechenden Kindes, indem es mit ein paar Schritten die Farbtöpfe bzw. Pinsel aufsucht, um anschließend gleich wieder an die Wand – quasi als räumlichen Bezugspunkt – zurückzukehren.

<sup>9</sup> Die Terminologie *konzentriert* entspricht einer Deutung beim Prozess der Beobachtung. Sie verweist auf die länger andauernde gleichzeitige visuelle Fokussierung der Malblätter sowie die parallel dazu stattfindenden Handbewegungen mit den Pinseln, mithilfe derer flüssige Farbe auf die Blätter aufgetragen wird („Malpraxis“). Abgesehen von diesen Handbewegungen ist die Situation durch kaum (größere) Bewegungen und durch geringe Aktionsradien gekennzeichnet.

Diese körperliche Haltung mit Blickrichtung zur Wand wird nicht nur von den malenden Kindern, sondern auch von Niklas und der Forscherin eingenommen. Dieses *Hintereinander* steht einer (potenziell denkbaren) kommunikativ-interaktiven Gestaltung des Arrangements entgegen, vielmehr repräsentiert es eine Hierarchisierung der Positionen nach den Prinzipien *je weiter vorne/je näher der Wand, desto aktiver* bzw. *je weiter vorne/je näher der Wand, desto exklusiver*. Dies stützt die Deutung, dass die Beobachtung der Malpraktiken eine Erhöhung deren Bedeutung erwirkt.

Auch in jenen Momenten, in denen die malenden Kinder ihre Pinsel wechseln oder neue Farbe aufnehmen und dabei in Blickrichtung zu Niklas, der pädagogischen Fachkraft als auch der Forscherin stehen, treten sie mit diesen nicht, bzw. mit der Fachkraft nur kaum, in Kontakt. Die nur geringe verbale Kommunikation, im Sinne sehr kurzer Gespräche (im Modus Transposition/Proposition-Elaboration-Zwischenkonklusion), findet ausschließlich unter den malenden Kindern statt. Die Gesprächslautstärke ist aber so gering, dass der Inhalt der Gespräche nicht vor die Musik hervortritt und für die anderen Akteur:innen sich nicht als hör-/verstehbar darstellt und daher auch nicht anhand des Protokolls festgehalten werden konnte. Die soziale Ordnung dieser Situation zeichnet sich weitgehend durch ein *jede:r-für-sich* aus. Die Malpraktiken selbst dokumentieren sich hier trotz der räumlich nahen Positionierungen der Akteur:innen weniger als ein soziales bzw. kollektiv-vergemeinschaftetes, sondern vielmehr als individuelles bzw. individualisiertes Geschehen.

Kinder und Fachkraft folgen, wie bereits zuvor ausgeführt, dabei der generationalen bzw. pädagogischen Zuschreibung von institutionalisierten Rollen: alle involvierten Akteur:innen halten die Ordnung aufrecht, indem sie die zugeschriebenen Rollen einnehmen, die damit verbundenen Tätigkeiten ausführen und anhand der anerkannten Praktiken elaborieren sowie korporiert validieren. Der pädagogischen Fachkraft kommt dabei die erzieherische Aufgabe zu, die Umgebung resp. den Raum entsprechend vorzubereiten (pädagogisch anzureichern) und die so geschaffene vorbereitete Umgebung, z. B. durch das Auffüllen der Farben, aufrechtzuerhalten. Die Kinder nutzen das Arrangement, indem sie eine spezifische Praktik (das Malen) auf einem bestimmten Platz (der Korkwand am Malplatz) und auf einem spezifischen Untergrund (dem Papier) anhand eines spezifischen Formats (A2 Hochformat) mit spezifischem Darstellungsmittel (Pinsel und flüssiger Farbe) auf spezifische Weise (Farbe wird mit dem Pinsel mit relativ ruhigen Bewegungen auf das Papier aufgetragen) zum Ausdruck bringen.

Zwar vollziehen sich die Malpraktiken in Begrenzung – vor dem Hintergrund der schon ausgeführten institutionellen und generationalen Strukturierung –, dennoch schafft das Skript auch die Möglichkeit zur Ausgestaltung von künstlerischer Freiheit und Expressivität, bzw. kindlicher *agency*. Denn das Setting ist so angelegt, dass sich jedes Kind inhaltlich-thematisch frei ausdrücken kann, resp. ein Motiv sowie eine individuelle Form der Darstellung wählen darf. Es gibt keine Vorgaben und keine Aushandlung darüber, was auf welche Weise und/oder in welchem Umfang gemalt werden soll. Die Entscheidung für bestimmte Inhalte, Themen und Motive müssen auch nicht verbalisiert – und damit auch nicht reflexiv zugänglich gemacht – werden. Jedes Kind kann zudem aus den zur Verfügung gestellten Farben frei wählen. Da ausreichend Pinsel vorhanden sind, muss die Verwendung der Farben/Pinsel ebenso nicht (verbal) ausgehandelt werden. Die relative „Störungsfreiheit“ bietet auch eine Atmosphäre des *eintauchen-Könnens* bzw. eines *sich-intensiv-einlassen-Könnens*. Und schließlich hat jedes Kind die Möglichkeit, den zeitlichen Horizont der Malpraktik nach Belieben festzulegen, resp. beliebig lange zu malen, um dann den Endpunkt individuell zu setzen.

Diese individuelle Schließung zeigt sich in UT 3.3: Teresa beendet die Malpraktiken, indem sie propositionell mit Hanna in Kontakt tritt. Sie informiert sie verbal darüber, dass sie mit der Produktion des Artefakts „fertig“ (UT 3.3) ist. In der Folge vollzieht sich eine elaborierende Transformation des Geschehens im Hinblick auf die räumlichen Positionen: Teresa verlässt das Atelier durch die Türe; das entstandene Bild wird von der pädagogischen Fachkraft entfernt und der potenziellen inter-individuellen Bearbeitung (durch andere Akteur:innen) – Terasas Entscheidung im Modus der Validierung konkludierend – entzogen. Diese personelle und raum-zeitlich-materiale Transformation wird von der Fachkraft nicht verbal begleitet, was darauf hindeutet, dass es sich um ein ritualisiertes Vorgehen handelt, das einer inhärenten impliziten Ordnung folgt und dessen Regeln von den beteiligten Akteur:innen konjunktiv hervorgebracht werden.

**Tabelle 4.5** *Atelier*: Übersicht Passage OT 4

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 4 (Z. 25–31): Niklas' Malpraktik</b> <sup>10</sup>	
<b>UT 4.1</b> (Z. 25–26): Einleitung der Fachkraft	Hanna sagt Niklas leise, dass er nun „dran“ ist. Sie nimmt ein Blatt vom Stapel und befestigt es mit vier Stecknadeln auf der Korkwand.
<b>UT 4.2</b> (Z. 26): Niklas nimmt den Pinsel I	Niklas nimmt einen Pinsel aus dem silbernen Farbtopf.
<b>UT 4.3</b> (Z. 26–29): Zeigen: Pinsel-Abstreifen I	Hanna sagt zu ihm „Niklas, ich zeig es dir bei dieser Farbe“ und nimmt den Pinsel aus dem goldenen Becher: „Wenn du malen magst, streifst du den Pinsel hier ab, sonst tropft es auf den Boden, und dann kannst du malen“.
<b>UT 4.4</b> (Z. 29–30): Niklas nimmt den Pinsel II	Niklas nimmt den Pinsel mit der silbernen Farbe und dreht sich – ohne ihn abzustreifen – zum Papier.
<b>UT 4.5</b> (Z. 30–31): Zeigen: Pinsel-Abstreifen II	Hanna sagt ruhig und leise „warte kurz, Niklas“. Sie nimmt vorsichtig Niklas Hand und streift mit ihm den Pinsel ab. Dann sagt sie „jetzt kannst du malen“.

Wie in den vorangegangenen Analysen von OT 1 bis OT 3 bereits ausgeführt, zeichnet sich das Geschehen im Atelier durch eine implizite generationale wie pädagogische Ordnung im Kontext institutioneller Logik aus. Die internalisierten, inhärenten Regeln, bzw. das Skript des Arrangements werden in OT 4 von der pädagogischen Fachkraft zum Teil explizit gemacht, um Niklas in das Bildungsangebot bzw. in das dahinter liegende Ordnungsgeschehen einzuführen (Tabelle 4.5). Die bislang analysierten Beobachtungen *in situ* lassen sich hier zum geäußerten kommunikativen Wissensbestand der pädagogischen Fachkraft in Beziehung setzen. Erneut zeigt sich: Innerhalb dieses pädagogischen Settings

<sup>10</sup> Wie bereits eingangs bei der Vorstellung des Feldprotokolls *Atelier* erwähnt: Die Oberthemen 2, 3 und 4 und deren Dokumentarische Analyse – vor allem die nun folgende reflektierende Interpretation des Oberthemas 4 – wurden bereits in einem Artikel veröffentlicht (Holztrattner, 2023, S. 9ff).

vollziehen sich Prozesse der Hervorbringung einer generationalen Ordnung, die insbesondere durch ein machtvolleres Verhältnis von Kindern und Erwachsenen resp. frühpädagogischen Fachkräften im institutionellen, konzeptuell gerahmten Setting geprägt ist.

Die Fertigstellung des künstlerischen Artefakts durch Teresa bedeutet, wie bereits ausgeführt, eine räumliche Transformation, die schließlich in einer Konklusion mündet: Teresa verlässt nach Abschluss des produktiven Prozesses den Raum, die pädagogische Fachkraft nimmt das hergestellte Bild von der Wand. So wird eine – *aktive* – Malposition frei. Hierbei kommt der pädagogischen Fachkraft die Aufgabe zu, eine Proposition einzubringen, im Sinne einer Neuordnung bzw. -besetzung der Positionen im Raum. Sie stellt somit erneut Kontakt zu Niklas her, der nach wie vor sitzend wartet und weist ihn auf den vakanten Malplatz hin. Damit eröffnet sie ihm einen Wechsel der Position, welcher den Zugang zum exklusiven *innen*, zum eigentlichen pädagogischen Angebot ermöglicht. Insbesondere im Hinblick auf die hierarchische Dimension dieser Positionierung bedeutet diese veränderte räumliche Platzierung eine Höherwertigkeit, die sich in der Transformation der Handlungsoptionen dokumentiert: *Niklas wird vom passiv-wartenden Beobachter zum aktiv-malenden Gestalter* – repräsentiert durch die Nutzung des pädagogischen Angebots.

Die Farb- und Pinselwahl wurde von Niklas zuvor bereits mehrfach beobachtet. Im Kontext des nunmehr erfolgten Rollenwechsels kann sie von ihm nun auch – elaborierend – exploriert bzw. selbst erprobt werden. Hierbei wird nun er seitens der Fachkraft beobachtet, die Niklas' alternative Praktik vor der normativen Hintergrundfolie „korrekten Pinselgebrauchs“ bewertet und schließlich als nicht-anerkannte klassifiziert: Denn der Pinsel wird von Niklas – entgegen der anerkannten Nutzungspraxis – nicht abgestreift, nachdem dem Topf Farbe entnommen wurde. Die alternativ-irritierende Praktik spricht die Fachkraft implizit an, das rahmende und ordnende Skript sichernd zu bearbeiten. Dies tut sie sowohl verbal als auch korporiert, indem sie erneut Kontakt mit Niklas aufnimmt. Differenzierend greift sie mittels der erzieherischen Figur des *Zeigens*

ein, um die anerkannte Nutzungspraktik folgend von ihr elaborierend, im Modus der Exemplifizierung, performativ zum Ausdruck zu bringen resp. mit einem anderen Pinsel und einem anderen Farbtopf aufzuführen. Diese Praktik der Fachkraft zeigt sich als Ausdruck eines Eingriffs, der in möglichst geringem Ausmaß erfolgt. Sie beschränkt Niklas Aktionsradius und Handlungsmacht nur gerade so weit, dass das Zeigen der anerkannten Nutzungspraktik noch in den Vordergrund der (Inter-)Aktion treten kann. Niklas wird adressiert, sich die gezeigte Praktik mimetisch anzueignen bzw. diese anhand der eigenen Malpraktiken performativ hervorzubringen.

Als Niklas anschließend die vorher bereits von ihm zur Performanz gebrachte alternative Nutzungspraktik erneut antithetisch aufführt und sich damit der Anrufung durch die Fachkraft, die als ‚korrekt‘ klassifizierte Praktik zum Ausdruck zu bringen, entzieht, tritt die Fachkraft erneut mit ihm differenzierend in Interaktion. Blieben Niklas und ‚sein‘ Pinsel zuvor auf körper-leiblicher Ebene wahrlich ‚unberührt‘, so verändert sich dies beim erneuten Eintritt der Fachkraft in die zum Vollzug gebrachte Malpraxis. Nutzte die Fachkraft das *Zeigen* mit einem anderen Pinsel und anderem Farbtopf zuvor ausschließlich verbal und visuell verfolgbar, so tut sie dies beim zweiten Mal in deutlich betonter Form. Zwar erfolgt auch die zweite Zeige-Praktik mit verbaler Begleitung („warte kurz, Niklas“; UT 4.5), doch nun wird auch auf körper-leiblicher Ebene auf Niklas (Praktik) zugegriffen, indem die Fachkraft Niklas Hand – wenn auch *vorsichtig* – berührt und ergreift, um die anerkannte Nutzungspraktik nun *für* ihn anhand seines Pinsels *mit* ihm *an* ihm auszuführen.

Zwar erfolgt dieser Zugriff seitens der Fachkraft relativ behutsam (auf verbaler Ebene ruhige und leise Stimme, auf korporierter Ebene vorsichtige Handbewegung), sie ist aber dennoch (auch) als Ausdruck von zu Performanz gebrachter Handlungsmacht zu deuten. Dies dokumentiert sich insbesondere darin, dass kein explizites Einverständnis, (körperlich) zeigen zu *dürfen*, eingeholt wird. Die Handlungspraktik der Fachkraft ist somit zwar auf das Kind bezogen, aber nicht im Sinne eines reziproken *mit-einanders*, sondern im Sinne eines *machtvollen*

*Zeigens*: Hannah *zeigt*, indem sie Niklas auf *ihre* – normativ als korrekt klassifizierte – Weise „führt“. Und Niklas folgt der Anforderung, *sich-zeigen-zu-lassen*. Dieser Akt lässt sich als, wenn auch kurze, machtvolle Praktik der Disziplinierung hin zur anerkannten, die Ordnung aufrechterhaltenden, Nutzungspraktik deuten. Erst nach der machtvollen Festschreibung des Malens als ruhigen, geordneten Akt, wird Niklas rituell konkludierend in die „freie“ Exploration entlassen.

---

## 4.2 Sequenz Ritter

### Rahmendaten

Beteiligte: Katharina (5 J.), Tobias (5 J.), „ich“ (Forscherin), Teresa (4 J.)  
(chronologische Reihung nach erstmaligem Erscheinen im Protokoll)

Datum: 8. Erhebungstag (in dieser Einrichtung)

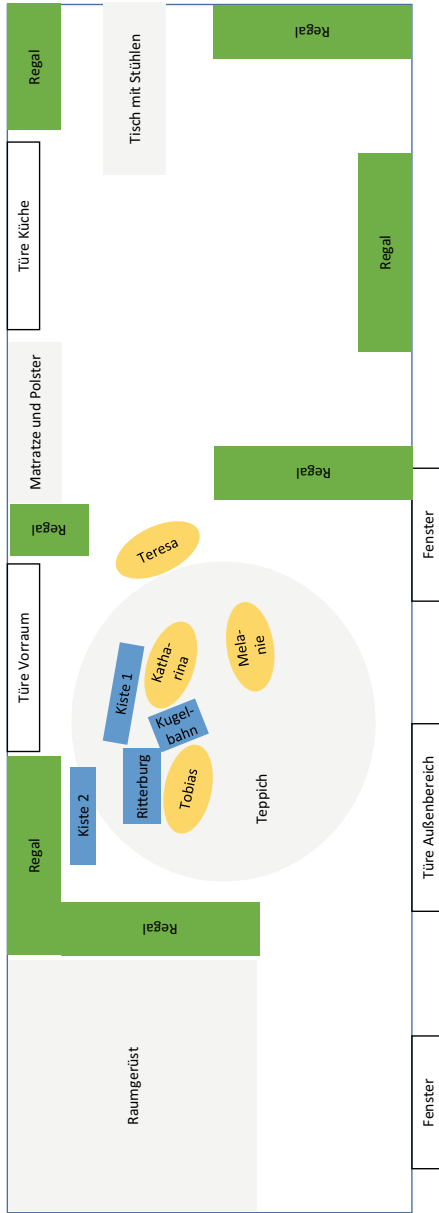
Zeit: 8.50–9.20 Uhr

Dauer: ca. 30 min

Ort/  
Raum: „Gruppenraum“

**Raumskizze** in schematischer Darstellung, nach Erinnerung (Abbildung 4.2)





**Abbildung 4.2** Ritter: Raumskizze

Feldprotokoll: *Ritter*<sup>a</sup>

- 1 Katharina und Tobias sitzen am Boden, auf einem großen, runden Teppich, etwa in der Mitte des  
2 Gruppenraums und *spielen* mit Bausteinen<sup>b</sup>. Ich gehe (aus Richtung „Türe Küche“ kommend) langsam  
3 auf die beiden zu, gehe in die Knie und suche Blickkontakt. Als die beiden diesen erwidern, frage ich, ob  
4 ich mich zu ihnen setzen darf. Katharina und Tobias bejahen. Ich setze mich etwas schräg gegenüber  
5 und *beobachte*<sup>c</sup> ihr Spiel. Die beiden haben bereits eine *Spielwelt* aufgebaut, die eine Ritterburg sowie  
6 eine damit nicht verbundene Kugelbahn darstellt bzw. umfasst<sup>d</sup>. Tobias sitzt frontal vor der Spielwelt,  
7 Katharina schräg davon, neben der Kiste 1, welche etwa halb voll mit unterschiedlichen Bausteinen und  
8 Figuren gefüllt ist.
- 9 Die beiden<sup>e</sup> erzählen mir, dass in der Burg Ritter und Drachen leben und die Ritter die „Guten“  
10 darstellen. Ich sehe, dass neben und in der Burg Ritter-Figuren und Drachen sind<sup>f</sup>. Ich frage nach, ob es  
11 auch „Böse“ gibt und wo die leben. Tobias antwortet, dass es Böse gibt, aber die „nirgends“ wohnen.  
12 Katharina zeigt mir etwa 10 Figuren, die neben ihr, abseits der Burg, gruppiert auf dem Rücken liegen.  
13 Die gruppierten Figuren sind Frauen (*erscheinen mir in ihrer ästhetischen Gestaltung als weiblich*, z.B.  
14 *stereotype Kleidung, Bemalung des Gesichts, Frisur*). Katharina zeigt mir eine Figur davon und sagt „das  
15 ist die Böse“. Diese Figur ist die einzige (*für mich ersichtliche*) dunkelhäutige Figur auf dem Teppich, alle  
16 anderen Figuren weisen einen hellen Hautton auf. Ich frage, was diese denn gemacht hat, warum sie  
17 „böse“ ist. Katharina antwortet betont: „die ist böse“.
- 18 Tobias baut abwechselnd bei der Ritterburg und bei der Kugelbahn. Zumeist verwendet er auf dem  
19 Teppich liegendes Material dazu, manchmal baut er auch bereits gesteckte Steine wieder ab und  
20 verbaut sie neu oder nimmt vereinzelt auch Steine aus der Kiste. Katharina durchsucht währenddessen  
21 die Kiste 1 nach so von ihr benannten „brauchbaren Dingen“ für die Burg. Dazu nimmt sie verschiedene  
22 Bausteine in die Hand, die mit Abbildungs-Stickern versehen sind, sieht sie an und legt sie dann neben  
23 sich auf den Teppich. *Brauchbare Dinge* und *nicht-brauchbare Dinge* werden dabei in zwei Bereiche –  
24 *ähnlich zwei Häufchen* – gruppiert. Katharina teilt zum Teil verbal mit, ob das jeweils gerade entdeckte  
25 Material „brauchbar“ für sie ist. Zumeist sagt sie, mit Blickkontakt auf den jeweiligen Baustein in ihrer  
26 Hand, „braucht man“ oder „kann man nicht brauchen“ und legt das Teil dann auf den Teppich, in den  
27 jeweiligen Bereich. Etwas, das für sie nicht zur Burg gehört, ist – *ihrer verbalen Explikation nach* – z.B.  
28 auf dem Stein abgebildetes Papier. Ich frage nach, was man denn auf der Burg braucht. Katharina  
29 antwortet, dass das zum Beispiel Holz zum Einheizen sei, ein Telefon, eine Mülltonne oder Autos. Diese  
30 Sachen „brauchen“ die Ritter, so Katharina. Und sie ergänzt beim nächsten Griff in die Kiste, als sie einen  
31 Container in die Hand nimmt „Container kann man immer brauchen für den Straßenbau“. Katharina  
32 führt weiter aus, nachdem sie diesen am Boden abgelegt hat, dass man darin Kies aufbewahren kann.  
33 Beide gehen den Tätigkeiten Bauen (Tobias) bzw. Bausteine suchen (Katharina) weiter nach. Zumeist  
34 sprechen sie nicht miteinander. Ich sehe zu und äußere mich nicht verbal. Nur hin und wieder wendet  
35 sich Tobias an Katharina und bittet sie, weiter nach brauchbaren Bausteinen zu suchen. Katharina  
36 antwortet darauf nur kurz verbal bestätigend oder signalisiert ihre Zustimmung mittels Blickkontakt  
37 und/oder Nicken des Kopfes.
- 38 Ich frage nach, wer auf der Burg genau lebt. Die beiden erzählen mir, dass auf der Burg „nur Ritter leben“  
39 (*die Drachen werden nicht mehr erwähnt*). *Da auch einige kleinere Figuren vorhanden sind*, frage ich  
40 nach, ob auch Kinder auf der Burg leben. Katharina antwortet mir: „die kommen nur auf Besuch“. Tobias  
41 wendet sich vom Gespräch ab und spielt weiter. Katharina sagt mir, nebenbei Teile suchend, dass die  
42 Ritter gefährlich sind, da sie Waffen haben und „da muss man gut aufpassen und vorsichtig sein“, aber  
43 zu den Kindern sind die Ritter „lieb und freundlich“.

44 Katharina wendet ihren Blick von mir ab und wieder ausschließlich dem Spielmaterial zu. Ich sehe beiden  
 45 bei ihrem Spiel – Katharina beim Suchen, Tobias beim Bauen – zu. Ein paar Minuten lang wird nicht  
 46 gesprochen. Zwischendurch notiere ich Stichworte. Als ich längere Zeit beobachte, ohne etwas  
 47 aufzuschreiben, spricht mich Katharina etwas *forsch* an: „pass auf, dass dein Stift nicht austrocknet“. Sie  
 48 zeigt auf den geöffneten Stift in meiner Hand. Ich nehme den Stöpsel und stecke ihn wortlos auf den  
 49 Stift. Katharina zeigt dann auf die Fahne und erklärt mir, wozu diese oben auf der Ritterburg gut ist: „da  
 50 wissen dann alle, da sind die Ritter, da muss man vorsichtig sein“. Tobias baut weiterhin an der Burg  
 51 und der Murelbahn. Katharina sucht in der Kiste wieder passendes Material. Als sie einen  
 52 orangefarbenen Kegel in der Hand hält, sagt sie zu mir „da ist ein Warnhütchen, da wissen dann alle  
 53 Stop, da muss man vorsichtig sein“. Ich antworte nicht<sup>a</sup>.

54 Kurz darauf schaut mich Katharina an, zeigt mir eine dunkelhäutige, weibliche Figur und sagt mit fester  
 55 Stimme: „da hab ich noch eine Böse gefunden“. Tobias blickt zu Katharina und mir und sagt, etwas lauter  
 56 „die Frauen sind die Bösen“. Tobias wendet den Blick wieder dem Spielmaterial zu und baut weiter.  
 57 Katharina sucht wieder in der Kiste nach Teilen und ruft bei einem Baustein mit einem abgebildeten  
 58 Telefon „ein Telefon brauchen die [die Ritter] natürlich“.

59 Tobias baut mittlerweile fast ausschließlich an der Murelbahn weiter. *Zuvor wechselte er zwischen*  
 60 *Ritterburg und Murelbahn*. Er sieht Katharina an, zeigt auf die Murelbahn und sagt *bestimmt*:  
 61 „Katharina, du sollst da mal weiterbauen“. Katharina wendet den Blick zu Tobias und sieht ihm etwa  
 62 eine Minute lang beim Bauen zu. Tobias steht auf und sagt Katharina, dass er auf die Toilette muss. Er  
 63 verlässt den Raum durch die Türe in den Vorraum schnellen Schrittes und ruft betont, ohne sich  
 64 umzudrehen „ihr sucht ein steiles Teil<sup>b</sup>“. Katharina blickt auf und beendet die Suche. Sie bleibt sitzen  
 65 und blickt Richtung Türe. Diese Position ändert sie für etwa drei Minuten nicht. *Sie wartet auf Tobias*’s.  
 66 Teresa kommt von hinten aus dem Gruppenraum (Richtung Türe Küche) auf Katharina und mich zu. Sie  
 67 sieht Katharina an und fragt sie, ob sie die Kugelbahn ausprobieren darf. Katharina wendet dann den  
 68 Blick zu Teresa und antwortet, dass sie (Katharina selbst) „erst Tobias fragen muss“, wenn Teresa spielen  
 69 will, „weil wir haben da schon so lange dran gebaut“. Teresa bleibt stehen und sieht Katharina weiterhin  
 70 an. Katharina wendet ihren Blick wieder Richtung Türe. Beide bleiben in exakt dieser Position.

71 Nach etwa zwei Minuten kommt Tobias bei der Tür herein und setzt sich an den gleichen Platz wie zuvor.  
 72 Wortlos führt er den Bau der Kugelbahn fort. Katharina sucht ab diesem Zeitpunkt wieder Bausteine. Es  
 73 wird nicht gesprochen. Teresa steht noch immer in gleicher Position. Nach etwa zwei Minuten verlässt  
 74 sie den Spielbereich wortlos. Tobias und Katharina setzen ihre Tätigkeiten – Bauen (Tobias) und Suchen  
 75 (Katharina) – fort.

<sup>a</sup> Die Veröffentlichung eines Auszugs aus dem Feldprotokoll *Ritter* (Oberthema 1) und dessen Analyse ist im Rahmen eines Artikels geplant (Holztrattner, in Vorbereitung).

<sup>b</sup> Es handelt sich um Spielmaterial eines großen Herstellers: verschiedenfarbige quader- und würfelförmige Bausteine, die in vielerlei Kombinationsmöglichkeiten mittels Steckverbindungen (Mehrfach-Punkt-Steckpassungen) bieten, zudem vorgefertigte Teile in unterschiedlichen Formen und Farben, die zur Konstruktion spezifischer Artefakte (z.B. Ritterburg) aufrufen und die z.T. ergänzend grafisch gestaltet sind (lackiert oder mit Stickern versehen).

<sup>c</sup> Mit *beobachten* wird an dieser Stelle eine Tätigkeit aufgerufen, in der die Forscherin dem Geschehen zwar beiwohnt, sich aber nur zum Teil aktiv einbringt. Die gewählte Position soll die nötige Nähe erlauben, um die Szene möglichst gut wahrnehmen und sich potenziell beteiligen zu können, aber auch die nötige Distanz, sich nicht durchgängig/komplett ins Spiel zu involvieren. Zwischendurch werden Feldnotizen mittels Notizbuch und Stift erstellt.

<sup>d</sup> Teil der Spielwelt ist auch die Kiste 1. Dass es sich um eine Burg sowie um eine Kugelbahn handelt, erschließt sich mir visuell auf Basis des hier (vorrangig) verwendeten Materials, das bereits explizit für die spezifische Konstruktion dieser Artefakte, eben als Burg und Kugelbahn, hergestellt wurde. Dies zeigt sich bspw. in der Form- und Farbgebung der Teile sowie z.T. auf den Stickern, die sich auf den Teilen befinden.

<sup>e</sup> Jedenfalls Tobias, ob Katharina sich an dieser Stelle auch verbal äußert, kann nicht mehr erinnert werden.

<sup>f</sup>Wie viele Figuren dies waren und wie sie genau platziert waren, kann nicht mehr im Detail erinnert werden. Es handelte sich jedenfalls um mehrere Ritter-Figuren, die zumeist stehend arrangiert waren und um mindestens einen Drache, der stehend vor der Burg positioniert wurde.

<sup>g</sup>zumindest nicht verbal; eine mögliche nonverbale Reaktion ist der Forscherin in der Erinnerung nicht zugänglich

<sup>h</sup>Zuvor wurden bereits „steile Teile“ von Tobias für den Bau der Murrelbahn verwendet.

<sup>i</sup>Es wirkte wie ein *freezing* – und dieser Praktik folgte auch die Forschende, die ebenfalls in ihrer Position *verharrte*.

## Thematischer Verlauf: *Ritter*

**Tabelle 4.6** *Ritter*: Thematischer Verlauf

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
<b>OT 1</b>	<b>1–8</b>	<b>Kontextualisierung</b>	
UT 1.1	1–2		Kinder am Boden beim Konstruktionsspiel
UT 1.2	2–5		Anbahnung Beobachtung
UT 1.3	5–6		Spielwelt: Burg und Kugelbahn
UT 1.4	6–8		Räumliche Positionierung der Kinder
<b>OT 2</b>	<b>9–17</b>	<b>Die Guten und die Bösen</b>	
UT 2.1	9–11		Wo die Guten und die Bösen leben
UT 2.2	12–14		Auf dem Rücken liegende Figuren
UT 2.3	14–17		„das ist die Böse“
<b>OT 3</b>	<b>18–37</b>	<b>Bauen und Suchen</b>	
UT 3.1	18–20		Tobias: Bau Ritterburg und Kugelbahn
UT 3.2	20–33		Katharina: Suche nach brauchbaren Steinen
UT 3.3	33–37		Fortsetzung Spielpraktiken
<b>OT 4</b>	<b>38–43</b>	<b>Auf der Burg leben vs. auf Besuch kommen</b>	
UT 4.1	38–39		Ritter leben auf der Burg
UT 4.2	39–40		Kinder kommen auf Besuch
UT 4.3	40–43		Ritter: gefährlich vs. freundlich
<b>OT 5</b>	<b>44–53</b>	<b>Aufpassen</b>	
UT 5.1	44–46		Spielen und beobachten
UT 5.2	46–49		Auf den Stift aufpassen
UT 5.3	49–51		Wozu die Fahne gut ist
UT 5.4	51–53		Wozu das Warnhütchen gut ist
<b>OT 6</b>	<b>54–58</b>	<b>Die Bösen</b>	

(Fortsetzung)

**Tabelle 4.6** (Fortsetzung)

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
UT 6.1	54–55		„da hab ich <u>noch</u> eine Böse gefunden“
UT 6.2	55–56		„ <u>die Frauen</u> sind die Bösen“
UT 6.3	57–58		Was die Ritter noch brauchen
<b>OT 7</b>	<b>59–70</b>	<b>Tobias muss auf die Toilette</b>	
UT 7.1	59–62		Weiterbauen
UT 7.2	62–64		Tobias verlässt den Raum
UT 7.3	64–65		Katharina wartet
UT 7.4	66–69		Teresa möchte mitspielen
UT 7.5	69–70		Katharina und Teresa warten
<b>OT 8</b>	<b>71–75</b>	<b>Weiterspielen</b>	
UT 8.1	71–73		Tobias kommt zurück
UT 8.2	73–74		Teresa verlässt den Spielbereich
UT 8.3	74–75		Tobias und Katharina spielen weiter

### Reflektierende Interpretation: *Ritter*

**Tabelle 4.7** *Ritter*: Übersicht Passage OT 1

Passage	Auszug Feldprotokoll <sup>11</sup>
<b>OT 1 (Z. 1–8): Kontextualisierung<sup>12</sup></b>	
<b>UT 1.1</b> (Z. 1–2): Kinder am Boden beim Konstruktionsspiel	Katharina und Tobias sitzen am Boden, auf einem großen, runden Teppich, etwa in der Mitte des Gruppenraums und <i>spielen</i> mit Bausteinen <sup>13</sup> .

(Fortsetzung)

<sup>11</sup> Die Textauszüge aus dem Protokoll werden bereits als eine Variante der formulierenden Interpretation verstanden und daher an dieser Stelle keiner erneuten Re-Formulierung oder Paraphrasierung auf kommunikativer bzw. *was*-Ebene unterzogen.

<sup>12</sup> Wie bereits eingangs bei der Vorstellung des Feldprotokolls *Ritter* ausgeführt: Die Veröffentlichung eines Ausschnitts des Feldprotokolls und dessen Dokumentarische Analyse – vor allem die nun folgende reflektierende Interpretation sind im Rahmen eines Artikels geplant (Holztrattner, in Vorbereitung).

<sup>13</sup> Es handelt sich um Spielmaterial eines großen Herstellers: verschiedenfarbige quader- und würfelförmige Bausteine, die in vielerlei Kombinationsmöglichkeiten mittels Steckverbindungen (Mehrfach-Punkt-Steckpassungen) bieten, zudem vorgefertigte Teile in unterschiedlichen Formen und Farben, die zur Konstruktion spezifischer Artefakte (z. B. Ritterburg) aufrufen und die z. T. ergänzend grafisch gestaltet sind (lackiert oder mit Stickern versehen).

**Tabelle 4.7** (Fortsetzung)

Passage	Auszug Feldprotokoll
UT 1.2 (Z. 2–5): Anbahnung Beobachtung	Ich gehe (aus Richtung „Türe Küche“ kommend) langsam auf die beiden zu, gehe in die Knie und suche Blickkontakt. Als die beiden diesen erwidern, frage ich, ob ich mich zu ihnen setzen darf. Katharina und Tobias bejahen. Ich setze mich etwas schräg gegenüber und <i>beobachte</i> <sup>14</sup> ihr Spiel.
UT 1.3 (Z. 5–6): Spielwelt: Burg und Kugelbahn	Die beiden haben bereits eine <i>Spielwelt</i> aufgebaut, die eine Ritterburg sowie eine damit nicht verbundene Kugelbahn darstellt bzw. umfasst <sup>15</sup> .
UT 1.4 (Z. 5–7): Räumliche Positionierung der Kinder	Tobias sitzt frontal vor der Spielwelt, Katharina schräg davon, neben der Kiste 1, welche etwa halb voll mit unterschiedlichen Bausteinen und Figuren gefüllt ist.

Die hier vorgestellte Sequenz vollzieht sich im „Gruppenraum“ der Einrichtung in der zeitlichen Phase bzw. im pädagogischen Arrangement des „Freispiels“. In Komparation zur Sequenz *Atelier* steht hier nicht die Gestaltung und Nutzung eines spezifisch strukturierten pädagogischen Angebots im Fokus, sondern ein (relativ) offenes, freies, unstrukturiertes „Spiel“ resp. Spielpraktiken von Kindern in einer frühpädagogischen Institution. Dass diese Offenheit und Unstrukturiertheit relativiert werden *kann* bzw. – stärker normativ – *soll*, zeigt sich auf mehreren Ebenen: So wird in OT 1 eine raum-zeitliche, von erwachsenen Fachkräften (mit)erzeugte pädagogisch-materialisierte Ordnung sichtbar, die das Geschehen rahmt und vorstrukturiert (Tabelle 4.7).

Die in OT 1 protokollierte Passage vollzieht sich in der Mitte des Gruppenraums der Institution, welcher für alle Akteur:innen der Einrichtung (insbesondere Kinder und Fachkräfte) zumeist frei zugänglich ist. Der von Fachkräften pädagogisch inszenierte, *für* Kinder gestaltete Raum ruft zur Performanz anerkannter

<sup>14</sup> Mit *beobachten* wird an dieser Stelle eine Tätigkeit aufgerufen, in der die Forscherin dem Geschehen zwar beiwohnt, sich aber nur zum Teil aktiv einbringt. Die gewählte Position soll die nötige Nähe erlauben, um die Szene möglichst gut wahrnehmen und sich potenziell beteiligen zu können, aber auch die nötige Distanz, sich nicht durchgängig/komplett ins Spiel zu involvieren. Zwischendurch werden Feldnotizen mittels Notizbuch und Stift erstellt.

<sup>15</sup> Teil der Spielwelt ist auch die Kiste 1. Dass es sich um eine Burg sowie um eine Kugelbahn handelt, erschließt sich mir visuell auf Basis des hier (vorrangig) verwendeten Materials, das bereits explizit für die spezifische Konstruktion dieser Artefakte, eben *als* Burg und Kugelbahn, hergestellt wurde. Dies zeigt sich bspw. in der Form- und Farbgebung der Teile sowie z. T. auf den Stickern, die sich auf den Teilen befinden.

Spiel- resp. Nutzungspraktiken auf, wobei dem ‚kindlichen Spiel‘ im früh-pädagogischen *common sense* ein hoher normativer bzw. affirmativer Gehalt zukommt.

Bezugnehmend auf die Raumskizze<sup>16</sup> und komparativ zu anderen Institutionen ist das hohe Ausmaß an ‚freien‘ Flächen in Relation zu Tischen und Stühlen auffällig. Dies fordert zu unterschiedlichsten Praktiken auf dem Boden, bzw. auf kleineren Teppichen<sup>17</sup> und einem größeren, runden Teppich auf. Hiermit ist zugleich ein *oben* und *unten* angesprochen, das generationale (Platz-) Zuweisungen impliziert. Während Erwachsene kaum auf dem Boden oder dem Teppich positioniert sind<sup>18</sup> und hier entsprechend selten performative Praktiken zum Ausdruck bringen<sup>19</sup>, folgen die Kinder dem impliziten Aufruf, die horizontalen Flächen zu nutzen, um Spielpraktiken zur Aufführung zu bringen.

OT 1 vollzieht sich in einem begrenzten *Spielbereich*, zentral im langgezogenen, quaderförmigen Raum, vertikal abgegrenzt durch Regale und Wände sowie horizontal markiert durch einen großen, runden Teppich. Auf einer Hälfte dieses Teppichs sind Katharina und Tobias als bedeutsame Protagonist:innen der Passage sitzend positioniert. Ihre Körper rahmen einen gemeinschaftlichen Interaktionsraum, quasi ein *innen*, das dyadische Interaktionsmöglichkeiten schafft und den Zugriff auf die Spielgegenstände – repräsentiert durch die Bausteine, zum Teil in verbauter Konstellation – ermöglicht. Zugleich bringen die Körper ein *außen* hervor, das wiederum auf die Exklusivität des Arrangements im *innen* – hinsichtlich Kommunikations- und Zugriffsmöglichkeiten – verweist. Dass die Kinder dem generational codierten Aufforderungscharakter des pädagogisch inszenierten

---

<sup>16</sup> Verwiesen sei hier auf den Umstand, dass der Raum ‚nur‘ auf Basis der Notizen und Erinnerungsleistung skizziert wurde und die Grafik somit nicht als detaillierte, vollständige Darstellung verstanden wird. Vielmehr soll sie kursorisch einen Einblick in die räumliche Situierung der Szene ermöglichen.

<sup>17</sup> Zur Kontextualisierung: Die Nutzung von Teppichen ist in dieser Einrichtung in Relation zum Konzept zu sehen, wobei dem ‚Freispiel‘ eine hohe Relevanz zukommt. Kinder können, dürfen und sollen entscheiden bzw. aushandeln, wo, mit wem und wie lange sie sich einer Tätigkeit widmen. Jedoch sind Spielpraktiken an bestimmte Orte gebunden. Damit sind etwa Tische und Teppiche auf dem Boden aufgerufen, ‚bespielt‘ zu werden. Hinsichtlich dieser Teppiche sind der bereits referierte große, runde Teppich zu nennen, aber auch mehrere kleinere – ca. 50\*100 cm große und für alle Kinder ausreichend verfügbare – Teppiche, die eigenständig geholt/gewählt und positioniert werden können.

<sup>18</sup> In dieser Einrichtung wurden die Fachkräfte weitgehend in Bewegung wahrgenommen (selten auf Stühlen/auf Hockern/an Tischen sitzend, vorwiegend gehend und stehend).

<sup>19</sup> Allerdings sei darauf hingewiesen, dass der große runde Teppich auch für gemeinschaftliche Praktiken der gesamten Gruppe genutzt wird, etwa im Kontext des ‚Mittagskreises‘, wo Fachkräfte in die Hervorbringung einer gemeinschaftlichen Praxis prominent involviert sind.

Raums nachkommen, dokumentiert sich in deren Performanz, resp. der anerkannten Nutzungspraktiken des Raums im Sinne von *Spielpraktiken*. So wird die raum-zeitlich, institutionell, generational und konzeptuell gerahmte Ordnung – hier gefasst als Proposition – von Tobias und Katharina elaboriert bzw. inhaltlich ausgestaltet.

Die Forscherin tritt in dieses exklusive Geschehen, zum Zweck des Wahrnehmens einer Beobachtungsgelage – im Modus einer Transposition – ein. Dieser, von ihr in geringer Geschwindigkeit vollzogenen Bewegung, ist die Intention inhärent, räumliche Distanz zu reduzieren, um eine Frage auf Augenhöhe einbringen zu können, realisiert durch ein *in-die-Knie-gehen* sowie durch eine – vorerst – nonverbale Initiierung von Kommunikation mittels Suchen von Augenkontakt. Erst nach positiver Beantwortung dieses Kommunikationsangebots wird von der korporierten zur narrativen Ebene gewechselt, um ein explizites Einverständnis für die Teilnahme am Geschehen einzuholen, wobei unerwähnt bleibt, dass dieser Wunsch nach Teilnahme im Modus einer wissenschaftlich gerahmten Beobachtung erfolgen soll (alternativ wäre auch eine Teilnahme in Form eines *mit-Spielens* denkbar). Nach Erteilung des Einverständnisses durch beide Kinder (Validierung) nimmt die Forscherin eine sitzende Position, relativ mittig – aber doch ein wenig abseits – auf dem Teppich (oben bereits genannter Standort) ein (Elaboration), welche einen visuellen Einblick in das interaktive Geschehen gewährt und die (via Fußnote im Protokoll explizierte) Absicht, zwischen Nähe und Distanz bei der Wahl der Beobachtungsposition zu changieren, zu realisieren versucht.

Dieser Eintritt in den Interaktionsraum deutet auf die Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses hin: Einerseits auf die forschungsethische Orientierung der Forscherin, Kinder transparent um eine Teilnahme zum Zweck der Datengewinnung zu bitten resp. ihnen Entscheidungsmacht zukommen zu lassen; andererseits auf ein *nicht-stören-wollen* der Kinder bei der Hervorbringung von (Spiel-)Praktiken. Die (De-)Thematisierung der Teilnahme im Modus der Beobachtung – welche einer Erwachsenen-Praktik entspricht – führt an dieser Stelle zu einer (Re-)Produktion generationaler Ordnung und leistet zugleich einen Beitrag zur Zuschreibung bzw. Herstellung kindlicher Akteur:innenschaft.

Die, im Hinblick auf die Diversitätsdimension *Alter*, homogene (Kinder-) Dyade wird vor diesem Hintergrund zu einer heterogenen (Kinder-Erwachsenen-) Triade transformiert. Diese führt jedoch *nicht* zu einer Veränderung, (größeren) Irritation, Störung oder Unterbrechung der Praktiken der beiden Kinder. Dies wird bspw. darin deutlich, dass die räumlichen Positionierungen – beide verbleiben in ihrer Sitzposition – beibehalten werden. Auch die Spielpraktiken werden weitergeführt, resp. ohne wahrnehmbare Veränderung von denselben



Akteur:innen vollzogen. Die Spiel-Beobachtungs-Situation wird als solche von allen drei beteiligten Personen validiert.

So ist Tobias weiterhin frontal vor der Spielwelt platziert, was eine optimale Zugriffs- und Konstruktionsmöglichkeit zu bzw. von Ritterburg und Kugelbahn impliziert. Diese Position bedeutet umgekehrt aber auch eine eingeschränkte Zugänglichkeit zu den beiden Kisten, dahingehend, dass er seine körperliche Sitzposition für deren Erreichbarkeit verlassen müsste und sich bei Kiste 1 erheblich vornüberbeugen (über Burg und Kugelbahn) bzw. bei Kiste 2 aufstehen und sich z. B. seitlich an der Burg vorbeibewegen müsste. Katharina kann aus ihrer Position unmittelbar auf die Kiste 1 sowie – potenziell – auf die Kugelbahn und eingeschränkt auch auf die Burg zugreifen, bei letzterer müsste sie ihre körperliche Position zugunsten eines Vornüberbeugens verändern. Kiste 2 ist für sie jedenfalls nur bei einem Verlassen des aktuellen Platzes, z. B. mittels eines Vorbei-Bewegens an Kiste 1, möglich.

Die im Protokoll und der bereits erfolgten Analyse – von der Forscherin – mehrfach verwendete Begrifflichkeit des *Spiels* (auch: *Spielpraktiken*, *Spielwelt*) zeugt von einer normativen Setzung vor dem Hintergrund des *common sense*: Es scheint (für sie) auf den ersten Blick klar – und eben nicht auf eine Beschreibbarkeit verwiesen – zu sein, was unter *dem* Spiel zu verstehen ist. Kindliches Tätigsein bzw. kindliche Praktiken und Spiel scheinen gewissermaßen gleichgesetzt<sup>20</sup>. Hierin drückt sich eine Involviertheit in den konjunktiven Erfahrungsraum des pädagogisch-institutionellen Feldes Kita bzw. im Hinblick auf die generationale Ordnung – im Sinne der Perspektive einer erwachsenen, pädagogisch sozialisierten Forscherin *auf* Kinder und deren Tätigsein – aus. Dabei wird die Rolle, resp. die Standortgebundenheit der Forschenden zum Dreh- und Angelpunkt der De-Thematisierung bzw. der Nicht-Beschreibung „des“ Spiels.

Tobias und Katharina bringen („Spiel“-)Praktiken simultan zur Aufführung, indem sie Material nutzen, das explizit für junge Kinder konstruiert, produziert, einer medialen Bewerbung zugeführt und zum Verkauf gebracht bzw. von den Fachkräften ausgewählt und im Gruppenraum in Boxen bereitgestellt wurde. Der Anrufung, dem appellativen Charakter des Materials unmittelbar zu folgen, kommen Tobias und Katharina auch nach. Sie wählen in einem anerkannten Raum (dem Gruppenraum der Einrichtung) zu einer anerkannten Zeit (im „Freispiel“) anerkanntes Material (zur Nutzung zur Verfügung gestelltes *Spielzeug*) und vollziehen an einem anerkannten Ort (auf dem großen, runden Teppich) anerkannte

---

<sup>20</sup> Diese normative Setzung soll an dieser Stelle – aus Gründen der Reflexivität – thematisiert werden, sie wird in der folgenden Analyse jedoch nicht weiter bearbeitet.

Praktiken (Spiel). Die Spielpraxis wird nicht nur auf Basis des Anregungsgehalts des Raums und des Materials zum Vollzug gebracht, sondern sie ist auch untrennbar in eine institutionell, raum-zeitlich, konzeptuell und generationale Ordnung eingewoben, die präformiert, welche Praktiken *auf welche Weise* (nicht) hervorgebracht werden können.

**Tabelle 4.8** Ritter: Übersicht Passage OT 2

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 2 (Z. 9–17): Die Guten und die Bösen</b>	
<b>UT 2.1</b> (Z. 9–11): Wo die Guten und die Bösen leben	Die beiden <sup>21</sup> erzählen mir, dass in der Burg Ritter und Drachen leben und die Ritter die „Guten“ darstellen. Ich sehe, dass neben und in der Burg Ritter-Figuren und Drachen sind <sup>22</sup> . Ich frage nach, ob es auch „Böse“ gibt und wo die leben. Tobias antwortet, dass es Böse gibt, aber die „nirgends“ wohnen.
<b>UT 2.2</b> (Z. 12–14): Auf dem Rücken liegende Frauen	Katharina zeigt mir etwa 10 Figuren, die neben ihr, abseits der Burg, gruppiert auf dem Rücken liegen. Die gruppierten Figuren sind Frauen ( <i>erscheinen mir in ihrer ästhetischen Gestaltung als weiblich, z. B. stereotype Kleidung, Bemalung des Gesichts, Frisur</i> ).
<b>UT 2.3</b> (Z. 14–17): „das ist die Böse“	Katharina zeigt mir eine Figur davon und sagt „das ist die Böse“. Diese Figur ist die einzige ( <i>für mich ersichtliche</i> ) dunkelhäutige Figur auf dem Teppich, alle anderen Figuren weisen einen hellen Hautton auf. Ich frage, was diese denn gemacht hat, warum sie „böse“ ist. Katharina antwortet betont: „die <b>ist</b> böse“.

Die in OT 1 rekonstruierte (erwachsene) Zuschreibung (kindlicher) Akteur:innenschaft wird in OT 2 erneut aufgerufen (Tabelle 4.8). Der transpositionelle Redebeitrag geht von den Kindern (zumindest von Tobias) aus, wenngleich auf Basis der Erinnerung die genauen Redebeiträge und -anteile nicht mehr

<sup>21</sup> Jedenfalls Tobias, ob Katharina sich an dieser Stelle auch verbal äußert, kann nicht mehr erinnert werden.

<sup>22</sup> Wie viele Figuren dies waren und wie sie genau platziert waren, kann nicht mehr im Detail erinnert werden. Es handelte sich jedenfalls um mehrere Ritter-Figuren, die zumeist stehend arrangiert waren und um mindestens einen Drachen, der stehend vor der Burg positioniert wurde.

zugänglich sind. Die Äußerung, „dass in der Burg Ritter und Drachen leben und die Ritter die ‚Guten‘ darstellen“ (UT 2.1) deutet darauf hin, dass die schon zuvor transformierte Sozialform – von der Dyade zur Triade – an dieser Stelle auch verbal bestätigt bzw. zwischenkonkludiert wird und die Forscherin explizit in die Spielpraktiken eingeführt wird. Diese *Einladung* kann als Ausdruck generationaler Ordnung verstanden werden, indem die erwachsene Person, hier als *Nicht-Wissende* (vs. *Kinder als Wissende*), einen Einblick in den konjunktiven Erfahrungsraum dergestalt erhält, dass der implizite Wissensbestand der Kinder für die erwachsene Forscherin (zum Teil) explizit gemacht wird. Die Forscherin wird damit als *Erwachsene* adressiert und positioniert, die selbst nicht Teil des konjunktiven Erfahrungsraums ist. Dieses ‚Abholen‘ ermöglicht eine Teilnahme, ohne die Relationen bzw. Rollen der nunmehr drei teilnehmenden Personen (genauer) zu thematisieren. Die Einladung vollzieht sich jedoch nur auf einer verbalen Ebene, es gibt keine größeren korporierten Veränderungen, im Sinne einer Transformation der körperlichen Positionen (abgesehen vom z. T. bestehenden Blickkontakt).

Offen bleibt an dieser Stelle noch, ob diese Einladung auch als aktive Teilnahme am Spiel verstanden werden kann *oder* hier der Spiel-Beobachtungs-Modus von den Kindern erneut validiert wird, *oder*, ob die Forschende adressiert wird, sich für eine Rolle selbst entscheiden zu dürfen. Im Hinblick auf die Exklusivität des Arrangements kann jedenfalls auf einen erheblichen ‚Vertrauensvorschuss‘ geschlossen werden, welcher der Forscherin von den beiden Kindern entgegengebracht wird, insbesondere im Hinblick auf eine zumindest *nicht-störende* Rollenein- bzw. -übernahme.

Die Forscherin erwidert die Teilnahme, indem sie die thematische Einführung der „Guten“ aufgreift und transpositionell – in einer binären Logik – nach potenziellen „Bösen“ und deren Lebensraum fragt. Während die Spielpraktiken von Katharina und Tobias zuvor im Modus des Selbstverständlichen erfolgten, kann die Forscherin auf diesen konjunktiven Rahmen nicht zurückgreifen, sie bedient sich der kommunikativen Ebene, um an die vorangegangene Kommunikation anzuschließen. Rekuriert wird hierbei auf die Annahme einer Dualität bzw. auf eine unterstellte antinomische Anlage von Phänomenen, hier: der Gegenüberstellung *des Bösen* in Relation zu *dem Guten*. Im Einbringen dieses Gegenhorizonts

dokumentiert sich zwar eine Erwachsenen-Perspektive, aber auch Kindern begegnet die Dichotomie *gut-böse*, gerade auch in ihrem fiktionalen Gehalt, im Kontext der Thematik *Burg/Ritter/Drachen*, bspw. in Gestalt medialer Darbietungen (z. B. Märchen, Filme) oder in überlieferten Spielen (z. B. Räuber und Gendarm), als historisch-kulturelles Schema, in denen Rollen mit Attributen von *gut-böse* besetzt werden. So fungiert diese Antinomie als bekannte und zugleich ordnende Dimension, indem sie eben bspw. in Narrationen und Skripten Handlungspraktiken, normative Zuschreibungen, Platzzuweisungen, etc. (re-)produziert und reguliert.

Interessant erscheint im Kontext der Frage nach dem Bösen die von Tobias elaborierende, im Modus der Beschreibung eingebrachte, Antwort, „dass es Böse gibt, aber die ‚nirgends‘ wohnen“ (T 2.1). Die von der Forschenden eingeworfene Dichotomisierung *gut-böse* wird hierbei insoweit aufgegriffen, als dass es als böse attribuierte Personen prinzipiell gibt. Anders als den Guten wird den Bösen allerdings keine räumliche Positionierung, im Hinblick auf die Exklusivität eines Lebensorts, entgegengebracht. Wenn die Bösen keinen spezifischen Ort haben, so sind sie damit einerseits aus dem Fokus gerückt, andererseits ist hiermit aber auch die Gefahr der potenziellen Omnipräsenz verbunden, da sie sich einer raumzeitlichen Ordnung und Kontrollierbarkeit entziehen.

Sich der Figur des *Zeigens* bedienend und die Rahmung von Tobias differenzierend, weist Katharina die Forschende auf etwa zehn *weibliche*<sup>23</sup> Figuren hin, die einen (auf verbaler Ebene undefinierten) Ort haben und in deutlicher räumlicher Distanz zur ‚Spielwelt‘ angeordnet sind (zwischen Katharina und Kiste 1, am Teppich). Deren durchgängige Positionierung auf dem Rücken deutet auf die Zuschreibung eines geringen Aktionsradius, auf *Passivität*, hin. Dies ist im Hinblick auf die negative Konnotation des Bösen interessant: Anders als potenziell erwartbar, sind es gerade *nicht* aktive (stehende/gehende), möglicherweise auch mittels einschlägiger Waffen und Schutzschilder ausgestattete, Figuren, auf die hier rekurriert wird. Es sind auch nicht andere Ritter oder Drachen, die als böse adressiert werden. Zudem wird nicht auf ein größenmäßig unbestimmtes

---

<sup>23</sup> Hingewiesen sei an dieser Stelle auf den Umstand, dass in der vorliegenden Schrift explizit *kein* binäres Geschlechterverständnis vertreten wird, sondern dieses hier als Ausdruck des Feldes aufgenommen bzw. berücksichtigt wird.

und abstraktes Kollektiv von bösen Figuren Bezug genommen, sondern das Attribut ‚böse‘ individualisiert, was sich im korporierten Zeigen und der verbalisierten Betonung konkret *einer* Figur artikuliert. Was es mit den anderen etwa neun Figuren auf sich hat, bleibt an dieser Stelle unbestimmt. Auffällig ist, dass es gerade die bislang einzig sichtbare *weibliche*, ‚schwarze‘ Figur ist, auf die hier – ohne dies zu verbalisieren – Bezug genommen wird. Diese zeichnet sich, intersektional betrachtet, im Hinblick auf die Dimensionen *Alter*, *gender* und ‚*race*‘ als different zu Tobias, im Hinblick auf *Alter* und ‚*race*‘ als different zu Katharina aus. Hier drückt sich eine spezifische Fremdheitsrelation auf mehreren Achsen sozialer Kategorisierung aus, eine Fremdheit, die potenziell auch schwierig fassbar und einordenbar ist. Der von der Forscherin eingebrachte Versuch der Differenzierung, im Sinne einer De-Personalisierung bzw. einer stärkeren Zuschreibung von gut-böse auf einer handlungspraktischen Ebene – und damit der Distanz zur Ontologisierung – wird von Katharina jedoch oppositionell beantwortet: „die **ist** böse“ (UT 2.3). Katharina stellt somit erneut keinen (unmittelbaren) Bezug zur Hautfarbe her, verbalisiert aber wiederum, dass die Zuschreibung als totale Modalität zu verstehen ist, resp. die gesamte Figur umfasst.

Katharina verhält sich hierin zu der von der Forscherin gestellten Frage nach dem *warum* der Attribuierung, welche einerseits als Aufforderung zur Legitimierung dieser Attribuierungspraxis gedeutet werden kann, andererseits aber auch den Relevanzrahmen der Forschenden sichtbar macht. Denn deren Frage ist nicht nur deskriptiv im Sinne eines *Verstehen-Wollens* angelegt, sondern beinhaltet auch ein normatives Moment, ein *Ergründen-Wollen* von möglicherweise im Spiel sichtbaren – unterstellten und negativ konnotierten – Othering-Mechanismen im Hinblick auf ‚*race*‘ (vgl. Ausführungen zu De-/Thematisierungen auf Basis der Standortgebundenheit in der Beobachtung, OT 1). Die Frage der Forscherin schließt somit gerade nicht an Katharinas (und ggf. Tobias’) Relevanzrahmen an, sondern es werden unterschiedliche Rahmungen zur Geltung gebracht: Während die Forschende das Geschehen – auf einer kommunikativ-reflexiven Ebene – zu ergründen versucht, orientieren sich die beiden Kinder am unmittelbaren Tun; sie bringen die Handlungspraxis im Modus des Selbstverständlichen, vor dem Hintergrund eines konjunktiven Erfahrungswissens, hervor, das es ermöglicht, einfach zu *machen*, ohne dieses Tun reflexiv einholen oder erklären zu müssen oder zu wollen. Spätestens hier zeigt sich eine Rahmeninkongruenz zwischen den Kindern und der Forscherin.

**Tabelle 4.9** Ritter: Übersicht Passage OT 3

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 3 (Z. 18–37): Bauen und Suchen</b>	
<b>UT 3.1</b> (Z. 18–20): Tobias: Bau Ritterburg und Kugelbahn	Tobias baut abwechselnd bei der Ritterburg und bei der Kugelbahn. Zumeist verwendet er auf dem Teppich liegendes Material dazu, manchmal baut er auch bereits gesteckte Steine wieder ab und verbaut sie neu oder nimmt vereinzelt auch Steine aus der Kiste.
<b>UT 3.2</b> (Z. 20–33): Katharina: Suche nach brauchbaren Steinen	Katharina durchsucht währenddessen die Kiste 1 nach so von ihr benannten „brauchbaren Dingen“ für die Burg. Dazu nimmt sie verschiedene Bausteine in die Hand, die mit Abbildungs-Stickern versehen sind, sieht sie an und legt sie dann neben sich auf den Teppich. <i>Brauchbare Dinge</i> und <i>nicht-brauchbare Dinge</i> werden dabei in zwei Bereiche – <i>ähnlich zwei Häufchen</i> – gruppiert. Katharina teilt zum Teil verbal mit, ob das jeweils gerade entdeckte Material „brauchbar“ für sie ist. Zumeist sagt sie, mit Blickkontakt auf den jeweiligen Baustein in ihrer Hand, „braucht man“ oder „kann man nicht brauchen“ und legt das Teil dann auf den Teppich, in den jeweiligen Bereich. Etwas, das für sie nicht zur Burg gehört, ist – <i>ihrer verbalen Explikation nach</i> – z. B. auf dem Stein abgebildetes Papier. Ich frage nach, was man denn auf der Burg braucht. Katharina antwortet, dass das zum Beispiel Holz zum Einheizen sei, ein Telefon, eine Mülltonne oder Autos. Diese Sachen „brauchen“ die Ritter, so Katharina. Und sie ergänzt beim nächsten Griff in die Kiste, als sie einen Container in die Hand nimmt „Container kann man immer brauchen für den Straßenbau“. Katharina führt weiter aus, nachdem sie diesen am Boden abgelegt hat, dass man darin Kies aufbewahren kann.
<b>UT 3.3</b> (Z. 33–37): Fortsetzung Spielpraktiken	Beide gehen den Tätigkeiten Bauen (Tobias) bzw. Bausteine suchen (Katharina) weiter nach. Zumeist sprechen sie nicht miteinander. Ich sehe zu und äußere mich nicht verbal. Nur hin und wieder wendet sich Tobias an Katharina und bittet sie, weiter nach brauchbaren Bausteinen zu suchen. Katharina antwortet darauf nur kurz verbal bestätigend oder signalisiert ihre Zustimmung mittels Blickkontakt und/oder Nicken des Kopfes.

Die Passage OT 3 kann als Form der Elaboration der Spiel-Beobachtungs-Praktiken verstanden werden (Tabelle 4.9). Die beiden Kinder bringen ihre Orientierung(en) im Hinblick auf das gemeinsame Tun zur Performanz, zumeist zwar in Form eines Nebeneinanders, aber dennoch auch synthetisch. Die Praktiken des Suchens und Bauens folgen zwar unterschiedlichen Logiken und

umfassen differente Tätigkeiten, dennoch sind sie mittels einer reziproken Ordnung aufeinander verwiesen. Ihr Spiel folgt konjunktiven Regeln, die im Prozess hergestellt werden bzw. wurden. Wie bereits in OT 2 ausgeführt, ereignen sich die Praktiken im Modus des Selbstverständlichen. So folgen Katharina und Tobias einem implizit vorhandenen, nicht explizit zur Artikulation gebrachten Skript, das beiden spezifische Positionen, Zugänglichkeiten und Handlungsoptionen zuweist. Während Tobias hier die Rolle eines *Konstrukteurs* einnimmt, kommt Katharina die Rolle der *Suchenden* passender Teile zu. Quasi nebenbei (zur Suche) führt sie die Forscherin auch tiefer in den konjunktiven Erfahrungsraum ein. Zwischen Realität und Fiktion oszillierend vollzieht sich die Suche Katharinas nach „brauchbaren Teilen“ aus der Kiste sowie deren Ordnung auf dem Teppich. Die korporierten Praktiken werden von ihr dergestalt verbal elaboriert (zum Teil argumentierend, zum Teil exemplifizierend), dass sie auf einer kommunikativen Ebene nachvollzogen werden können. Die Forschende wird somit auf spezifische Weise in die Spielpraktiken inkludiert. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit Katharinas Praktiken einem – *weiblich* konnotierten – sozialen Interesse entsprechen, das nicht nur thematisch orientiert zu sein scheint, sondern auch an der Interaktion, an den personalen Relationen des Spiels.

Auf thematischer Ebene schließt Katharina nicht an den „realen“ Bedarfen auf einer Burg, insbesondere im zeitgeschichtlichen Kontext des Mittelalters, in dem sich die Ritter verorten lassen, an, sondern nimmt ihr eigenes Alltagsverständnis zum Ausgangspunkt der Frage, was man auf einer Burg braucht. Dabei bezieht sie sich in ihrer Auswahl der brauchbaren Dinge auf die gegenwärtige Lebenswelt von Erwachsenen, die zur Organisation des Alltags bspw. eines Telefons oder einer Mülltonne bedürfen. Interessant scheint hier auch die Äußerung, dass man auf der Burg kein Papier braucht. Im Hinblick auf die generationale Ordnung könnte dies auf die Annahme hindeuten, dass Papier als Ausdruck einer Kinderwelt zu verstehen ist, da Papier ein Material darstellt, das in der Lebenswelt der Kinder von besonderer Bedeutung ist. So ist es bspw. in dieser frühpädagogischen Einrichtung jederzeit für sie zugänglich. Es ruft zu einer relativ freien kreativen Betätigung – vielleicht auch im Sinne spielerischer Nutzungspraktiken – auf und wird daher vermeintlich weniger der ‚Erwachsenen-Welt‘ zugeschrieben.

Tobias' Fokus liegt über die Passage hinweg auf der Konstruktion und Bearbeitung des Artefakts. Dabei kommt ihm auch eine hohe Entscheidungs-, Handlungs- und Deutungsmacht zu: Es scheint, als würde er – zumindest auf den ersten Blick – in einem Hauptszenario seine Praktiken zur Aufführung bringen, in dem er bestimmt, was auf welche Weise gebaut wird und diese Intention(en) auch unmittelbar zur Performanz bringt. Katharina scheint hingegen auf ein Nebenszenario verwiesen zu sein, im Sinne der Ausführung einer Assistenzrolle.

Diese Hierarchisierung – im Hinblick auf ein Haupt- und Nebenszenario –, bzw. die ungleiche Verteilung von Macht (auf einer entsprechend vertikalen Ebene) kann aber bei näherer Betrachtung relativiert werden. Zwar sichert Katharina als „Zubringerin“ Tobias’ mächtige Position, aber auch ihr kommt Macht zu: Sie entscheidet, welche Teile zur Verwendung kommen (können) und schränkt damit Tobias’ Entscheidungsbefugnis, bzw. die Gestaltungsmöglichkeiten beim Bau des Artefakts ein. Das hier zur Geltung kommende interdependente Verhältnis könnte man folgendermaßen fassen: *Ohne Suche kein Bau, ohne Bau keine Suche.*

Macht ist in dieser Passage somit sowohl vertikal (im Sinne einer Hierarchie), als auch horizontal (im Sinne eines Nebeneinanders) verteilt. Die Positionen der Peers sind somit zwar separiert, aber doch reziprok aufeinander verwiesen, ihre Rollen sind mit unterschiedlichen Funktionen, Expertisen und Aufgaben ausgestattet. Beide bedürfen keiner Aushandlung, sondern werden wechselseitig validiert. Sie sind eng aufeinander abgestimmt sowie aufeinander angewiesen und werden performativ gesichert. Katharina und Tobias teilen eine gemeinsame Orientierung, die aber über unterschiedliche Orientierungsgehalte verfügt. Der Orientierungsrahmen lässt sich somit als kongruent rekonstruieren.

**Tabelle 4.10** Ritter: Übersicht Passage OT 4

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 4 (Z. 38–43): Auf der Burg leben vs. auf Besuch kommen</b>	
<b>UT 4.1</b> (Z. 38–39): Ritter leben auf der Burg	Ich frage nach, wer auf der Burg genau lebt. Die beiden erzählen mir, dass auf der Burg „nur Ritter leben“ ( <i>die Drachen werden nicht mehr erwähnt</i> ).
<b>UT 4.2</b> (Z. 39–40): Kinder kommen auf Besuch	<i>Da auch einige kleinere Figuren vorhanden sind</i> , frage ich nach, ob auch Kinder auf der Burg leben. Katharina antwortet mir: „die kommen nur auf Besuch“.
<b>UT 4.3</b> (Z. 40–43): Ritter: gefährlich vs. freundlich	Tobias wendet sich vom Gespräch ab und spielt weiter. Katharina sagt mir, nebenbei Teile suchend, dass die Ritter gefährlich sind, da sie Waffen haben und „da muss man <u>gut aufpassen und vorsichtig sein</u> “, aber zu den Kindern sind die Ritter „lieb und freundlich“.

In OT 4 bringt sich die Forschende auf verbaler Ebene transpositionell ins Geschehen ein (Tabelle 4.10). Auf die hier gestellte Frage, wer auf der Burg lebt,



folgt die Elaboration im Modus der Beschreibung, dass an diesem Ort „nur Ritter leben“. Die zuvor angesprochene Position der Drachen wird hier nicht mehr besetzt bzw. thematisiert. Die folgende Anschlussproposition der Forscherin, ob Kinder auf der Burg leben – und die im Kontext des Erkenntnisinteresses der ethnografischen Beobachtung gedeutet werden kann – wirft die Frage nach der generationalen Ordnung der ‚Spielwelt‘ auf. Sie wird von Katharina dahingehend elaboriert, dass Kindern eine besondere Rolle im generationalen Arrangement zukommt. Ohne auszuführen, wo deren ‚Lebensort‘ ist (vgl. OT 2), werden diese lediglich funktional, nämlich als Besuchende, adressiert. Während Tobias sich der Konstruktion und Bearbeitung des Artefakts zuwendet, hält Katharina den Kontakt mit der Forscherin aufrecht und führt diese verbal explizierend noch tiefer in den Wissensbestand des Spielgeschehens ein. Dabei schließt sie thematisch an den schon erwähnten personalen Relationen bzw. an die generationale Ordnung an, indem sie darauf hinweist, dass von den Rittern aufgrund deren Waffen zwar potenzielle Gefahr ausgeht, Kinder aber unter besonderem Schutz stehen. Damit bezeichnet Katharina Kinder implizit als eine vulnerable Gruppe, die sich nicht nur durch Schutzbedürftigkeit auszeichnet. Dieser Bedarf wird zugleich von einer „stärkeren“ Gruppe, nämlich jener der Ritter, auch adäquat beantwortet, denn jene seien zu den Kindern „lieb und freundlich“ (UT 4.3).

Die bereits in OT 2 sichtbare Spannung von Aktivität und Passivität, die dort im Kontext eines hegemonialen Geschlechterverhältnisses gedeutet werden könnte (aktiv/männlich vs. passiv/weiblich), zeigt sich hier erneut, in ausdifferenzierter Weise bzw. in Ergänzung um die Dimension Generation (aktiv/männlich und erwachsen vs. passiv/Kind). Zwar muss „man“ prinzipiell „gut aufpassen und vorsichtig sein“ (UT 4.3), spricht: *passiv wachsam sein*, doch dieses generalisierte „man“ umfasst nicht alle Gruppen gleichermaßen. So sind die Ritter selbst mit Waffen ausgestattet, sodass sie sowohl als potenziell angriffsbereit als auch als sich selbst zur Wehr setzen könnend, sich aktiv schützen könnend, adressiert werden. Die Kinder werden, wie oben bereits ausgeführt, als *schutzbedürftige*, *schützenswerte* und von den Rittern *beschützte* Gruppe betrachtet, die von der Sorge bzw. der Verantwortung um den Eigenschutz entbunden wird. Das auf passive Vorsicht und Sorge verwiesene Kollektiv umfasst somit *Nicht-Ritter* und *Nicht-Kinder*, unklar bleibt hierbei, welche Personengruppe hiermit konkret angesprochen wird<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Möglicherweise könnten dies – würde man der binären Logik folgen, die im Material angelegt ist – erwachsene weibliche Personen sein. Inwiefern es potenziell auch *männliche Nicht-Ritter* gibt bzw. inwieweit resp. in welcher Weise Kinder geschlechtlich adressiert werden, bleibt an dieser Stelle unbelichtet resp. unbeantwortet.

**Tabelle 4.11** Ritter: Übersicht Passage OT 5

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 5 (Z. 44–53): Aufpassen</b>	
<b>UT 5.1</b> (Z. 44–46): Spielen und beobachten	Katharina wendet ihren Blick von mir ab und wieder ausschließlich dem Spielmaterial zu. Ich sehe beiden bei ihrem Spiel – Katharina beim Suchen, Tobias beim Bauen – zu. Ein paar Minuten lang wird nicht gesprochen. Zwischendurch notiere ich Stichworte.
<b>UT 5.2</b> (Z. 46–49): Auf den Stift aufpassen	Als ich längere Zeit beobachte, ohne etwas aufzuschreiben, spricht mich Katharina etwas <i>forsch</i> an: „pass auf, dass dein Stift nicht austrocknet“. Sie zeigt auf den geöffneten Stift in meiner Hand. Ich nehme den Stöpsel und stecke ihn wortlos auf den Stift.
<b>UT 5.3</b> (Z. 49–51): Wozu die Fahne gut ist	Katharina zeigt dann auf die Fahne und erklärt mir, wozu diese oben auf der Ritterburg gut ist: „da wissen dann alle, da sind die Ritter, da muss man vorsichtig sein“. Tobias baut weiterhin an der Burg und der Marmelbahn. Katharina sucht in der Kiste wieder passendes Material.
<b>UT 5.4</b> (Z. 51–53): Wozu das Warnhütchen gut ist	Als sie einen orangefarbenen Kegel in der Hand hält, sagt sie zu mir „da ist ein Warnhütchen, da wissen dann alle <b>Stop</b> , da muss man vorsichtig sein“. Ich antworte nicht <sup>25</sup> .

In OT 5 (insbesondere UT 5.1) werden die Spiel- und Beobachtungspraktiken über mehrere Minuten hinweg fortgeführt, das Skript wird gesichert, der Orientierungsrahmen validiert (Tabelle 4.11). Dies dokumentiert sich in der Performanz auf korporierter Ebene bzw. in den Nicht-Verbalisierungen, auch im Sinne eines nicht bestehenden Bedarfs an kommunikativer Aushandlung.

In UT 5.2 bringt sich Katharina transpositionell ein, indem sie die Forschende darauf hinweist, dass der Stift geöffnet ist und ihm somit eine potenzielle Gefahr der Austrocknung droht. Dieser Hinweis lässt sich nicht nur informativ verstehen,

<sup>25</sup> Zumindest nicht verbal; eine mögliche nonverbale Reaktion ist der Forscherin in der Erinnerung nicht zugänglich

ihm wohnt auch ein appellativer Charakter inne, dergestalt, dass die Forscherin aufgefordert wird, den Stift zu schließen. Diesem impliziten Aufruf folgt sie ratifizierend auf korporierter Ebene, mit Verzicht auf eine verbale Äußerung. Hierin deutet sich ein Aushandlungsprozess im Hinblick auf generationale Relationen an. Denn hier ist es das Kind (und eben nicht der/die Erwachsene), das die Erwachsene (und eben nicht das Kind) zur Handlung aufruft und damit gewissermaßen erzieherisch-intentional auf sie einwirkt.

In diesen von Katharina und der Forschenden aufgeführten Praktiken dokumentiert sich die Besonderheit der Forschungsrolle, die ein Stück weit unbesetzt ist und damit Möglichkeiten zur Aushandlung bietet. Dass die Forschende kein Kind ist, drückt sich schon allein durch die körper-leibliche Dimension der Körpergröße aus, aber auch durch deren Praktiken, die sich von denen der Peers unterscheidet (vgl. auch Rahmeninkongruenz, OT 2). Die Rolle der Forschenden hebt sich aber auch von der der Fachkraft ab, sofern davon ausgegangen wird, dass das Verhältnis Fachkraft-Kind ein pädagogisch-erzieherisches und damit einseitig(er) generationales ist, in dem die Fachkraft zeigend auf das Kind einwirkt – und nicht umgekehrt (zumindest zumeist), wie dies in der vorliegenden Passage sichtbar wird. Die Forschende zeigt sich somit als eine *unbestimmte* resp. *zu bestimmende Andere*, auf die die in der Institution gängigen Adressierungen von Kind (vs. Erwachsene, insbesondere körper-leibliche *groß* erscheinende Person) und Fachkraft (pädagogische Rolle) kaum zutreffend sind und deren Rolle somit Aushandlungspotenzial beinhaltet.

Die schon in OT 4 rekonstruierte Bedeutung von Gefahr und Vorsicht wird transpositionell erneut aufgerufen, indem Katharina wieder zum thematischen Bezugspunkt der Ritter zurückkehrt. Wiederum bedient sie sich der Figur des *Zeigens* – hier im Hinblick auf die Fahne auf der Ritterburg –, als sie die Forscherin darauf hinweist „da wissen dann alle, da sind die Ritter, da muss man vorsichtig sein“ (UT 5.3). Ohne eine Antwort abzuwarten, widmet sich Katharina weiter der Suche. Tobias ist in die verbale Kommunikation nicht eingebunden, er widmet sich nach wie vor der Konstruktion des Artefakts. Die Suche wird von Katharina erneut kurz unterbrochen, als sie einen orangefarbenen Kegel in der Hand hält. Sie elaboriert im Modus der Exemplifizierung, dass auch dem Warnhütchen eine appellative Funktion zukommt, indem jenes allein aufgrund seiner visuellen Erscheinung „alle“ darüber informiert, „**Stop**, da muss man vorsichtig sein“ (UT 5.4). Die besondere Betonung auf „alle“ deutet darauf hin, dass dieser Aufruf an alle sozialen Gruppen gleichermaßen gerichtet wird (vs. OT 4). Die Äußerung steht weitgehend für sich; die eben *nicht* eingebrachte Elaboration von Tobias oder der Forscherin deutet auf eine nonverbale Ratifizierung hin.

**Tabelle 4.12** Ritter: Übersicht Passage OT 6

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 6 (Z. 54–58): Die Bösen</b>	
<b>UT 6.1</b> (Z. 54–55): „da hab ich <u>noch eine Böse</u> gefunden“	Kurz darauf schaut mich Katharina an, zeigt mir eine dunkelhäutige, weibliche Figur und sagt mit fester Stimme: „da hab ich <u>noch eine Böse</u> gefunden“.
<b>UT 6.2</b> (Z. 55–56): „ <u>die Frauen</u> sind die Bösen“	Tobias blickt zu Katharina und mir und sagt, etwas lauter „ <u>die Frauen</u> sind die Bösen“.
<b>UT 6.3</b> (Z. 57–58): Was die Ritter noch brauchen	Tobias wendet den Blick wieder dem Spielmaterial zu und baut weiter. Katharina sucht wieder in der Kiste nach Teilen und ruft bei einem Baustein mit einem abgebildeten Telefon „ein Telefon brauchen die [die Ritter] natürlich“.

Nach kurzer Zeit ist es wieder Katharina, die eine Transposition einbringt (Tabelle 4.12). Dabei greift sie thematisch auf das in OT 2 eingebrachte Attribut *böse* zurück. Erneut hält sie eine *weibliche*, ‚*schwarze*‘ Figur in der Hand, als sie diese als „noch eine Böse“ (UT 6.1) bezeichnet. War Tobias zuvor auf die Bau-Praktiken fokussiert resp. zumeist nicht in die Kommunikation zwischen Katharina und Forschender involviert, so bringt er sich hier antithetisch ins Gespräch ein: Er expliziert, dass (allen) Frauen das Attribut böse zuzuschreiben ist. Frauen werden von ihm als homogene Vertreterinnen zweier spezifischer sozialer Dimensionen konstruiert, denen Tobias eben gerade nicht zugehörig ist, nämlich jener des Geschlechts (*weiblich*) und jener des Alters (*erwachsen*). Bei Katharina ist diese Orientierung anders gelagert. Möglicherweise gerade deshalb, weil Katharina mit den Frauen die Kategorie Geschlecht (*weiblich*) teilt, könnte eine implizite Distanzierung bzw. Differenzkonstruktion relevant werden. Dass sie die als *böse* etikettierten Personen jedoch erneut *nicht* verbal benennt, deutet darauf hin, dass diese Differenzpraktik auf einer atheoretischen Ebene zu verorten ist und daher über den kommunikativ bzw. theoretisch zugänglichen Wissensbestand hinausgeht. So greift Katharina implizit auf eine weitere Dimension (*race*) zurück, die ihr selbst vermutlich fremd ist; eine Praktik, die die

„schwarze“ Frau performativ zur *Anderen* macht (i.S.v. *othering*) und daher mit totalitären Etikettierungen bespielt werden kann.

Wie auch schon in der Interpretation von OT 2 sichtbar, sind die Attributionen von einer Spannung im Horizont von Kollektiv und Individuum getragen. Während die Zuschreibung *böse* in Tobias' Ausführungen kollektiviert wird – im Sinne der Zuschreibung einer sozialen Gruppe –, wird sie bei Katharina individualisiert. Diese Ausführungen lassen sich auch vor dem Horizont einer Gesellschaftsordnung kontextualisieren, in der sich soziale Ungleichheit und Hegemonie beständig realisieren und reproduzieren. Auch das Material, das als Ausdruck dieser Realität gelesen werden kann, ist hierbei von erheblicher Relevanz. Denn es ist nicht nur als Produkt gesellschaftlicher Ordnung zu verstehen, es bringt diese auch hervor, indem es die Spielpraktiken proponiert.

**Tabelle 4.13** *Ritter*: Übersicht Passage OT 7

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 7 (Z. 59–70): Tobias muss auf die Toilette</b>	
<b>UT 7.1</b> (Z. 59–62): Weiterbauen	Tobias baut mittlerweile fast ausschließlich an der Murrelbahn weiter. <i>Zuvor wechselte er zwischen Ritterburg und Murrelbahn.</i> Er sieht Katharina an, zeigt auf die Murrelbahn und sagt <i>bestimmt</i> : „Katharina, du sollst da mal weiterbauen“. Katharina wendet den Blick zu Tobias und sieht ihm etwa eine Minute lang beim Bauen zu.
<b>UT 7.2</b> (Z. 62–64): Tobias verlässt den Raum	Tobias steht auf und sagt Katharina, dass er auf die Toilette muss. Er verlässt den Raum durch die Türe in den Vorraum schnellen Schrittes und ruft betont, ohne sich umzudrehen „ihr sucht ein steiles Teil <sup>26</sup> “.
<b>UT 7.3</b> (Z. 64–65): Katharina wartet	Katharina blickt auf und beendet die Suche. Sie bleibt sitzen und blickt Richtung Türe. Diese Position ändert sie für etwa drei Minuten nicht. <i>Sie wartet auf Tobias.</i>

(Fortsetzung)

<sup>26</sup> Zuvor wurden bereits „steile Teile“ von Tobias für den Bau der Murrelbahn verwendet.

**Tabelle 4.13** (Fortsetzung)

Passage	Auszug Feldprotokoll
UT 7.4 (Z. 66–69): Teresa möchte mitspielen	Teresa kommt von hinten aus dem Gruppenraum (Richtung Türe Küche) auf Katharina und mich zu. Sie sieht Katharina an und fragt sie, ob sie die Kugelbahn ausprobieren darf. Katharina wendet dann den Blick zu Teresa und antwortet, dass sie (Katharina selbst) „erst Tobias fragen muss“, wenn Teresa spielen will, „weil wir haben da schon so lange dran gebaut“.
UT 7.5 (Z. 59–70): Katharina und Teresa warten	Teresa bleibt stehen und sieht Katharina weiterhin an. Katharina wendet ihren Blick wieder Richtung Türe. Beide bleiben in exakt dieser Position.

In OT 7 wird die schon zuvor rekonstruierte Orientierung von Katharina und Tobias im Sinne der Hervorbringung einer gemeinsamen Spielpraxis erneut sichtbar (Tabelle 4.13). Vor diesem Hintergrund kommt der (In-)Stabilität des Skripts, insbesondere im Hinblick auf die reziproken Praktiken, die wiederum auf einer impliziten Rollenverteilung beruhen, eine besondere Bedeutung zu.

Tobias, dem in dieser Szene eine hohe Handlungs- und Deutungsmacht zukommt, informiert Katharina transpositionell, dass er den Raum verlässt, um die Toilette aufzusuchen. Damit wird seine Position für eine gewisse Dauer frei bzw. unbesetzt. Katharina elaboriert, indem sie auf Tobias Praktiken ausschließlich auf korporierter Ebene reagiert: Sie blickt auf, beendet die Suche, bleibt sitzen und richtet ihren Blick über längere Zeit auf die Türe, durch die Tobias den Raum verlassen hat. Die schon in OT 3 rekonstruierte Reziprozität der Spielpraktiken erhält hierbei seine besondere Relevanz: *Denn ohne Suche ist kein Bau möglich, ohne Bau aber auch keine Suche.*

Der geteilte, exklusive Interaktionsraum erfährt hier einen Bruch, der dazu führt, dass Katharina ihre Rolle resp. „ihre“ Praktik – nämlich jene des Suchens – nicht mehr zur Performanz bringen kann. Obwohl Tobias beim Verlassen des Raums eine klare Handlungsanweisung gibt, bietet das Skript keinen ausreichenden Halt für Katharina dergestalt, dass sie die auf Tobias (und den Bau) unmittelbar abgestimmte Praktik des Suchens nicht mehr vollziehen kann. Dass die Positionen nicht beliebig besetzt werden können, dokumentiert sich mehrfach: So wird die Forscherin explizit *nicht* von Katharina ins aktive Spiel involviert, sie folgt aber auch von sich aus Tobias' Aufruf *nicht*, ein „steiles Teil“ zu suchen (UT 7.2). Zudem nimmt Katharina auch die kommunikative Anfrage von Teresa nicht an, am Spiel – wenn auch im Modus des Ausprobierens des Artefakts – teilzuhaben und das Skript somit zu modifizieren. Die von Teresa transpositionell

eingebraachte Frage wird von Katharina hingegen differenzierend beantwortet, indem sie auf die machtvolle Position von Tobias verweist. Zwar waren beide am Prozess der Konstruktion – reziprok – beteiligt, die Entscheidungsmacht wird aber Tobias zugesprochen. Hiermit wird die Deutung aus OT 3 bestärkt, dass die Handlungsmacht seitens Katharina und Tobias sowohl auf vertikaler als auch auf horizontaler Ebene verteilt ist und dieser Umstand von beiden einvernehmlich getragen wird.

Es scheint, als siehe das Skript keine weitere Position vor, als wäre die Spielpraktik exklusiv auf zwei Personen mit reziproker und unveränderbarer Rollenverteilung festgelegt. Auch die „Zusatzposition“ der Beobachtung ist bereits von der Forscherin besetzt und daher nicht mehr ‚frei‘. Die Exklusivität des Arrangements wird jedenfalls von Teresa dahingehend validiert, dass sie sich eben nicht unmittelbar involviert, sondern die gesetzte Grenze – visuell gerahmt vom Teppich – anerkennt.

**Tabelle 4.14** Ritter: Übersicht Passage OT 8

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 8 (Z. 71–75): Weiterspielen</b>	
<b>UT 8.1</b> (Z. 71–73): Tobias kommt zurück	Nach etwa zwei Minuten kommt Tobias bei der Tür herein und setzt sich an den gleichen Platz wie zuvor. Wortlos führt er den Bau der Kugelbahn fort. Katharina sucht ab diesem Zeitpunkt wieder Bausteine. Es wird nicht gesprochen.
<b>UT 8.2</b> (Z. 73–74): Teresa verlässt den Spielbereich	Teresa steht noch immer in gleicher Position. Nach etwa zwei Minuten verlässt sie den Spielbereich wortlos.
<b>UT 8.3</b> (Z. 74–75): Tobias und Katharina spielen weiter	Tobias und Katharina setzen ihre Tätigkeiten – Bauen (Tobias) und Suchen (Katharina) – fort.

Mit der Rückkehr von Tobias wird das Skript erneut zur Entfaltung gebracht, sodass Tobias und Katharina ihre Praktiken unmittelbar zur Performanz bringen können. Das Skript wird hierbei zugleich unverändert aufgerufen und bespielt resp. stabilisiert. Dies zeigt sich nicht nur darin, dass Tobias und Katharina dem Bauen und Suchen, wie zuvor, simultan nachgehen, sondern auch darin, dass Teresa, die noch immer an der gleichen Position wartet, weder inkludiert wird, noch sich selbst – verbal und/oder korporiert – einbringt (Tabelle 4.14).

Die Exklusivität und das implizite Skript des Arrangements entfalten so deutlich ihre Kraft, dass für alle drei Kinder konjunktiv klar zu sein scheint, dass die Rollen bereits verteilt resp. besetzt sind und somit gar kein Bedarf besteht, in Aushandlung zu gehen: Tobias reagiert weder auf das *Da-Sein* von Teresa, noch kommentiert er den Zustand des Artefakts oder das (Nicht-)Vorhandensein neuer (steiler) Teile. Katharina vollzieht wortlos dieselben Suchpraktiken wie vor dem Brüchigwerden des Skripts, wiederum ohne jegliche Verbalisierung, obwohl sie vorab zugesichert hatte, Tobias zu fragen, ob Teresa die Kugelbahn probieren darf – und damit die kommunikative Vereinbarung bricht. Und auch Teresa verzichtet nach erneuter Wartezeit darauf, ihrem Anliegen erneut Gehör zu verschaffen. Hierin drückt sich aus, dass auch sie Teil des konjunktiven Erfahrungsraums ist – auch ihre Praktiken lassen sich als rahmenkongruent mit jenen der Peers rekonstruieren. Mit ihrem Verlassen der Warteposition vollzieht sich eine rituelle Zwischenkonklusion, die von Tobias und Katharina indirekt – im Sinne der Fortführung deren Spielpraktiken – validiert wird.

---

## 4.3 Sequenz *Rutsche*

### Rahmendaten

Beteiligte: „ich“ (Forscherin), Toni (Alter unbekannt), Jona (Alter unbekannt), Mika (Alter unbekannt), Leyla (ca. 3–4 J.), Marc (ca. 4 J.), Bettina (Fachkraft), Julia (5 J.), Marie (5 J.) (chronologische Reihung, nach erstmaligem Erscheinen im Protokoll)

Datum: 4. Erhebungstag (in dieser Einrichtung)

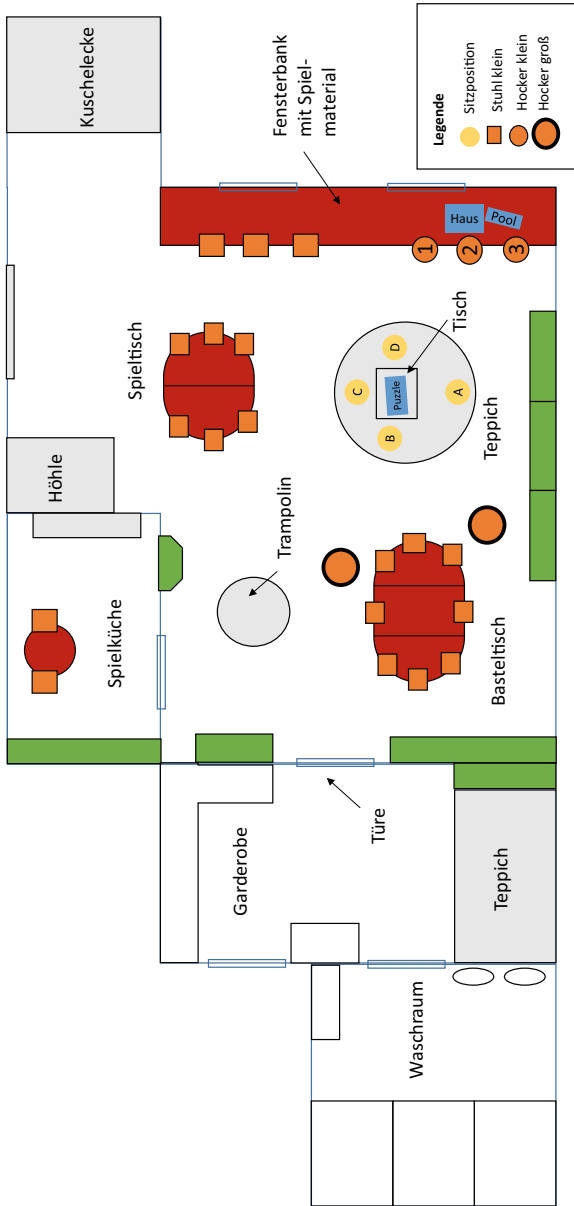
Zeit: 9.20–9.30 Uhr

Dauer: ca. 10 min

Ort/  
Raum: „Gruppenraum“

**Raumskizze** in schematischer Darstellung, nach Erinnerung (Abbildung 4.3):





**Abbildung 4.3** *Rutsche*: Raumskizze

**Anmerkung**

Die Personen sind in der Szene in Bewegung und verändern ihre Positionen, sie werden daher zwar im Protokoll sichtbar, in der Raumskizze aber nur indirekt (mit Angabe der Positionen in Form von Zahlen/Buchstaben) visuell zur Darstellung gebracht.

**Feldprotokoll: *Rutsche***

- 1 Ich sitze am Rande des großen Teppichs im Gruppenraum am Boden (Position A) und lasse meinen Blick  
2 durch die Gruppe schweifen<sup>a</sup>. Vor mir nehmen Toni, Jona und Mika am Teppich Platz, sie positionieren  
3 sich frontal in meiner Blickrichtung (Positionen B, C und D). Etwa in der Mitte des Teppichs steht ein  
4 niedriger, quadratischer Tisch, auf dem sich schon zuvor ein Puzzle befindet. Die drei Kinder sitzen nun  
5 um den Tisch, sehen sich an und beginnen zu lachen.
- 6 Leyla kommt unterdessen von rechts auf mich zu und sieht mich direkt an. Sie lächelt. Ich drehe meinen  
7 Oberkörper zu ihr und sehe ihr in die Augen, lächle auch ein wenig. Leyla sagt nichts, sieht mich aber  
8 weiterhin an. Ich frage, wie es ihr geht und wie sie geschlafen hat. *Ich bin unsicher, wie ich reagieren soll*  
9 *bzw. ob/wie ich mich Leyla verbal zuwenden soll. Eigentlich hatte ich gerade vor, die Kinder beim*  
10 *Puzzlespiel zu beobachten, habe nun aber den Eindruck, dass Leyla mit mir in Kontakt treten möchte.*  
11 *Das direkte in-die-Augen-Schauen von Leyla, ohne verbaler Kommunikation, ist mir unangenehm. Ich*  
12 *hatte bislang schon mehrmals beobachtet, dass die Fachkräfte in der Einrichtung Kinder morgens fragen,*  
13 *wie es ihnen geht und/oder wie sie geschlafen haben. Ich folge mit meiner Frage daher bewusst der Logik*  
14 *des Feldes. Leyla äußert sich verbal, aber nur sehr kurz und mir unverständlich. Ich deute das vorerst als*  
15 *ein vorsichtiges „gut“.* Leyla sieht mich weiterhin an. *Ich frage mich, ob sie mir etwas sagen möchte.* Ich  
16 sehe ihr in die Augen und warte ein paar Sekunden ab. Leyla schaut mich weiterhin an und lächelt. *Ich*  
17 *vermute, dass Leyla mir etwas sagen möchte, aber sie sich vielleicht nur schwer in deutscher Sprache*  
18 *äußern kann<sup>b</sup>.* Leyla deutet auf die glitzernden Pailletten ihres pinken Langarm-Shirts. Ich sage, dass auf  
19 dem Leiber<sup>c</sup> ja Pailletten drauf sind und es mir gut gefällt<sup>d</sup>. Leyla *strahlt mich an*: Ihre Augen sind weit  
20 geöffnet, sie blickt mich direkt an und lächelt. Nach ein paar Sekunden deutet sie zur nahe gelegenen  
21 Fensterbank, auf der u.a. ein Einfamilienhaus mit Pool<sup>e</sup> steht. Ich erinnere mich, dass sie am Vortag  
22 schon länger mit diesem Material spielte<sup>f</sup>. *Ich überlege, ob sie mich gerade zum Spiel einladen möchte.*  
23 Ich frage, ob ich mit ihr zum Spielen mitkommen soll. Sie antwortet nicht verbal, aber sie sieht mich  
24 weiterhin an. *Ich deute ihren Blick als erwartungsvoll und zustimmend.* Ich stehe auf. Leyla deutet an,  
25 losgehen zu wollen<sup>g</sup>. Ich stehe auf<sup>h</sup> und wir gehen gemeinsam zum Fensterbrett.
- 26 Vor dem Haus sind drei runde Hocker platziert. Auf dem mittleren Hocker, direkt vor dem Haus, sitzt  
27 Marc (Position 2) und spielt mit Figuren<sup>i</sup>. Leyla setzt sich rechts neben ihn (Position 3), schräg zum Haus,  
28 direkt vor den Pool, der neben dem Haus steht. Ich frage Leyla, ob ich mich auch setzen soll. Sie  
29 antwortet „sitzen“ und nickt. Also setze ich mich auf den unbesetzten Hocker (Position 1), links neben  
30 den Jungen. Direkt neben Leyla befindet sich die Wand, so dass ich mich nicht direkt neben sie setzen  
31 kann, *obwohl ich den Eindruck habe, dass Leyla das möchte und auch ich mich in diesem Moment lieber*  
32 *neben sie setzen würde.* Leyla und Marc spielen ca. drei Minuten lang nebeneinander.<sup>j</sup> Ich schaue zu.  
33 Zwischendurch unterbrechen beide, unabhängig voneinander, mehrmals ihr Spiel, drehen sich mit  
34 ihrem Oberkörper in meine Richtung und sehen mich jeweils kurz an. *Ich frage mich, ob ich Marc vorab*  
35 *hätte fragen sollen, ob es für ihn überhaupt in Ordnung ist, dass ich mich neben ihn setze. Sein Blick wirkt*

36 *vorsichtig-zögerlich auf mich und daher bin ich nicht sicher, ob er sich gerade wohlfühlt. Ich frage nicht*  
37 *mehr nach, da ich nun schon eine Weile da sitze und eine späte Frage meinerseits vermutlich merkwürdig*  
38 *auf ihn wirkt. Mehrmals sprechen die beiden kurz, in wenigen Worten bzw. Sätzen miteinander. Ich*  
39 *kann ihre Sprache nicht verstehen. Ich freue mich, da Leyla sich in einer ihr vertrauten Sprache<sup>6</sup> verbal*  
40 *äußern kann. Leyla sieht mir ein paar Sekunden lang direkt in die Augen. Ich frage, ob ich mich neben*  
41 *sie setzen soll. Sie nickt ein wenig und sagt „sitzen“. Ich rutsche meinen Hocker hinter sie und setze mich*  
42 *hin. Leyla dreht sich wieder zum Spielmaterial und spielt weiter. Marc spielt in der Zwischenzeit. Ich*  
43 *verschrifliche Feldnotizen in meinem Notizbuch. Nach etwa einer Minute steht Marc auf und geht weg.*  
44 *Leyla dreht sich zu mir um und sieht mich an. Ich frage, ob ich mich auf den frei gewordenen Platz setzen*  
45 *soll und lege meine Hand auf diesen Hocker (Position 2). Sie lächelt und sagt „sitzen“. Ich rutsche den*  
46 *Hocker ein wenig nach links, sodass Leyla sich weiter links und damit direkter/frontaler vor dem Haus*  
47 *positionieren könnte und setze mich. Sie bleibt unverändert sitzen.*

48 *Leyla nimmt zwei Figuren, die vor ihr am Fensterbrett liegen, und gibt sie mir in die Hand. Sie sagt*  
49 *„spielen“. Ich wähle eine der beiden Spielfiguren. Diese erscheint mir in ihrer ästhetischen Gestaltung*  
50 *als erwachsen, männlich und weiß (z.B. stereotype Kleidung, Bemalung des Gesichts, Frisur)<sup>7</sup>. Ich*  
51 *positioniere diese mit Blickkontakt zu Leylas Spielfigur. Diese stellt ein weißes Kind<sup>8</sup> dar, ohne*  
52 *unmittelbar ersichtlicher geschlechtlicher Adressierung. Leyla sieht mich an. Ich strecke den Arm meiner*  
53 *Figur aus und berühre mit deren Hand die Hand von Leylas Figur. Ich sage „hallo“. Leyla antwortet kurz*  
54 *verbal, mir unverständlich. Wir lächeln beide. Leyla nimmt ein Stockbett mit Rutsche aus dem Haus und*  
55 *stellt es auf die Fensterbank. Sie lässt ihre Figur bei der Rutsche hinunterrutschen<sup>9</sup>, nimmt sie dann weg*  
56 *und sieht mich an. Ich bringe meine Figur in eine sitzende Position und lasse sie dann auch bei der*  
57 *Rutsche hinunterrutschen. Dazu sage ich „hui::: (.) das macht Spaß“. Ich lache kurz auf. Leyla lächelt.*  
58 *Noch einmal rutscht Leyla mit ihrer Figur, dann nochmal ich mit meiner. Dabei streife ich mit den Beinen*  
59 *meiner Figur unabsichtlich den Polster, der auf dem oberen Bett des Stockbetts, am Kopfende, am Kopfende,*  
60 *positioniert ist. Der Polster verrutscht und liegt nun in der Mitte des Betts. Leyla rückt den Polster in die*  
61 *vorherige Position.*

62 *Bettina<sup>9</sup> beginnt hinter uns, auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes, in der Türe zwischen*  
63 *Gruppenraum und Garderobe, das Aufräumlied zu singen. Leyla wirkt plötzlich traurig. Sie krümmt den*  
64 *Oberkörper nach vorne und wendet den Blick ausschließlich nach unten, auf das Spielmaterial<sup>10</sup>. Ich finde*  
65 *es bedauerlich, dass Leyla ihren Blick von mir abwendet und, dass unser Spiel, das sich so langsam und*  
66 *vorsichtig angebahnt hat, nun so abrupt (von außen) beendet wird. Ich bitte Leyla dennoch, gemeinsam*  
67 *mit mir aufzuräumen. Leyla spielt weiter, ohne sich mir zuzuwenden oder mich anzusehen. Bettina ruft*  
68 *in die Gruppe, dass alle Kinder nun aufräumen und im Anschluss auf die Toilette gehen sollen, um dann*  
69 *auf den Spielplatz gehen zu können. Ich beginne, aufzuräumen. Julia kommt von hinten zu uns und*  
70 *beginnt wortlos, das Spielmaterial mit-aufzuräumen. Ich drehe mich zu Leyla und wiederhole Bettinas*  
71 *Aussage, dass wir jetzt dann zum Spielplatz gehen werden und wir daher jetzt aufräumen müssen. Leyla*  
72 *sieht mich nicht an. Sie bleibt weitgehend in ihrer Position und spielt weiter. Julia und ich räumen weiter*  
73 *auf. Zwischenzeitlich ruft Bettina jene Kinder, die sich zwischenzeitlich hinter uns auf den großen runden*  
74 *Teppich gesetzt haben, in Kleingruppen (zu je mehreren Kindern, die sie namentlich nennt), zu sich,*  
75 *schickt sie anschließend auf die Toilette und dann zum Anziehen in die Garderobe. Julia und ich sind mit*  
76 *dem Aufräumen fertig. Julia setzt sich auf den Teppich. Es sind nur mehr drei Kinder und ich in der*  
77 *Gruppe. Julia und Marie sitzen am Teppich, Leyla und ich auf den Hockern vor dem Haus. Ich bitte Leyla,*  
78 *sich auch auf den Teppich zu setzen und sage nochmal, dass wir jetzt dann zum Spielplatz gehen werden.*  
79 *Leyla reagiert nicht und spielt weiter.*

80 Bettina ruft Leyla auf, zur Toilette zu kommen. Leyla bleibt in ihrer Position. Bettina ruft Leyla noch  
 81 mehrmals, aber Leyla reagiert nicht auf Bettinas Zurufe. Ich wende mich erneut Leyla zu und sage ihr,  
 82 dass die Spielzeit nun aus ist und Bettina sie bereits gerufen hat. Leyla spielt weiter. Bettina kommt in  
 83 die Gruppe herein und geht zu Leyla. Julia und Marie sitzen noch auf dem Teppich. Bettina sieht mich  
 84 während des Gehens an.<sup>a</sup> Sie sagt, in *lauterem, verärgerten Tonfall*, dass sie Leyla „wieder extra holen  
 85 muss“. Sie bleibt hinter Leyla stehen und greift von hinten unter ihre Arme. Bettina zieht Leyla vom  
 86 Hocker herunter zur Seite. Leyla bleibt seitlich neben dem Hocker stehen. Julia blickt Bettina an und sagt  
 87 ihr, dass Leyla noch zwei Figuren hat. Bettina nimmt diese aus Leylas Händen und sagt *bestimmt*: „die  
 88 bleiben jetzt da“. Bettina greift nach Leylas Hand und dreht sich in Richtung Türe. Leyla dreht sich  
 89 ebenfalls in diese Richtung. Die beiden gehen händehaltend und wortlos los und verlassen den  
 90 Gruppenraum.<sup>f</sup> Bettina ruft von der Türe aus „die beiden großen Mädels“ zur Toilette. Sie stehen auf  
 91 und laufen los, in die entsprechende Richtung<sup>g</sup>.

<sup>a</sup> Angesprochen ist hiermit ein Blick durch den Raum, im Sinne eines *sich-einen-Überblick-Verschaffens* über die gegenwärtigen Praktiken der Akteur:innen, mit dem Ziel eines *Fokus-Findens*, resp. der Intention, „kindliche Peer-/ Spielpraktiken“ zu perspektivieren.

<sup>b</sup> Diese Vermutung gründet in dieser Sequenz vorausgegangenen Wahrnehmungen, dass sich Leyla selten verbal äußerte – und wenn, dann meist in (einer) anderen, mir unverständlichen Sprache(n).

<sup>c</sup> T-Shirt (dialektaler Ausdruck)

<sup>d</sup> Auch mit dem Verweis auf die Kleidung folge ich – neben dem Einbringen Leylas durch die Zeige-Geste – der Feldlogik, in der das „Gefallen“ von Kleidung mehrmals thematisch wurde.

<sup>e</sup> Spielmaterial eines großen, prominenten Spielwarenherstellers, aus Kunststoff

<sup>f</sup> Das Material war am Vortag – der Erinnerung nach – am gleichen Ort auf zumindest ähnliche Weise angeordnet.

<sup>g</sup> Die Andeutung lässt sich als veränderte Positionierung, im Sinne einer Drehung des (Ober-)Körpers in Richtung der Fensterbank, konkretisieren.

<sup>h</sup> Hier findet sich im Protokoll eine Dopplung und zugleich unklare Aussage: Offen bleibt, ob die Forschende gleich nach der Deutung eines erwartungsvollen, zustimmenden Blicks aufsteht oder erst nach dem konkreten Andeutens von Leyla, losgehen zu wollen. Auf Basis der Erinnerung und der Feldnotizen kann die Abfolge der Praktiken nicht mehr rekonstruiert werden. Das Protokoll wurde an dieser Stelle daher in seiner ursprünglichen und zugleich widersprüchlichen Verschriftlichung belassen.

<sup>i</sup> Die Figuren entstammen demselben Repertoire eines großen Spielwarenherstellers wie das Einfamilienhaus mit Pool

<sup>j</sup> Die genauen Spielpraktiken sind in der Erinnerung nicht mehr zugänglich. Zu diesem Zeitpunkt wurden Feldnotizen angefertigt.

<sup>k</sup> Aufgrund der verbalen und körperlichen Bezugnahme der beiden (insbesondere Augenkontakt) sowie des Kontextwissens auf Basis der bisherigen Beobachtungen in der Kita-Gruppe, schließe, bzw. unterstelle ich in der Situation, dass es sich um eine (Alltags-)Kommunikation in einer „vertrauten“ Sprache (Vermutung: Erstsprache) handelt.

<sup>l</sup> Auf das genaue Aussehen der zweiten Figur kann in der Erinnerung nicht mehr zugegriffen werden.

<sup>m</sup> Auf die Annahme, dass die Figur ein Kind darstellen soll, wird aufgrund der geringeren Körpergröße in Relation zu anderen Figuren geschlossen.

<sup>n</sup> Die genaue Positionierung der Figur (sitzend?) ist der Erinnerung nicht mehr zugänglich.

<sup>o</sup> Zwei Fachkräfte (Bettina und eine Kollegin) waren schon zuvor, während der gesamten Passage, im Gruppenraum; sie saßen auf den beiden großen Hockern.

<sup>p</sup> Die anderen Kinder der Gruppe kommen der Aufforderung des Aufräumens unmittelbar nach.

<sup>q</sup> Die Forscherin sitzt nach wie vor am Hocker, in ähnlicher körperlicher Positionierung. Sie richtet ihren Blick zumeist auf Leyla, ergänzend auch auf Bettina sowie Julia und Marie.

<sup>r</sup> Die Fachkraft geht voran, Leyla seitlich neben ihr, ein wenig weiter hinten.

<sup>s</sup> Die Forscherin bleibt noch im Raum und erstellt Feldnotizen. Im Anschluss begleitet sie die Kita-Gruppe zum Spielplatz.

**Thematischer Verlauf: *Rutsche*****Tabelle 4.15** *Rutsche*: Thematischer Verlauf

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
<b>OT 1</b>	<b>1–5</b>	<b>Kontextualisierung</b>	
UT 1.1	1–5		Beschreibung räumlich-materielles Setting
<b>OT 2</b>	<b>6–25</b>	<b>Kontaktaufnahme</b>	
UT 2.1	6–8		Leyla sucht Kontakt
UT 2.2	8–15		Forscherin erwidert Kontakt
UT 2.3	15–18		Anschauen und Lächeln
UT 2.4	18–20		Pailletten-Shirt
UT 2.5	20–25		Spieleinladung
<b>OT 3</b>	<b>26–47</b>	<b>Spielpraxis: Leyla und Marc</b>	
UT 3.1	26–32		Positionierung I
UT 3.2	32–40		Spielpraktiken I
UT 3.3	40–47		Positionierung II
<b>OT 4</b>	<b>48–61</b>	<b>Spielpraxis: Leyla und Forscherin</b>	
UT 4.1	48–52		Spielfiguren
UT 4.2	52–61		Spielpraktiken II
<b>OT 5</b>	<b>62–79</b>	<b>Aufräumen</b>	
UT 5.1	62–66		Aufräumlied
UT 5.2	66–79		Aufräumen vs. Fortsetzung der Spielpraktiken
<b>OT 6</b>	<b>80–91</b>	<b>Bettina holt Leyla</b>	
UT 6.1	80–82		Individualisierte Aufforderung
UT 6.2	82–85		„wieder extra holen“
UT 6.3	85–88		„die bleiben jetzt da“
UT 6.4	88–91		Verlassen des Raums

**Reflektierende Interpretation: *Rutsche*****Tabelle 4.16** *Rutsche*: Übersicht Passage OT 1

Passage	Auszug Feldprotokoll <sup>27</sup>
<b>OT 1 (Z. 1–5): Kontextualisierung</b>	
<b>UT 1.1 (Z. 1–5):</b> Beschreibung räumlich-materielles Setting	Ich sitze am Rande des großen Teppichs im Gruppenraum am Boden (Position A) und lasse meinen Blick durch die Gruppe schweifen <sup>28</sup> . Vor mir nehmen Toni, Jona und Mika am Teppich Platz, sie positionieren sich frontal in meiner Blickrichtung (Positionen B, C und D). Etwa in der Mitte des Teppichs steht ein niedriger, quadratischer Tisch, auf dem sich schon zuvor ein Puzzle befindet. Die drei Kinder sitzen nun um den Tisch, sehen sich an und beginnen zu lachen.

Die Sequenz *Rutsche* vollzieht sich im „Gruppenraum“ der Einrichtung in der zeitlichen Phase bzw. im pädagogischen Arrangement des „Freispiels“. Sie situiert sich im Kontext eines (relativ) freien, offenen „Spiels“<sup>29</sup>. Im Fokus steht der Beginn einer Beobachtungspraktik der Forscherin, welche auf Praktiken von Kindern ausgerichtet ist. Jene versteht sich wiederum als eine Art Suchbewegung nach einer ‚beobachtbaren‘ (Spiel-)Praxis. Der Beobachtungsfokus richtet sich schließlich auf drei Kinder (Toni, Jona und Mika), die in der Nähe resp. im unmittelbaren Sichtfeld der Forscherin um einen Tisch mit einem Puzzle herum Platz nehmen und in eine nonverbale Kommunikation treten. Ob bzw. in welcher Weise schon vorab eine Interaktion stattfand, lässt sich auf Basis des Protokolls nicht rekonstruieren (Tabelle 4.16).

Für die Forschende bedeutet die körperliche Anordnung der drei Kinder und letztlich auch der nicht besetzte, durch die quadratische Form angedeutete

<sup>27</sup> Die Textauszüge aus dem Protokoll werden bereits als eine Variante der formulierenden Interpretation verstanden und daher an dieser Stelle keiner erneuten Re-Formulierung oder Paraphrasierung auf kommunikativer bzw. *was*-Ebene unterzogen.

<sup>28</sup> Angesprochen ist hiermit ein Blick durch den Raum, im Sinne eines *sich-einen-Überblick-Verschaffens* über die gegenwärtigen Praktiken der Akteur:innen; mit dem Ziel eines *Fokus-Findens*, resp. der Intention, ‚kindliche Peer-/ Spielpraktiken‘ zu perspektivieren

<sup>29</sup> Auf die normative Setzung des Spiels *als Spiel* wird im Folgenden nicht eingegangen. Hierbei sei auf die reflektierende Interpretation des Falls *Ritter* verwiesen, wo dies thematisiert wurde.

‚vierte Platz‘ die Schaffung einer ‚guten Beobachtungsgelegenheit‘ mit unmittelbar visuellem Zugang. Die Positionierungen ermöglichen die Beobachtung visueller Eindrücke sowie die Wahrnehmung akustischer Reize, wenngleich letztere aufgrund des Geräuschpegels im Raum nicht vollständig verstanden werden können. Für die Kinder scheint die Forscherin keine Störung zu bedeuten, sie positionieren sich frontal in ihrem Blickfeld, stellen jedoch keinen Kontakt her.

Das Geschehen vollzieht sich übergreifend im Kontext einer von erwachsenen Fachkräften (mit)erzeugten, pädagogisch-materialisierten Ordnung, welcher ein die Praktiken präformierender Gehalt zukommt. Der „Gruppenraum“, in den die Szene räumlich eingelagert ist, ist – entsprechend dem ethnografisch generierten Kontextwissen der Forscherin – für die Kinder und Fachkräfte dieser „Gruppe“, sowie übergreifend für die Fachkräfte anderer Gruppen und die Leitung der Institution – nicht aber für Kinder anderer Gruppen oder anderer Akteur:innen –, zumeist frei zugänglich. Der Raum gestaltet sich als pädagogisches Arrangement, als generational und institutionell gerahmt: Erwachsene Fachkräfte der frühpädagogischen Institution bereiteten ihn, vor dem Hintergrund der fachlich adressierten Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung, *für* Kinder – genauer: für Kinder einer spezifischen Kita-Gruppe – vorab vor, zum Zweck der Schaffung von Bedingungen, die potenzielle Spielpraktiken *von* Kindern erlauben und ermöglichen. Wie auch in der Sequenz *Ritter* rekonstruiert, ist somit davon auszugehen, dass der Raum so gestaltet wurde, dass er adressierte Akteur:innen (Kinder der Gruppe) möglichst zur Performanz anerkannter Nutzungspraktiken (Aufführung kindlicher Spielpraxis) aufruft.

Ähnlich der Sequenz *Ritter*, ereignet sich die Passage auf einem großen, runden Teppich. Jener beansprucht in Relation zur Größe des Gruppenraums der Einrichtung viel Raum und zeigt sich als relativ zentral positioniert, nicht ganz mittig, sondern etwas seitlich bzw. in der Nähe zweier, zu einer Ecke zusammenlaufenden Wände, vor denen sich jeweils Mobiliar mit Spielmaterial sowie Sitzgelegenheiten für Kinder befinden (vgl. Raumskizze). Das schon in der Sequenz *Ritter* rekonstruierte Moment des *oben* und *unten*, das generationale Platzzuweisungen impliziert, findet sich hier erneut: Der Teppich wird – auch darauf lässt sich auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen schließen – fast ausschließlich von den Kindern der Gruppe genutzt. Fachkräfte hingegen halten sich hier ‚nur‘ bei Zusammenkünften der Gruppe im „Kreis“ auf, bringen ihre Handlungen hier also nur selten – und wenn, dann in Form kollektiver Gruppenpraktiken – performativ zum Ausdruck. Kinder werden jedoch als Adressat:innen angesprochen, die horizontale Fläche zu nutzen und spezifisch auszugestalten, nämlich zu ‚bespielen‘. Auch hier bietet der Teppich die Möglichkeit der Schaffung einer Grenze, eines *Innen* und *Außens*, er wirkt zugleich *inkludierend* und

*abgrenzend*. Anders als in der Sequenz *Ritter* entfaltet der Teppich in der Sequenz *Rutsche* seine Bedeutung aber nicht entlang seiner horizontalen Ausrichtung und den damit verbundenen Potenzialen (bspw. im Hinblick auf Nutzungspraktiken mit erhöhtem Platzbedarf, bspw. mit ‚Baumaterial‘ oder im Kontext von ‚Rollenspielen‘). Sowohl die Akteur:innen – hier: Toni, Jona und Mika – als auch das schon vor ihnen platzierte Material – ein Puzzle – arrangieren sich nicht direkt auf dem Teppich, sondern um bzw. auf einem niedrigen Tisch auf dem Teppich, der eine zweite horizontale Ebene bildet, die Körper der Akteur:innen auszurichten und deren Praktiken in Beziehung zu setzen scheint.

Das bereits angedeutete *oben und unten* wird hiermit ausgestaltet – eben, indem die unterschiedlichen Ebenen zu unterschiedlichen Praktiken aufrufen. Der Tisch appelliert an der Stelle dazu, sich *um* ihn zu positionieren bzw. fordert dazu auf, *auf* ihm Materialien und Artefakte zu bearbeiten. Die niedrige Höhe des Tisches ruft dabei explizit Kinder – als zentrale Adressat:innen des institutionellen Arrangements Kita – auf, diese Praktiken hervorzubringen. Die Appellfunktion des Teppichs tritt zugleich in den Hintergrund: Die drei beobachteten Kinder sind zwar auf dem Teppich sitzend positioniert – ohne Stühle –, in ihrem Zentrum steht aber der Tisch, der – gemeinsam mit den Körpern – den triadischen Interaktionsraum rahmt und zentriert. Der Tisch fungiert hier gleichsam als Medium, der Interaktions- und Zugriffsmöglichkeiten auf den Gegenstand – das Puzzle – ermöglicht. Die quadratische Form verschafft den drei Kindern eine relativ egalitäre körperliche Ausrichtung resp. beinahe dieselbe Nähe zum Gegenstand und damit ähnliche Zugriffsmöglichkeiten. Der Tisch schränkt Bewegungsmöglichkeiten (in Kontrast zum Teppich) zwar ein, eröffnet im Gegenzug aber alternative Bearbeitungsmöglichkeiten des Gegenstands. Anders als bei den anderen Tischen im Raum sind rund um diesen Tisch keine Stühle arrangiert, was an der niedrigen Höhe des Tisches liegen könnte. Denn der Zugriff auf den Tisch ist auch bei einer unmittelbaren Positionierung auf dem Teppich – sitzend, kniend, stehend – möglich. Stühle würden die Zahl an potenziellen Teilnehmenden limitieren und deren körperliche Ausrichtung vor-arrangieren. Der Tisch fordert zwar auf, sich – wortwörtlich – zu ihm ins Verhältnis zu setzen, schafft aber durch die dennoch bestehende Vagheit unterschiedliche Positionierungsmöglichkeiten der Akteur:innen und verschiedene Bearbeitungsoptionen im Hinblick auf den hierauf positionierten Gegenstand. Der Tisch fungiert in diesem Fall somit gleichsam als Instrument der Herstellung von Ordnung, ohne unmittelbar vorzugeben, wie jene ausgestaltet werden soll.

Das Puzzle stellt hierauf einen exklusiven Gegenstand dar, was sich insbesondere darin zeigt, dass es eben *ein* Artefakt ist, das auf dem Tisch prominent vorhanden und zugleich zugänglich ist. Jenes Artefakt versteht sich als ein



kommerziell produziertes und erworbenes Spielmaterial von Erwachsenen für Kinder, das *mehr ist als die Summe seiner Teile*. Das Puzzle entfaltet erst durch seine Vollständigkeit seine Bedeutung. Es kann zerlegt und wieder zusammengesetzt werden. Zwar eröffnet der Prozess vielfältige Wege des Bearbeitens, im Sinne einer relativ freien, also nicht vorab festgelegten Reihenfolge der einzelnen Schritte des Zusammensetzens. Jedoch gibt es nur eine korrekte Form der Fertigstellung. Am Ende des Prozesses – der Praktiken des Zerlegens und Zusammensetzens – steht ein stets gleiches Produkt (in Kontrast zu anderen Konstruktionsmaterialien, bspw. Spielmaterial in der Sequenz *Ritter*), das zugleich Ausgangspunkt des Prozesses war. Ist das Puzzle fertig zusammengesetzt, so verdeutlicht es diese Abgeschlossenheit durch das entstandene Bild. Zwar ist das Puzzle exklusiv nur einmalig verfügbar (im Hinblick auf das Vorhandensein in der Kita-Gruppe), gerade die Teilbarkeit des Materials ermöglicht aber auch die Bearbeitbarkeit durch mehrere Personen. In der Kita können somit potenziell mehrere Kinder (und Fachkräfte) gleichzeitig und gemeinsam Praktiken des Puzzelns zum Ausdruck bringen. Unklar ist in der vorgestellten Sequenz, wie das Puzzle auf dem Tisch „gelandet“ ist, ob es dort bewusst – im Sinne seines appellativen Charakters – von Fachkräften hingelegt wurde, um Kinder zur Hervorbringung von Spielpraktiken anzuregen; oder ob es von Kindern positioniert wurde, bspw., weil es (noch) nicht ‚weggeräumt‘ wurde. Das Vorhandensein des Puzzles auf dem Tisch, positioniert auf dem Teppich, könnte somit einerseits Ausdruck von institutionell, pädagogisch und generational gerahmten Ordnungsprozessen sein, indem es sich hier um eine bewusste Arrangierung handelt oder gerade gegenteilig, indem sich die Situierung – quasi als Regelbruch – oppositionell zur Ordnung verhält.

Wie auch in der Sequenz *Ritter*, kommen die Kinder dem generational codierten Aufforderungscharakter des pädagogisch inszenierten Raums nach, was sich in deren korporierter Performanz, resp. den anerkannten Nutzungspraktiken zeigt: Toni, Jona und Mika positionieren sich entsprechend dem intendierten Charakter um den Tisch – sitzend – vor dem Spielmaterial. Und: Sie treten in Kommunikation, im Sinne positiv konnotierter, nonverbaler und zugleich emotional codierter Äußerungen, indem sie sich ansehen, und daraufhin zu lachen beginnen. Die raum-zeitlich, institutionell, generational und konzeptuell gerahmte Ordnung wird somit von Toni, Jona und Mika (inhaltlich) ausgestaltet. Dass sich die Kinder nicht verbal verständigen (müssen), sondern sich implizit verstehen, deutet auf gemeinsam geteilte Erfahrungen resp. einen konjunktiven Erfahrungsraum hin.

**Tabelle 4.17** *Rutsche*: Übersicht Passage OT 2

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 2 (Z. 6–25): Kontaktaufnahme</b>	
<b>UT 2.1</b> (Z. 6–8):Leyla sucht Kontakt	Leyla kommt unterdessen von rechts auf mich zu und sieht mich direkt an. Sie lächelt. Ich drehe meinen Oberkörper zu ihr und sehe ihr in die Augen, lächle auch ein wenig. Leyla sagt nichts, sieht mich aber weiterhin an.
<b>UT 2.2</b> (Z. 8–15): Forscherin erwidert Kontakt	Ich frage, wie es ihr geht und wie sie geschlafen hat. <i>Ich bin unsicher, wie ich reagieren soll bzw. ob/wie ich mich Leyla verbal zuwenden soll. Eigentlich hatte ich gerade vor, die Kinder beim Puzzlespiel zu beobachten, habe nun aber den Eindruck, dass Leyla mit mir in Kontakt treten möchte. Das direkte in-die-Augen-schauen von Leyla, ohne verbaler Kommunikation, ist mir unangenehm. Ich hatte bislang schon mehrmals beobachtet, dass die Fachkräfte in der Einrichtung Kinder morgens fragen, wie es ihnen geht und/oder wie sie geschlafen haben. Ich folge mit meiner Frage daher bewusst der Logik des Feldes.</i> Leyla äußert sich verbal, aber nur sehr kurz und mir unverständlich. <i>Ich deute das vorerst als ein vorsichtiges „gut“.</i>
<b>UT 2.3</b> (Z. 15–18): Anschauen und Lächeln	Leyla sieht mich weiterhin an. <i>Ich frage mich, ob sie mir etwas sagen möchte.</i> Ich sehe ihr in die Augen und warte ein paar Sekunden ab. Leyla schaut mich weiterhin an und lächelt. <i>Ich vermute, dass Leyla mir etwas sagen möchte, aber sie sich vielleicht nur schwer in deutscher Sprache äußern kann<sup>30</sup>.</i>
<b>UT 2.4</b> (Z. 18–20):Pailletten-Shirt	Leyla deutet auf die glitzernden Pailletten ihres pinken Langarm-Shirts. Ich sage, dass auf dem Leiberl <sup>31</sup> ja Pailletten drauf sind und es mir gut gefällt <sup>32</sup> . Leyla <i>strahlt mich an</i> : Ihre Augen sind weit geöffnet, sie blickt mich direkt an und lächelt.
<b>UT 2.5</b> (Z. 20–25): Spieleinladung	Nach ein paar Sekunden deutet sie zur nahe gelegenen Fensterbank, auf der u. a. ein Einfamilienhaus mit Pool steht. Ich erinnere mich, dass sie am Vortag schon länger mit diesem Material spielte <sup>33</sup> . <i>Ich überlege, ob sie mich gerade zum Spiel einladen möchte.</i> Ich frage, ob ich mit ihr zum Spielen mitkommen soll. Sie antwortet nicht verbal, aber sie sieht mich weiterhin an. <i>Ich deute ihren Blick als erwartungsvoll und zustimmend.</i> Ich stehe auf. Leyla deutet an, losgehen zu wollen <sup>34</sup> . Ich stehe auf <sup>35</sup> und wir gehen gemeinsam zum Fensterbrett.

<sup>30</sup> Diese Vermutung gründet in dieser Sequenz vorausgegangenen Wahrnehmungen, dass sich Leyla selten verbal äußerte – und wenn, dann meist in (einer) anderen, mir unverständlichen Sprache(n).

<sup>31</sup> T-Shirt (dialektaler Ausdruck).

<sup>32</sup> Auch mit dem Verweis auf die Kleidung folge ich – neben dem Einbringen Leylas durch die Zeige-Geste – der Feldlogik, in der das „Gefallen“ von Kleidung mehrmals thematisch wurde.

<sup>33</sup> Das Material war am Vortag – der Erinnerung nach – am gleichen Ort auf zumindest ähnliche Weise angeordnet.

<sup>34</sup> Die Andeutung lässt sich als konkretisieren als veränderte Positionierung, im Sinne einer Drehung des (Ober-)Körpers in Richtung der Fensterbank.

<sup>35</sup> Hier findet sich im Protokoll eine Dopplung und zugleich unklare Aussage: Offen bleibt, ob die Forschende gleich nach der Deutung eines erwartungsvollen, zustimmenden Blicks

In OT 2 vollzieht sich eine korporierte Kontaktaufnahme durch ein neu in die Situation eintretendes Kind (Tabelle 4.17). Leyla nähert sich der Forscherin, bleibt stehen, stellt Blickkontakt her und lächelt. Hierin dokumentiert sich ein propositioneller Gehalt, der von der Forscherin in ähnlichem Modus elaboriert wird. Auch sie äußert sich anhand körperlicher Zugewandtheit, Augenkontakt sowie Lächeln. Leylas Kommunikationsanfrage bedeutet zugleich eine Lenkung der Aufmerksamkeit der Forscherin: Fokussierte jene zuvor Praktiken von Toni, Jona und Mika, richtet sie den Fokus nun – vorerst und exklusiv – auf Leyla. Das Lächeln beider Personen scheint sich als emotionaler Ausdruck beidseitigen Wohlbefindens zu äußern. Leyla hält die dyadische Interaktionssituation aufrecht, in dem sie den Blickkontakt weiterhin hält und die Interaktion zugleich weiter elaboriert und die Verständigung, resp. deren nonverbalen Modus, validiert.

Die Bedeutung der Vertikalität, die sich schon in OT 1 zeigte, wird dabei erneut vakant: Während die Fachkräfte erhöht auf großen Hockern in der Nähe des Basteltisches sitzen (vgl. Raumskizze), ist die Forscherin auf dem Teppich am Boden positioniert – und scheint damit, die unterschiedlichen Körpergrößen von Kita-Kindern und Erwachsenen berücksichtigend, für Kinder in anderer Weise sichtbar, ansprechbar und verfügbar zu sein. Die Forschende zeigt sich hier (ähnlich der Sequenz *Ritter*) in gewisser Weise als eine *unbestimmte* resp. *zu bestimmende Andere*, für die die in der Institution gängigen binären Adressierungen von Kind vs. Fachkraft nicht unmittelbar anwendbar sind.

Die Art und Weise, in der sich Leyla der Forscherin zuwendet – nämlich seitlich (vs. frontal) –, eröffnet der Forscherin die Möglichkeit, auf die Kontaktaufnahme zu antworten – im Sinne der Erwidern einer Einladung –, sie lässt aber auch die Option zu, sich *nicht* zuzuwenden – im Sinne einer potenziellen Ablehnung jener Anfrage. Dass es sich tatsächlich um ein Interaktionsangebot handelt, drückt sich insbesondere darin aus, dass Leyla noch nach dem korporierten Interaktionsanschluss der Forscherin stehen bleibt und den Kontakt weiterhin aufrechterhält. Auch die Praktik der Forscherin drückt sich – vor dem Hintergrund einer ethnografischen Haltung – als *offen* aus, nämlich im Sinne eines ungewissen *Sich-Einlassens*, auf das, was da – noch unbestimmt – ‚kommen‘ *könnte*. In UT 2.2 wird diese Ungewissheit auch im Protokoll zum Ausdruck gebracht: Die Forscherin wechselt die Darstellungsebene und gibt in den kursiv markierten Textteilen einen reflexiven Einblick in gedankliche Prozesse (aus Forschenden-Erwachsenen-Perspektive). Sie ist offenbar unsicher, wie sie mit der

---

aufsteht oder erst nach dem konkreten Andeutens von Leyla, losgehen zu wollen. Auf Basis der Erinnerung und der Feldnotizen kann die Abfolge der Praktiken nicht mehr rekonstruiert werden. Das Protokoll wurde an dieser Stelle daher in seiner ursprünglichen und zugleich widersprüchlichen Verschriftlichung belassen.

ambivalenten, ethnografisch und forschungsethisch gerahmten, Situation umgehen soll: Einerseits intendiert sie die weitere Beobachtung der in OT 1 thematisierten Peer-Praktiken, andererseits eine möglichst angemessene Beantwortung Leylas Kontaktaufnahme. Ein Versuch, mit dem Unbehagen umzugehen, drückt sich in einer verbalisierten Transposition aus, indem die Forscherin fragt, wie Leyla geschlafen hat. Jene Frage artikuliert sich als Ausdruck eines *common sense*-Wissensbestands, indem sie sich an Praktiken der erwachsenen Fachkräfte der Institution orientiert. Damit bemüht die Forschende die (ethnografische) Idee, Inhalte möglichst *nicht* in das zu beobachtende Feld hineinzutragen. Die vorhin angesprochene, unbestimmte Rolle der Forschenden wird anhand der aufgerufenen Praktiken nunmehr von ihr selbst bespielt: Im Kontext von Unbehagen und Unsicherheit zeigt sie sich selbst als Erwachsene, die auf eine ihr vertrautere Interaktionsform (verbale Kommunikation) zurückgreift, – im weitesten Sinne – *pädagogisch* handelt<sup>36</sup> und sich damit selbst als Fachkraft-nahe positioniert.

Die zuvor ausschließlich auf korporierter Ebene vollzogene Interaktionssituation erfährt im Hinblick auf die Diskursorganisation durch die Transposition der Forscherin eine Transformation, indem die Kommunikation nun auf verbaler Ebene vollzogen wird. Die schon zuvor rekonstruierte Ähnlichkeit in den Interaktionsmodi Proposition/Transposition und Elaboration wird, wenn auch anders gelagert, erneut aufgerufen: In UT 2.1. folgt auf die korporierte Proposition von Leyla die korporierte Elaboration der Forscherin (körperliche Näherung, Augenkontakt, Lächeln). In UT 2.2 schließt an die verbalisierte Transposition der Forscherin eine verbalisierte Elaboration von Leyla an. Folgend wird die Deutung vorgeschlagen, dass sich mit jener Elaboration Leylas ein Versuch artikuliert, eine anerkannte Antwort zu geben, die jedoch von der Forscherin nicht verstanden wird, woraufhin Leyla folgend in die – ihr vertraute – nonverbale Ebene (Blickkontakt) zurückwechselt. Die Forscherin ist damit erneut auf den Umgang mit Non-Verbalität verwiesen. Die kursiven Einschübe im Protokoll verdeutlichen, dass die schon zuvor thematisierte Unsicherheit nach wie vor von der Forscherin gedanklich bearbeitet wird. Dies zeigt sich bspw. im Hinblick auf das reflexive Ergründen, warum sich Leyla nonverbal bzw. der Forscherin gegenüber nicht verständlich verbal äußert. Mit Rückgriff auf Kontextwissen wird unterstellt, dass Leyla sich in deutscher Sprache nur gering artikulieren kann. Diese Überlegungen deuten darauf hin, dass sich die beiden nicht im Modus des

---

<sup>36</sup> Der Verweis auf das Attribut *pädagogisch* speist sich hier u. a. aus der Annahme der Zielgerichtetheit der Fragestellung. Deren inhaltliche Sinnhaftigkeit und Angemessenheit kann – aus einer normativen Perspektive – kritisch infrage gestellt werden, wird folgend jedoch nicht weiterverfolgt.

Selbstverständlichen verstehen, also keinen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Die dyadische Interaktion wird dennoch aufrechterhalten – und wechselseitig als solche hervorgebracht.

Indem Leyla sich einer Zeige-Geste bedient, als sie auf die Pailletten ihres Shirts deutet, bringt sie erneut eine nonverbale Transposition ein. Damit wird eine Anschlussmöglichkeit eröffnet, welche von der Forscherin aufgegriffen wird. Sie äußert sich – ungefragt und subjektiv – dahingehend, dass ihr Leylas Shirt gefällt. Hiermit verbindet sich einerseits eine verbale Validierung der Zeigegeste Leylas und andererseits eine (positive) Bewertung. Erneut wird damit die generationale und institutionelle Ordnung aufgerufen: Die Forscherin positioniert sich hierbei als Erwachsene in der Logik der Einrichtung und adressiert zugleich Leyla als Kita-Kind. Leyla validiert jene Praktiken – und Positionierungen – wiederum, indem sie „strahlt“ und damit zugleich die Interaktion aufrechterhält und ihren positiven Emotionen Ausdruck verleiht.

In UT 2.5 bedient sich Leyla erneut im Modus einer Transposition der Zeige-Geste, als sie auf die Fensterbank deutet, auf der Spielmaterial arrangiert ist. Aus dieser Richtung kam sie zuvor auf die Forscherin zu. Ob bzw. inwieweit sie zuvor schon (Spiel-)Praktiken auf diesem Platz hervorbrachte, kann an dieser Stelle nicht rekonstruiert werden. Der eingeschobene Hinweis im Protokoll, dass Leyla das Material schon am Vortag nutzte, deutet jedenfalls auf eine besondere Bedeutung des Artefakts für Leyla hin. Wie schon zuvor, nutzen Leyla und die Forscherin unterschiedliche, reziprok aufeinander bezogene Kommunikationsformen (Leyla nonverbal, Forscherin verbal), die jedoch nicht unmittelbar verstanden werden, sondern auf Interpretationsleistungen des jeweiligen Gegenübers verwiesen sind. Die Forscherin elaboriert die Anfrage verbalisierend mit einer Rückfrage, ob sie mit Leyla „zum Spielen mitkommen soll“. Leyla verbleibt auf der non-verbalen Ebene. Der aufrechterhaltene Blickkontakt wird von der Forscherin als Zustimmung gedeutet. Inwieweit sich dieser tatsächlich als Validierung lesen lässt, bleibt an der Stelle offen, für diese Interpretation spricht der weitere Interaktionsverlauf: Hier gehen beide gemeinsam zum Fensterbrett. Es kommt zumindest zu keiner gegenteiligen Rahmung bzw. oppositionellen Praktik.

In Gesamtsicht des OT 2 lässt sich die Deutung vorschlagen, dass sich Leyla und die Forscherin im Kontext der generationalen Ordnung als Kind und Erwachsene *begegnen*, und dabei zwar unterschiedliche, aber aufeinander bezogene Kommunikationsmodi nutzen. Hier kommt kein ritualisiertes Skriptwissen zum Tragen, das den reziproken Kommunikations- und Interaktionsverlauf steuert. Es besteht auch (noch) keine (länger andauernde) Beziehung zwischen den beiden Akteurinnen. Die Relationen müssen (auf kommunikativer Ebene) erst hergestellt, aufrechterhalten und gesichert werden. Die Situation gestaltet sich

somit als fragil: Kind und Forscherin sind darauf verwiesen, die Praktiken wiederholt performativ hervorzubringen, zu (re)produzieren und damit die exklusive dyadische Interaktion zu sichern.

**Tabelle 4.18** *Rutsche*: Übersicht Passage OT 3

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 3 (Z. 26–47): Spielpraxis: Leyla und Marc</b>	
<b>UT 3.1</b> (Z. 26–32): Positionierung I	Vor dem Haus sind drei runde Hocker platziert. Auf dem mittleren Hocker, direkt vor dem Haus, sitzt Marc (Position 2) und spielt mit Figuren <sup>37</sup> . Leyla setzt sich rechts neben ihn (Position 3), schräg zum Haus, direkt vor dem Pool, der neben dem Haus steht. Ich frage Leyla, ob ich mich auch setzen soll. Sie antwortet „sitzen“ und nickt. Also setze ich mich auf den unbesetzten Hocker (Position 1), links neben den Jungen. Direkt neben Leyla befindet sich die Wand, so dass ich mich nicht direkt neben sie setzen kann, <i>obwohl ich den Eindruck habe, dass Leyla das möchte und auch ich mich in diesem Moment lieber neben sie setzen würde.</i>
<b>UT 3.2</b> (Z. 32–40): Spielpraktiken I	Leyla und Marc spielen ca. drei Minuten lang nebeneinander. <sup>38</sup> Ich schaue zu. Zwischendurch unterbrechen beide, unabhängig voneinander, mehrmals ihr Spiel, drehen sich mit ihrem Oberkörper in meine Richtung und sehen mich jeweils kurz an. <i>Ich frage mich, ob ich Marc vorab hätte fragen sollen, ob es für ihn überhaupt in Ordnung ist, dass ich mich neben ihn setze. Sein Blick wirkt vorsichtig-zögerlich auf mich und daher bin ich nicht sicher, ob er sich gerade wohlfühlt. Ich frage nicht mehr nach, da ich nun schon eine Weile da sitze und eine späte Frage meinerseits vermutlich merkwürdig auf ihn wirkt.</i> Mehrmals sprechen die beiden kurz, in wenigen Worten bzw. Sätzen miteinander. Ich kann ihre Sprache nicht verstehen. <i>Ich freue mich, da Leyla sich in einer ihr vertrauten Sprache<sup>39</sup> verbal äußern kann.</i> Leyla sieht mir ein paar Sekunden lang direkt in die Augen.

(Fortsetzung)

<sup>37</sup> Die Figuren entstammen demselben Repertoire eines großen Spielwarenherstellers wie das Einfamilienhaus mit Pool.

<sup>38</sup> Die genauen Spielpraktiken sind in der Erinnerung nicht mehr zugänglich. Zu diesem Zeitpunkt wurden Feldnotizen angefertigt.

<sup>39</sup> Aufgrund der verbalen und körperlichen Bezugnahme der beiden (insbesondere Augenkontakt) sowie des Kontextwissens auf Basis der bisherigen Beobachtungen in der Kita-Gruppe schließe, bzw. unterstelle, ich in der Situation, dass es sich um eine (Alltags-) Kommunikation in einer „vertrauten“ Sprache (Vermutung: Erstsprache) handelt.

**Tabelle 4.18** (Fortsetzung)

Passage	Auszug Feldprotokoll
UT 3.3 (Z. 40–47): Positionierung II	Ich frage, ob ich mich neben sie setzen soll. Sie nickt ein wenig und sagt „sitzen“. Ich rutsche meinen Hocker hinter sie und setze mich hin. Leyla dreht sich wieder zum Spielmaterial und spielt weiter. Marc spielt in der Zwischenzeit. Ich verschriftliche Feldnotizen in meinem Notizbuch. Nach etwa einer Minute steht Marc auf und geht weg. Leyla dreht sich zu mir um und sieht mich an. Ich frage, ob ich mich auf den frei gewordenen Platz setzen soll und lege meine Hand auf diesen Hocker (Position 2). Sie lächelt und sagt „sitzen“. Ich rutsche den Hocker ein wenig nach links, sodass Leyla sich weiter links und damit direkter/frontaler vor dem Haus positionieren könnte und setze mich. Sie bleibt unverändert sitzen.

Im Übergang von UT 2.5 zu UT 3.1. vollzieht sich eine Transformation des Positionierungsgefüges: Leyla setzt sich vor dem Fensterbrett auf einen Hocker, der sich zwischen Marc und einer Wand befindet (Tabelle 4.18). Die Forscherin zögert erst, setzt sich nach einer Rückfrage dann auch auf einen freien Hocker, links von Marc. Diese Praktik kann – auf die Transposition Leylas reagierend – als differenzierend gedeutet werden: Die Fortführung der bisherigen Interaktion kann auf Basis der räumlich-materiellen Grenzen nicht geleistet werden; zwar ermöglicht die Positionierung Leylas für sie selbst eine – wenngleich aufgrund der seitlichen Lage eingeschränkte – Zugriffsmöglichkeit zum Spielgegenstand, dem Einfamilienhaus sowie Pool. Die Arrangierung des Raumes ordnet jedoch die Positionierungsmöglichkeiten. Konkret limitieren die Wand – als räumliche Grenze – sowie das Vorhandensein dreier Hocker vor der Fensterbank Positionierungsoptionen für bis zu drei Personen (adressiert werden dabei vornehmlich Kita-Kinder). Die zuvor bestehende dyadische Interaktionssituation von Leyla und der Forscherin transformiert sich somit mit der Veränderung des Positionierungsgefüges: Sie wird (vorerst) unterbrochen, eine Triade (mit Marc) entsteht nicht.

Durch die hinter der Fensterbank befindliche Fensterreihe ist der Zugriff auf das Material nur beschränkt realisierbar<sup>40</sup>: Haus und Pool können nur von einer Seite (insbesondere Innenseite des Hauses) bespielt werden (vs. dreidimensionale

<sup>40</sup> Potenziell wäre auch eine Umpositionierung des – prinzipiell mobilen – Artefakts denkbar, bspw. auf dem großen Teppich am Boden. Über den gesamten Beobachtungszeitraum in der Kita hinweg war jenes jedoch durchgängig auf dem selben Platz auf der Fensterbank positioniert.

Zugänglichkeit zum Puzzle in UT 1 oder der Ritterburg sowie Kugelbahn in der Sequenz *Ritter*). Ein unmittelbarer Zugriff ist vom mittleren Hocker aus möglich (Position 2). Hier sitzt Marc, der zum Zeitpunkt des Herantretens von Leyla und der Forscherin bereits Spielpraktiken – in Auseinandersetzung mit dem vor ihm positionierten Material – zur Aufführung bringt. In die neuen Positionierungen, die sich direkt um ihn ereignen, wird er nicht miteinbezogen: Leyla setzt sich wortlos auf den Platz rechts neben ihm. Die Forscherin adressiert in ihrer Frage, ob sie sich setzen soll, ‚nur‘ Leyla, das Einverständnis von Marc wird nicht eingeholt<sup>41</sup>. Er setzt seine Praktiken, (noch) scheinbar unbeirrt, fort. Dies deutet vorerst (UT 3.1/3.2) auf eine Ratifizierung hin; werden spätere Praktiken miteinbezogen (UT 3.3), so lässt sich der Modus eher als divergent beschreiben.

Die darauffolgenden ‚Spielpraktiken‘ ereignen sich auf Peer-Ebene: Leyla und Marc folgen dem Aufforderungscharakter des Materials. Die Forscherin nutzt die Zeit – vor dem Hintergrund einer Unterbrechung der Interaktionspraktiken mit Leyla – zur Anfertigung von Feldnotizen. Damit rufen die Akteur:innen unterschiedliche – generational codierte – Praktiken auf resp. bringen sie hervor: *spielen* (Kinder) vs. *notieren* (forschende Erwachsene). Durch die hierbei entstehende ‚Beobachtungspause‘ weist das Protokoll eine inhaltliche Lücke auf; es lässt sich nicht rekonstruieren, wodurch sich die Peer-Spielpraxis im Konkreten ausgestaltet. Das simultane Tätigsein und die zwischendurch stattfindenden (verbalisierten) Interaktionen zwischen den Peers deuten dennoch darauf hin, dass sich die beiden im ‚Modus des Selbstverständlichen‘ verstehen, da es kaum zu Aushandlungen auf kommunikativer Ebene kommt, sondern beide für sich Praktiken zur Aufführung bringen, die sich zu ergänzen scheinen – oder zumindest keine Irritation hervorzurufen – und hierbei implizit auf konjunktives Erfahrungswissen zurückgreifen.

Das Spielmaterial selbst versteht sich als ein kommerzielles ‚Spielzeug‘, das von erwachsenen Fachkräften in der Kita für Kinder arrangiert wurde (vgl. auch: Puzzle in UT 1 sowie Spielmaterial in der Sequenz *Ritter*). Jenes ist bereits ‚fertig‘ zusammengebaut und entfaltet seine Relevanz durch genau jene Beschaffenheit – durch seine thematisch-räumliche Kontextualisierung als Einfamilienhaus und Pool. Der appellative Charakter des Artefakts ruft dazu auf, diese Rahmung kongruent zu ‚bespielen‘. Analog zur Sequenz *Ritter* kommen Marc und Leyla ihrer Adressierung als *Kita-Kinder* – vor dem Hintergrund der

---

<sup>41</sup> Eventuell ereignete sich seitens Marc und Leyla bereits zuvor eine Absprache – dies ist jedoch nur eine vermutete Option. Über vorangegangene Praktiken kann auf Basis des Protokolls nur spekuliert werden.



generationalen und institutionellen Ordnung – nach und bringen diese angerufene Praktiken auch zur Aufführung: Sie wählen in einem anerkannten Raum (dem Gruppenraum der Kita) zu einer anerkannten Zeit (der Phase des Freispiels) anerkanntes Material (industriell gefertigtes, von den Fachkräften zur Verfügung gestelltes *Spielzeug*) und vollziehen auf einem anerkannten Platz (der Fensterbank bzw. den davor positionierten Hockern) anerkannte Praktiken (Spiel).

Im sog. ‚Spielzeug‘ materialisieren sich gesellschaftliche Normative mit erheblicher Wirkmächtigkeit. Hier werden Muster ‚guten Aufwachsens‘ von Kindern, bezugnehmend auf die private Sphäre der Familie, im Kontext der öffentlichen Sphäre der Institution aufgerufen. Jene entsprechen jedoch nur zum Teil der sozialen Realität der Kinder, die mit dem Artefakt in Berührung kommen und es anhand anerkannter Praktiken nutzen, resp. ‚bespielen‘ sollen. Einfamilienhaus und Pool verstehen sich nicht nur als Ausdruck hohen ökonomischen Kapitals und als gesellschaftliche Statussymbole für privilegierte Lebenslagen, sondern suggerieren zugleich eine Norm ‚gut-bürgerlichen‘ Aufwachsens. Vor dem Hintergrund der Kontextinformation, dass in der Kita, in der sich die Sequenz ereignet, vorrangig Kinder aus benachteiligten Verhältnissen Bildung, Betreuung und Erziehung erfahren, wird eine Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Erwartungen bzw. normativen Zuschreibungen und tatsächlichen Lebensrealitäten von Kindern im Kontext sozialer Ungleichheit deutlich, zu der sich Kinder im institutionellen Arrangement ins Verhältnis setzen müssen.

In UT 3.2 nutzt Leyla die schon in OT 2 mehrfach aufgeführte Praktik des *in-die-Augen-Schauens* zur Herstellung einer Interaktion mit der Forscherin. Wiederholt folgt auf diese nonverbale Proposition (in UT 3.3) eine verbale Elaboration der Forscherin, hier mit der Frage, ob sich jene neben Leyla setzen soll, was als ihr Versuch der Herstellung von Nähe auf körperlich-räumlicher Ebene verstanden werden kann. Dieser wird im Modus der Beschreibung verbal mit einem Verb validiert („sitzen“). Die Forscherin schließt elaborierend auf korporierter Ebene an, indem sie den Hocker hinter Leyla rückt und sich setzt. Erneut wird Marc nicht in das Positionierungsgeschehen involviert; er ist gefordert, sich ins Verhältnis zu setzen. Zunächst bleibt er sitzen und spielt weiter; als Leyla und die Forscherin erneut spielend und schreibend tätig werden, steht Marc auf und verlässt den Platz.

Daraufhin folgt eine erneute Hervorbringung der schon mehrfach sichtbar gewordenen Abfolge in der dyadischen Diskursorganisation: Leyla wendet sich im Modus einer Transposition der Forscherin zu, indem sie Blickkontakt herstellt. Die Forscherin elaboriert verbalisiert (erneute Frage nach Sitzplatzwechsel), unterstützt durch eine Zeige-Geste (Hand auf dem Hocker). Leyla validiert die Anfrage verbalisiert anhand des Verbs „sitzen“. Die Forscherin vollzieht einen

erneuten Platzwechsel, sitzt nun neben Leyla und ermöglicht dieser zugleich, potenziell näher am Material zu sitzen und damit unmittelbare Zugriffsmöglichkeiten. Jener Option kommt Leyla nicht nach, sie validiert das nunmehrige Positionierungsgefüge auf korporierter Ebene, indem sie sitzen bleibt.

**Tabelle 4.19** *Rutsche*: Übersicht Passage OT 4

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 4 (Z. 48–61): Spielpraxis: Leyla und Forscherin</b>	
<b>UT 4.1</b> (Z. 48–52): Spielfiguren	Leyla nimmt zwei Figuren, die vor ihr am Fensterbrett liegen, und gibt sie mir in die Hand. Sie sagt „spielen“. Ich wähle eine der beiden Spielfiguren. <i>Diese erscheint mir in ihrer ästhetischen Gestaltung als erwachsen, männlich und weiß (z. B. stereotype Kleidung, Bemalung des Gesichts, Frisur)</i> <sup>42</sup> . Ich positioniere diese mit Blickkontakt zu Leylas Spielfigur. <i>Diese stellt ein weißes Kind</i> <sup>43</sup> <i>dar, ohne unmittelbar ersichtlicher geschlechtlicher Adressierung.</i>
<b>UT 4.2</b> (Z. 52–61): Spielpraktiken II	Leyla sieht mich an. Ich strecke den Arm meiner Figur aus und berühre mit deren Hand die Hand von Leylas Figur. Ich sage „hallo“. Leyla antwortet kurz verbal, mir unverständlich. Wir lächeln beide. Leyla nimmt ein Stockbett mit <i>Rutsche</i> aus dem Haus und stellt es auf die Fensterbank. Sie lässt ihre Figur bei der <i>Rutsche</i> hinunterrutschen <sup>44</sup> , nimmt sie dann weg und sieht mich an. Ich bringe meine Figur in eine sitzende Position und lasse sie dann auch bei der <i>Rutsche</i> hinunterrutschen. Dazu sage ich „hui::: (.) das macht Spaß“. Ich lache kurz auf. Leyla lächelt. Noch einmal rutscht Leyla mit ihrer Figur, dann nochmal ich mit meiner. Dabei streife ich mit den Beinen meiner Figur unabsichtlich den Polster, der auf dem oberen Bett des Stockbetts, am Kopfende, positioniert ist. Der Polster verrutscht und liegt nun in der Mitte des Betts. Leyla rückt den Polster in die vorherige Position.

<sup>42</sup> Auf das genaue Aussehen der zweiten Figur kann in der Erinnerung nicht mehr zugegriffen werden.

<sup>43</sup> Auf die Annahme, dass die Figur ein Kind darstellen soll, wird aufgrund der geringeren Körpergröße in Relation zu anderen Figuren geschlossen.

<sup>44</sup> Die genaue Positionierung der Figur (sitzend?) ist der Erinnerung nicht mehr zugänglich.

In OT 4 werden – in hoher interaktiver Dichte – Praktiken vollzogen, die bereits in OT 2 und OT 3 in sehr ähnlichen Modi hervorgebracht wurden: Auf Leylas Transposition, die sich als korporiertes Reichen von Figuren und einer verbalisierten Anfrage anhand des Verbs „spielen“ zeigt, folgt eine korporierte Elaboration der Forscherin, die sich in der Auswahl einer Spielfigur ausgestaltet (Tabelle 4.19). Daraufhin ereignen sich mehrere Abfolgen von Transpositionen und Elaborationen, auf korporierter und teils verbalisierter Ebene. Die Interaktionen sind reziprok aufeinander bezogen und werden wechselseitig, emotional codiert, validiert (Lächeln, Blickkontakt). Die Transpositionen werden dabei nicht nur von Leyla eingebracht, sondern bei der Hervorbringung der Spielpraktiken anhand der Figuren auch von der Forscherin, woraufhin sich Leyla zu jenen elaborierend ins Verhältnis setzt. Das Interaktionsgeschehen scheint hier nicht (mehr) brüchig, sondern von relativer Stabilität und Selbstläufigkeit getragen zu sein.

Als der Polster im Stockbett verrutscht, stellt Leyla die vorherige Ordnung unmittelbar wieder her, indem sie ihn in die vorangegangene Position rückt. Die Praktiken in OT 4 scheinen sich somit langsam – trotz der unterschiedlichen Positionierungen, insbesondere der generationalen Differenz zwischen Leyla und der Forscherin – zu einem konjunktiven Tun hin anzunähern.

Wie auch schon in OT 3 wird in OT 4 im Protokoll erneut das Spielmaterial, als von den Akteur:innen bearbeiteter Gegenstand, sichtbar. Leyla und die Forscherin greifen auf eine Art und Weise auf diesen zu, die sie einerseits ‚spielend‘ in Interaktion treten und diese aufrechterhalten lässt, die sich andererseits aber auch als anerkannte Nutzungspraktik fassen lässt; nämlich, indem sie zur Verfügung gestellte Figuren auswählen, diese wiederum in einem Rollenspiel in Interaktion treten lassen und jene, quasi stellvertretend, die räumlich rahmende „Spielwelt“ – das Einfamilienhaus und dessen Interior – nutzen lassen. Damit folgen sie dem unmittelbaren Aufforderungscharakter des Materials.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Auf die Dimensionen *gender* und *race*, die im Protokoll aufgerufen werden, wird in der reflektierenden Dimension nicht eingegangen. Ähnlich zur Sequenz *Ritter* stellt sich die Frage, inwieweit soziale Strukturkategorien für die Passage konstitutiv sind, resp., ob diese empirisch rekonstruiert werden können und sollen – oder aber umgekehrt die Thematisierung eine Konstruktionsleistung darstellt, im Sinne eines inadäquaten theoretischen Herantragens an die Empirie.

**Tabelle 4.20** *Rutsche*: Übersicht Passage OT 5

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 5 (Z. 62–79): Aufräumen</b>	
<b>UT 5.1</b> (Z. 62–66): Aufräumlied	Bettina <sup>46</sup> beginnt hinter uns, auf der gegenüberliegenden Seite des Raumes, in der Türe zwischen Gruppenraum und Garderobe, das <i>Aufräumlied</i> zu singen. <i>Leyla wirkt plötzlich traurig</i> . Sie krümmt den Oberkörper nach vorne und wendet den Blick ausschließlich nach unten, auf das Spielmaterial <sup>47</sup> . <i>Ich finde es bedauerlich, dass Leyla ihren Blick von mir abwendet und, dass unser Spiel, das sich so langsam und vorsichtig angebahnt hat, nun so abrupt (von außen) beendet wird.</i>
<b>UT 5.2</b> (Z. 66–79): Aufräumen vs. Fortsetzung der Spielpraktiken	Ich bitte Leyla <i>dennoch</i> , gemeinsam mit mir aufzuräumen. Leyla spielt weiter, ohne sich mir zuzuwenden oder mich anzusehen. Bettina ruft in die Gruppe, dass alle Kinder nun aufräumen und im Anschluss auf die Toilette gehen sollen, um dann auf den Spielplatz gehen zu können. Ich beginne, aufzuräumen. Julia kommt von hinten zu uns und beginnt wortlos, das Spielmaterial mit-aufzuräumen. Ich drehe mich zu Leyla und wiederhole Bettinas Aussage, dass wir jetzt dann zum Spielplatz gehen werden und wir daher jetzt aufräumen müssen. Leyla sieht mich nicht an. Sie bleibt weitgehend in ihrer Position und spielt weiter. Julia und ich räumen weiter auf. Zwischenzeitlich ruft Bettina jene Kinder, die sich zwischenzeitlich hinter uns auf den großen runden Teppich gesetzt haben, in Kleingruppen (zu je mehreren Kindern, die sie namentlich nennt), zu sich, schickt sie anschließend auf die Toilette und dann zum Anziehen in die Garderobe. Julia und ich sind mit dem Aufräumen fertig. Julia setzt sich auf den Teppich. Es sind nur mehr drei Kinder und ich in der Gruppe. Julia und Marie sitzen am Teppich, Leyla und ich auf den Hockern vor dem Haus. Ich bitte Leyla, sich auch auf den Teppich zu setzen und sage nochmal, dass wir jetzt dann zum Spielplatz gehen werden. Leyla reagiert nicht und spielt weiter.

In OT 5 wird zum ersten Mal im Protokoll eine Fachkraft erwähnt, nämlich, als jene eine Proposition einbringt, die sich an die gesamte Kita-Gruppe – genauer: die Kinder der Kita-Gruppe – richtet (Tabelle 4.20). Das Singen des *Aufräumlieds* steht im Kita-Kontext symbolisch für die zeitliche Ordnung des Alltags,

<sup>46</sup> Zwei Fachkräfte (Bettina und eine Kollegin) waren schon zuvor, während der gesamten Passage, im Gruppenraum; sie saßen auf den beiden großen Hockern.

<sup>47</sup> Die anderen Kinder der Gruppe kommen der Aufforderung des Aufräumens unmittelbar nach.

resp. die Regelung des Übergangs zeitlicher Phasen: Die Zeit des Freispiels wird rituell und kollektiv beendet, die Kinder werden mittels eines pädagogischen Instruments adressiert, den Raum und das hierin befindliche Material aufzuräumen und die (optische) Ordnung (wieder-)herzustellen. Dem Aufräumlied wohnt somit nicht nur ein informativer Gehalt inne – im Sinne eines *in-Kenntnis-Setzens* bzgl. des Wechsels zeitlicher Phasen –, sondern ihm ist auch ein appellativ-erzieherischer Gehalt inhärent – der pädagogische Aufruf zur Hervorbringung von Ordnungspraktiken. Eingebettet sind diese Funktionen in eine musikalische Darbietung der Fachkraft – in ihrer Rolle *als* Fachkraft –, welche sich im Liedtext als kommunikative Formulierung artikulieren und damit auch potenziell für jene Personen, die (noch) nicht über konjunktives Erfahrungswissen verfügen, Anschlussmöglichkeiten zur Hervorbringung der Transformation des Handlungsgeschehens – und somit auch Transparenz – schaffen.

Das Aufräumlied stellt sich somit zwar als Ausdruck eines explizit gemachten Wissensbestandes dar, es ist darüber hinaus aber auch als Teil konjunktiven Erfahrungswissens der Akteur:innen der Institution zu verstehen. Diese Annahme lässt sich mit den unmittelbar auf das Lied folgenden Praktiken des Aufräumens seitens der Kinder belegen. Dass auch Leyla über diesen impliziten Wissensbestand verfügt, zeigt sich darin, dass sie schon direkt nach dem Einsetzen des akustischen Reizes eine alternative Praktik zum Ausdruck bringt – in Komparation zu den bisher in der Sequenz von ihr vollzogenen Praktiken. Leyla muss sich den Liedtext also nicht erst kommunikativ erschließen, sondern verhält sich bereits zu Beginn dieses Liedes dazu, indem sie sich von der Forscherin und vom gemeinsam bearbeiteten Gegenstand abwendet, was sich wiederum in der veränderten Körperpositionierung (gekrümmter Oberkörper, Blickrichtung nach unten) dokumentiert.

Die langsam aufgebaute Interaktionssituation, die sich gegen Ende von OT 4 erst zu festigen begann, erfährt hier einen deutlichen Bruch: Während sich die Forscherin um die Aufrechterhaltung der dyadischen Kommunikation bemüht und zugleich ratifizierend darum ringt, der Aufforderung der Fachkraft nachzukommen, zieht sich Leyla zurück. Kennzeichnete sich die Interaktion zuvor durch eine gemeinsame Orientierung am Aufbau einer konjunktiv-dyadischen (Spiel-)Praxis, deutet sich Leylas Praktik mit der Transformation des zeit-räumlich-materiellen Geschehens nunmehr als oppositionell zur Praktik der Fachkraft an. Darüber hinaus verändert sich auch die dyadische Interaktion zwischen Leyla und der Forscherin; sie scheint abgebrochen zu sein. Leyla führt die Praktik des Spielens zwar fort, nunmehr aber nicht interaktiv, sondern für sich, ohne Bezugnahme auf die Forscherin. Das Spiel erfolgt, in Kontrast zu den OT 2, 3 und 4, abgewandt (vs. zugewandt) in veränderter körperlicher Positionierung mit veränderter

Aufmerksamkeitsfokussierung (ausschließlich auf die Figur in Leylas Hand) und ohne Blickkontakt. Die zuvor von Leyla eingebrachten Transpositionen ereignen sich nicht mehr, Leyla verbleibt über das gesamt OT 5 hinweg in einem oppositionellen Modus – auch gegenüber den von der Forscherin eingebrachten Transpositionen, im Sinne von Versuchen der Wiederherstellung der Interaktion sowie der Paraphrasierung des von der Fachkraft geäußerten Appells.

Die anderen Kinder der Gruppe verhalten sich – in Kontrast zu Leyla und soweit dies auf Basis des Protokolls rekonstruierbar ist – ratifizierend bis validierend im Hinblick auf die Proposition der Fachkraft: Sie nehmen die Information des zeitlichen Übergangs zur Kenntnis und folgen dem Aufforderungscharakter des Aufräumlieds, indem sie eben Praktiken des Aufräumens zur Performanz bringen.

Die Verfasstheit des Protokolls verdeutlicht die atmosphärische Spannung des OT 5: Es wird auf einer inhaltlichen Ebene weniger beschrieben, welche Praktiken sich auf welche Weise genau vollziehen; hingegen wird stärker eine Negation aufgerufen: Es wird vorrangig thematisiert, was Leyla gerade *nicht* macht. Der Fokus richtet sich somit auf die Aufforderung, Praktiken des Aufräumens zum Vollzug zu bringen, bzw. auf das *nicht-Folgen* und oppositionelle Verhalten Leylas. Zudem ist das Protokoll auch auf einer formalen Ebene von einer Transformation gekennzeichnet. Darin finden sich ab 5.2 deutlich weniger kursive Einschübe, womit eine Distanz zu den reflexiven und emotionalen Prozessen hergestellt und ein Zugang zu jenen zugleich tendenziell verschlossen wird.

Die Art und Weise der Verschriftlichung und Formulierung des Protokolls deutet auf Unbehagen und einen widersprüchlichen Handlungsdruck hin, denen sich die Forscherin ausgesetzt zu fühlen scheint. War jene zuvor Spielpartnerin für Leyla, lässt sie sich nun von der Fachkraft als Aufräumende adressieren und kommt der an sie gestellten – bzw. so von ihr wahrgenommenen – Aufforderung nach. Hierin zeigt sich auch die Unbestimmtheit ihrer Rolle, die – in Abgrenzung zur binären Codierung *Kita-Kind* und *erwachsener Fachkraft* – offenlässt, wie sie sich zu kollektiven Appellen der Fachkraft verhalten *kann* und *soll*. Die in 5.1 vorhandenen kursiven Einschübe im Protokoll erlauben einen Einblick in die emotionale Involviertheit in die spannungsgeladene Szene. Die Forscherin äußert ein persönliches Bedauern auf drei unterschiedlichen Ebenen: Erstens im Hinblick auf die abwendende Praktik Leylas, die zu einem Abbruch der dyadischen Interaktion und – zumindest für die Situation – zur Aufgabe des Beziehungsaufbaus führt; zweitens im Hinblick auf die damit einhergehende Beendigung der gemeinsamen Spielpraxis im Sinne eines konjunktiv-selbstläufigen Tuns; drittens im Hinblick auf die Initiierung dieser abrupten Transformation „von außen“ (UT

5.1), womit die Praktik der Fachkraft als außerhalb der dyadischen Interaktion stattfindend markiert und als störend bewertet wird.

Die Fachkraft wiederum ist im institutionell-pädagogischen Handeln darauf verwiesen, viele Ansprüche und Anforderungen simultan zu berücksichtigen, individuelle und kollektive Bedarfe zu changieren und die raum-zeitliche Ordnung des Gruppengeschehens (wieder-)herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Um den Spielplatz im Kollektiv – als Kindergarten-Gruppe – besuchen zu können<sup>48</sup>, bedarf es einer Beendigung der individuellen Praktiken im Gruppenraum. Die Fachkraft nutzt das Aufräumen in UT 5.1 als ein pädagogisches Instrument zur Gestaltung einer geordneten raum-zeitlichen Mikrotransition. Diese Ordnung wird in UT 5.2 auch über den runden Teppich hergestellt, indem Kinder, die das Aufräumen bereits vollzogen und abgeschlossen haben, sich auf dem Teppich einzufinden haben. Anders als in OT 1, kommt dem Teppich hier eine Wartefunktion in der zeitlichen Strukturierung zu, womit unterschiedliche Nutzungspraktiken des Artefakts deutlich werden.

Ähnlich dem Singen resp. Hören des Aufräumliedes, scheint auch das Aufrufen von Kindern in Kleingruppen resp. das kollektive und zugleich disziplinierende *auf-die-Toilette-schicken* einem impliziten Wissensbestand resp. konjunktiven Erfahrungen zu entsprechen. Die Fachkraft führt keine weiteren, expliziten Erläuterungen an, die Kinder ‚verstehen‘ die an sie gestellte Anforderung, kennen das Skript und folgen ihm – sie bringen die intendierten Praktiken zur Aufführung und verhalten sich ratifizierend bis validierend. Nur Leyla entzieht sich diesen Anforderungen. Sie nutzt die schon in OT 2 rekonstruierte nonverbal-korporierte Kommunikationsform, hier jedoch eben nicht auf das Gegenüber Bezug nehmend, sondern auf sich selbst zurückziehend.

Auch als die Fachkraft individuell mit Leyla in Kontakt tritt (vs. kollektive Adressierung in UT 5.1) – nämlich mit der verbalen Aufforderung, zur Toilette zu kommen –, verbleibt Leyla in einem oppositionellen Modus. Auf korporiert-nonverbaler Ebene macht sie deutlich, die von der Fachkraft an sie gestellte Anfrage abzulehnen. Auch an die mehrfachen verbalen Elaborationen der Fachkraft und der Forscherin schließt sie nicht an, sondern hält den korporierten Widerstand aufrecht.

---

<sup>48</sup> Der Spielplatz entspricht einer öffentlichen Anlage, die der Kita nicht unmittelbar angeschlossen ist, sondern etwas entfernt liegt. Der Weg dorthin wird von der Gruppe ritualisiert gemeinsam zu Fuß gegangen (Kontextwissen aus der teilnehmenden Beobachtung).

**Tabelle 4.21** *Rutsche*: Übersicht Passage OT 6

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 6 (Z. 80–91): Bettina holt Leyla</b>	
<b>UT 6.1</b> (Z. 80–82): Individualisierte Aufforderung	Bettina ruft Leyla auf, zur Toilette zu kommen. Leyla bleibt in ihrer Position. Bettina ruft Leyla noch mehrmals, aber Leyla reagiert nicht auf Bettinas Zurufe. Ich wende mich erneut Leyla zu und sage ihr, dass die Spielzeit nun aus ist und Bettina sie bereits gerufen hat. Leyla spielt weiter.
<b>UT 6.2</b> (Z. 82–85): „wieder extra holen“	Bettina kommt in die Gruppe herein und geht zu Leyla. Julia und Marie sitzen noch auf dem Teppich. Bettina sieht mich während des Gehens an. <sup>49</sup> Sie sagt, in <i>lauterem, verärgerten Tonfall</i> , dass sie Leyla „wieder extra holen muss“.
<b>UT 6.3</b> (Z. 85–88): „die bleiben jetzt da“	Sie bleibt hinter Leyla stehen und greift von hinten unter ihre Arme. Bettina zieht Leyla vom Hocker herunter zur Seite. Leyla bleibt seitlich neben dem Hocker stehen. Julia blickt Bettina an und sagt ihr, dass Leyla noch zwei Figuren hat. Bettina nimmt diese aus Leylas Händen und sagt <i>bestimmt</i> : „die bleiben jetzt da“.
<b>UT 6.4</b> (Z. 88–91): Verlassen des Raums	Bettina greift nach Leylas Hand und dreht sich in Richtung Türe. Leyla dreht sich ebenfalls in diese Richtung. Die beiden gehen händehaltend und wortlos los und verlassen den Gruppenraum. <sup>50</sup> Bettina ruft von der Türe aus „die beiden großen Mädels“ zur Toilette. Sie stehen auf und laufen los, in die entsprechende Richtung <sup>51</sup> .

Schließlich verändert die Fachkraft ihre Positionierung: Sie überwindet die räumliche Distanz, indem sie den Platz in der Tür verlässt und sich Leyla nähert (Tabelle 4.21). Während dieser korporierten Elaboration der von ihr zuvor aufgeworfenen Transposition stellt sie Blickkontakt zur Forscherin her und äußert ihren Unmut ihr gegenüber darüber, dass sie Leyla „wieder extra holen muss“ (UT 6.2). Diese negativ konnotierte Aussage deutet einerseits darauf hin, dass die Forscherin als erwachsene Person in der Institution – in generationally ähnlich gelagerter Position zu den Fachkräften – angesprochen wird und möglicherweise auch kommunikativ in deren konjunktiven Erfahrungsraum eingeführt werden soll, womit auch eine Sicherung von Macht und Status der Fachkraft – bzw. eine

<sup>49</sup> Die Forscherin sitzt nach wie vor am Hocker, in ähnlicher körperlicher Positionierung. Sie richtet ihren Blick zumeist auf Leyla, ergänzend auch auf Bettina sowie Julia und Marie.

<sup>50</sup> Die Fachkraft geht voran, Leyla seitlich neben ihr, ein wenig weiter hinten.

<sup>51</sup> Die Forscherin bleibt noch im Raum und erstellt Feldnotizen. Im Anschluss begleitet sie die Kita-Gruppe zum Spielplatz.



Legitimation der von ihr aufgeführten Praktiken – angesprochen sein könnte<sup>52</sup>. Andererseits zeigt sich auf der inhaltlichen Ebene der Verbalisierung bzw. der dabei zum Ausdruck gelangenden Wortwahl, dass der Szene Erfahrungswissen vorausgeht, resp. Leyla wohl schon zuvor Praktiken zur Aufführung brachte, die sich als Bruch des impliziten Skripts, expliziter Aufforderungen oder/und als Irritation der institutionell-pädagogischen Ordnung äußerten. Jene wurden – so lässt sich vermuten – seitens der Fachkraft als nicht-anerkannte Praktiken klassifiziert und forderten sie folglich, sich zu diesen – individualisiert (vs. kollektiviert) – zu verhalten.

Leyla scheint eine exponierte Stellung in der Gruppe zuzukommen: Dass sie „extra“ geholt werden „muss“ (UT 6.2) impliziert, dass es für die Fachkraft eine ungewollte Praktik darstellt, auf Leyla individualisiert zuzugehen und sie nicht nur verbal aufzufordern, sondern auch körperlich-räumliche Nähe herzustellen. Die Verwendung des Modalverbs *müssen* deutet auf eine als belastend und/oder mühevoll erlebte Praktik hin, die die Fachkraft als verpflichtend wahrnimmt und sich selbst adressiert sieht, diese hervorbringen zu *müssen*. Zudem verweist die Formulierung im Passiv auf die Zuschreibung eines Objektstatus: Leyla *wird* geholt. Leyla und die Fachkraft verfügen zwar über gemeinsame Erfahrungen, jene scheinen jedoch von Prekarität gekennzeichnet zu sein. Die Diskursorganisation in OT 5, UT 6.1 sowie UT 6.2 legt somit die Annahme *nicht geteilter Orientierungen* resp. von *Rahmeninkongruenz* nahe.

War die Fachkraft im Protokoll zuvor nicht präsent, tritt sie ab OT 5 erheblich in Erscheinung: Sie ist es, die die Hervorbringung der Ordnung des Geschehens in der Kita-Gruppe regelt, bzw. dafür sorgt, dass sie im Falle von Störungen und/oder Irritationen wieder aufgebaut und performativ hergestellt wird. Dabei bedient sie sich jener Macht, die ihr im institutionell und generational geprägten pädagogischen Arrangement der Kita zugewiesen wird und die im Falle eines Brüchigwerdens des Skripts besondere Relevanz erlangt.

In UT 6.3 kommt es zum dramaturgischen Höhepunkt der Passage: Die Fachkraft bleibt hinter Leyla stehen. Diese Positionierung bedeutet die Herstellung einer körperlich-leiblichen Nähe, die zu einer vertikalen Differenz resp. einem Herabblicken der Fachkraft *auf* Leyla führt. Auf horizontaler Ebene werden – durch das *von-hinten* – für Leyla eine Sichtmöglichkeit, ein optionaler verbaler Kommunikationsanschluss sowie der Aktions- und Bewegungsradius erheblich eingeschränkt. In Kontrast zu UT 6.1 wird Leyla nunmehr nicht

---

<sup>52</sup> Diese Deutung gründet in der Annahme, dass die Fachkräfte ihren Status möglicherweise über *Praktiken des Involvierens* zu sichern intendieren: Sie wissen über die – wenn auch *unbestimmt andere* – Rolle der Forscherin und somit auch darüber, dass nicht nur die Kinder, sondern auch sie selbst potenziell beobachtet werden (können).

verbal angesprochen, sondern ausschließlich auf korporierter Ebene von der Fachkraft berührt – jene überschreitet daraufhin eine körper-leibliche Grenze, indem sie unter Leylas Arme greift und sie vom Hocker herunterzieht. Leylas Körper wird von der Fachkraft hierbei in einem machtvollen Akt nonverbal um-positioniert. Hierauf verhält sich Leyla, anders als zuvor in OT 5 sowie UT 6.1 bis 6.2, nicht mehr oppositionell: Sie bleibt stehen und ratifiziert die verobjektivierende Elaboration der Fachkraft hinsichtlich der Um-Positionierung, indem sie diese schweigend zur Kenntnis nimmt und, nunmehr entsprechend der Adressierung – *passiv* –, stehen bleibt.

Andere Fälle kontrastierend, in denen sich Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kindern – auch im Konfliktfall (vgl. Sequenz *Atelier*) – auf Augenhöhe realisieren, gestaltet sich die Interaktion hier als machtvoll und eine körperlich-leibliche Grenze deutlich überschreitend: von *hinten* und *oben*. Der Zugriff auf den kindlichen Körper vollzieht sich, ähnlich gelagert, noch ein zweites Mal, indem die Fachkraft zwei Figuren ungefragt aus Leylas Händen nimmt. Dieser korporierten Praktik verleiht sie mit der verbalen Begleitung „die bleiben jetzt da“ (UT 6.3) besonderen Ausdruck und Relevanz.

Letztere machtvolle Praktik bezieht sich auf den vorausgegangenen verbalisierten Hinweis eines anderen Kindes: Julia informierte die Fachkraft darüber, dass sich noch zwei Figuren in Leylas Händen befinden und die Praxis des Aufräumens somit noch nicht – der institutionellen Ordnung entsprechend – abgeschlossen wurde. Die Fachkraft nimmt jenen Hinweis jedoch nicht als Anlass, mit dem „angeschwärzten“ Kind in Kommunikation zu treten (im Sinne der Formulierung einer inhaltlichen Nachfrage) oder es verbal – diesmal in körperlicher Nähe – aufzufordern, die Figuren wegzuräumen. Julias Hinweis fungiert hingegen als unmittelbarer und unhinterfragter Anlass zum erneuten Zugriff der Fachkraft auf den kindlichen Körper, in Gestalt einer Öffnung der Hände Leylas und der anschließenden Entfernung der von ihnen gehaltenen Spielfiguren.

Schon in UT 5.2 trat Julia nonverbal in Erscheinung, indem sie sich – wie dann auch später die Fachkraft – von hinten näherte, um Praktiken des Aufräumens zur Aufführung zu bringen und damit der Aufforderung der Fachkraft regelkonform, und zugleich über die individuelle Positionierung im Raum hinweg, nachzukommen. Angesprochen ist damit, dass Julia nicht nur den eigenen Spielbereich resp. das von ihr zuvor genutzte Material aufräumt, sondern sich nach der Fertigstellung des individuellen Aufräumprozesses auch an anderen Artefakten bedient, um hier Praktiken des Aufräumens zur Darstellung zu bringen. Julias Rolle zeigt sich hierbei als diametral zu Leylas: Beiden wohnt in der Gruppe eine exponierte, normativ bewertete Stellung inne. Während Leyla – als junges, Widerstand zum Ausdruck bringendes Kita-Kind – von der

Fachkraft als potenziell belastend adressiert wird, ist Julia schon älter und seit einem längeren Zeitraum in die Einrichtung sozialisiert. Ihr Verhalten entspricht anerkannten und von der Fachkraft intendierten Praktiken, was zur – auch verbal explizierten –, geschlechtlich und generational codierten Adressierung als „großes Mädels“ (UT 6.4) führt. Jener Ausdruck fungiert gleichsam als Fokussierungsmetapher, in dem eine Art *Fachkraft-Assistenz* erzeugt wird. In ihr dokumentiert sich auch die positiv konnotierte Zuschreibung von Anpasstheit (an die Kita-Ordnung), die auf der Beobachtung der Hervorbringung von Praktiken Julias beruht, welche das institutionelle Skript nicht herausfordern, sondern im Gegenteil zur Aufrechterhaltung – aktiv und handlungsmächtig (vs. *passiv* bei Leyla) – beitragen.

Die Sequenz wird rituell vor dem Hintergrund nicht-geteilter Orientierungen zwischen Fachkraft und Leyla beendet bzw. vor dem Hintergrund geteilter Orientierungen zwischen Fachkraft und Julia (sowie Marie) konkludiert: Noch ein drittes Mal greift die Fachkraft auf den Körper von Leyla zu, indem sie diese bei der Hand nimmt und die körperliche Ausrichtung zur Tür vornimmt. Leyla folgt dieser Aufforderung ebenso auf korporierter Ebene: Händehaltend verlassen beide den Gruppenraum, ohne Vollzug einer verbalen Interaktion.

Drückt sich das *Hände-Halten* anderswo als Form der Zuneigung und/oder der Artikulation von Schutz aus, fungiert es hier kontrollierend: Leyla hat sich der machtvollen Rolle der Fachkraft passiv unterzuordnen, im Sinne der Negation alternativer, (stärker) selbstbestimmter Handlungs- und Bewegungsoptionen. Ein erneuter Widerstand wird somit (fast) verunmöglicht. Demgegenüber werden die noch auf dem Teppich verbliebenen, wartenden – und damit anerkannte Praktiken hervorbringenden – Kinder Julia und Marie seitens der Fachkraft verbal – aus räumlich und körperlicher Distanz heraus – angesprochen, den Raum zu verlassen und die Toilette aufzusuchen. Und dieser Anforderung kommen sie, Leylas vorherige widerständige Praktiken kontrastierend – eben konkludierend, im Modus der Validierung – auch nach.

## 4.4 Sequenz *Mittagskreis*

### Rahmendaten

Beteiligte: Doreen (Fachkraft), „ich“ (Forscherin), Kinder der Gruppe, Robin (ca. 5 J.), Cornelia (Fachkraft), Kai (ca. 5–6 J.), Heidi (Fachkraft/Leitung) (chronologische Reihung, nach erstmaligem Erscheinen im Protokoll)

Datum: 5. Erhebungstag (in dieser Einrichtung)

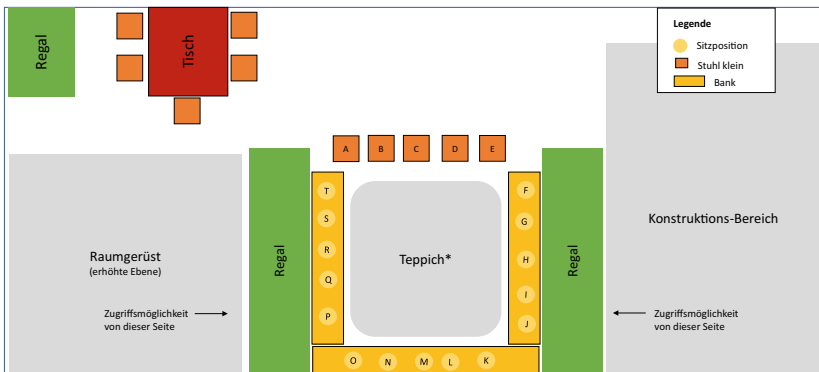
Zeit: 10.30–11.00 Uhr

Dauer: ca. 30 min

Ort/

Raum: „Gruppenraum“ (sowie Vorraum)

**Raumskizze (Raumausschnitt)** in schematischer Darstellung, nach Erinnerung (Abbildung 4.4)



**Abbildung 4.4** *Mittagskreis*: Raumskizze

### Anmerkung

Die Personen sind in der Szene in Bewegung und verändern ihre Positionen, sie werden daher zwar im Protokoll sichtbar, in der Raumskizze aber nur indirekt (mit Angabe der Positionen in Form von Buchstaben) visuell zur Darstellung gebracht.

\* *Form retrospektiv nicht mehr eindeutig erinnerbar (Kreis oder Quadrat mit abgerundeten Ecken)*

### **Kontextualisierung**

Der folgenden Szene ist ein kurzes Gespräch mit der Fachkraft Doreen vorgelagert: Ich sitze gerade im großen Vorraum auf einer Couch und mache Notizen in meinem Feldtagebuch. Heute wurde die Wahl eines Märchens für ein Kindergartenfest durchgeführt, welches am Faschingsdienstag – also wenige Wochen später – stattfinden wird. Das Personal wählte vorab zwei Märchen aus, welche den Kindern als Angebot an mehreren Terminen im Rahmen der „Reisezeit“ (steht für die tägliche Phase des „(teil)offenen Hauses“, freiwillige Teilnahme) vorgestellt wurden. Alle Personen der Einrichtung (Kinder, Fachkräfte, Leitung) stimmten für je eines der beiden Märchen. Das Stück mit den meisten Stimmen wird von den Fachkräften als Theater institutionsintern als jährliches Ritual vorbereitet und gespielt.<sup>53</sup> Ich bin gerade dabei, die Beobachtungen zur heute stattgefundenen „Wahl“ zu notieren.

Doreen kommt auf mich zu und sagt mir, „dass heute Ausatmen ist“. Bei diesem wöchentlichen Ritual trifft sich die gesamte Einrichtung (Kinder, Fachkräfte, Leitung) im „Bewegungsraum“ zu einem gemeinsamen „Wochenabschluss“. Doreen informiert mich, dass das „Reisen“ heute daher schon um 10.30 Uhr endet (veränderter Zeitraum 9–10.30 Uhr statt regulär 9.00–11.00 Uhr). Bereits um 10.30 Uhr treffen sich die Gruppen daher in den Gruppenräumen zum „Mittagskreis“ (veränderter Zeitraum 10.30–11.00 Uhr statt regulär 11.00–11.30 Uhr). Das „Ausatmen“ findet dann um 11.00 Uhr im Turnsaal im Obergeschoß für alle Gruppen statt (Tabelle 4.22).

---

<sup>53</sup> Details dazu im Feldprotokoll „Märchenwahl“, das jedoch nicht in die Analyse miteinbezogen wird.

**Feldprotokoll: *Mittagskreis***

1 Doreen fragt mich, ob ich am „Mittagskreis“ und/oder<sup>a</sup> am „Ausatmen“ teilnehmen möchte. Ich  
2 bedanke mich für die vorangegangene Information und antworte, dass ich das Schreiben aufgrund  
3 dieser an der Stelle unterbreche und in die Gruppe (Doreens) komme. Doreen nickt und geht in den  
4 Gruppenraum. Ich folge ihr wenig später. In der Gruppe sitzen schon fast alle Kinder sowie Doreen „im  
5 Mittagskreis“, nur noch wenige Plätze sind auf den Bänken sowie auf einem Stuhl unbesetzt. Cornelia  
6 und ein paar Kinder bewegen sich im Gruppenraum. Die Form des Mittagskreises gleicht eher einem  
7 Quadrat, das sich auf drei Seiten aus je einer ca. 2,50 m langen Bank und auf einer Seite aus kleinen  
8 Stühlen zusammensetzt. In der Mitte liegt ein großer Teppich. Hinter den Bänken befinden sich auf einer  
9 Seite eine Wand, auf zwei Seiten Regale, auf die aus Perspektive des „Kreises“ nicht zugegriffen werden  
10 kann. Die vierte Seite mit den Stühlen geht räumlich in den „offenen Raum“ des Gruppenraums über.

11 Ich sehe einen leeren Stuhl (Position C<sup>b</sup>) und gehe dorthin. Links und rechts neben diesem Stuhl sitzen  
12 jeweils Kinder (Positionen B und D). Ich frage sie, ob der leere Stuhl „frei ist“ und es für sie in Ordnung  
13 ist, wenn ich mich hier hinsetze. Die beiden antworten nicht, zumindest nicht für mich ersichtlich. Ich  
14 warte kurz ab und frage dann, ob der Stuhl schon „reserviert“ oder „besetzt“ ist für ein anderes Kind.  
15 Ich nehme wieder keine Antwort wahr. Doreen (Position L) *hat die Situation vermutlich beobachtet*, sie  
16 sagt nach ca. 30 Sekunden „sicher ist der Platz frei (.) setz dich zu uns Melanie“. Ich setze mich auf den  
17 Stuhl. Der Kreis ist nun noch voller geworden. Es scheint, als sei nun jeder Platz belegt. Es wirkt auf mich,  
18 als wären bereits alle Kinder da, also alle Kinder nach dem „Reisen“ wieder in ihrer „Stammgruppe“  
19 angekommen. Auch Doreen und Cornelia (etwa Position R) sitzen, verteilt zwischen den Kindern, im  
20 Kreis.

21 Doreen bittet Robin<sup>d</sup> (etwa Position O), die Kinder „zu zählen“. Robin steht auf, stellt sich frontal vor das  
22 daneben sitzende Kind (etwa Position P), sieht ihm in die Augen, streckt die rechte Hand parallel zum  
23 Boden nach vorne und dabei insbesondere den Zeigefinger in dessen Richtung und sagt laut „eins“.  
24 Robin geht einen Schritt weiter, zeigt auf das nächste Kind (etwa Position Q), sieht ihm wiederum in die  
25 Augen, deutet mit gestrecktem Arm und ausgestrecktem Zeigefinger auf dieses und sagt laut „zwei“.  
26 Nacheinander werden alle Kinder im Uhrzeigersinn auf diese Weise gezählt. Die beiden Fachkräfte  
27 werden nicht mitgezählt, hier geht Robin wortlos um eine Person weiter. Bei mir zögert Robin kurz, geht  
28 dann schließlich wortlos weiter zum nächsten Kind. Zum Schluss deutet Robin auf sich selbst, nennt die  
29 entsprechende Zahl und setzt sich wieder auf seinen:ihren Platz.

30 Doreen fragt, welcher Tag heute ist. Ein Kind ruft „**der blaue Freitag**“. An der Wand, hinterhalb einer  
31 Bank, hängt ein großes Plakat. Auf diesem sind die Wochentage handschriftlich festgehalten, jeder Tag  
32 auf einem andersfarbigen Papierstreifen. Die Schrift „Freitag“ ist auf einem blauen Streifen zu sehen.  
33 Doreen ergänzt, dass „heute ein ganz besonderer Freitag“ für die [NAME]<sup>e</sup> ist. Doreen lässt ihren Blick  
34 im Kreis schweifen und fragt, ob jemand weiß, warum heute ein besonderer Tag ist. Ein Kind zeigt auf  
35 und sagt „wählen“. Doreen nickt und ergänzt, dass heute eine Wahl stattfand und alle Kinder und  
36 Erwachsenen für ein Märchen stimmen durften. Sie führt weiter aus, dass am Faschingsdienstag die  
37 Erwachsenen dann das gewählte Märchen spielen werden.

38 Ein Kind zeigt auf und sagt, dass es sich im Fasching als Spider-Man verkleiden wird<sup>f</sup>. Doreen  
39 paraphrasiert. Weitere Kinder zeigen auf und sprechen von ihren Verkleidungen. Doreen antwortet, sie  
40 habe den Eindruck, dass die Kinder über Faschingsverkleidungen sprechen möchten: „na (.) dann  
41 machen wir das doch“. Doreen fragt alle Personen nacheinander im Uhrzeigersinn, ob und ggf. als was  
42 sie sich verkleiden wollen – ausgehend von jenem Kind, das zuletzt gesprochen hatte. Ein paar Kinder

43 nennen ihre Verkleidung nur kurz in einem Wort oder Satz, ein paar Kinder äußern sich ausführlicher  
 44 und formulieren mehrere Sätze. Ein Kind äußert sich nicht. Die Wortmeldungen werden zumeist nicht  
 45 kommentiert. Manchmal paraphrasiert Doreen. Bei Wiederholungen fragt sie in die Runde, ob sich die  
 46 Kinder noch erinnern können, wer sich ebenfalls als diese Figur verkleidet. Genannte Verkleidungen sind  
 47 u.a. Elsa<sup>a</sup>, Anna<sup>b</sup>, Paw-Patrol-Hund<sup>c</sup>, Spider-Man<sup>d</sup>, Cowboy und Titanic. Als Doreen mich fragt, ob ich mich  
 48 auch verkleide, antworte ich, dass das eine Überraschung ist. *Ich fühle mich überrumpelt und möchte*  
 49 *mich hierzu eigentlich nicht äußern. Mit meiner genannten Antwort fühle ich mich nicht wohl.* Cornelia  
 50 und Doreen erzählen, dass ihre Verkleidung vom Wahlergebnis abhängt und dass sie sich entsprechend  
 51 ihrer Rolle verkleiden werden.

52 Kai, das letzte Kind in der Reihe (etwa Position I), erzählt von seiner Titanic-Verkleidung und möchte  
 53 außerdem „etwas herzeigen“. Doreen antwortet, dass er gerne etwas herzeigen darf. Kai steht auf und  
 54 läuft raus aus dem Gruppenraum. In der Gruppe ist es leise. Die meisten Kinder blicken Richtung  
 55 Gruppenausgang. Kurz darauf kommt Kai mit einem Ordner zurück. Er stellt sich in die Mitte des Kreises  
 56 und macht die Mappe auf. Darin sind einige Klarsichtfolien mit jeweils einem Blatt Papier auf der Vorder-  
 57 und Rückseite der Folie. Auf jedem Blatt sind mehrere kleine Titanic-Fotos und Visualisierungen, zum  
 58 Teil als Screenshots von Google-Recherche-Ergebnissen, abgebildet. Zu sehen ist die Titanic in  
 59 unterschiedlichen Zeithorizonten und verschiedenen Orten (vor dem Ablegen, auf See, beim Untergang,  
 60 am Meeresgrund), jedoch nicht (für mich ersichtlich) systematisch geordnet. Kai erzählt, dass seine  
 61 Mutter diese Mappe für ihn zusammengestellt und sie ihm geschenkt hat. Er geht mit der geöffneten  
 62 Mappe mehrmals im Kreis und führt bei jeder Runde eine neue Seite mit Bildern vor, den Personen auf  
 63 den Stühlen und Bänken zugewandt. Doreen und Cornelia stellen zwischendurch viele Fragen, z.B. „Was  
 64 ist mit dem Schiff passiert?“, „Waren Menschen auf dem Schiff?“. Der Junge gibt jeweils kurze  
 65 Antworten. Die anderen Kinder schauen zu, zumeist den Blick auf die Bilder in der Mappe gerichtet.

66 Nachdem Kai alle Seiten hergezeigt hat, setzt er sich auf *seinen* Platz auf die Bank zurück und legt den  
 67 Ordner auf seinen Schoß. Er sieht Doreen an und sagt, dass er die Mappe „beim Ausatmen herzeigen“  
 68 will. Doreen antwortet, dass dies Heidi entscheiden muss, „denn sie macht heute das Ausatmen“. Sie  
 69 ergänzt, dass Kai aber nach oben ins Büro von Heidi gehen darf, um sie zu fragen, ob er die Mappe beim  
 70 Ausatmen herzeigen darf. Falls sich dies wegen der Wahl (der Stimmauszählung) nicht ausgete, solle er  
 71 aber bitte nicht enttäuscht sein. Der Junge steht auf. Doreen fragt, ob er lieber allein gehen möchte,  
 72 oder ob jemand mitkommen soll. Er antwortet, dass er gemeinsam nach oben gehen möchte. Cornelia  
 73 steht auf, die beiden gehen zusammen nach oben. Doreen stimmt ein Lied an, die Kinder singen mit.  
 74 Anschließend gehen Doreen und die Kinder in den Bewegungsraum zum Ausatmen. Ich folge ihnen.

<sup>a</sup> Aufgrund der Art der Verbalisierung, der Mimik und Gestik deutete ich im Gespräch, dass es mir ‚wirklich‘ freigestellt war, an einem Ritual, beiden oder keinem teilzunehmen.

<sup>b</sup> Die Positionen können auf Basis der Erinnerung nicht mehr genau rekonstruiert werden, werden aus Gründen der Transparenz resp. Nachvollziehbarkeit der Passage dennoch – etwaig – angegeben.

<sup>c</sup> In dieser Einrichtung wird (zum Teil) nach dem Konzept des „offenen Hauses“ gearbeitet. Die Institution verfügt über mehrere „Stammgruppen“, denen Kinder zugeordnet sind. Jeden Vormittag können sie in der zweistündigen „Reisezeit“, sofern sie möchten, Zeit in anderen Gruppen oder Räumen der Einrichtung (indoor wie outdoor) verbringen.

<sup>d</sup> Es wurde bewusst ein geschlechtsneutraler Name für dieses Kind gewählt, da ich den Namen nicht kannte und ihn in der Situation akustisch nicht genau verstanden hatte. Zudem war aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes ein Geschlecht nicht bzw. nicht eindeutig zuordenbar (sofern dies überhaupt möglich und sinnvoll ist).

<sup>e</sup> Doreen benennt die Akteur:innen der Institution hier mit Verweis auf den Einrichtungsnamen, welcher von den Fachkräften gewählt wurde und aus Datenschutzgründen an dieser Stelle nicht angeführt wird. Auf der Homepage der Institution findet sich zum Zeitpunkt der Erhebung ein Hinweis, dass die Kinder der Einrichtung im pädagogischen Konzept „liebevoll [NAME] genannt werden“. Ob in der Passage mit der namentlichen Nennung *nur* die Kinder der Institution angesprochen werden (sollten), oder auch die Fachkräfte, bleibt offen.

<sup>f</sup> Wie sich das Aufzeigen und Sprechen genau gestaltet, bzw. ob/inwieweit die Fachkraft in diese Praktik involviert ist, wurde nicht notiert und ist der Erinnerung nicht mehr zugänglich.

<sup>g</sup> Figur aus dem Film „Eiskönigin“

<sup>h</sup> Figur aus dem Film „Eiskönigin“

<sup>i</sup> Eine Figur aus der TV-Serie „Paw Patrol“ (genauer Name der Figur in der Erinnerung nicht mehr zugänglich)

<sup>j</sup> Comic-Figur

## Thematischer Verlauf: *Mittagskreis*

**Tabelle 4.22** Mittagskreis: Thematischer Verlauf

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
<b>OT 1</b>	<b>1–10</b>	<b>Eintritt in den Raum</b>	
UT 1.1	1–4		Einladung
UT 1.2	4–6		Personen im Raum
UT 1.3	6–10		Räumliches Arrangement des Mittagskreises
<b>OT 2</b>	<b>11–20</b>	<b>Positionierungen im Mittagskreis</b>	
UT 2.1	11–15		Platzanfrage
UT 2.2	15–17		Platzzuweisung
UT 2.3	17–20		Weitere Positionierungen
<b>OT 3</b>	<b>21–29</b>	<b>Zählen</b>	
UT 3.1	21–26		Kinder zählen
UT 3.2	26–28		Erwachsene nicht zählen
UT 3.3	28–29		Sich selbst zählen
<b>OT 4</b>	<b>30–37</b>	<b>Besonderer „blauer Freitag“</b>	
UT 4.1	30–32		„Blauer Freitag“
UT 4.2	33–37		Besonderer Freitag
<b>OT 5</b>	<b>38–51</b>	<b>Verkleidungen</b>	
UT 5.1	38–41		Über Faschingsverkleidungen sprechen
UT 5.2	41–47		Sich der Reihe nach äußern vs. nicht äußern
UT 5.3	47–49		Überraschungsverkleidung
UT 5.4	50–51		Märchenverkleidung
<b>OT 6</b>	<b>52–65</b>	<b>Titanic</b>	
UT 6.1	52–55		Etwas herzeigen

(Fortsetzung)



**Tabelle 4.22** (Fortsetzung)

Passage	Zeile:n	Oberthema	Unterthema
UT 6.2	55–61		Titanic-Mappe
UT 6.3	61–65		Titanic-Mappe herzeigen
<b>OT 7</b>	<b>66–74</b>	<b>Vom „Mittagskreis“ zum „Ausatmen“</b>	
UT 7.1	66–71		Titanic-Mappe beim „Ausatmen“ herzeigen
UT 7.2	71–73		Mitkommen
UT 7.3	73–74		Singen und zum „Ausatmen“ gehen

### Reflektierende Interpretation: *Mittagskreis*

**Tabelle 4.23** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 1

Passage	Auszug Feldprotokoll <sup>54</sup>
<b>OT 1 (Z. 1–10): Eintritt in den Raum</b>	
<b>UT 1.1</b> (Z. 1–4): Einladung	Doreen fragt mich, ob ich am „Mittagskreis“ und/oder <sup>55</sup> am „Ausatmen“ teilnehmen möchte. Ich bedanke mich für die vorangegangene Information und antworte, dass ich das Schreiben aufgrund dieser an der Stelle unterbreche und in die Gruppe (Doreens) komme. Doreen nickt und geht in den Gruppenraum. Ich folge ihr wenig später.
<b>UT 1.2</b> (Z. 4–6): Personen im Raum	In der Gruppe sitzen schon fast alle Kinder sowie Doreen „im Mittagskreis“, nur noch wenige Plätze sind auf den Bänken sowie auf einem Stuhl unbesetzt. Cornelia und ein paar Kinder bewegen sich im Gruppenraum.
<b>UT 1.3</b> (Z. 6–10): Räumliches Arrangement des Mittagskreises	Die Form des Mittagskreises gleicht eher einem Quadrat, das sich auf drei Seiten aus je einer ca. 2,50 m langen Bank und auf einer Seite aus kleinen Stühlen zusammensetzt. In der Mitte liegt ein großer Teppich. Hinter den Bänken befinden sich auf einer Seite eine Wand, auf zwei Seiten Regale, auf die aus Perspektive des „Kreises“ nicht zugegriffen werden kann. Die vierte Seite mit den Stühlen geht räumlich in den „offenen Raum“ des Gruppenraums über.

<sup>54</sup> Die Textauszüge aus dem Protokoll werden bereits als eine Variante der formulierenden Interpretation verstanden und daher an dieser Stelle keiner erneuten Re-Formulierung oder Paraphrasierung auf kommunikativer bzw. *was*-Ebene unterzogen.

<sup>55</sup> Aufgrund der Art der Verbalisierung, der Mimik und Gestik deutete ich im Gespräch, dass es mir ‚wirklich‘ freigestellt war, an einem Ritual, beiden oder auch keinem, teilzunehmen.

Die hier vorgestellte Sequenz *Mittagskreis* vollzieht sich vorrangig im *Gruppenraum* einer Einrichtung, im Übergang der zeitlichen Phasen, vom *Freispiel* zum *Mittagskreis*. Damit sind zwei aufeinanderfolgende heterogene pädagogische Arrangements der institutionellen Tagesstruktur angesprochen: So versteht sich das *Freispiel* als Phase, in der Kinder relativ frei und offen – wenn auch raum-zeitlich und materiell bzw. pädagogisch geordnet – individuelle und/oder gemeinschaftliche Praktiken auf Peer-Ebene zum Ausdruck bringen können und Fachkräfte zumeist im Hintergrund agieren (vgl. auch Sequenzen *Ritter* und *Rutsche*). Demgegenüber realisiert sich der *Mittagskreis* als kollektive Zusammenkunft der Akteur:innen einer Gruppe – der Kinder und der Fachkräfte. Das zeitlich dazwischen gelagerte *Aufräumen* tritt im Protokoll nicht zu Tage, da die Forscherin in dieser Zeit Feldnotizen anfertigt<sup>56</sup> (Tabelle 4.23).

Eine zentrale Rolle nimmt die Fachkraft Doreen in diesem Übergangsgeschehen ein: Sie stellt expliziten Kontakt zur Forscherin her und lädt sie ein, an der/den folgenden zeitlichen Phase(n) teilzunehmen. Doreens Praktik kann als Proposition markiert werden: Sie folgt dem Ordnungsgeschehen, das seine Wirkung für (beinahe) alle Akteur:innen der Institution zu entfalten vermag und bringt zugleich eine Anfrage ein, die nicht nur verbal artikuliert wird, sondern sich auch durch eine korporierte Annäherung an die Forscherin auszeichnet. Handlungs-, Deutungs- und Entscheidungsmacht kommt dabei beiden Akteur:innen, wenn auch ungleich verteilt, zu. Die Fachkraft kann, darf und soll entscheiden, wer sich auf welche Weise an dem folgenden kollektiven Zusammentreffen in der Kita-Gruppe beteiligt. Sie ist es somit, die Exklusions- und Inklusionsprozesse steuern kann. Sie spricht in diesem Kontext der Forscherin implizit zu, agency zum Ausdruck zu bringen: Ihr kommt – anders als den Kindern – Wahlfreiheit zu, an jener Zusammenkunft teilzunehmen und somit der Einladung der Fachkraft zu folgen, oder eben auch nicht. Die Explikation der institutionellen Strukturen seitens der Fachkraft ermöglicht der Forscherin, einen Zugang zum impliziten Wissen zu erhalten. Die Fachkraft stellt gegenüber der Forscherin Transparenz her, indem sie in die Logik des Feldes einführt, welche sich wiederum einer institutionenspezifischen Sprache bedient. Jene speist sich bspw. aus Feldbegriffen wie ‚Mittagskreis‘ und ‚Ausatmen‘, welche gerade nicht ‚Allerweltsbegriffe‘ darstellen, sondern eine besondere Bedeutsamkeit ausdrücken, resp. eine institutionelle Exponierung erlauben.

Die Forscherin elaboriert die Proposition der Fachkraft, indem sie sich verbalisiert für die erhaltene Information bedankt und sie sie darüber in Kenntnis

---

<sup>56</sup> Dass das *Aufräumen* tatsächlich ritualisiert stattfindet, wurde in der Feldphase an anderen Tagen teilnehmend beobachtet.

setzt, die aktuelle Tätigkeit (das Erstellen von Notizen) zu unterbrechen, um der Einladung nachkommen zu können. Die Bedeutsamkeit des folgenden Geschehens wird damit auch von der Forscherin anerkannt. Die Fachkraft antwortet nunmehr auf korporierter Ebene, indem sie nickt und damit die Elaboration der Forscherin ratifiziert. Der anschließende, getrennte Gang in den Gruppenraum bildet die (Zwischen-)Konklusion des kurzen dyadischen Kommunikations-, resp. Interaktionsgeschehens von Fachkraft und Forscherin.

Der Mittagskreis versteht sich als ein Geschehen, in dem die „Stammgruppen“<sup>57</sup> jeweils für sich kollektivierend zusammentreffen. Er ist zeitlich gebunden und zugleich konkret räumlich verortet. Im Begriff des Mittagskreises kumulieren pädagogische Intentionen und von den beteiligten Akteur:innen aufgerufene und zur Darstellung gebrachte Praktiken dergestalt, dass er eine spezifische Situation aufruft, in der sich Akteur:innen auf besondere Art und Weise in Beziehung setzen, in der sie sich einander zugewandt positionieren und mit ihren Körpern eine Rahmung des potenziellen Interaktionsgeschehens herstellen. Symbolisch steht der Kreis für eine runde Form, ohne Ecken, ohne Anfang und Ende. Der Kreis weist allen Personen dahingehend gleiche Positionen zu, dass der Abstand zum Kreismittelpunkt jeweils der gleiche ist und sich lediglich die Relationen der Akteur:innen zueinander unterscheiden (unterschiedliche Nähe/Ferne der einzelnen Körper zueinander). Aufgrund der zirkulären Struktur kommt allen teilnehmenden Personen der gleiche Status zu. Die Akteur:innen werden in Gestalt eines Kreises, entlang dessen Radius, somit auf gleiche Weise zueinander ins Verhältnis gesetzt, sodass auch jede Person potenziell mit jeder anderen in (Blick-) Kontakt treten kann.

Ein Blick auf die tatsächliche räumliche Positionierung (vgl. Raumskizze) zeigt jedoch, dass der begrifflich suggerierte Kreis sich gerade *nicht* als Kreis realisiert, sondern die Anordnung der Sitzmöbel – also die verwendeten Bänke und Stühle und deren Ausrichtung – eine quadratische Positionierung der Akteur:innen proponiert. Die im Kontext der pädagogischen Inszenierung des Mittagskreises adressierten Kinder und Fachkräfte können die Intention, die Körper *kreisrund-zueinander-auszurichten*, somit nicht bedienen, resp. nicht zur

---

<sup>57</sup> Die Szene ereignet sich in einer mehrgruppigen Kita, die sich am „(teil-)offenen Konzept“ orientiert. Während der „Reisezeit“ (institutionenspezifische Begrifflichkeit), die vormittags eineinhalb bis zwei Stunden andauert, können die Kinder relativ frei entscheiden, in welchem Raum der Einrichtung sie sich aufhalten möchten (vgl. Sequenz Reisezeit; nicht in die vorliegende Publikation mitaufgenommen.) Die „Stammgruppe“ ist jene Gruppe, der die Kinder und Fachkräfte formal institutionell zugehörig sind und in der sie sich außerhalb der Reisezeit – in der die Stammgruppen vornehmlich aufgelöst werden – vorwiegend aufhalten dürfen, sollen und müssen.

Aufführung bringen. Sie folgen vielmehr – und scheinbar widerspruchsfrei – dem Aufforderungscharakter des Mobiliars, indem sie sich in der Form eines Quadrates zueinander positionieren: An drei Bänken nehmen Kinder und Fachkräfte sitzend Platz, an den Stühlen weitere Kinder und die Forscherin. Die Körper sind nun nicht – wie es die Begrifflichkeit des Kreises andeutet – auf gleiche Weise zueinander relationiert, vielmehr erzeugt das Quadrat vier Seiten mit je einem Anfang und einem Ende, welche parallel verlaufen bzw. in einem rechten Winkel ineinander münden. Die quadratische Form schafft somit ungleiche Relationierungen und Exponierungen, im Sinne paralleler vs. seitlich zueinander verlaufender *Sitz-Seiten*. Damit entsteht ein *Nebeneinander* sowie ein (*seitliches*) *Gegenüber* mit potenziell nicht-egalitären Möglichkeiten der Interaktion.

In Komparation zu den Sequenzen *Atelier*<sup>58</sup>, *Rutsche*<sup>59</sup> und *Ritter*<sup>60</sup> richten Erwachsene (Fachkräfte) und Kinder ihre Körper jedoch *nicht* auf vertikal unterschiedliche Weise zueinander aus (vgl. auch Anhang 3<sup>61</sup>). In der vorliegenden Sequenz *Mittagskreis* sitzen alle Akteur:innengruppen auf denselben Sitzgelegenheiten in ähnlich niedriger Höhe. Es erfolgt somit keine Differenzierung der körperlichen Ausrichtung bzw. der Positionierung und Nutzung des Mobiliars

---

<sup>58</sup> Kinder vorwiegend stehend (malend) oder sitzend (wartend); Fachkraft vorwiegend in Bewegung (ordnend); übergreifende Beobachtung in der Einrichtung: Kinder vorwiegend in Bewegung oder sitzend (spielend); Fachkräfte in der ‚Freispielzeit‘ vorwiegend stehend oder gehend (ordnend); in der Einrichtung kaum/kein ‚Erwachsenen-Mobiliar‘ vorhanden; ‚Kinder-Mobiliar‘ wird vorwiegend von Kindern genutzt, selten auch von Fachkräften

<sup>59</sup> Kinder vorwiegend sitzend (spielend, auch wartend), zudem auch stehend (kommunizierend); Fachkraft kommt nur zum Teil im Protokoll vor, vorwiegend stehend (ordnend); übergreifende Beobachtung in der Einrichtung: Kinder vorwiegend in Bewegung oder sitzend (spielend); Fachkräfte in der ‚Freispielzeit‘ vorwiegend stehend, gehend oder auf hohen Hockern sitzend (ordnend); in der Einrichtung wenig ‚Erwachsenen-Mobiliar‘ vorhanden, wird nur von Fachkräften genutzt; ‚Kinder-Mobiliar‘ wird vorwiegend von Kindern genutzt, selten von Fachkräften

<sup>60</sup> Kinder vorwiegend sitzend (spielend), zudem auch stehend (wartend); Fachkraft kommt im Protokoll nicht vor (ordnend im Hintergrund); übergreifende Beobachtung in der Einrichtung: Kinder vorwiegend in Bewegung oder sitzend (spielend); Fachkräfte in der ‚Freispielzeit‘ vorwiegend stehend oder gehend (ordnend); in der Einrichtung kaum/kein ‚Erwachsenen-Mobiliar‘ vorhanden; ‚Kinder-Mobiliar‘ wird vorwiegend von Kindern genutzt, selten auch von Fachkräften

<sup>61</sup> Die zugehörigen Daten sind in Anhang 3 im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

entlang der Dimension *Alter*, resp. der differenten Körpergröße von Erwachsenen und Kindern<sup>62</sup> (vgl. auch OT 2).

Begrenzt wird der *Mittagskreis* nach *außen* und nach *innen* hin: An zwei – parallel ausgerichteten – Seiten befinden sich hinter den Bänken Regale, die aus dieser Position keine Zugriffsmöglichkeit auf den Inhalt der Regale erlauben, sondern eher als vertikale, halbhohe Holzwände<sup>63</sup> erscheinen. Eine dritte Bank steht direkt vor der verputzten und gestrichenen Wand des Gruppenraums<sup>64</sup>. Alle drei Bänke offerieren die Option, sich mit dem Rücken anzulehnen. Die Stühle hingegen verstehen sich als Vereinzelnungsvariante: Während die Bank eine sitzende Positionierung für mehrere Personen in Form eines direkten und potenziell sehr nahen, *kollektiven Nebeneinanders* schafft, erzeugt die Anordnung der Stühle ein *individualisiertes Nebeneinander*, im Sinne eines – wenn auch kleinen – eigenen Raums. Die Stühle-Bänke-Formation schafft auch unterschiedliche Bewegungsoptionen: Während sich die Bank als relativ immobil zeigt und nur unter größerem Kraftaufwand verrückt werden kann, ermöglicht der Stuhl deutlich einfacher – und gewichtsmäßig leichter – Bewegungen, im Sinne von Umpositionierungen, sowohl des darauf positionierten Körpers als auch des Mobiliars selbst. Damit ist auch die Möglichkeit, zwischen den Akteur:innen mehr Nähe resp. Distanz herzustellen, auf den Sitzgelegenheiten in unterschiedlichem Ausmaß und auf unterschiedliche Weise verteilt. Zudem stellen die Bänke eine deutlichere Geschlossenheit des Quadrats auf drei Seiten dar, während die Stühle stärker öffnend zum Gruppenraum hin ausgerichtet sind. Dadurch, dass hinter den Stühlen keine Regale o. Ä. positioniert sind und zwischen den Stühlen etwas Raum frei ist – resp. im *Zwischen* „Lücken“ entstehen –, lässt sich die Grenze zum *außen* hier als deutlich poröser markieren.

Nach *innen* ist der Kreis durch einen größeren Teppich markiert. Wenngleich die Form der Erinnerung nicht mehr genau zugänglich ist – sie gleicht einem Kreis oder einem Quadrat mit abgerundeten Ecken –, so lässt sich doch auf die Ähnlichkeit zu einem Inkreis eines Quadrats verweisen, welcher zumindest an vier Punkten – jeweils in der Mitte der vier Seiten – das Quadrat berührt,

---

<sup>62</sup> Kinder und Fachkräfte vorwiegend sitzend; übergreifende Beobachtung in der Einrichtung: Kinder vorwiegend in Bewegung oder sitzend (spielend); Fachkräfte in der ‚Freispielzeit‘ vorwiegend stehend, sitzend oder gehend (ordnend); in der Einrichtung ‚Erwachsenen-Mobiliar‘ vorhanden (weniger als ‚Kinder-Mobiliar‘, aber deutlich mehr als in den anderen Einrichtungen vorhanden); das gesamte Mobiliar wird von Fachkräften und Kindern genutzt

<sup>63</sup> Höhe: ca. 1 m

<sup>64</sup> Hier befindet sich, etwas erhöht, auch ein Fenster.

in den Winkeln jedoch räumliche Lücken schafft, in denen der Holzboden zum Vorschein tritt. Die Akteur:innen sind somit zumeist nicht direkt auf dem Teppich positioniert, sondern berühren dessen Rand nur zum Teil mit den Füßen. Je nach körperlicher Größe, resp. Beinlänge sowie Positionierung im Quadrat, können die Füße potenziell auf den Teppich gestellt werden oder über ihm baumeln. Der Teppich fungiert hier – in Komparation zu den Sequenzen *Ritter* und *Rutsche* – zentrierend. Er lenkt den gemeinschaftlichen Fokus, er proponiert kollektive und kollektivierende Praktiken und rückt den „Kreis-Charakter“, der durch die Positionierung von Bänken und Stühlen nur hintergründig bespielt werden kann, in den Vordergrund. Der Teppich erzeugt eine gemeinsame Mitte und ermöglicht die Ausrichtung auf kollektive Praktiken, bzw. die Herstellung eines *wir*.

**Tabelle 4.24** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 2

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 2 (Z. 11–20): Positionierungen im Mittagskreis</b>	
<b>UT 2.1</b> (Z. 11–15): Platzanfrage	Ich sehe einen leeren Stuhl (Position C <sup>65</sup> ) und gehe dorthin. Links und rechts neben diesem Stuhl sitzen jeweils Kinder (Positionen B und D). Ich frage sie, ob der leere Stuhl „frei ist“ und es für sie in Ordnung ist, wenn ich mich hier hinsetze. Die beiden antworten nicht, zumindest nicht für mich ersichtlich. Ich warte kurz ab und frage dann, ob der Stuhl schon „reserviert“ oder „besetzt“ ist für ein anderes Kind. Ich nehme wieder keine Antwort wahr.
<b>UT 2.2</b> (Z. 15–17): Platzzuweisung	Doreen (Position L) <i>hat die Situation vermutlich beobachtet</i> , sie sagt nach ca. 30 Sekunden „ <b>sicher</b> ist der Platz frei (.) <u>setz dich zu uns Melanie</u> “. Ich setze mich auf den Stuhl.
<b>UT 2.3</b> (Z. 17–20): Weitere Positionierungen	Der Kreis ist nun noch voller geworden. Es scheint, als sei nun jeder Platz belegt. Es wirkt auf mich, als wären bereits alle Kinder da, also alle Kinder nach dem „Reisen“ <sup>66</sup> wieder in ihrer „Stammgruppe“ angekommen. Auch Doreen und Cornelia (etwa Position R) sitzen, verteilt zwischen den Kindern, im Kreis.

Als die Forscherin den Gruppenraum betritt, sind viele Kinder und die Fachkraft Doreen sitzend im Kreis versammelt, sie haben Praktiken der Herstellung

<sup>65</sup> Die Positionen können auf Basis der Erinnerung nicht mehr genau rekonstruiert werden, werden aus Gründen der Transparenz resp. Nachvollziehbarkeit der Passage dennoch – etwaig – angegeben.

<sup>66</sup> In dieser Einrichtung wird (zum Teil) nach dem Konzept des „offenen Hauses“ gearbeitet. Die Institution verfügt über mehrere „Stammgruppen“, denen Kinder zugeordnet sind. Jeden Vormittag können sie in der zweistündigen „Reisezeit“, sofern sie möchten, Zeit in anderen Gruppen oder Räumen der Einrichtung (indoor wie outdoor) verbringen.

eines kreisähnlichen Arrangements anhand der geordneten Positionierung ihrer Körper bereits hervorgebracht (Tabelle 4.24). Der Verfasstheit des Protokolls ist geschuldet, dass das vorangegangene und über den Aspekt des Raums hinausgehende (vgl. OT 1), proponierende Entstehen dieses Settings nicht rekonstruiert werden kann. Das Interaktionsgeschehen, im Sinne des Zustandekommens des Mittagskreises, zeigt sich mit UT 1.2 und UT 2.1 jedenfalls als schon laufend, der Eintritt der Forscherin in den Kreis kann insofern als elaborierend gedeutet werden. Ein paar Plätze auf den Bänken und Stühlen sind bislang noch unbesetzt, die Forscherin nimmt einen Stuhl als verfü- und besetzbar wahr. Sie setzt sich – trotz vorangegangener Einladung durch die Fachkraft (vgl. UT 1.1) – nicht direkt hin, sondern bittet die daneben sitzenden Kinder erst verbal um Einverständnis. Mit der Wahl des Sitzplatzes auf dem Stuhl entscheidet sie sich für eine individualisierte Positionierungsoption. Sie hat hier ihren „eigenen Raum“ und verfügt über größere Bewegungsmöglichkeiten als auf der Bank. Damit kommt ihr potenziell ein stärkerer Einfluss auf die Nähe bzw. Distanz zu den direkten ‚Sitznachbar:innen‘ zu. In der transpositionellen Anfrage, die die beiden Kinder adressiert, ermöglicht sie jenen, an der Entscheidung für oder gegen eine ‚Sitznachbarschaft‘ zu partizipieren und die körperliche Nähe zur relativ fremden Forscherin somit zu unterstützen oder auch abzulehnen (vgl. auch Anfrage zur Beobachtung in Sequenz *Ritter*).

Die eingeräumte Möglichkeit, an dieser Entscheidung teilzuhaben, wird von den Kindern jedoch nicht elaboriert, sie zeigen keine – zumindest im Protokoll abgebildete – Reaktion. Nach einer kurzen Pause bzw. nach längerem Abwarten bringt sich die Fachkraft in das Geschehen ein, indem sie argumentativ elaboriert. Sie fordert die Kinder nicht auf, ‚selbst‘ zu antworten, sondern bejaht die von der Forscherin eingebrachte Anfrage und begründet dies mit dem ‚freien‘ Charakter des Stuhls. Die Fachkraft scheint hier zwar stellvertretend *für* die Kinder zu sprechen, tut dies aber nicht in machtvoller Weise, da die *agency* der Kinder – und auch der Forscherin – gewahrt wird. So nimmt die Fachkraft keine Antwort vorweg; sie übergeht die potenzielle Äußerung der Kinder nicht, sondern wartet erst ab, ob jene die Frage selbst beantworten. Sie trägt aber auch Sorge dafür, dass das Anliegen der Forscherin Gehör findet, resp. nicht unbeantwortet bleibt, gerade auch deshalb, weil jene *nicht* Teil des konjunktiven Erfahrungsraums der Kita-Gruppe ist.

Die Fachkraft übernimmt an dieser Stelle erneut (vgl. auch 1.1) die Rolle der *Einführenden* in jenes implizite Wissen und stabilisiert zugleich das Skript. Dass Letzteres jedoch nicht als brüchig erscheint und von der Praktik der Forscherin keine relevante Erschütterung erfährt, dokumentiert sich in der Wortwahl der Fachkraft, als diese zweifelsfrei verbalisiert, dass der Stuhl „sicher“ (UT 2.2) frei

ist und sie die Forscherin auffordert, sich zur Gruppe zu setzen. Diese folgt der Anrufung auf korporierter Ebene und vollzieht damit eine Zwischenkonklusion. Das von der Fachkraft explizierte „uns“ (UT 2.2) verweist auf ein bestehendes *wir*, das einerseits auf Zusammengehörigkeit und Vergemeinschaftung der Gruppe verweist, sich andererseits in seiner Exklusivität aber auch zugleich nach außen öffnet. Es zeichnet sich gerade *nicht* durch Exklusion aus, sondern bemüht sich um Inklusion – hier im Sinne der zeitweiligen Integration der Forscherin in das kollektive Geschehen.

Unklar bleibt, worin die Praktiken des *nicht-Antwortens* der beiden Kinder gründen; ob die verbalisierten Fragen sprachlich und/oder inhaltlich nicht verstanden werden und/oder sie diese – in Gestalt eines Dialogs mit der Forscherin – nicht beantworten können und/oder wollen. Denkbar ist auch eine Rahmeninkongruenz dergestalt, dass die Absicht der gestellten Fragen nicht deutlich bzw. nicht nachvollziehbar wird, da das Anliegen der Forscherin den Orientierungen der Kinder bzw. deren konjunktivem, institutionell gerahmten, Erfahrungswissen diffus gegenübersteht.

Die Annahme, dass das explizite *Fragen-um-einen-freien-Platz* keine übliche Praktik darstellt, speist sich nicht nur in der Irritation, die die Forscherin bei den Kindern auszulösen scheint, sondern auch in der Formulierung des Protokolls in UT 2.3: Die Plätze werden nach und nach von den sich noch im Raum bewegenden Kindern und einer weiteren Fachkraft belegt, es gibt keine Hinweise auf Thematisierungen oder Aushandlungen im Positionierungsgeschehen. Alle Akteur:innen – mit Ausnahme der Forscherin – wissen somit implizit Bescheid, dass freie Plätze automatisch die Möglichkeit bieten, sich zu setzen; sie wissen ebenso auf einer konjunktiven Erfahrungsebene, dass es keine fix oder vorübergehend vergebenen Sitzplätze gibt – im Sinne zeitlich überdauernder individueller Platzzuweisungen oder „Reservierungen“ –; sie wissen zudem weiterhin, dass es bei der Platzwahl keiner Explikationen oder Nachfragen bedarf – sondern man sich „einfach“ dorthin setzen kann, wo ein Platz visuell unbesetzt scheint – und sie wissen schließlich auch, dass Fragen nach einer Sitznachbar:innenschaft folglich nicht aushandelbar sind, sondern sich allein aufgrund der individuellen Platzwahl ergeben. Jede:r Akteur:in entscheidet somit für sich, *wo* er:sie sitzen möchte. Beeinflussbar ist die Sitznachbar:innenschaft für die Akteur:innen also nur dadurch, dass sie sich *zu-jemandem-dazu-setzen* können. Es besteht folglich jedoch keine Option, nachkommende Sitznachbar:innen abzulehnen, worin sich erneut eine inkludierende Orientierung zeigt. Die Fachkraft hält das Skript durch die Information, dass der Platz für die Forscherin „sicher“ frei ist, aufrecht.



Entscheidend ist hierbei das Moment der *Zeit*: Die Möglichkeit, das Verhältnis von Nähe resp. Distanz zu den anderen Akteur:innen im Mittagkreis zu bearbeiten, besteht nur zu einem spezifischen Zeitpunkt; nämlich genau in dem Moment, in dem der:die Akteur:in gerade selbst eine Positionierungspraktik zum Ausdruck bringt. Dass die freien Plätze an sich relativ wertneutral und friktionsfrei nebeneinander existieren und zur Verfügung stehen, also keine *besser-schlechter*-Zuschreibungen im Hinblick auf die Positionierungsoptionen auf Stühlen und Bänken bestehen, deutet sich darin an, dass Fachkräfte und Kinder – unabhängig ihrer generationalen Adressierung – statusungebunden gleiche Zugriffsoptionen auf das Mobiliar haben resp. keine exklusiven Ansprüche geltend gemacht werden können. Diese Annahme wird durch die beobachteten performativen Praktiken der Positionierung noch dahingehend bestärkt, dass es simultan freie Plätze auf einem leeren Stuhl und auf Bänken gibt, jedoch keine potenziellen Präferenzen oder Artikulationen, in denen sich solche Hierarchisierungen ausdrücken würden, sichtbar werden.

**Tabelle 4.25** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 3

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 3 (Z. 21–29): Zählen</b>	
<b>UT 3.1</b> (Z. 21–26): Kinder zählen	Doreen bittet Robin <sup>67</sup> (etwa Position O), die Kinder „zu zählen“. Robin steht auf, stellt sich frontal vor das daneben sitzende Kind (etwa Position P) sieht ihm in die Augen, streckt die rechte Hand parallel zum Boden nach vorne und dabei insbesondere den Zeigefinger, in dessen Richtung und sagt laut „eins“. Robin geht einen Schritt weiter, zeigt auf das nächste Kind (etwa Position Q), sieht ihm wiederum in die Augen, deutet mit gestrecktem Arm und ausgestrecktem Zeigefinger auf dieses und sagt laut „zwei“. Nacheinander werden alle Kinder im Uhrzeigersinn auf diese Weise gezählt.
<b>UT 3.2</b> (Z. 26–28): Erwachsene nicht zählen	Die beiden Fachkräfte werden nicht mitgezählt, hier geht Robin wortlos um eine Person weiter. Bei mir zögert Robin kurz, geht dann schließlich wortlos weiter zum nächsten Kind.
<b>UT 3.3</b> (Z. 28–29): Sich selbst zählen	Zum Schluss deutet Robin auf sich selbst, nennt die entsprechende Zahl und setzt sich wieder auf seinen:ihren Platz.

<sup>67</sup> Es wurde bewusst ein geschlechtsneutraler Name für dieses Kind gewählt, da ich den Namen nicht kannte und ihn in der Situation akkustisch nicht genau verstanden hatte. Zudem war aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes ein Geschlecht nicht bzw. nicht eindeutig zuordenbar (sofern dies überhaupt möglich und sinnvoll ist).

Dass der Fachkraft *als* Fachkraft eine exponierte Stellung in der Rahmung des Interaktionsgeschehens, resp. der Gestaltung und Aufrechterhaltung des Skripts zukommt, wird erneut in UT 3.1 sichtbar (Tabelle 4.25). Als sich der Mittagskreis als konstituiert zeigt – was sich in einer vermuteten Vollständigkeit der Gruppe *im* Kreis abbildet (es sind keine Personen mehr außerhalb des Kreises in der Gruppe zu sehen) –, wird auf ritualisierte Praktiken zurückgegriffen: Auf die zeitlich vorgelagerte – relativ unbestimmte, eher *offene* und *individualisierte* – Phase des Freispiels, folgt nun ein sich täglich wiederholendes<sup>68</sup> – relativ klar konturiertes, eher *geschlossenes* – Ritual, das *gemeinschaftliche* Praktiken zur Aufführung bringt. Die Kindergruppe erscheint als Kollektiv, aus dessen Mitte ein:e individuelle:r Akteur:in von der Fachkraft transpositionell adressiert wird, „die Kinder ‚zu zählen‘“ (UT 3.1), und damit prüft, ob die vermutete Vollständigkeit der Stammgruppe tatsächlich gegeben ist.

Das „Zählen“ verweist auf eine administrativ-organisatorische und zugleich pädagogisch vermittelte Ordnungspraxis: Die Fachkräfte *wollen* und *sollen* Bescheid wissen, wo sich die Kinder aufhalten. Sie müssen die an sie gestellte Aufgabe der Aufsichtspflicht im institutionellen Kontext wahrnehmen und prüfen daher, ob alle Kinder nach dem „Reisen“ in die „Stammgruppen“ zurückgekehrt sind. Jener administrative Akt wird zugleich erzieherisch genutzt, indem das *Kinder-Kollektiv* in das Ordnungsgeschehen involviert wird, wengleich hier zwischen aktiven und passiven Positionierungen unterschieden werden kann: Während Robin *aktiv* Praktiken des Zählens zur Aufführung bringt, werden die anderen Kinder *passiv* gezählt, wird etwas *an ihnen* vollzogen. Das Zählen suggeriert, Kinder wären grundsätzlich numerisch *zählbar*, worin sich ein objektivierender Charakter anzudeuten vermag. Und das Zählen ist zugleich auf eine:n zählende:n Akteur:in verwiesen, der:die über die entsprechende (u. a.) *numerisch-mathematische Kompetenz* verfügt, jene Zähl-Praktiken überhaupt zum Ausdruck bringen zu können. Bemerkenswert scheint hier, dass das Zählen weder im Kollektiv – also *gemeinschaftlich* – erfolgt, noch die Fachkraft offen in das Kollektiv fragt, ob sich Akteur:innen – quasi auf freiwilliger Basis – zur Verfügung stellen, jene Praktiken in exponiert-individueller Positionierung aufzuführen. Der Fachkraft kommt hier die alleinige Entscheidungsmacht zu, ein Kind mit dem Zählen – gleichsam bittend – zu „beauftragen“. Offen bleibt, ob ggf. schon zeitlich vorgelagert Aushandlungen stattfanden (z. B. Vereinbarung am

---

<sup>68</sup> Dass die Praktiken tatsächlich täglich zur Aufführung gebracht werden, drückt sich schon in der Vorbemerkung zum Fall (Kontextualisierung) aus und lässt sich auch durch die teilnehmende Beobachtung an anderen Tagen belegen.

Vortrag, individuelle Anfrage von/an Robin vorab). Jene wurden zumindest nicht im Kollektiv expliziert und scheinen entsprechend auch nicht im Protokoll auf.

Der gestellten propositionellen Aufforderung folgt Robin jedenfalls unmittelbar elaborierend auf korporierter Ebene, indem er:sie aufsteht und die angerufenen Praktiken direkt zur Performanz bringt. Dass Fachkraft und Kind über gemeinsam geteiltes Erfahrungswissen verfügen, zeigt sich darin, dass Robin keiner Explikation bedarf, er:sie weiß implizit, wie das Zählen *funktioniert*. Es wurde schon öfters beobachtet und/oder selbst praktiziert, sodass die Umsetzung der Anfrage unmittelbar möglich ist. Das Zählen selbst erfolgt nach einem klaren Skript in zugleich korporierter und verbalisierter Praxis: Robin stellt Augenkontakt zu einem Kind her, zeigt auf dieses Kind und nennt – für das Kollektiv „gut hörbar“, also in entsprechend hoher Laustärke – eine Zahl, beginnend bei „eins“ und geht dann einen Schritt weiter, bis zum nächsten Kind. Nach und nach werden, im Uhrzeigersinn, alle Kinder nach dem gleichen Ablaufschema gezählt. Dabei wird die implizite Regel zur Aufführung gebracht, dass jenes Zählen nicht auf alle Akteur:innen der Gruppe anzuwenden ist, sondern nur für das *Kinder-Kollektiv* gilt. Erwachsene Fachkräfte werden nicht mitgezählt. Eine kurze Irritation erfährt das Skript bei der Forscherin: Sie lässt sich in die binäre Codierung – *Kita-Kind/erwachsene Fachkraft* – nicht unmittelbar einordnen. Letztlich wird die Forscherin von Robin als *nicht-Kita-Kind* resp. als (*unbestimmte*) *Erwachsene* adressiert und folglich nicht mitgezählt. Das Skript ist auch hier so stark, dass es durch die Irritation keine nennenswerte Erschütterung erfährt (vgl. auch 2.2).

Dass die zur Aufführung gebrachte Praxis einer konjunktiven Erfahrung der gesamten Stammgruppe entspricht, deutet sich in den Praktiken der anderen Kinder an: Sie sind während des Zählens leise, richten ihre Aufmerksamkeit geschlossen auf Robin. Es gibt keine Widerstände, keine Praktiken, die sich gegen die impliziten Konventionen richten würden. Die Akteur:innen verfügen über einen impliziten Wissensbestand, der die Hervorbringung des Skripts – das Rollen klar verteilt – gemeinschaftlich erlaubt. Der gemeinsame Beginn des Mittagskreis-Arrangements wird auf diese Weise von allen Akteur:innen anerkannt und validiert. Seine Zwischenkonklusion erfährt die Passage durch die abschließende Praktik Robins, als jene:r sich selbst zuletzt zählt und sich daraufhin auf seinen:ihren Platz setzt.

**Tabelle 4.26** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 4

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 4 (Z. 30–37): Besonderer „blauer Freitag“</b>	
<b>UT 4.1</b> (Z. 30–32): „Blauer Freitag“	Doreen fragt, welcher Tag heute ist. Ein Kind ruft „ <b>der blaue Freitag</b> “. An der Wand, hinterhalb einer Bank, hängt ein großes Plakat. Auf diesem sind die Wochentage handschriftlich festgehalten, jeder Tag auf einem andersfarbigen Papierstreifen. Die Schrift „Freitag“ ist auf einem blauen Streifen zu sehen.
<b>UT 4.2</b> (Z. 33–37): Besonderer Freitag	Doreen ergänzt, dass „heute ein ganz besonderer Freitag“ für die [NAME] <sup>69</sup> ist. Doreen lässt ihren Blick im Kreis schweifen und fragt, ob jemand weiß, warum heute ein besonderer Tag ist. Ein Kind zeigt auf und sagt „wählen“. Doreen nickt und ergänzt, dass heute eine Wahl stattfand und alle Kinder und Erwachsenen für ein Märchen stimmen durften. Sie führt weiter aus, dass am Faschingsdienstag die Erwachsenen dann das gewählte Märchen spielen werden.

Nach Beendigung des „Zählens“, bei dem das Kind Robin im Fokus der kollektiven Aufmerksamkeit gestanden ist, tritt die Fachkraft Doreen wieder in den Vordergrund (Tabelle 4.26). Dabei bringt sie eine transpositionelle, an das Kinder-Kollektiv gerichtete, geschlossene Frage ein, nämlich, „welcher Tag heute ist“ (UT 4.1). Ein Kind folgt der Anrufung unmittelbar, indem es eine thematisch klar darauf bezogene Antwort verbal in höherer Lautstärke elaboriert: „**der blaue Freitag**“ (UT 4.1). Der Zusammenhang zwischen der Farbe *Blau* und dem Wochentag *Freitag* zeigt sich illustrierend anhand eines Artefakts, nämlich des Plakats an der Wand, welches im Protokoll beschrieben wird. Hier wird jeder Wochentag mit einer Farbe verknüpft und somit – erneut in einrichtungsspezifischem Word-ing – pädagogisch vermittelt. Dass die Verknüpfung tatsächlich bei den Kindern „ankommt“, zeigt sich in der Verbalisierung des Kindes, welche als eine habituierte Praktik zu Tage tritt. Der Freitag scheint für den:die Akteur:in eindeutig und zugleich implizit mit der Farbe Blau verbunden zu sein.

Die Fachkraft antwortet auf die Elaboration des Kindes zugleich validierend (im Sinne von *es ist tatsächlich der blaue Freitag*) und elaborierend (im Modus

<sup>69</sup> Doreen benennt die Akteur:innen der Institution hier mit Verweis auf den Einrichtungsnamen, welcher von den Fachkräften gewählt wurde und aus Datenschutzgründen an dieser Stelle nicht angeführt wird. Auf der Homepage der Institution findet sich zum Zeitpunkt der Erhebung ein Hinweis, dass die Kinder der Einrichtung im pädagogischen Konzept „liebevoll [NAME] genannt werden“. Ob in der Passage mit der namentlichen Nennung *nur* die Kinder der Institution angesprochen werden (sollten), oder auch die Fachkräfte, bleibt offen.

der Beschreibung), indem sie den gegenwärtigen Tag differenzierend und eine potenzielle Wissensdifferenz zum Ausdruck bringend als einen „ganz besonderen Freitag“ für die Akteur:innen der Institution (UT 4.2) markiert. Damit wird das schon zuvor mehrfach implizit aufgerufene Kollektiv erneut vakant: Es geht thematisch um einen Sinngehalt, der seine Wirkung im gemeinschaftlichen *wir* der Institution entfaltet. Der voraussetzungsvolle Wissensbestand, der zur Erschließung dieses Sinngehalts erforderlich ist, verbleibt folgend jedoch nicht in der Sphäre des Impliziten. Die Fachkraft schafft Anschlussmöglichkeiten für jene Akteur:innen, die über jenen ggf. (noch) nicht (ausreichend) verfügen, dergestalt, dass sie den Kommunikationsraum im Kollektiv öffnet und anschlussproponierend fragt, ob jemand diesen Wissensbestand zur Explikation zu bringen vermag, resp. sie sich danach erkundigt, ob jemand weiß, warum der gegenwärtige Tag von einer unterstellten Besonderheit gekennzeichnet ist. Der „schweifende Blick“ zeigt sich als korporierter Ausdruck, als potenzielle Adressierung aller individuellen Akteur:innen im Kollektiv, sich – sofern sie über entsprechendes (Erfahrungs-)Wissen verfügen – an dieser Stelle verbal einzubringen, resp. als Aufforderung, sich an der kollektiven Kommunikation zu beteiligen. Ein Kind kommt der Anrufung direkt nach. Anders als in UT 4.1 ist der verbalisierten Praktik hier eine korporierte vorgelagert: Das Kind zeigt auf, resp. spricht erst danach – oder zumindest erfolgen die beiden Praktiken simultan<sup>70</sup>. In der Art und Weise des Miteinander-Sprechens wird jedenfalls die *generational codierte Ordnung des Geschehens*, resp. derer kommunikativen Interaktionsbeiträge sichtbar: Während Kinder adressiert sind, *aufzuzeigen*, bevor sie sich verbal einbringen, ist es erwachsenen Fachkräften möglich, „einfach so“ zu sprechen, *ohne aufzuzeigen*, wenngleich das *Nicht-Aufzeigen* nicht nur keine Sanktion durch die erwachsene Fachkraft erfährt, sondern generell nicht thematisiert wird (vgl. UT 4.1). Adressiert wird durch die Elaboration des Kindes nicht das Kinder-Kollektiv oder der gesamte Kreis, sondern die Fachkraft *als* Fachkraft in exponierter Position. Die Besonderheit und Bedeutsamkeit ihrer Rolle, die sich u. a. durch einen anderen – in vielen Bereichen umfangreicheren – Wissensbestand sowie einer höhergelagerten Deutungs-, Handlungs- und Entscheidungsmacht auszeichnet, wird damit indirekt validiert.

---

<sup>70</sup> Aus dem Protokoll geht nicht klar hervor, ob die Praktiken zeitlich nacheinander gelagert sind oder (zum Teil) simultan hervorgebracht werden.

Inhaltlich auf die Elaboration des Kindes bezugnehmend, deutet das artikuliert Verb „wählen“ (UT 4.2) auf eine konkrete Tätigkeit hin, auf die Praktik der Teilhabe an einer Wahl (vs. abstrakteres Nomen „Wahl“). Offen bleibt an dieser Stelle der thematische Bezug, also der Gegenstand, der zur Wahl gestellt wird. Jedenfalls scheint mit diesem Akt des Wählens Exklusivität verbunden zu sein, da es genau jene Tätigkeit ist, die den gegenwärtigen Tag zu einem „ganz besonderen Freitag“ (UT 4.2) erhebt. Die Fachkraft verhält sich zu dieser Antwort auf korporierter Ebene validierend – indem sie nickt – sowie verbal elaborierend, diesmal im Modus der Erzählung und Beschreibung. Um das gesamte Kollektiv an der (konstruierten) Besonderheit teilhaben zu lassen, macht die Fachkraft jene transparent: Sie erzählt, dass am gegenwärtigen Tag die Wahl eines Märchens stattfand und alle Akteur:innen der Institution – Kita-Kinder und Fachkräfte, unabhängig ihrer generationalen Codierung – an dieser partizipierten. Das von dem Kind verwendete Verb „wählen“ kann vor diesem Hintergrund als Ausdruck einer selbst erfahrenen, singular stattfindenden, besonderen Praxis verstanden werden. Jene Erfahrung wird konjunktiv mit den anderen Akteur:innen der Einrichtung geteilt, sie wurde individuell – *jeder für sich* – und zugleich im Kollektiv – *alle dasselbe* – zum Ausdruck gebracht.

Die Praktik des Wählens steht nicht (nur) prozesshaft für sich, sie ist Voraussetzung für ein Produkt, nämlich ein Abstimmungsergebnis, das im – zeitlich nachgelagerten – „Ausatmen“ her- und vorgestellt wird. Das schon vielfach aufgerufene Verhältnis von Individualität und Vergemeinschaftung erfährt dann – und dort (es findet in einem anderen Raum der Kita statt) – besondere Relevanz: Alle Akteur:innen der Institution haben die Möglichkeit, die Auszählung der Wahl zu beobachten; alle erfahren das Ergebnis des Abstimmungsprozesses zeitgleich sowie am selben Ort, *jede:r für sich* und zugleich gemeinschaftlich im *großen wir* der gesamten Institution. Das *ich* (im Sinne der eigenen Stimme, des eigenen Beitrags) wird hierin im *wir* (im großen Ganzen) besonders erfahrbar. Seine große Bedeutung erlangt das Ergebnis dann zeitlich deutlich später, wenn das gewählte Märchen *von den Fachkräften für die Kinder* am Faschingsdienstag zur Aufführung gebracht wird.

**Tabelle 4.27** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 5

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 5 (Z. 38–51): Verkleiden</b>	
<b>UT 5.1</b> (Z. 38–41): Über Faschingsverkleidungen sprechen	Ein Kind zeigt auf und sagt, dass es sich im Fasching als Spider-Man verkleiden wird <sup>71</sup> . Doreen paraphrasiert. Weitere Kinder zeigen auf und sprechen von ihren Verkleidungen. Doreen antwortet, sie habe den Eindruck, dass die Kinder über Faschingsverkleidungen sprechen möchten: „ <b>na</b> (.) <b>dann machen wir das doch</b> “.
<b>UT 5.2</b> (Z. 41–47): Sich der Reihe nach äußern vs. nicht äußern	Doreen fragt alle Personen nacheinander im Uhrzeigersinn, ob und ggf. als was sie sich verkleiden wollen – ausgehend von jenem Kind, das zuletzt gesprochen hatte. Ein paar Kinder nennen ihre Verkleidung nur kurz in einem Wort oder Satz, ein paar Kinder äußern sich ausführlicher und formulieren mehrere Sätze. Ein Kind äußert sich nicht. Die Wortmeldungen werden zumeist nicht kommentiert. Manchmal paraphrasiert Doreen. Bei Wiederholungen fragt sie in die Runde, ob sich die Kinder noch erinnern können, wer sich ebenfalls als diese Figur verkleidet. Genannte Verkleidungen sind u. a. Elsa <sup>72</sup> , Anna <sup>73</sup> , Paw-Patrol-Hund <sup>74</sup> , Spider-Man <sup>75</sup> , Cowboy und Titanic.
<b>UT 5.3</b> (Z. 47–49): Überraschungsverkleidung	Als Doreen mich fragt, ob ich mich auch verkleide, antworte ich, dass das eine Überraschung ist. <i>Ich fühle mich überrumpelt und möchte mich hierzu eigentlich nicht äußern. Mit meiner genannten Antwort fühle ich mich nicht wohl.</i>
<b>UT 5.4</b> (Z. 50–51): Märchenverkleidung	Cornelia und Doreen erzählen, dass ihre Verkleidung vom Wahlergebnis abhängt und dass sie sich entsprechend ihrer Rolle verkleiden werden.

Auf die Elaboration der Fachkraft erfolgt in UT 5.1 eine Anschlussproposition eines Kindes (Tabelle 4.27). Damit wird die Thematik des *Faschings* inhaltlich aufrechterhalten und zugleich eine neue inhaltliche Ebene – jene der *individuellen Verkleidung eines Kindes* – eingeführt. Die Art und Weise der Formulierung

<sup>71</sup> Wie sich das Aufzeigen und Sprechen genau gestaltet, bzw. ob/inwieweit die Fachkraft in diese Praktik involviert ist, wurde nicht notiert und ist der Erinnerung nicht mehr zugänglich.

<sup>72</sup> Figur aus dem Film „Eiskönigin“

<sup>73</sup> Figur aus dem Film „Eiskönigin“

<sup>74</sup> Eine Figur aus der TV-Serie „Paw Patrol“ (genauer Name der Figur in der Erinnerung nicht mehr zugänglich)

<sup>75</sup> Comic-Figur

im Indikativ (vs. Konjunktiv) legt nahe, dass es sich bei der Verkleidung um keinen potenziellen Wunsch handelt, sondern hier ein konkreter, in der näheren Zukunft zu realisierender Plan – nämlich, sich im Fasching *als jemand anderes* zu verkleiden – mitgeteilt wird.

Aufgerufen wird damit zugleich eine spezifische Rolle, die eingenommen werden will: jene von Spider-Man, einer Figur, die nicht real existiert, sondern als *Superheld mit Superkräften* ausschließlich medial zur Darstellung gebracht wird<sup>76</sup>. Interessant scheint die Bezugnahme auf Spider-Man im Kontext generationaler Ordnung gerade deshalb, weil es sich hier um eine Figur handelt, der die Lebensphase *Jugend* bzw. *junge Erwachsenenheit* zugeschrieben wird und ursprünglich für Jugendliche und Erwachsene konzipiert wurde. Erst in den letzten Jahren wird sie zunehmend an ein jüngeres Publikum herangetragen, resp. auf die Zielgruppe der Kinder zugeschnitten<sup>77</sup>.

Auf den thematischen Wechsel bezieht sich Doreen elaborierend, indem sie die Aussage paraphrasiert. Damit bestätigt sie den gehörten Inhalt (ratifizierend), sie führt zugleich *nicht* in das von ihr eingebrachte vorherige Thema (Märchen/Wahl) zurück. Hierin – und auch in den folgenden Redebeiträgen – zeigt sich, dass der Fachkraft im kollektiven Gruppensetting die Aufgabe zukommt, den Rahmen für Kommunikation zur Verfügung zu stellen und Redebeiträge zu moderieren. Thematisch-inhaltlich kann jene (auch) von den Kindern ausgestaltet und mit deren Interessen bespielt werden. Die genaue Diskursorganisation kann an dieser Stelle (UT 5.1) nicht rekonstruiert werden, da das Protokoll nicht detailliert genug vorliegt. Sichtbar wird jedoch, dass ein erheblicher Anteil der Kommunikation von den Kindern stammt und sich jene elaborierend zur Anschlussproposition bzw. zu deren Ratifizierung ins Verhältnis setzen: Sie erzählen von den individuellen Verkleidungsplänen und/oder -wünschen. Während die Fachkraft Doreen die Redebeiträge der Kinder organisiert, bleibt die Fachkraft Cornelia im Hintergrund. Die unterschiedliche Sichtbarkeit der beiden Fachkräfte ist – so lässt sich vermuten – dem Umstand geschuldet, dass Doreen die prominentere Rolle

---

<sup>76</sup> „Durch den Biss einer genmanipulierten Spinne erhält der schüchterne Teenager Peter Parker Superkräfte, mit denen er fortan [als Spider-Man; Anm. MH] für Gerechtigkeit und gegen das Böse kämpft.“ (Netflix, o. J., o.S.). Breite mediale Präsenz erfährt die ‚Marvel‘-Figur Spider-Man insbesondere in Comics, Filmen, TV-Serien und digitalen Spielen.

<sup>77</sup> Dies zeigt sich bspw. im Herabsetzen der FSK-Altersgrenzen und in der deutlichen Zunahme jener Spider-Man-Merchandising-Produkte, die Kinder als Zielgruppe adressieren.



der ‚gruppenführenden Pädagogin‘ zukommt, Cornelia hingegen als ‚Assistentin‘ operiert<sup>78</sup>.

Nachdem mehrere Kinder sich zu Faschingsverkleidungen geäußert haben, validiert Doreen das hierin liegende Interesse, indem sie das *individuelle Sprechen im Kreis* zum Anlass nimmt, die Kommunikation *kollektiv* zu gestalten. Jene Transformation vollzieht sich vornehmlich auf sprachlicher Ebene: „na (.) dann machen wir das doch“ (UT 5.1). Das *wir* fungiert hierbei als Hinweis, dass die folgenden Praktiken gemeinschaftlich vollzogen werden sollen. Analog zum *Zählen* in OT 3 wird die Kommunikation in einem *kollektiven nacheinander*, resp. in einem *im-Uhrzeigersinn-der-Reihe-nach*, strukturiert. Als räumlich-korporierten Ausgangspunkt dieser Reihe setzt die Fachkraft jenes Kind, das sich zuletzt verbalisiert geäußert hat<sup>79</sup>. Die Kinder folgen hierbei dem Aufforderungscharakter: nacheinander bringen sie sich auf verbaler Ebene ein, antworten direkt auf die an sie gestellte Frage, *ob* und *als was* sie sich im Fasching verkleiden (wollen). Damit elaborieren sie die Anfrage und ratifizieren sie zugleich. Das Ausmaß der Antworten variiert zwischen (einzelnen) Wörtern und (mehreren) Sätzen. Ein Kind äußert sich nicht verbal. Die Fachkraft kommentiert die Artikulationen zumeist nicht und nimmt auch keine Bewertungen – hinsichtlich des Inhalts und der Form bzw. des Ausmaßes des Redebeitrags – vor. Manchmal reformuliert sie, wobei sie auf einer deskriptiven Ebene verbleibt und womit sie die Sprechakte der Kinder zugleich ratifiziert. Erfolgen inhaltliche Mehrfachnennungen von Verkleidungen, so geht die Fachkraft hier dergestalt darauf ein, dass sie eine Frage ans Kinder-Kollektiv richtet, nämlich dahingehend, ob sich die Kinder noch erinnern können, wer sich ebenfalls als diese Figur verkleidet. Hierin drückt sich Aufmerksamkeit aus, ein fokussiertes *bei-der-Sache-Sein*, ein *sich-interessieren* für

<sup>78</sup> In Österreich wird in den Anstellungsverhältnissen zwischen Fachkräften differenziert: Die pädagogischen Fachkräfte (‚Elementarpädagog:innen‘, oft auch: ‚gruppenführende Pädagog:innen‘) verfügen über eine mehrjährige Ausbildung auf Sekundarstufenniveau. Ihnen werden (tendenziell) *pädagogische* Aufgaben – vornehmlich der *Bildung* – zugesprochen. ‚Assistent:innen‘ (auch ‚Helfer:innen‘, ‚Betreuer:innen‘ oder ‚unterstützende Fachkräfte‘ – unterschiedliche Begrifflichkeit sowie unterschiedliche Gesetzgebung in den Bundesländern) verfügen in der Regel über eine deutlich geringere Ausbildung. Sie unterstützen die Pädagog:innen, sind aber auch für hauswirtschaftliche Tätigkeiten zuständig. Auf der Homepage des österreichischen *Arbeitsmarktservice (AMS)* findet sich der Hinweis, dass Assistent:innen „die Kinder in ihren Gruppen [betreuen], [sie] jedoch nicht in die pädagogischen Maßnahmen der KindergartenpädagogInnen ein[greifen]. Sie spielen mit den Kindern beispielsweise Brettspiele, unterstützen Kleingruppen beim Malen und Basteln oder beaufsichtigen die Kinder beim Spielen im Garten.“ (AMS, o. J., o. S.)

<sup>79</sup> Denkbar wäre alternativ, dass sie den Ausgangspunkt *bei sich selbst* nimmt, resp. das Kind *neben sich* zuerst anspricht

die eingebrachten Redebeiträge der Kinder, deren Pläne und Wünsche. Zugleich wird *Merkfähigkeit* angesprochen und die Kinder werden adressiert, sich als *kompetent* (im Merken) zu zeigen (ähnlich OT 3, *kompetent-sein* in der Zähl-Praktik). Die genannten Verkleidungen entsprechen mehrheitlich Figuren aus Filmen und Serien, die auch in Merchandising-Produkten eine breite Repräsentation erfahren. Anders als Spider-Man, entstammen *Elsa*, *Anna* und der *Paw-Petrol-Hund* jedoch medialen Darstellungen, die genuin Kinder als Konsument:innen adressieren.

Anders als in UT 3.2, wo die Präsenz der Forscherin beim Zählen zwar kurz zu einer Irritation führt, sie aber letztlich von Robin nicht mitgezählt wird, da ausschließlich das Kinder-Kollektiv zum Adressaten jener Praktik wird, wird die Forscherin in UT 5.3 von der Fachkraft explizit angesprochen, sich verbal in die Interaktion einzubringen. Der Mittagskreis scheint an dieser Stelle ein über das Kinder-Kollektiv hinausgehendes Geschehen zu sein, dass *alle* anwesenden Personen zu Akteur:innen erhebt, um Praktiken zur Aufführung zu bringen<sup>80</sup>. Das kollektive Setting erzeugt hier ein Unbehagen bei der Forscherin, das sich in den kursiv markierten Einschüben des Protokolls ausdrückt. Jene *möchte* sich *nicht* äußern und antwortet letztlich, „dass das eine Überraschung ist“ (UT 5.3). Hier wird sichtbar, dass die *Kollektivierung* der individuellen Praktiken – sich äußern zu *wollen* – zu einem Zugzwang – sich äußern zu *müssen* – führt, obwohl die Fachkraft deskriptiv mit den Redebeiträgen umgeht, resp. keine Wertungen vornimmt.

Wie schon angedeutet, fungiert der Mittagskreis inkludierend, indem alle teilnehmenden Akteur:innen in dessen Vollzug integriert werden: So äußern sich nicht nur die Kinder (und die Forscherin) zu den geplanten Verkleidungen, sondern auch die Fachkräfte. In Kontrast zu den vorwiegenden Äußerungen der Kinder stellen sich die von den Fachkräften angesprochenen Rollen nicht in den Kontext gegenwärtig medial vermittelter Figuren; die Fachkräfte geben vielmehr an, sich entsprechend des gewählten Märchens zu verkleiden. Hiermit sind die Fachkräfte der gesamten Einrichtung auf ein übergreifendes Thema verwiesen und zeigen sich im Fasching als *Fachkraft-Kollektiv*. Mit der Rollenwahl im Fachkraft-Kollektiv geben die Fachkräfte schließlich nur wenig über sich selbst und über ihre individuellen Interessen preis, sondern bringen die jeweilige Figur mit pädagogischem Bezug zum später zur Aufführung gebrachten Theaterstück prominent zur Darstellung.

---

<sup>80</sup> Dass tatsächlich alle Personen im Kreis angesprochen werden, zeigt sich folgend in UT 5.4, als die Fachkräfte über ihre Verkleidungen sprechen

**Tabelle 4.28** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 6

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 6 (Z. 52–65): Titanic</b>	
<b>UT 6.1</b> (Z. 52–55): Etwas herzeigen	Kai, das letzte Kind in der Reihe (etwa Position I), erzählt von seiner Titanic-Verkleidung und möchte außerdem „etwas herzeigen“. Doreen antwortet, dass er gerne etwas herzeigen darf. Kai steht auf und läuft raus aus dem Gruppenraum. In der Gruppe ist es leise. Die meisten Kinder blicken Richtung Gruppenausgang. Kurz darauf kommt Kai mit einem Ordner zurück.
<b>UT 6.2</b> (Z. 55–61): Titanic-Mappe	Er stellt sich in die Mitte des Kreises und macht die Mappe auf. Darin sind einige Klarsichtfolien mit jeweils einem Blatt Papier auf der Vorder- und Rückseite der Folie. Auf jedem Blatt sind mehrere kleine Titanic-Fotos und Visualisierungen, zum Teil als Screenshots von Google-Recherche-Ergebnissen, abgebildet. Zu sehen ist die Titanic in unterschiedlichen Zeithorizonten und verschiedenen Orten (vor dem Ablegen, auf See, beim Untergang, am Meeresgrund), jedoch nicht (für mich ersichtlich) systematisch geordnet. Kai erzählt, dass seine Mutter diese Mappe für ihn zusammengestellt und sie ihm geschenkt hat.
<b>UT 6.3</b> (Z. 61–65): Titanic-Mappe herzeigen	Er geht mit der geöffneten Mappe mehrmals im Kreis und führt bei jeder Runde eine neue Seite mit Bildern vor, den Personen auf den Stühlen und Bänken zugewandt. Doreen und Cornelia stellen zwischendurch viele Fragen, z. B. „Was ist mit dem Schiff passiert?“, „Waren Menschen auf dem Schiff?“. Der Junge gibt jeweils kurze Antworten. Die anderen Kinder schauen zu, zumeist den Blick auf die Bilder in der Mappe gerichtet.

Kai, der als letztes über seine Verkleidung spricht und damit die an ihn gestellte Aufforderung elaboriert, nutzt die Gelegenheit, um einen über die *Verkleidungs-Erzähl-Praktiken* hinausgehenden Bedarf anzumelden: Er möchte „etwas herzeigen“ (UT 6.1) (Tabelle 4.28). Er adressiert mit dieser Information die Fachkraft Doreen, ihm Raum und Zeit in dem Setting des Mittagskreises zur Verfügung zu stellen, wobei erst noch unklar bleibt, worum es (thematisch) gehen soll. Damit bringt er eine Zwischenkonklusion ein, die die Fachkraft validiert; zugleich zeigt sich hierin erneut eine quasi ‚sternförmige‘ Kommunikation zwischen Kindern und Fachkraft. Angedeutet ist hiermit, dass sich die Fachkraft im Zentrum der Kommunikation befindet – metaphorisch gesprochen: die Fachkraft im Zentrum des Sterns positioniert ist und sich bei ihr die Kommunikationsbeiträge bündeln, resp. jene von ihr gesteuert werden. Darin zeigt sich erneut eine

Zuschreibung von Deutungs-, Handlungs- und Entscheidungsmacht – seitens des Kindes, die Fachkraft in ihrer Rolle validierend.

Im Vollzug dieser Anfrage transformiert sich die kollektive Praxis hin zur Geltendmachung eines individuellen Anliegens. Das Kinder-Kollektiv verhält sich – dem stabilen Skript entsprechend – hierzu ratifizierend: Es gibt keine Widerstände oder Störungen des Geschehens und es werden auch keine alternativen Anliegen formuliert. Die Ruhe und die Blickrichtung (zur Türe), als Kai kurz den Raum verlässt, deuten auf die gemeinschaftliche Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas – noch Unbestimmtes, aber zugleich Bedeutungsvolles – hin. Individuell in prominenter Position – und zugleich im Kollektiv – kann Kai eine Transposition sowie dessen Elaboration auf korporierter Ebene zur Aufführung bringen. Sich in der Mitte des Kreises auf dem Teppich positionierend, zeigt er eine mitgebrachte Mappe. In ihr befinden sich bedruckte Blätter, auf denen die *Titanic*<sup>81</sup> auf unterschiedliche Weise in verschiedenen Kontexten vielfach abgebildet ist. Die schon angedeutete Besonderheit kommt hier erneut zum Ausdruck: Auf einer inhaltlichen Ebene lässt sich hervorheben, dass der Titanic bis heute besondere Popularität und Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf der Ebene der Abbildung wird sichtbar, dass gerade die quantitativ umfangreiche Abbildung des Schiffes auf einer Vielzahl an Blättern seine Bedeutsamkeit herausstreicht. Auch die Art und Weise der Positionierung Kais spricht für die Exklusivität jener von ihm zum Vollzug gebrachten Praktiken: Er bewegt sich im Inkreis des Mittagskreises, gleichsam einer Bühne (materiell repräsentiert durch den Teppich), und damit zentriert im Fokus des Kollektivs. Der Raum schafft hier die Möglichkeit einer Bühne, zu dem sich die Akteur:innen verhalten und hierbei potenziell unterschiedliche Rollen einnehmen können. Diese Möglichkeiten werden auch genutzt: Kai positioniert sich exponiert im Zentrum und bringt (aktiv) korporierte Zeige-Praktiken zur Aufführung. Das Kollektiv der Kinder, der Fachkräfte und der Forscherin fungiert als (eher passive) Zuschauer:innen, indem sie Kai und dem von ihm gezeigten Gegenstand erhebliche Aufmerksamkeit schenken und damit die Bedeutung des Artefakts, bzw. der *Zeige-Praktik* selbst, verstärken.

---

<sup>81</sup> Ein großes, prominentes Passagierschiff, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf seiner Jungfernfahrt sank und dabei viele Opfer forderte

Schließlich bringt sich Kai auch verbal in das Geschehen ein, indem er elaborierend, im Modus der Erzählung, verbalisiert, dass die Mappe sich als Geschenk seiner Mutter versteht. Damit wird die eben herausgearbeitete, mehrfache Besonderheit des Gegenstands und dessen Präsentation im Kreis nochmal mit Relevanz aufgeladen.

In dieser Praktik zeigt sich zudem auch eine Bearbeitung des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Privatheit. Dass Kai einen für ihn wichtigen Gegenstand von zuhause mit in die Kita bringt, weist jedoch nicht nur auf die Bedeutsamkeit des Artefakts selbst hin. Er bearbeitet anhand dieser Praktik auch das Verhältnis privat-familialer und öffentlich-institutioneller Sphären. Dabei wird ihm aus beiden Bereichen erhebliche agency zugesprochen, welche die Möglichkeitsbedingung dafür darstellt, diese Praktik überhaupt erst als solche hervorbringen zu können. Dies drückt sich insbesondere durch das Einverständnis beider Sphären aus: So erklärt sich einerseits die Fachkraft bereit, Kai das Artefakt prominent in der Gruppe positionieren zu lassen, was wiederum vom gesamten Stammgruppen-Kollektiv mitgetragen und unterstützt wird. Andererseits wird hier auch das familiäre Feld vakant, indem es sein Einverständnis dazu gibt, den mehrdimensional mit Bedeutung aufgeladenen Gegenstand mit in die frühpädagogische Einrichtung zu nehmen. Die agency Kais zeigt sich schließlich auch darin, dass er sein Anliegen aktiv äußert und er darum bittet, es zu Geltung bringen zu können. Nach dem Einverständnis nutzt er das Kreissetting explizit, um den persönlichen und zugleich privaten Gegenstand öffentlich zu machen. Die korporierte Praktik des *im-Kreis-Gehens* ermöglicht hierbei, dass alle Akteur:innen an der Praktik beobachtend teilhaben können. Nach jeder Runde blättert Kai um, sodass die Aufmerksamkeit des Kollektivs aufrechterhalten wird und jeweils auf die neuen Bilder gerichtet ist. Die Fachkräfte bringen sich – nun beide – in das Geschehen verbal ein. Sie stellen Fragen, die sich individuell an Kai richten und zeigen sich hiermit als *aktive Zuschauer:innen*. Die Kommunikation vollzieht sich dabei dialogisch (Fachkraft-Kind) bis trialogisch (Fachkraft-Kind-Fachkraft). Die anderen Kinder – und auch die Forscherin – bringen stetig *Praktiken des passiven Zuschauens und Zuhörens* hervor, ohne sich verbal einzubringen oder zu „stören“, womit das Skript durchgängig gesichert und validiert wird.

**Tabelle 4.29** *Mittagskreis*: Übersicht Passage OT 7

Passage	Auszug Feldprotokoll
<b>OT 7 (Z. 66–74): Vom „Mittagskreis“ zum „Ausatmen“</b>	
<b>UT 7.1</b> (Z. 66–71): Titanic-Mappe beim „Ausatmen“ herzeigen	Nachdem Kai alle Seiten herzeigt hat, setzt er sich auf <i>seinen</i> Platz auf die Bank zurück und legt den Ordner auf seinen Schoß. Er sieht Doreen an und sagt, dass er die Mappe „beim Ausatmen herzeigen“ will. Doreen antwortet, dass dies Heidi entscheiden muss, „denn sie macht heute das Ausatmen“. Sie ergänzt, dass Kai aber nach oben ins Büro von Heidi gehen darf, um sie zu fragen, ob er die Mappe beim Ausatmen herzeigen darf. Falls sich dies wegen der Wahl (der Stimmauszählung) nicht ausgeht, solle er aber bitte nicht enttäuscht sein.
<b>UT 7.2</b> (Z. 71–73): Mitkommen	Der Junge steht auf. Doreen fragt, ob er lieber allein gehen möchte oder ob jemand mitkommen soll. Er antwortet, dass er gemeinsam nach oben gehen möchte. Cornelia steht auf, die beiden gehen zusammen nach oben.
<b>UT 7.3</b> (Z. 73–74): Singen und zum „Ausatmen“ gehen	Doreen stimmt ein Lied an, die Kinder singen mit. Anschließend gehen Doreen und die Kinder in den Bewegungsraum zum Ausatmen. Ich folge ihnen.

Beendet wird der individualisierte Akt des *Herzeigens der Titanic-Mappe* durch Kai selbst (Tabelle 4.29). Als er „fertig“ ist – resp. alle Bilder vorge stellt hat – setzt er sich zurück auf seinen Platz im Kollektiv. Er bringt damit die Praktik zu einem sichtbaren Abschluss, um daran unmittelbar ein weiteres Anliegen in Form einer Transition anzuschließen: Er stellt Blickkontakt zur Fachkraft Doreen her und bittet darum, die Mappe ein zweites Mal, in noch größerer Runde – nämlich beim Ausatmen, wo sich die gesamte Institution versammelt – vorstellen zu dürfen. Die Fachkraft ratifiziert, das Anliegen zu verstehen und differenziert zugleich, indem sie darauf hinweist, dass die Entscheidungsmacht hier bei einer anderen Person – nämlich bei Heidi, der Leiterin der Einrichtung – liegt. Die Akteurschaft Kais wird dabei erneut anerkannt: Die Zuständigkeit und Entscheidungsgewalt sowie die (geringe) Wahrscheinlichkeit, den Wunsch realisieren zu können, werden transparent und damit nachvollziehbar gemacht *und* es wird ihm die Möglichkeit offeriert, das Anliegen an die Kita-Leiterin Heidi persönlich heranzutragen. Jenes Angebot nimmt Kai validierend auf korporierter Ebene an, indem er aufsteht. Hierauf fragt die Fachkraft, ob Kai alleine zur Leiterin gehen möchte oder er sich Begleitung wünscht. Auch dieses Angebot nutzt Kai, indem er die Option, gemeinsam hochzugehen, bejaht. Hierauf setzt sich die Fachkraft Cornelia – korporiert – ins Verhältnis, indem sie aufsteht und

mit Kai gemeinsam den Raum verlässt (Zwischenkonklusion). An dieser Stelle findet keine Aushandlung statt – in dem Sinne, dass besprochen würde, wer Kai begleitet –; es scheint für alle Akteur:innen konjunktiv klar zu sein, dass jene Rolle der Begleitung Cornelia zukommt.

Die Bedeutung des Skripts im Kontext des Mittagskreises zeigt sich in OT 7 erneut: Es ist stabil *und* flexibel zugleich, indem es einen klaren Rahmen für kollektive wie individuelle Praktiken zur Verfügung stellt und Rollen eindeutig verteilt. Während die Fachkraft Doreen als *Rahmen-Erzeugerin* und -*Aufrechterhalterin* im Vordergrund agiert (ähnlich einer Moderatorin), fungiert die Fachkraft Cornelia unterstützend im Hintergrund und tritt nur „bei Bedarf“ zutage. Die Kinder werden in diesem Arrangement als Adressat:innen angesprochen, sich an der Gestaltung inhaltlich-thematisch zu beteiligen (bspw. beim Sprechen über Verkleidungen, OT 5) und Vorschläge für das Einbringen individueller Interessen und Anliegen zu machen (bspw. beim Herzeigen eines persönlichen Gegenstands, OT 6). Den Interaktionsbeiträgen der Kinder wird Zeit und Raum eingeräumt, um gemeinschaftlich bearbeitet, resp. elaboriert werden zu können. Die Kinder treten hierbei einerseits als Kinder-Kollektiv auf, das den Mittagskreis rahmt, sowohl im Hinblick auf ihre Körperpositionierung als „Kreis“, als auch bezugnehmend auf die gemeinsame Hervorbringung von Fokussierungs- und Aufmerksamkeitspraktiken, wenn sie sich kollektiv auf Personen, Gegenstände und/oder Interaktionen ausrichten und damit einen kollektiven Fokus herstellen bzw. zugleich inkludierend zentrieren. Darüber hinaus erlaubt die enge Rahmung auch Öffnungen, die sich bereits räumlich andeuten (Offenheit in der Stuhl-Reihe) und sich auch auf Ebene der Praktiken wiederfinden, etwa wenn Kai die Möglichkeit eingeräumt wird, ein persönliches Anliegen einzubringen und damit seine individuellen Interessen von der Fachkraft als relevant – und möglicherweise prioritär vor ihren eigenen Intentionen – gesetzt und von der gesamten Gruppe als solche validiert werden.

Auch das Verlassen des Raumes seitens Kai und Cornelia und die hiermit einhergehende Veränderung des relationalen Gefüges im Raum, erschüttern das Skript nicht. Doreen beginnt transpositionell – und ohne weitere verbale Erläuterung – ein Lied zu singen. Ähnlich<sup>82</sup> der Sequenz *Rutsche*, wird hier ein Lied am raum-zeitlichen Übergang platziert: Dort ruft es dazu auf, das Freispiel zu beenden und Aufräum-Praktiken zur Aufführung zu bringen; hier läutet es die Beendigung des Mittagskreises ein. Die Kinder setzen sich dazu elaborierend

---

<sup>82</sup> Der Hinweis auf Ähnlichkeit bezieht sich ausschließlich auf den Aspekt, dass die musikalische Darbietung der Fachkraft einen Mikro-Transitionsprozess im Alltag frühpädagogischer Institutionen einleitet; die Ausgestaltung und Implikationen jener Praktiken zeigen sich, die beiden Sequenzen vergleichend, hingegen als sehr kontrastreich.

und ratifizierend ins Verhältnis, indem sie mitsingen. Das Geschehen scheint sich dabei im Modus des Konjunktiven zu vollziehen: Alle Akteur:innen wissen implizit, wie das gemeinschaftliche Singen funktioniert und kommen dem Anforderungscharakter des Lieds unmittelbar nach. Im Anschluss stehen Fachkraft (transpositionell) und Kinder (elaborierend) auf und gehen in den Bewegungsraum zum „Ausatmen“. Das gemeinschaftliche Verlassen des Raums kann als echte Konklusion gedeutet werden.

---

## 4.5 Zusammenfassende Falldarstellung

Folgend werden die Fälle *Atelier*, *Ritter*, *Rutsche* und *Mittagskreis* in verdichteter Form – auf Basis der reflektierenden Interpretationen (vgl. Abschnitte 4.1 bis 4.4) – präsentiert.

### 4.5.1 Zusammenfassende Darstellung: Atelier

Anhand des Bildungsangebots *Atelier* lässt sich der Vollzug eines Geschehens rekonstruieren, das durch Spannungsfelder von Freiheit und Ordnung, von Passivität und Aktivität, von Selbstbestimmung und Disziplinierung geprägt und auf normative gesellschaftliche Vorstellungen (Erwachsener) verwiesen ist. Die Transformation eines spezifischen, erwachsenenzentriert-professionellen Arrangements, wie jenes des Ateliers, in die institutionelle Logik der frühpädagogischen Einrichtung bedeutet für die Akteur:innen die Zuweisung spezifischer Rollen, die wiederum mit einer spezifisch raum-zeitlichen Exklusivität von Position(ierung)en, Bewegungs-/Aktionsradien und Nutzungsmöglichkeiten einhergehen.

Das augenscheinlich „freie“, „kreative“ Malen wird so in einem Spannungsfeld von Aktivität und Passivität und vor dem Hintergrund eines – relativ engen, (bildungs-)bürgerlich geprägten – Ordnungs- und Kunstverständnisses, das nur bestimmte Nutzungspraktiken zulässt, aufgeführt. Die Aufrechterhaltung dieses pädagogischen Settings erfordert eine permanente Ordnungsleistung, die von allen beteiligten Personen zu erbringen ist: von der pädagogischen Fachkraft, den als Nutzer:innen adressierten Kindern sowie jenen Kindern, die der Exklusivität des Arrangements als Wartende besondere Bedeutung verleihen.



In der Gesamtsicht lässt sich die hier vorgestellte Sequenz als ein von frühpädagogischen Fachkräften arrangiertes Geschehen (*pädagogisches* resp. *Bildungsangebot*) verstehen, das sich vor dem Hintergrund einer *doppelt konstituierenden – generationalen und institutionellen – Fremdrahmung* (Nentwig-Gesemann & Gersenberg, 2018, S. 135) zum Zweck eines spezifischen (ästhetischen) Tätigseins einer Adressat:innengruppe (der Kinder der Institution) vollzieht. Diese doppelte Rahmung durchzieht die gesamte Sequenz. Schon der Eintritt der Forscherin in den Raum wird von einer Erwachsenen- bzw. pädagogischen Logik markiert, welche das gesamte Geschehen über die Passage hinweg durchdringt.

Die gesamte Szene wird von einem präformierenden Skript getragen, das die Ordnung von Raum, Zeit und personalen Relationen herstellt und sichert. Es ist nicht willkürlich oder beliebig, sondern schließt an (reform)pädagogische Konzepte wie Reggio, Montessori oder den Malort nach Arno Stern an (vgl. bspw. Barz, 2018; Stern, 2021). Diese sind explizit und differenziert ausgearbeitet, nur wenig variierbar und verfügen über eine erhebliche Deutungsmacht und -hoheit. In seiner Wirkung entfaltet das Skript ein Regelsystem, das das gesamte Setting strukturiert und habituelle Reziprozität hervorbringt: Die involvierten Personen wissen implizit genau, was, wann, mit wem, womit und auf welche Weise (nicht) möglich ist; sie teilen einen spezifischen kollektiven Erfahrungsraum. In diesem wird das Skript auf zweifache, spannungsgeladene Weise zur Entfaltung gebracht: Es ist einerseits sichernd; mittels Überschaubarkeit und Planbarkeit sorgt es für eine Form von Ruhe, nämlich in dem Sinne, dass es potenziell „störenden“ Handlungen vorbeugt (kein drängeln, kein „wegnehmen“, keine hohe Lautstärke, keine umfassenderen/ablenkenden Bewegungen). Das arrangierte Material weist zudem einen hohen Aufforderungs- bzw. appellativen Charakter zur Nutzung auf, sodass die Sicherung des Skripts unterstützt wird. Vertieftes ästhetisches Tun wird hiermit in einer potenziell störungsfreien, nach außen abgegrenzten Weise ermöglicht.

Andererseits sind es genau diese Grenzen, die die Handlungsmacht der Akteur:innen einschränken. Und dies wiederum betrifft alle Personen im Raum, wengleich in unterschiedlichem Maße, im Sinne einer Zuschreibung eines höheren Grades an Handlungsmacht für die Fachkraft als für die Kinder, wengleich dies mittels der zugewiesenen Rollen gleichsam relativiert werden muss; im Sinne einer ausschließlich „dienenden“ Rolle der Fachkraft (Stern, 2021) und der exklusiv-aktiven Rolle der malenden (vs. der passiv-wartenden) Kinder.

In der vorgestellten Szene dokumentiert sich, wie stark *agency* und *structure* verknüpft sind: Die Ordnungselemente (hier v. a. Raum, Zeit, Materialität – sowie Generationalität, Organisation und pädagogisches Konzept) strukturieren die Handlungspraxis bzw. deren Möglichkeitsbedingungen in erheblichem Ausmaß

vor, das Skript weist klar verteilte Rollen mit spezifischen Handlungsoptionen zu. Das ästhetische Tun wird innerhalb des Arrangements als spezifische und zugleich prioritäre Handlungspraxis gesetzt, das andere Formen des (kindlichen) Tätigseins, bspw. alternative ästhetische Praktiken oder Modi des „freien Spiels“, exkludiert. Das Arrangement schafft somit ein Format, das Kinder und Fachkraft in spezifische Relationen setzt und mit ausdifferenzierten Rollen, Aufgaben und Zugänglichkeiten ausstattet. Im Fall von Irritation, wirft es die Handlungspraxis auf die zentrale Rahmung zurück (vgl. Pinsel-Nutzungspraktiken, OT 4).

Der pädagogischen Fachkraft kommt – wie schon ausgeführt – die Aufgabe zu, zu „dienen“ (im Sinne der Terminologie Arno Sterns), was sie in eine „Bringe-Logik“ manövriert und bedeutet, dass sie als verantwortlich für die Inszenierung des Angebots adressiert wird. Dies umfasst die Vorbereitung, Eröffnung, Aufrechterhaltung und Schließung (in der vorgestellten Sequenz sind Eröffnung und Schließung nicht/nur in geringem Ausmaß enthalten), nicht jedoch dessen Nutzung. Dieses pädagogische Tun oszilliert zwischen normativen Bildungs- und Erziehungs- bzw. Ordnungsansprüchen und vollzieht sich im Kontext konzeptueller, institutioneller, raum-zeitlicher sowie personen-/rollenbezogener Dimensionen. Die besondere Bedeutung des Skripts zeigt sich insbesondere darin, dass die Fachkraft am Ende der Sequenz (UT 4.5) in einem machtsstrukturierenden Modus agiert und die Rahmung (das ‚Atelier‘) prioritär vor dem Kind (Niklas) und dessen Grenzen setzt.

Vor der Folie aktiven, sinnlich-ästhetischen Tätigseins werden Kinder hier zu Ko-Produzent:innen einer spezifischen Ordnung; jedoch nur in geringem Ausmaß im Sinne einer *aktiven* Produktion eines Arrangements. Als Agierende treten die Kinder in erster Linie in den Praktiken des Malens selbst zutage. In die Gestaltung und Aufrechterhaltung der Ordnung sind sie stärker *passiv*, als *Re-Agierende*, involviert. Das Skript sichert dieses Verhältnis von Aktion und Reaktion, wenngleich es sich mit einem weiteren (analytischen) Spannungsfeld überlagert; jenem von *Individualität und Kollektivität*. Während das kindliche Wirken im Atelier per se als ein individuelles gefasst wird (als individuell-schöpferischer Ausdruck im Akt des Malens), so kann es ebenso als ein (ver-)kollektiviertes gedeutet werden. Denn in der analysierten Sequenz konstituiert sich auch eine gewisse Homogenisierung der Kinder: So weist das Skript allen Kindern die gleiche Rolle – im Spannungsfeld von als aktiv adressiertem *Malen* und als passiv adressiertem *Warten* – zu. So haben potenziell alle Kinder der Institution den gleichen Zugang zu den gleichen Handlungsoptionen (Möglichkeit zu Malen bzw. zu Warten, Zugriff auf das gleiche Materialangebot, auf die gleiche Raumstruktur, auf den gleichen Bewegungsradius, ...), womit alle Kinder mit den gleichen Optionen und Regeln konfrontiert werden.

Das Skript ist als impliziter Wissensbestand in die Handlungspraxis eingelagert und so lange keiner Explikation bedürftig, so lange es von keiner Irritation erschüttert wird bzw. keinen Bruch erfährt. So lange alle Personen auf konjunktiver Ebene wissen, was sie wie, wo, in welcher Form und mit wem tun können und sollen und sie sich damit entsprechend der impliziten Regularia verhalten, so lange wird die hergestellte Ordnung selbstläufig performativ aufrechterhalten. Einen Bruch erfährt das Skript dort, wo ihm *entgegengehandelt* wird, bzw. wo dieses gebrochen wird. In der Sequenz zeigt sich dies beim Eintreten eines Novizen<sup>83</sup>, der eine Handlungsoption wählt, die das Skript nicht vorsieht (Exploration Niklas' mit dem Pinsel, OT4; in geringerem Ausmaß auch beim Eintreten der Forscherin, OT1). Der konjunktive Wissensbestand wird sodann von der Fachkraft in kommunikatives Wissen überführt, denn diese Transformation ermöglicht eine reflexive Bearbeitbarkeit der Rahmung und sie schafft die notwendige Voraussetzung dafür, den Novizen derart (korrigierend) einzuführen, dass die Ordnung aufrechterhalten bzw. wiederhergestellt werden kann.

Die Herstellung und performative Aufrechterhaltung des Skripts ist dabei nicht nur als Ausdruck des Feldes zu sehen (der Fachkraft, der Institution, des pädagogischen Konzepts und der Kinder selbst) – auch die Forscherin ist in die Leistung der Hervorbringung involviert. Dies zeigt sich exemplarisch an der (Ver-) Kollektivierung von Kindern in der beobachteten Situation selbst, indem die Forscherin der Logik des Skripts folgt (insbesondere im *sich-zuweisen-lassen* von Platz und Position, resp. der Ratifizierung der beschränkt zugewiesenen Handlungsoptionen), aber auch in den Praktiken der Verschriftlichung im Rahmen der Feldnotizen und des Protokolls. So wurden die Rahmung (u. a. durch Raum und Material repräsentiert) sowie die Handlungspraxis der pädagogischen Fachkraft relativ detailliert beschrieben. Die Praktiken der Kinder – als Kinder – wurden weniger individuell, dafür stärker im Kollektiv (u. a. repräsentiert durch eben die Markierung „Kind:er“ vs. namentliche Nennung), dargestellt. Deren Tätigsein, insbesondere das prominent inszenierte „Malen“, wurde in nur geringem Maße (auf deskriptiver Ebene) ausdifferenziert verschriftlicht. Es wurde de-thematisiert, was als Malpraktiken beobachtbar wurde, hingegen in scheinbarer Klarheit – normalisiert und normativ – vorausgesetzt, was konkret unter jenen zu verstehen ist. Hierbei sei auf den impliziten Wissensbestand, auf eine (Vor-)Erfahrung und (Vor-)Positionierung der Forscherin in anderen, dem Forschungsprozess zeitlich vorgelagerten, Rollen – als ehemalige (angehende) Fachkraft und als Mutter von

---

<sup>83</sup> Auf den Status des Novizen wird aufgrund des jungen Alters von Niklas bzw. dessen – in Relation zu anderen Kindern der Institution – geringere Verweildauer in der Einrichtung, und somit auf potenziell geringeres konjunktives Erfahrungswissen, geschlossen.

Kindern in frühpädagogischen Institutionen – und eine damit (zumindest teilweise) zu Tage tretende Involvierung in den konjunktiven Erfahrungsraum Kita verwiesen.

In ihrer Gesamtheit zeigt sich die vorliegende Passage als ein komplexes Arrangement, das performativ durch unterschiedliche Akteur:innen (in spezifischen Relationen zueinander) vor dem Hintergrund einer Rahmung von Raum, Zeit und Material sowie Generation, Institution und pädagogischem Konzept hervorgebracht wird.

### 4.5.2 Zusammenfassende Darstellung: Ritter

In Komparation zur Sequenz *Atelier* steht in der Sequenz *Ritter* nicht die Gestaltung und Nutzung eines spezifisch strukturierten pädagogischen Angebots im Fokus, sondern ein (relativ) offenes, freies, unstrukturiertes „Spiel“ resp. Spielpraktiken von Kindern in einer frühpädagogischen Institution. Die Sequenz vollzieht sich als Hervorbringung einer sozialen Situation resp. einer gemeinsamen und zugleich exklusiven Spiel- und Beobachtungspraxis zweier (bzw. dreier) Kinder und einer Forscherin im pädagogischen Arrangement des „Freispiels“. Diese kennzeichnet sich durch eine doppelte Rahmung im Hinblick auf eine Rahmenkongruenz auf Ebene der Peers, die sich in den Spielpraktiken im Modus des Selbstverständlichen dokumentiert, sowie durch eine Rahmeninkongruenz zwischen Peers und Forscherin. Die Spielpraktiken werden vor dem Hintergrund einer institutionellen, raum-zeitlichen, konzeptuellen und generationalen Ordnung hervorgebracht, welche vorwegnimmt, *was sich auf welche Weise* (nicht) als (Spiel-)Praxis realisieren lassen *kann* – und damit: was an Hervorbringungsleistung (nicht) *möglich* ist. Diese Rahmung materialisiert Praktiken, sie öffnet *und* schließt. Sie schafft die Voraussetzung, performative Praktiken mittels propositionellem Gehalt anzuregen, zu befördern und zu ermöglichen, zugleich schränkt sie ein, limitiert und begrenzt.

Die terminologisch in der zeitlichen Phase des „Freispiels“ adressierte *Freiheit* muss somit relativiert werden, wenn insbesondere die raum-zeitliche Struktur der Institution und die pädagogische Darbietung des Raums bzw. die Vorauswahl des Materials im Hinblick auf deren proponierenden Gehalt mitgedacht werden. Denn Kinder haben in der o.g. mehrfachen Rahmung (nur) die Möglichkeit, in einem anerkannten Raum (z. B. dem Gruppenraum der Kita) zu einer anerkannten Zeit (z. B. der Phase des Freispiels) anerkanntes Material (z. B. industriell gefertigtes, von den Fachkräften zur Verfügung gestelltes Spielzeug) auf einem anerkannten Platz (z. B. dem großen Teppich) anerkannte Praktiken (z. B. Spiel)

zu vollziehen. Spielpraktiken werden eben nicht losgelöst von der generationalen, pädagogischen, institutionellen und auch gesellschaftlichen Ordnung zur Aufführung gebracht, sondern sind in diesen Kontext unmittelbar eingelagert, verhalten sich zu ihm. Spielpraktiken können somit zugleich als Ausdruck (Produkt) und als Beitrag zur Herstellung (Reproduktion) von Ordnungsprozessen verstanden werden.

Kindliche Spielpraktiken sind so als von Kindern *und* Erwachsenen (mit)erzeugte Praktiken zu verstehen. Nicht nur die frühpädagogische Institution der Kita selbst ist (gerade auch im Hinblick auf deren historisch-kulturellen Genese) schon als ein *von Erwachsenen für Kinder* spezifisch konstruiertes räumliches Segment zu fassen; die erwachsenen Fachkräfte rahmen mit der Gestaltung des Raums – vom Mobiliar bis zum Spielmaterial – bereits, welche Spielpraktiken eben überhaupt (nicht) zur Performanz bringbar sind. Exemplarisch sei hier auf den appellativen Gehalt, die Exklusivität und Relevanz des großen runden Teppichs verwiesen und der damit geschaffenen Strukturierung, resp. der von Kindern zu erbringenden Adaptionleistung (vgl. OT 1).

In der Sequenz wird diese Hervorbringung einer Spielpraxis von den Peers konjunktiv zur Darstellung gebracht. Getragen wird sie von einem Skript, das Positionen und Relationen regelt, dahingehend, welche Positionen es (nicht) gibt, wer sie (nicht) besetzen darf, welche Rolle bzw. welche Praktiken, Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse mit welcher Position (nicht) verbunden sind. Die auf den ersten Blick wahrnehmbare Unabhängigkeit des Tuns, das *Nebeneinander* der Spielpraktiken (Suchen vs. Bauen), realisiert sich jedoch vielmehr als ein reziprokes *Miteinander* – bei dem ein *Ohneinander* nicht funktioniert. Die jeweilige Praktik (Bauen/Suchen) ist unmittelbar auf die andere abgestimmt und von dieser abhängig. Es bedarf keiner Aushandlung, weder im Hinblick auf die inhaltlich-thematische Ausrichtung oder Ausgestaltung noch in Bezug auf (Re-)Positionierungen oder (Re-)Adressierungen. Den Praktiken ist die Kraft inhärent, das Skript herzustellen und zu sichern. Gemeinsam ist den Peers eine Orientierung an der Hervorbringung einer *gemeinsamen, reziproken Spielpraxis*. Dies dokumentiert sich insbesondere darin, dass das Skript nur im Beisein beider Kinder zur Entfaltung kommen kann und das Tun hierin seinen Sinn erfährt. Dabei lässt sich das Gefüge als ein asymmetrisches, aber einvernehmliches rekonstruieren, bei dem die Handlungsmacht vertikal *und* horizontal verteilt wird. Das Spiel vollzieht sich im konjunktiven Modus des Selbstverständlichen.

Offen bleibt, inwieweit soziale Dimensionen (*gender* und ‚*race*‘) für die Sequenz konstitutiv sind, resp., ob diese empirisch rekonstruiert werden *können* und auch *sollen* – oder aber umgekehrt die Thematisierung (k)eine (Re-)

Konstruktionsleistung darstellt, im Sinne (k)eines (in)adäquaten theoretischen Herantragens *an* die Empirie.

Wie auch schon an anderen Stellen der Analyse (OT 1/OT 2) ausgeführt, ist hierbei insbesondere die kritische Reflexion der Standortgebundenheit der Forscherin angefragt. Folgt man der Annahme, dass die Dimensionen in der Sequenz angelegt sind und rekonstruiert werden können, so könnten folgende Ausführungen als – vorsichtiges – Interpretationsangebot dienen. Die thematische Aushandlung nach der Dichotomie von *gut* vs. *böse* könnte als eine Prozessierung von Differenz gelesen werden, die antithetisch organisiert ist. Zwar nehmen beide Peers (Katharina und Tobias) Attributionen auf *Andere* totalitär vor, im Sinne des Umfassens der gesamten Person oder sozialen Gruppe. Auf wen sich diese Zuschreibung bezieht, wird jedoch von beiden unterschiedlich, nur indirekt aufeinander beziehend, beantwortet. Während Tobias explizit homogenisiert, also alle Frauen verbal als *böse* etikettiert, individualisiert Katharina, indem sie zweimal jeweils eine Figur markiert, die mit dem Attribut *böse* verbal besetzt werden. Dass es gerade die beiden (einzigen im Spiel ersichtlichen) Figuren sind, denen auch die Dimensionen *weiblich* und ‚*schwarz*‘ zugeschrieben werden können, wird von Katharina nicht verbal thematisiert, dies zeigt sich nur auf einer korporierten Ebene. Mit Bezug auf Bourdieu können diese konjunktiven Praktiken als *distinktiv* bezeichnet werden: Das *Eigene* wird hier als das Legitime und Anerkannte gesetzt, das *Andere* bzw. *Fremde* hingegen abwertend positioniert. Die Bedeutsamkeit des Raumes und seiner materiellen Ausstattung (durch erwachsene Fachkräfte) erfährt hier erneute Relevanz: Denn, wie schon ausgeführt, erzeugt das Material das Spiel *mit*. Im Kontext der vorgestellten Szene scheint gerade das figurale Angebot – in Form einer scheinbar eindeutigen Dichotomie (*Frauen* und *Männer*, *Erwachsene* und *Kinder*, *weiße* und ‚*schwarze*‘ Figuren) –, das als erhebliche Reduktion realer Vielfalt auf wenige, ausschließlich binär konstruierte Dimensionen zu verstehen ist, die Hervorbringung von Differenzpraktiken – bzw. stärker normativ: das Prozessieren von *othering* und Distinktion – zu befördern. Die intersektionale Überschneidung sozialer Strukturkategorien zeigt sich insbesondere dort, wo nach ‚Gefahr‘ resp. ‚Schutz‘ gefragt wird. Unterschiedlichen sozialen Gruppen wird im Spiel ein unterschiedlicher Grad an ‚Gefährlichkeit‘ und ‚Schutzbedürftigkeit‘ zugewiesen. Und die sozialen Gruppen werden hier auch auf unterschiedliche Weise adressiert, mit Schutz und Gefahr – *passiv* vs. *aktiv* – umzugehen.

Besonders interessant zeigt sich dies für die soziale Gruppe der Kinder: In OT 5 spricht Katharina – als ein individuelles Kind – dem Kollektiv von Kindern (hier im Kontext der Spielwelt um die Ritterburg) nicht nur Vulnerabilität und Schutzbedürftigkeit zu, sie bringt sie auch als besonders schützenswerte Gruppe

hervor. Während andere soziale Gruppen zur aktiven oder passiven Wachsamkeit verpflichtet werden, stehen die Kinder hier unter dem Schutz der Ritter, also jener sozialen Gruppe, die ganz besonders für die aktive Verteidigung gerüstet ist: Ritter besitzen entsprechende Waffen und verfügen über hohes Ansehen, sie sind aber auch körper-leiblich, allein schon aufgrund deren Größe und Kraft, (den Kindern) deutlich überlegen. Die erwachsenen, männlichen Ritter nutzen deren Überlegenheit aber nicht aus, im Gegenteil; sie sind zu ihnen „lieb und freundlich“ (UT 4.3.), sie sorgen für Schutz. Und die Kinder bringen durch deren Anerkennungs-, Adressierungs- und Positionierungsleistung auch die Ritter als solche, insbesondere als Handlungsmächtige und Schutzgebende hervor. Kindheit wird hiermit als geschützte Lebensphase konstruiert, die in einem reziproken Verhältnis zur Erwachsenenheit steht. Die wechselseitigen Praktiken von Tobias und Katharina, die von einer konjunktiven Orientierung am Schaffen einer gemeinsamen Spielpraxis getragen sind und sich im *Miteinander* als ein soziales *Aufeinander-Verwiesen-Sein* artikulieren, zeigen sich damit – wenn auch thematisch anders gelagert – auch auf der inhaltlichen Ebene des Spiels.

Aufschlussreich scheint in der Sequenz auch die Berücksichtigung der ‚pädagogischen‘ Dimension zu sein. So wird die Rolle der Fachkraft in der vorgestellten Passage nur indirekt besetzt, insbesondere im Hinblick auf deren repräsentative Funktion in der institutionellen Ordnung und des (passiven) *Da-Seins* im Hintergrund der Szene<sup>84</sup>.

Zwischenzeitlich wird die Rolle von Katharina und der Forscherin aktiv besetzt, ohne in ihr aufzugehen<sup>85</sup>. So nimmt die Forscherin beim Eintritt in die Sequenz eine Haltung ein, die als Ausdruck generationaler *und* pädagogischer Ordnung gelesen werden kann. Dies zeigt sich im langsamen korporierten Annähern an die beiden Kinder, an der bewussten Überwindung der horizontalen und vertikalen Distanz, am expliziten Einholen einer Einverständnis, auf Augenhöhe partizipieren zu dürfen, am Einnehmen einer zwischen Nähe und Distanz changierenden (Sitz-)Position und letztlich auch in der Art der Teilnahme, im Sinne eines *Beobachtens*, aber eben nicht *Mit-Spielens*. Die Forschende stellt hierbei aktiv eine spezifische Relation zu den Kindern her, sie macht sich dabei selbst zur *erwachsenen, pädagogisch orientierten, aber doch unbestimmten Anderen*. Die Kinder wiederum beantworten diese relationale Herstellung im Sinne einer Validierung. An dieser Stelle bedarf es, wie auch an anderen Stellen der Sequenz,

---

<sup>84</sup> Die beiden Fachkräfte halten sich im Raum, bzw. zum Teil zwischenzeitlich auch im Nebenraum, auf, wenngleich sie im Protokoll nicht in Erscheinung treten

<sup>85</sup> Gerade auch in Komparation zur Sequenz *Atelier*, bei der die Fachkraft eine zentrale und steuernde Rolle einnimmt und die Kinder implizit *re-aktiv* adressiert werden

offenbar keiner Aushandlung. Später, in OT 5 (durch Katharina) und auch – wenngleich nicht in der Tiefe analysiert – in OT 7 (durch Tobias), wird die zumindest partikular angelegte Offenheit der Forschungsrolle jedoch zur Aushandlung gebracht, indem die Forschende adressiert wird, dem je geäußerten Apell der Kinder zu folgen.

Auch Katharinas Position beinhaltet Aspekte *des Pädagogischen*. So führt sie die Forschende in das Geschehen ein und bedient sich dabei mehrfach der erzieherischen Figur des *Zeigens*. Angedeutet ist eine Verflechtung mit dem Aspekt *gender*; möglicherweise zeigt sich hier mit der Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe weiblicher Personen eine implizite Adressierung pädagogischer Sorge resp. Verantwortlichkeit. Während Tobias der Konstruktion des Artefakts über die Passage hinweg folgt und hierin seinen Fokus legt, übernimmt Katharina eine Doppelrolle: In erster Linie ist es zwar ihre Aufgabe, sich um das Suchen neuer, brauchbarer Teile zu bemühen, zugleich ist sie aber auch für die Grenzen des exklusiven Territoriums verantwortlich, indem sich die Spielprozesse ereignen. Im Sinne einer Territorialpraktik sichert sie das *Innen* – u. a., indem sie sich um die Forschende *kümmert* (kommunikative Einführung ins Spiel) – und grenzt das *Außen* ab – was u. a. bedeutet, die Spielpraxis exklusiv zu halten. Dies impliziert, dass Teresa nicht ins Spiel inkludiert wird, da hier das Skript aufzugeben oder zumindest zu modifizieren wäre. Teresa ist selbst Teil des konjunktiven Erfahrungsraumes; damit verfügt sie über den atheoretischen Wissensbestand bzw. hat Zugriff auf die impliziten Regeln, denen das Spiel folgt und zu denen sie sich verhalten muss. Sie erkennt die exklusiven Grenzen des Territoriums (visuell gerahmt durch den Teppich) an und erhebt keinen (potenziellen) Anspruch auf ein *Dabei-Sein-Können*. Teresas Rolle kann so als Kontrastfolie zur Forschungsrolle herangezogen werden: Während der Forschenden als (nicht-störenden) *erwachsenen, unbestimmten Anderen* eine Teilnahmemöglichkeit im exklusiven Territorium (in Distanz und im Modus der Beobachtung) gewährt wird, wird Teresa als Peer in der Funktion einer (potenziell) *Mitspielenden* an der Grenze indirekt, im Sinne einer *Nicht-Kommunikation*, seitens Katharina (und Tobias) abgewiesen.

Im Hinblick auf die generationale Ordnung resp. Hervorbringung von (früher) Kindheit gibt die Szene in mehrfacher Hinsicht Aufschluss. Im Kontext der schon ausgeführten gesellschaftlichen Ordnungsprozesse steht die Passage grundsätzlich und exemplarisch für die Herstellung von (früher) Kindheit (und Erwachsenenheit) vor dem Hintergrund eines spezifisch kulturell-historischen Standorts, der von der Situation selbst nicht entkoppelt werden kann. Eben schon die gesamte gesellschaftliche Rahmung (Schaffung einer von den erwachsenen Lebensrealitäten getrennten Institution, die die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern initiiert), die institutionell vermittelt und ausgestaltet wird (z. B. Schaffung von



Räumen mit hohem Anregungsgehalt, von pädagogisch ausgebildeten, erwachsenen Fachkräften für Kinder), bestimmt die Passage erheblich mit und strukturiert sie vor. Die Frage nach der kindlichen Akteur:innenschaft bzw. den Prozessen der Hervorbringung von (früher) Kindheit auf Ebene der Kinder lässt sich nur vor dem Hintergrund dieser Strukturen beantworten. Den Kindern kommt in dieser Passage (auch in Komparation zur *Atelier*-Sequenz) erhebliche Handlungsmacht zu, sie können *agency* zur Entfaltung bringen. Diese wird jedoch durch die mehrfachen Strukturierungen (generationale, pädagogische, institutionelle, raumzeitliche und materielle Ordnung), welche das Spielgeschehen proponieren und die den Kindern Adaptionsleistungen abverlangen, beschränkt, wenngleich – wie schon ausgeführt – die Begrenzungen sowohl (er-)öffnend als auch schließend wirken.

In der Gesamtsicht vollzieht sich die Sequenz zugleich als Ausdruck und Herstellung gesellschaftlich-sozialer Realität, insbesondere im Hinblick auf die Hervorbringung des generationalen Gefüges. *Agency* wird von den Kindern einerseits aktiv ausgestaltet und die machtvolle generationale Ordnung auch aufgeweicht (bspw. OT 5), in ihrer Ordnungs- und Deutungsfunktion aber nicht grundsätzlich destabilisiert. Gerade im Gegenteil: Kinder *und* Erwachsene zeigen sich, vor dem Hintergrund wirkmächtiger gesellschaftlicher Ordnungsprozesse, an der Hervorbringung von (früher) Kindheit im Kontext generationaler Ordnung beteiligt und als reziprok aufeinander verwiesen.

### 4.5.3 Zusammenfassende Darstellung: *Rutsche*

In der Sequenz *Rutsche* stehen Interaktionen im Gruppenraum einer Kita, vollzogen von unterschiedlichen Akteur:innen, im Fokus – konkret: den Kindern der Einrichtung (vornehmlich Leyla), der Forscherin sowie einer Fachkraft (Bettina). Ähnlich der Sequenz *Ritter* konnte rekonstruiert werden, dass Kinder im institutionellen Arrangement adressiert werden, in der Phase des ‚Freispiels‘ anerkannte Praktiken – nämlich ‚Spielpraktiken‘ – zum Ausdruck zu bringen. Der Raum ist so vorbereitet bzw. mittels Material so ausgestattet und vorarrangiert, dass er zur Nutzung dieser bzw. zur Hervorbringung entsprechend anerkannter Praktiken aufruft. Dass diese auch tatsächlich zum Vollzug gebracht werden, zeigt sich in der korporierten Performanz – im Sinne der konjunktiven Praktiken der Kinder. Begrenzt werden jene u. a. durch die Konstruiertheit und Beschaffenheit des zur Verfügung gestellten ‚Spielmaterials‘: In ihm materialisiert sich eine bestimmte Form von (gesellschaftlicher) Wirklichkeit, es präformiert zugleich, was (nicht)

auf welche Weise gespielt werden kann. (Frühe) Kindheit wird somit durch Raum und Materialität *mithervorgebracht*.

Vor dem Hintergrund dieses institutionellen Arrangements, in dem sich relativ (in Bezug auf die Anzahl der Personen) wenige erwachsene Fachkräfte und viele Kinder zueinander verhalten, kann die Interaktionsanfrage des Kindes Leyla im zweiten Oberthema der Sequenz als Praktik des Versuchs der Herstellung einer Dyade mit der erwachsenen Forscherin gedeutet werden, die als exklusiv markiert werden kann. Aus dieser Anbahnung entsteht eine Interaktion, in der aufeinander bezogene, aber zugleich verschiedene – verbale und korporierte – Kommunikationsmodi genutzt werden. Hierbei kommt kein geteiltes Skriptwissen zum Tragen, das den reziproken Kommunikations- und Interaktionsverlauf steuern könnte – die Relationen müssen vielmehr erst hergestellt, aufrechterhalten und gesichert werden. Kind und Forscherin sind somit darauf verwiesen, die Praktiken wiederholt performativ hervorzubringen und zu (re-)produzieren, um damit die fragile, aber zugleich exklusive, dyadische Interaktion zu sichern.

Dass sich die Rolle der Forscherin damit von jener der Fachkraft unterscheidet – trotz der gemeinsamen „Zugehörigkeit“ zur generationalen Kategorie *Erwachsenheit* –, zeigt sich in der Sequenz an mehreren Stellen bzw. in unterschiedlichen Weisen der Hervorbringung der Praktiken, wofür folgend zwei Beispiele herausgestellt werden sollen. Während die Fachkräfte auf großen Hockern, in jenen sich die generationale Ordnung materialisiert, positioniert sind, sitzt die Forscherin am Teppich und realisiert damit auf vertikaler Ebene eine größere Nähe zur körper-leiblich gebundenen (Augen-)Höhe der Kinder. Jene sind es, die den Teppich im institutionellen Alltag vorrangig nutzen, resp. ‚bespielen‘, während die Fachkräfte hier nur sehr selten – und wenn, dann wiederum auf Stühlen oder Hockern auf oder neben dem Teppich sitzend, in kollektiven Zusammenkünften der Gruppe – positioniert sind. Auch die Art und Weise des Miteinander-Sprechens artikuliert sich auf unterschiedliche Weise: Während die Fachkräfte vornehmlich kollektive Adressierungen und Aufforderungen verbalisieren und nur selten – sofern keine akuten Konflikte bestehen – mit Kindern dialogisch kommunizieren, wird die Forscherin von Leyla angesprochen, mit ihr in eine dyadische Interaktion zu treten – und jene elaboriert diese Anfrage auch.<sup>86</sup>

Eine Besonderheit des analysierten Protokolls stellt – gerade auch in Komparation zu den anderen vorgestellten Fällen – seine Beschaffenheit dar: Auf Ebene der Darstellung geben kursiv markierte Textteile reflexive Einblicke in

---

<sup>86</sup> Die Deutungen in diesem Absatz beruhen – das Protokoll ergänzend – auf weiteren Beobachtungen im Feld, in denen Fachkräfte und Kinder entsprechende Praktiken zur Aufführung brachten.

gedankliche Prozesse aus der Perspektive der forschenden Erwachsenen. Hierin zeigt sich einerseits das Bemühen, reflexive Aspekte sichtbar und für die Analyse fruchtbar zu machen, gerade, weil die Passage auf Deutungen der oftmals nonverbalen Kommunikation verwiesen ist. Damit wird ein tiefer Einblick in die eigene Rolle, in auftretende Ambivalenzen und Unsicherheiten gewährt und mit dieser Zugänglichkeit auch eine potenzielle „Angreifbarkeit“ ermöglicht. Andererseits artikuliert sich hierin auch eine spezifische Relevanzsetzung: Mit der Thematisierung gedanklicher und emotionaler Vorgänge der Forscherin wird Raum beansprucht und der Fokus auf sie selbst, als in die Szene involviertes Subjekt, gelenkt. Alternative Aspekte bleiben zugleich – zumindest potenziell – unbelichtet. Der Umfang der kursiven Einschübe variiert dabei im Protokoll. In OT 1, in dem die Sequenz kontextualisiert wird, finden sich keine entsprechenden Ergänzungen. Insbesondere in OT 2, OT 3 und OT 4, in denen sich die Interaktion mit Leyla anbahnt und festigt, sind diese jedoch relativ prominent vorhanden. In OT 5 und OT 6, welche sich durch die Präsenz der Fachkraft, in Rahmeninkongruenz mit Leyla, kennzeichnen, nehmen sie deutlich ab, wodurch die Prekarität der Szene, bzw. der hier zur Aufführung gebrachten Praktiken, auch durch die veränderte Protokollierung – im Sinne der Reduktion des Zugriffs auf reflexive und emotionale Prozesse der Forscherin – verdeutlicht werden kann.

Eine zentrale Rolle nimmt in der Sequenz das Kind Leyla ein. Ihm kommt in den Phasen des Interaktionsverlaufs *agency* in unterschiedlichem Ausmaß und heterogener Ausgestaltung zu. Während sich Leyla in OT 2, OT 3 und OT 4 selbst als aktiv positioniert und mit der Forscherin propositionell, transpositionell sowie elaborierend interagiert, kommt es mit OT 5 und OT 6 zu einem deutlichen Bruch: Als die Fachkraft aktiv und propositionell in die Passage eintritt und das Aufräumlied zu singen beginnt, vollzieht sich hiermit eine raum-zeitlich-materiellen Transformation des Arrangements, zu dem sich Leyla zugleich passiv und oppositionell verhält. Waren Leylas Praktiken zuvor nach außen – hin zur Forschenden, hin zum Spielmaterial – gerichtet, transformieren sie sich schon nach dem ersten akustischen Reiz nach innen – auf sich selbst gerichtet –, was sich insbesondere in der veränderten Körperhaltung und Blickrichtung Leylas dokumentiert. Während das Kind in dieser Einrichtung – repräsentiert durch Leyla – über beschränkte Entscheidungs-, Deutungs- und Handlungsmacht verfügt, welche sich innerhalb der Institution jedoch in verschiedenen Settings heterogen ausgestalten zu scheinen, scheint der Fachkraft eine durchgängig klar bestimmte, machtvolle Rolle zuzukommen: Sie verfügt – raum-zeitlich überdauernd – über Entscheidungs-, Deutungs- und Handlungsmacht, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der raum-zeitlich und materiellen Ordnung und der

Einflussnahme auf bzw. dem Umgang mit institutionellen Skripts. Zudem verfügt sie über die Möglichkeit, andere Akteur:innen – insbesondere die Kinder der Gruppe – über die getroffenen Entscheidungen nicht nur zu informieren, sondern jene – auch bei Widerstand – ebenso ohne inhaltlicher bzw. interaktiver Aushandlung durchzusetzen (vs. gemeinschaftliche Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse, vgl. Sequenz *Mittagskreis*). Am Beispiel des Aufräumens zeigt sich, dass hierbei prioritär von kollektiven Adressierungen der Kinder Gebrauch gemacht wird – nur bei Bedarf folgen individualisierte Handlungsaufforderungen (vs. dyadische Kommunikation, vgl. Sequenz *Atelier*).

Auch wenn die Macht in der Kita-Gruppe klar – zugunsten der aktiven Positionierung der Fachkraft – verteilt zu sein scheint: Die Ordnung, für die sich die Fachkraft adressiert sieht zu sorgen, verhält sich nicht durchgängig als stabil. Sie muss gesichert sowie im Bedarfsfall wieder hergestellt werden. Es bedarf einer beständigen Ordnungsleistung, die bspw. anhand pädagogischer Instrumente (hier des Aufräumlieds) von der Fachkraft initiiert und von den Kindern zur Artikulation gebracht werden muss. Schon in OT 1, bei der Positionierung des Puzzles am Tisch, bzw. in der Uneindeutigkeit, wie es dort „gelandet ist“, zeigt sich, dass die pädagogische Ordnung eben *nicht* einmal hergestellt zeit-räumlich überdauernd vice versa beständig ist, sondern, dass nur die Performanz von Ordnungspraktiken den ständigen Irritationen wirkungsvoll zu begegnen vermag. Und dies wird auch beim dramaturgischen Höhepunkt der Sequenz in OT 5 und OT 6 erneut vakant: Das institutionelle Arrangement lässt nur bestimmte, eben anerkannte, Praktiken zu, die für bestimmte Adressat:innen – die Kita-Kinder – gelten. Die Kinder der Gruppe werden hiermit als Kollektiv adressiert, diese Praktiken zur Aufführung zu bringen. Alternative Praktiken können nur in oppositionellem Modus vollzogen werden. Jene werden dann auch individualisiert von der Fachkraft beantwortet, mit dem Ziel, die Ordnung des Arrangements wieder herzustellen.

Die Fachkraft setzt in OT 5 und OT 6 die kollektive Ordnung des Geschehens prioritär vor individuelle Bedarfe. Dies wird von den meisten Kindern auch anerkannt; die Praktiken des Kollektivs ratifizieren und/oder validieren die an sie gestellte Forderung, aufzuräumen. Dies legt die Deutung nahe, dass sich die Orientierungen von Fachkraft und Kita-Kindern in der Sequenz vorrangig durch Rahmenkongruenz auszeichnen<sup>87</sup>. Demgegenüber steht die Irritation dieser Ordnung durch Leylas Praktiken: Sie fügt sich den Anforderungen gerade nicht, sie

---

<sup>87</sup> Im Protokoll fanden sich keine (ertragreichen) Hinweise für eine alternative Deutung eines divergenten Interaktionsmodus (bzw. für verdeckte Rahmeninkongruenz). Jener kann dennoch nicht ausgeschlossen werden, da in der teilnehmenden Beobachtung der Fokus nur in geringem Ausmaß auf die anderen Kinder – also jene, die außer Leyla, Julia und Marie in der Gruppe anwesend waren – gerichtet war.

bringt – beinahe provokativ – Praktiken zum Ausdruck, die die Aufforderung der Fachkraft klar, wenn auch passiv, ablehnen. Daraufhin positioniert sich die Fachkraft als Macht wahrnehmend und ausübend und überschreitet dabei klar und mehrfach körper-leibliche Grenzen des Kindes. Der oppositionelle Modus deutet darauf hin, dass die Orientierungen von Fachkraft und Kind nicht miteinander vereinbar sind (Rahmeninkongruenz): Es kommt zu keiner konsensfähigen Konklusion zwischen Fachkraft und Kind, sondern zur rituellen Beendigung der Passage.

Komparativ dazu kann die Sequenz *Atelier* aufgerufen werden. Hier greift eine Fachkraft ebenso körper-leiblich auf ein Kind zu und setzt dabei die Ordnung des Geschehens prioritär vor dem Kind und dessen Grenzen: Als das Kind einen Pinsel auf nicht-anerkannte Weise nutzt, legt die Fachkraft ihre Hand über jene des Kindes. Die Fachkraft führt die anerkannte Praktik dann für das Kind – „gemeinsam“ und zugleich von ihr gelenkt – durch. Sie nutzt hierbei eine *Zeige-Geste*, um die Hervorbringung anerkannter Nutzungspraktiken seitens des Kindes zu befördern. Dabei bedient sie sich einer verbalen Begleitung der Praktik, um dessen Vollzug transparent und kommunikativ erschließbar zu machen, resp. darüber aufzuklären, was sich gerade ereignet. Dieser in der Sequenz *Atelier* rekonstruierte *machtstrukturierende Modus* tritt in der Sequenz *Rutsche* erneut – auf eine noch deutlich prekärere Weise – zu Tage: Hier wird das Kind von der Fachkraft kaum verbal adressiert (ab UT 6.2). Die körper-leiblichen Zugriffe ereignen sich mit Ausnahme der Äußerung „die bleiben jetzt da“ (UT 6.3) ohne verbale Begleitung, womit gerade *nicht* expliziert wird, welche Praktiken sich aus welchen Gründen ereignen. Das Kind ist somit gefordert, sich jenes Wissen zu erschließen und mit den prekären Erfahrungen unbegleitet resp. allein umzugehen.

#### 4.5.4 Zusammenfassende Darstellung: *Mittagskreis*

In der Sequenz *Mittagskreis* stehen Interaktionen in einer *Kreissituation* im Gruppenraum einer Kita, zeitlich im Anschluss an die *Freispielphase*, im Fokus, welche von den Fachkräften und Kindern einer „Stammgruppe“ (sowie der Forscherin) vollzogen werden. Ähnlich den Sequenzen *Atelier*, *Ritter* und *Rutsche*, zeichnet sich auch die Sequenz *Mittagskreis* durch eine Präformierung der zur Aufführung gebrachten Praktiken durch das raum-zeitlich-institutionelle Arrangement aus. Hier ist es vor allem die Gestaltung des „Kreises“ anhand von Mobiliar (Stühlen, Bänken, Teppich), die das kollektive Arrangement prägt. Im Kreis, der, strenggenommen, weniger als Kreis, sondern eher als Quadrat sichtbar wird, materialisiert sich eine Art *Inklusivität* dergestalt, dass das Format einen klaren,

kollektiven Rahmen mit sicherer Struktur schafft, in dem Praktiken gemeinschaftlich und zentriert zum Vollzug gebracht werden können. Zugleich zeigt sich das Arrangement an seinen Grenzen auch lückenhaft und eröffnet damit – zumindest potenziell – (individuelle) Flexibilität.

In Komparation zu den anderen Fällen ist die Sequenz *Mittagskreis* als ein kollektives Geschehen einer gesamten Gruppe in einer frühpädagogischen Institution zu fassen, in dem ein konjunktives, stabiles Skript zum Tragen kommt. Der gesamte Fall ist von einer Orientierung an einem *inklusiv-kollektiven wir* getragen, das zugleich offen ist für individuelle Anliegen und Bedarfe. Das Skript scheint sowohl stark als auch flexibel zu sein, dass es auch bei unterschiedlichen Irritationen und Abweichungen keine nennenswerte Erschütterung erfährt. Es wird von allen Beteiligten anerkannt; validierende Praktiken werden gemeinschaftlich hervorgebracht.

Das Spannungsfeld von *ich und wir* wird während der unterschiedlichen raum-zeitlichen Arrangements in der Kita vielfältig bearbeitet. So ist bspw. das einrichtungsspezifische „Reisen“, das von den Fachkräften im Sinne eines *teiloffenen Hauses* arrangiert wird, in die Freispielphase eingelagert, wo Kinder – zwar im Kontext von Ordnungsprozessen, u. a. auf räumlicher, zeitlicher und materieller Ebene sichtbar – relativ ‚frei‘ tätig sein und Handlungsmacht zum Ausdruck bringen können, indem sie individuell über das *wann, wo* und *womit, mit wem* und *wie* der hervorzubringenden (Spiel-)Praktiken (mit-)entscheiden können, Fachkräften hingegen „nur“ eine ordnende Rolle zukommt.

Die vorgestellte Sequenz versteht sich per se als kollektiviert: Jene Entscheidungen werden ritualisiert nach einer institutionellen Logik gefällt und von den Fachkräften vermittelt. Der *Mittagskreis* vollzieht sich (fast) immer zur selben Uhrzeit, am selben Ort mit (fast) denselben Personen auf (fast) die gleiche Weise. Variationen erfährt das Geschehen durch dessen gegenständlicher Bespielung: Während die Strukturen des Arrangements von der Fachkraft herzustellen sind, sind die Kinder adressiert, dieses inhaltlich-thematisch (mit) zu gestalten und zu bearbeiten. Das schon mehrfach angesprochene *wir* artikuliert sich schon bei der Formierung als (Stamm-)Gruppe im *Mittagskreis*, wo bspw. durch die gleiche und zugleich gleichrangige Positionierung aller Körper aller Akteur:innen – unabhängig deren generationalen Status – Gemeinschaft aufgerufen und hergestellt wird. Jenem Arrangement sind auch ritualisierte, wiederkehrende Praktiken inhärent (z. B. tägliches „Zählen“), die konjunktive Erfahrungen anrufen und zugleich festigen. Auch durch die Nutzung von einrichtungsspezifischen Begrifflichkeiten und Metaphern wird die Vergemeinschaftung des *Ichs-im-wir* gefestigt (bspw. „Reisen“). Einerseits schafft dieses *Ich-im-wir* Teilhabemöglichkeiten sowie das Erfahren von Gemeinschaft in hoher sozialer Eingebundenheit, andererseits

bedeutet es auch die Einschränkung von Autonomie. Denn: sich *einzuordnen* heißt letztlich auch, sich – zumindest teilweise – *unterzuordnen*, auch, wenn Freiräume vorhanden sind, was sich in der Sequenz insbesondere darin zeigt, dass individuelle Bedarfe und Interessen von Fachkräften (und auch Kindern) wahrgenommen und berücksichtigt werden.

An den meisten Stellen bleibt das Skript implizit: Kinder und Fachkräfte „wissen“, wie der Mittagkreis funktioniert, wie er abläuft, wie er mit Praktiken ausgestaltet werden kann. Sie verfügen über ein entsprechendes konjunktives Erfahrungswissen, das es ihnen erlaubt, die Praktiken im Modus des Selbstverständlichen hervorzubringen. An einigen Stellen macht die Fachkraft den impliziten Wissensbestand explizit, womit sie jene Akteur:innen „abholt“, die (noch) nicht Teil des konjunktiven Erfahrungsraums sind. Im Besonderen betrifft dies die Forscherin, die mit den Strukturen dieser Kita noch nicht (hinlänglich) vertraut ist<sup>88</sup> und in dieser Sequenz erneut als *unbestimmte, erwachsene Andere* zutage tritt, die sich nicht in die binäre Unterscheidungslogik *Kita-Kind* vs. *erwachsene Fachkraft* übersetzen lässt.

Prinzipielle Handlungs-, Deutungs- und Entscheidungsmacht kommt in der Sequenz allen Akteur:innen zu, unabhängig ihres konjunktiven Wissensbestands und unabhängig ihres Status in der Gruppe. Dennoch zeigt sich jene als ungleich – zugunsten der Fachkraft<sup>89</sup> – verteilt: Ihr kommt eine klare Leitungs- und Moderationsfunktion zu. Sie stellt einen inkludierenden Rahmen her, in dem sich Praktiken ereignen können. So spricht die Fachkraft den Kindern viel Zeit und Raum zu, sich in der Gruppe auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Ausmaß zu äußern, sofern sie dies möchten. Äußerungen von Kindern werden von ihr nicht bewertet, sondern teilweise deskriptiv paraphrasiert; alle eingebrachten Anliegen werden tatsächlich bearbeitet und auf Fragen erfolgt – verlässlich – eine Antwort. Im Fallvergleich zeigt sich, dass zwar auch in dieser Sequenz generationale Ordnung zutage tritt, diese aber als deutlich weniger machtvoll erscheint. Auch hier wird das Arrangement von der Fachkraft als

---

<sup>88</sup> Dass die Forscherin nicht Teil des konjunktiven Erfahrungsraums ist, zeigt sich auch darin, dass sie die Namen der Kinder zum Zeitpunkt der Verschriftlichung des Protokolls nicht kennt und sie daher *als Kinder* bezeichnet. Auch in dieser Praktik drückt sich die Logik des Feldes aus, jener folgend werden die Kinder auch von der Forscherin *kollektiviert*.

<sup>89</sup> Auf die besondere Relation der beiden Fachkräfte aufgrund der unterschiedlichen Anstellungs- und Ausbildungsbedingungen wurde in der reflektierenden Interpretation der Passage OT 5 hingewiesen. In der Zusammenfassung wird insbesondere auf die Praktiken der ‚gruppenführenden Pädagogin‘ Doreen rekurriert und jene Differenzierung nicht näher thematisiert.

solches gestaltet, Kommunikations- und Interaktionsbeiträge werden auf eine bestimmte Weise präformiert und begrenzt; dennoch wird in dieser Sequenz deutlich, dass die Strukturierung auf eine recht egalitäre Weise vorgenommen wird (bspw. gleiche Positionierung aller Akteur:innen).

Seine Begrenzung erfährt die egalitäre Gestaltung im Falle der gleichberechtigten Teilhabemöglichkeit jedoch dort, wo sie zur Teilhabeverpflichtung wird. Dies wird in UT 5.3 sichtbar, als die Fachkraft der Reihe nach alle Akteur:innen aufruft, sich zur geplanten Faschingsverkleidung zu äußern. Zwar scheint es die Möglichkeit zu geben, sich nicht äußern zu *müssen* (ein Kind nimmt diese Option auch wahr), dass dennoch ein „Zugzwang“ herrscht, sich der kollektiven Praktik elaborierend hinzugeben, wird in der reflexiven Anmerkung der Forscherin im Protokoll deutlich, als sie auf ihr Unbehagen in dieser Situation hinweist. In Summe stellt sich die Szene jedoch als eine pädagogische Alltagssituation dar, in der Bedarfe von Kindern wahrgenommen und aufgegriffen werden, in der individuelle Interessen und Anliegen eingebracht werden können und auch sichergestellt wird, dass jene Bearbeitung und Berücksichtigung erfahren. Der hierin liegende inkludierende Modus drückt die Rahmenkongruenz der Akteur:innen (Fachkräfte und Kinder) aus: Das Skript trägt die Interaktion auf stabile Art und Weise und wird zugleich kollektiv durch die Akteur:innen gesichert. Die schon angesprochene räumliche Geschlossenheit und zugleich Offenheit des Arrangements drückt sich auch in der Handlungspraxis aus: Der kollektive Rahmen, der doch zum Teil durchlässig ist, wirkt zwar schließend und exklusiv nach innen zentrierend. Er öffnet aber zugleich und ermöglicht Flexibilität. *Exklusivität* bedingt hier *keine Exklusion*. Es kommt daher auch zu keinen Widersprüchen oder Brüchen (bspw. im Sinne oppositioneller Handlungen), das Geschehen vollzieht sich einvernehmlich. Der Mittagskreis realisiert sich gewissermaßen als ein Arrangement, in dem sich Interaktion und Kommunikation kollektiv gestalten, wo sich Akteur:innen vergemeinschaftend auf etwas oder jemanden hin ausrichten, wo ein *sich-individuell-im-Kollektiv-äußern* potenziell *möglich* ist. Im Zentrum der Ausrichtung stehen Akteur:innen, Gegenstände und/oder deren (relationierte) Praktiken, in denen sich die Aufmerksamkeit des Kollektivs bündeln und zugleich Individualität realisiert werden kann.



**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Die in den vorangegangenen Abschnitten 4.1 bis 4.4 analysierten sowie im Abschnitt 4.5 zusammenfassend dargestellten Fälle bilden – maximal kontrastierend – die Vielschichtigkeit des Alltags in fröhpädagogischen Einrichtungen ab: Sie repräsentieren Praktiken in vielfältigen Akteur:innenkonstellationen und realisieren sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher raum-zeitlicher Kontexte und institutioneller Arrangements. Allen vier Fällen ist ein (invisibles) Skript inhärent, das von den Akteur:innen aufgerufen und auf vielfältige Weise bearbeitet wird<sup>1</sup>.

Einschränkend sei darauf verwiesen, dass ausschließlich Szenen beobachtet resp. analysiert wurden, in denen Kinder involviert sind. Dies bedeutet, dass das Datenmaterial *Kind-Kind-Interaktionen*<sup>2</sup> sowie *Kind-Fachkraft-Interaktionen* umfasst, jedoch keine *Fachkraft-Fachkraft-Interaktionen*. Ergänzt wird diese Anmerkung um die Tatsache, dass die Forscherin in jede Sequenz – mehr oder weniger ausgeprägt – aufgrund ihrer teilnehmenden Beobachtungsrolle involviert war. Auf die Relationierungen zwischen Kind und Forscherin, zwischen Fachkraft und Forscherin bzw. zwischen Kind, Fachkraft und Forscherin wurde in den reflektierenden Interpretationen im Kontext der Einzelfalldarstellungen ausführlich eingegangen. Die Rolle, (Re-)Adressierung und (Re-)Positionierung der Forscherin bergen zwar ein erhebliches Erkenntnispotenzial, das in weiterführenden Analysen Berücksichtigung finden kann; da sie für die Fragestellung der

---

<sup>1</sup> Das Skript zeigt sich unterschiedlich – auf kommunikativer und/oder konjunktiver Ebene.

<sup>2</sup> Damit sind verschiedene Konstellationen von Statusgruppen angesprochen: jeweils einzelne oder mehrere Kinder sowie einzelne oder mehrere Fachkräfte. Für eine ‚leichtere‘ Lesbarkeit wurde hier auf das Singular zurückgegriffen.

vorliegenden Arbeit jedoch nicht im Fokus stehen, werden sie im Rahmen der folgenden Überlegungen jedoch nicht weiter ausgeführt resp. bearbeitet.

Der folgende Abschnitt versteht sich vor diesem Hintergrund als ein analytisches Angebot, das Material anhand einer *sinngenetischen Typenbildung* zu abstrahieren (methodische Überlegungen: vgl. Kapitel 3, insbesondere Abschnitt 3.3.2). Die anschließenden Ausführungen basieren auf komparativen Analysen, die zum Teil schon in die vorangegangenen reflektierenden Interpretationen einfließen und sich in verdichteter Kurzfassung, in tabellarischer Form, in Anhang 3<sup>3</sup> nachlesen lassen.

---

## 5.1 Frühe Kindheit im Kontext komplexer Ordnungen

In den reflektierenden Interpretationen (vgl. Abschnitte 4.1 bis 4.4) sowie der komparativen Analyse der Fälle (vgl. Anhang 3<sup>4</sup>) wurde deutlich, dass die Akteur:innen *Kinder*<sup>5</sup> und *Fachkräfte* – als Repräsentant:innen zweier zentraler Statusgruppen in frühpädagogischen Einrichtungen – unterschiedliche Praktiken zur Performanz bringen, indem sie *als* Kinder und *als* Fachkräfte, in bestimmten Rollen im institutionellen Kontext miteinander handeln und dabei komplexe Ordnungen hervorbringen. Der Verweis auf diese beiden Statusgruppen suggeriert Trivialität und Augenscheinlichkeit, gelten doch Kinder und Fachkräfte als *die* zentralen Akteur:innen in frühpädagogischen Institutionen (vgl. auch Schulz, 2018a, S. 56). Dennoch ergibt sich die Relevanz der relationalen Bezugnahmen erst durch die konsequente empirische Analyse und aus dem dahinterstehenden Bemühen heraus, die Unterscheidung von Erwachsenen (resp. Fachkräften) und Kindern gerade *nicht* als selbstverständlich gegeben vorauszusetzen. Dies hat dreierlei Gründe: So ist *erstens* auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Schrift zu verweisen (Bohnsack, 2013, S. 254), eben in dem Sinne, dass das Zustandekommen von früher Kindheit in Relation zu Erwachsensein erst rekonstruiert werden muss, resp. davon Abstand genommen wird, jene primordial zu setzen (Bollig & Kelle, 2014, S. 275; Honig, 2018, S. 193). Damit wird *zweitens*

---

<sup>3</sup> Die zugehörigen Daten sind in Anhang 3 im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

<sup>4</sup> Die zugehörigen Daten sind in Anhang 3 im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

<sup>5</sup> Die Bezeichnungspraktik *des Kindes als ‚Kind‘* folgt in der vorliegenden Schrift dem common sense: Abgesehen von der Terminologie ‚Kindergartenkind‘ (vgl. bspw. Mierendorff, 2014, S. 24) liegt – in Abgrenzung von dem/der Erwachsenen als ‚Fachkraft‘ – kaum ein diskursiv gebrauchter frühpädagogisch-institutionenbezogener Begriff für ‚das Kind‘ vor, womit sich jedoch die Gefahr einer „institutionenblinden“ Positionierung des Kindes verbindet (Schulz, 2018a, S. 59f).

auch der grundlegenden Forderung gefolgt, „daß die Forscher nicht im Vorhinein und anstelle der Akteure definieren, aus welcher Art von Bausteinen die soziale Welt besteht“ (Latour 2007, S. 75; zit. n. Mitterle, 2016, S. 229), da jene erst durch die Rekonstruktion zu Tage treten können. Und *drittens* bezieht sich dieses Vorgehen auf die in der Kindheitsforschung prominent vertretene, forschungsethische Idee der ‚ethischen Symmetrie‘, was wiederum bedeutet, Kinder in der Analyse nicht vorab und unmittelbar *als* Kinder zu adressieren, sondern die Differenz von Kindern und Erwachsenen als sozial und situativ hervorgebracht (vs. ‚naturgegeben‘) zu betrachten (Eßer & Sitter, 2018, S. 6).

Vor dem Hintergrund der Basistypik *früher Kindheit im institutionellen Kontext*<sup>6</sup> konnte eine allen Fällen gemeinsame *basistypische Orientierungsherausforderung* rekonstruiert werden, die von den Akteur:innen auf unterschiedliche Weise bearbeitet wird<sup>7</sup>, die sich im Geflecht komplexer Ordnungen konstituiert und sich in den aufeinander bezogenen Praktiken der Akteur:innen bzw. deren raum-zeitlich-materieller Verwobenheit zeigt. Bevor im Abschnitt 5.2 im Kontext einer sinngenetischen Typik auf die Bearbeitungsmodi der Akteur:innen im Hinblick auf die basistypische Orientierungsherausforderung eingegangen wird, werden die komplexen Ordnungen, in die frühe Kindheit im institutionellen Kontext eingelagert ist, in den folgenden Ausführungen thematisiert.

1. *Es geht um generationale Ordnung.* Es sind Kinder und Erwachsene in generationaler Differenz, die sich in spezifischer Weise in Relation setzen. Sie handeln miteinander *als* Kinder und *als* Erwachsene und bringen dabei zumeist unterschiedliche – generationsgruppenbezogene – Praktiken zur Performanz (vgl. auch Abschnitt 2.4.1).
2. *Es geht um pädagogisch-institutionelle Ordnung.* Die beobachteten Praktiken eint, dass sie nicht nur von Personen unterschiedlicher Generationsgruppen hervorgebracht werden, sondern sich jene im Kontext eines pädagogischen Verhältnisses *und* in einem institutionellen Setting – eben in *frühpädagogischen Institutionen* – vollziehen (vgl. auch Abschnitte 2.4.2 und 2.6.2).
3. *Es geht um räumliche (auch: zeitliche bzw. materialisierte) Ordnung.* Die beobachteten Praktiken vollziehen sich nicht unabhängig, sondern sind in eine spezifische Realität und Beschaffenheit von Raum – in Verschränkung

---

<sup>6</sup> Jene Basistypik steht in engem Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse und bildet den primären Rahmen für die in Abschnitt 5.2 vorzustellende Typologie (vgl. hierzu Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 31).

<sup>7</sup> Damit angesprochen ist auch das Spannungsverhältnis von *Norm* und *Habitus*, das Bohnsack, Hoffmann und Nentwig-Gesemann (2018, S. 16) auch als *Orientierungsrahmen im weiteren Sinne* fassen.

mit Zeit sowie Material(ität) – eingelagert. Jener bedingt die Praktiken, um von den Akteur:innen (vornehmlich Kindern und Fachkräften der Institution) überhaupt (nicht) zur Aufführung gebracht werden zu *können*. Der Raum adressiert Akteur:innen und fordert *zu etwas* auf. Er ermöglicht und beschränkt Praktiken, er wirkt öffnend und schließend. Er ist zugleich Ausdruck gesellschaftlicher (Ordnungs-)Prozesse und Logiken sowie konkretes Medium (der Fachkräfte) zur Präformierung kindlicher Praktiken<sup>8</sup> (bspw. Alberth, Bollig & Schindler, 2020; Neumann, 2013; 2021; Nohl & Wulf, 2013; Stenger, 2013; Stieve, 2008).

Das raum-zeitliche Arrangement sowie deren materialisierte Ausgestaltung sind per se auf komplexe Weise mit der generationalen und pädagogisch-institutionellen Ordnung verwoben, sofern frühpädagogische Institutionen als Räume der (frühen) Kindheit verstanden werden (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.6.1). Die zur Performanz gebrachten Praktiken realisieren sich im raum-zeitlich-materialisierten Arrangement der frühpädagogischen Einrichtung im Kontext der Zugehörigkeit zu den Statusgruppen der Kinder – *als Adressat:innen* – und der Fachkräfte – *als professionelle Repräsentant:innen der Institution*.

Die Akteur:innen bearbeiten das Orientierungsproblem – im Spannungsfeld von *Norm* und *Praxis* – nicht auf beliebige Weise: Fachkräfte sind mit normativen Anforderungen *als Fachkräfte* konfrontiert, die sich bspw. darin zeigen, dass frühpädagogische Einrichtungen schon seit jeher – auch in ihrem Selbstverständnis – adressiert sind, Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse hervorzubringen (vgl. Abschnitte 2.6.1 und 2.6.2). Kinder sind *als Kinder* angesprochen, die wiederum an sie herangetragenen, oftmals impliziten Forderungen (das zur-Performanz-Bringen von Spielpraktiken, die Hervorbringung von Anpassungsleistungen an die Institution, etc.) zu erfüllen. Die Zugehörigkeit zu den generational-pädagogisch-institutionellen Statusgruppen *Kinder* und *Fachkräfte* vor dem Hintergrund einer spezifisch raum-zeitlich und materiell vermittelten

---

<sup>8</sup> Die Bezugnahme auf *Raum* (in Verschränkung mit *Zeit* und *Materialität*) lässt sich anhand der empirischen Rekonstruktion begründen (vgl. Kapitel 4). Damit wird ein Diskurs angesprochen, der in der vorliegenden Schrift nicht aufgearbeitet wurde, der jedoch vielversprechende Anchlüsse für weitergehende Analysen bietet. In Versatzstücken wird auf den Aspekt des Raumes – quasi als Ausblick – noch in der Diskussion eingegangen (vgl. Kapitel 6), weiterführende Überlegungen sollen im Rahmen eines Artikels ausgeführt werden (vgl. Holztrattner, in Vorbereitung).

Ordnung proponiert also die Praktiken – und zugleich werden die komplexen Ordnungen durch den Vollzug der Praktiken als ständige Hervorbringungsleistung performativ (re)produziert. Praktiken und Ordnungen stehen also in einem reziprok aufeinander bezogenen Verhältnis (vgl. auch Abschnitte 1.2, 2.4.1 und 2.4.2).

Wie bereits ausgeführt, verweisen die komplexen Ordnungen auf vielfältige Normen, die an das Feld der frühpädagogischen Einrichtungen im Spannungsverhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit herangetragen werden. Zu diesem normativen Ordnungsgefüge müssen sich Fachkräfte und Kinder als Akteur:innen des institutionellen Arrangements notwendigerweise – wenn auch implizit – ins Verhältnis setzen. Hiermit wird eine habituelle Alltagspraxis ausgestaltet, die auf unterschiedliche Weise wirksam wird. Die im Kontext der vorliegenden Schrift vorgenommenen Analysen vermögen Aufschluss im Hinblick auf diese verschiedenen Praktiken, die sich als Umgang mit der basistypischen Orientierungs herausforderung fassen lassen, zu geben (vgl. Tabelle 5.1).

**Tabelle 5.1** Bearbeitung der basistypischen Orientierungs herausforderung

<i>Fachkräfte</i>	<p>Die Fachkräfte bearbeiten die Orientierungs herausforderung, indem sie eine generationale, pädagogisch-institutionelle Ordnung herstellen und sich um deren Aufrechterhaltung bemühen. Insbesondere im Falle von Irritationen sind sie gefordert, die Ordnung zu stabilisieren. Die Ordnungen basieren einerseits auf Setzungen von den Akteur:innen (insbesondere der Fachkräfte) selbst, jene werden aber auch ‚von außen‘ herangetragen, etwa im Hinblick auf die frühpädagogische Funktionsbestimmung im Kontext von Bildung, Betreuung und Erziehung, aber auch im Hinblick auf konzeptuelle Ideen und Ansprüche sowie auf – quasi übergreifende – gesellschaftliche Ordnungen.</p> <p>Fachkräfte sind also einerseits gefordert, proponierende Praktiken zur Performanz zu bringen<sup>9</sup>, indem sie Arrangements vor dem Hintergrund eines Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags präformieren und formal rahmen, sie sind aber auch rollenförmig adressiert, schon hergestellte Ordnungen in einer Weise aufrechtzuerhalten, die Kinder wiederum adressieren, anerkannte (Spiel-) Praktiken hervorzubringen. Oftmals werden Fachkräfte ‚nur im Hintergrund‘ sichtbar, wo sie jene Ordnungsprozesse – insbesondere im Spannungsfeld von Kollektivität und Individualität – steuern.</p>
-------------------	---

(Fortsetzung)

<sup>9</sup> Sichtbar werden durchaus auch andere Interaktionsmodi, bspw. Elaborationen.

**Tabelle 5.1** (Fortsetzung)

<i>Kinder</i>	<p>Von den Kindern wird das Orientierungsproblem insbesondere im Hinblick auf ihre <i>Relationierung zur präformierenden Ordnung</i> bearbeitet. Die von ihnen zur Darstellung gebrachten Praktiken entfalten sich zumeist als Elaborationen, Ratifizierungen und Validierungen, treten aber auch als Propositionen zutage, die wiederum von anderen Kindern und/oder Fachkräften elaboriert werden.</p>
	<p>In den meisten beobachteten Passagen werden die komplexen Ordnungen von Kindern (zumeist konjunktiv) (mit-)hergestellt resp. (re-)produziert. Irritationen und Brüche gründen entweder in einem (noch) nicht vorhandenen konjunktiven Erfahrungswissen, sodass die Akteur:innen gefordert sind, sich hierzu ins Verhältnis zu setzen (bspw. indem konjunktives Erfahrungswissen kommunikativ ‚übersetzt‘ wird; vgl. Sequenz <i>Atelier</i>, OT 4); oder sie beruhen auf oppositionellen Praktiken. Und auch Letztere fordern Akteur:innen auf, sich hierzu zu verhalten (bspw. indem die Rahmungshoheit der Fachkraft zur Geltung gebracht wird; vgl. Sequenz <i>Rutsche</i>, OT 6).</p>
	<p>Während Fachkräfte das frühpädagogische Arrangement also vorstrukturieren, werden Kinder einerseits adressiert, jenes anhand anerkannter Praktiken zu nutzen und zu ‚bespielen‘. Andererseits bietet jene Struktur die Möglichkeit, sie auf einer inhaltlichen Ebene auszugestalten.</p>

## 5.2 Relationale Hervorbringung von (frühkindlicher) agency

Anschließend an die Ausführungen im vorangegangenen Abschnitt 5.1 zu komplexen Ordnungen, in denen sich frühe Kindheit im institutionellen Kontext realisiert, wird folgend der Versuch unternommen, die vielfältigen Bearbeitungsweisen der basistypischen Orientierungsherausforderung anhand einer sinn-gene-tischen Typik nachzuzeichnen. Diese Abstraktion zielt einerseits auf die Frage nach dem *wie* der Hervorbringung früher Kindheit, andererseits nach deren Bedingungen der *Möglichkeit*.

Auf Basis der reflektierenden Interpretationen sowie der Komparation der Fälle konnte ein, ‚den Vergleich strukturierendes Drittes‘ – ein *tertium comparationis* – rekonstruiert werden, das die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fälle zu strukturieren vermag (vgl. Abschnitt 3.3.2). Jenes lässt sich in der vorliegenden Schrift als *relationale Hervorbringung von agency* fassen: Die Frage, auf welche Weise Kindheit hervorgebracht wird, ferner welche Möglichkeiten und/oder Schließungen hiermit verbunden sind, lässt sich, anhand dieses

Deutungsangebots<sup>10</sup>, als *Zu- vs. Abschreibung von agency* – hier gefasst als ‚Anerkennung‘ oder ‚Nicht-Anerkennung‘<sup>11</sup> von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht – skizzieren. Die rekonstruierte *relationale agency-Typologie*<sup>12</sup> (vgl. Abbildung 5.2) versteht sich als spannungsreiche Deutungsfolie komplexer Prozesse, die sich in den Relationen verschiedener Akteur:innen ereignen. Jene erlaubt, Praktiken in der Spannung von Zu- und Abschreibung von agency zu verorten.

Über ein dichotomes entweder/oder hinausgehend versteht sich jene Typologie als relationales Verhältnis zweier *Idealtypen* (Bohnsack, 2014, S. 146), *zwischen* denen sich der konkrete Vollzug von Praktiken in der Alltagspraxis zu ereignen vermag. Als Idealtypen stehen die beiden Typen sich zwar bipolar gegenüber, indem sie maximale Ausprägungen von Zu- und Abschreibungsprozessen von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht repräsentieren. Sie verstehen sich dabei aber als *Heuristik*, um komplexe Praktiken relational fassen zu können.

Als Idealtypen können sie die vielfältigen Weisen der Bearbeitung der basistypischen Orientierungsherausforderung, resp. die enorme Komplexität der tatsächlichen Praktiken und deren Verwobenheit in der Alltagspraxis zwar nicht unmittelbar repräsentieren; der Gewinn der Typik zeigt sich aber darin, dass sie *einen* Beitrag dazu leisten kann, Praktiken von Akteur:innen im Kontext komplexer Ordnungen im Feld frühpädagogischer Einrichtungen im Hinblick auf ihre Bedeutung zur Hervorbringung früher Kindheit zu deuten; nämlich dahingehend, dass sie die agency von Kindern (und Fachkräften) (eher) öffnen oder schließen, indem sie wiederum Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht

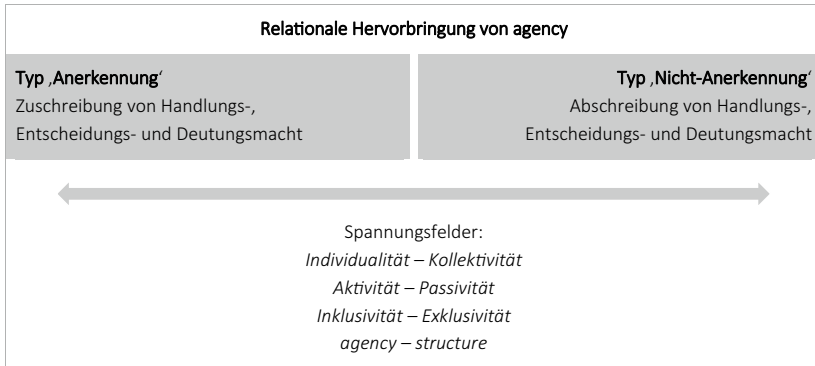
<sup>10</sup> An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die hier vorgeschlagene Rekonstruktion als *ein* Deutungsangebot verstanden wird.

<sup>11</sup> Auf die vielfältigen, expliziten, begrifflichen Auseinandersetzungen um den Anerkennungsbegriff sei hier lediglich hingewiesen (bspw. Butler, 2015; Castro Varela & Mecheril, 2010; Honneth, 2015). Im Kontext der Typologie werden *Anerkennung* und *Nicht-Anerkennung* heuristisch genutzt, um die Zu- und/oder Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht in den Praktiken der Akteur:innen, resp. die Frage nach der relationalen Zuschreibung von agency zu bearbeiten.

<sup>12</sup> Um einem Missverständnis auf begrifflicher Ebene vorzubeugen: Das Attribut *relational* verweist hier auf zweierlei *nicht*: weder auf eine *relationale Typenbildung* (bspw. Nohl, 2013) noch unmittelbar auf eine *relationale Anthropologie* (bspw. Lechner, 2024). Das In-Beziehung-Setzen mit den jeweiligen Überlegungen scheint lohnenswert, muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben. Das *relationale* Moment bezieht sich im Kontext der zur Diskussion zu stellenden Typologie auf ein spezifisches Verständnis von *agency*: Mit der Wahl der Begrifflichkeit *relationale agency* soll zum Ausdruck gebracht werden, dass *agency* hier nicht ‚ontologisch‘ und/oder ‚isoliert‘ gedacht wird, sondern sich als Gegenstand einer Hervorbringungsleistung von Akteur:innen, eben in und durch *Relationen* versteht (vgl. theoretische Ausführungen in Abschnitt 2.5.2).



(eher) befördern oder (eher) begrenzen – und damit auf einer performativen (vs. proponierten) Ebene Möglichkeitsbedingungen früher Kindheit hervorbringen resp. (re)produzieren.



**Abbildung 5.1** Typologie: Relationale Hervorbringung von agency

Abbildung 5.1 bildet die rekonstruierte *relationale agency-Typologie* visuell aufbereitet ab. Praktiken, die sich im Kontext frühpädagogischer Institutionen zwischen den Akteur:innen ereignen<sup>13</sup>, sind – wie bereits ausgeführt – *zwischen Anerkennung* und *Nicht-Anerkennung* verortbar. Relationalität bezieht sich in der vorgestellten Typologie auf zweierlei Aspekte: Einerseits wird *agency* in Anschluss an theoretische Überlegungen (vgl. Abschnitt 2.5.2) als relationales Phänomen verstanden, was bedeutet, dass sie den Akteur:innen nicht (vorab) ontologisch zugeschrieben wird, sondern als etwas gefasst wird, das erst in den Praktiken erzeugt, hergestellt, gesichert – oder eben auch: destabilisiert, beschränkt oder verwehrt werden kann.

Andererseits werden auch *Anerkennung* und *Nicht-Anerkennung* selbst in einem relationalen Verhältnis gedacht, und letzteres steht wiederum in Relation

<sup>13</sup> Limitierend sei darauf hingewiesen, dass die Typologie sich (vorrangig) auf Praktiken zwischen Kindern und Fachkräften sowie zwischen Kindern bezieht. Praktiken zwischen Fachkräften wurden nicht erhoben (vgl. Einführung in das Kapitel 5 sowie Tabelle in Anhang 4, im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar).

zu Spannungsfeldern von *Individualität/Kollektivität*, *Aktivität/Passivität*, *Inklusivität/Exklusivität* sowie *agency/structure*<sup>14</sup>. Jene Spannungen treten in den Fällen und Praktiken auf verschiedene Weise und in unterschiedlichen Ausprägungen, zum Teil in Überlagerung zutage. Praktiken von Akteur:innen frühpädagogischer Institutionen sind somit in ein vielfältiges Spannungs- und Ordnungsgefüge eingelagert, zugleich bringen sie jenes aber auch hervor.

Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht stehen mit den Akteur:innen wiederum in einem reziproken Verhältnis: Sie stellen sich – vermittelt durch interaktive Praktiken – wechselseitig als solche her, bringen sich somit gegenseitig hervor. Dabei existieren sie nicht unabhängig: Sie sind prinzipiell bedingt durch gesellschaftliche Strukturen und (re-)produzieren zugleich Gesellschaft, sofern das Soziale als etwas gefasst wird, „das sowohl Produkt individueller Handlungen ist, als auch den Rahmen für solche Handlungen setzt [...] als etwas, das unabhängig vom Willen und Bewusstsein des Einzelnen existiert, gleichzeitig aber für die Individuen eine subjektive Realität darstellt“ (Raithelhuber, 2012, S. 127).

In den beobachteten, resp. analysierten Praktiken der Akteur:innen zeigen sich unterschiedliche Formen der Zu- oder Abschreibung von agency – oft im Kontext rollenbezogener Verteilungen zwischen den Statusgruppen der Kinder und Fachkräfte, aber auch zwischen Kindern, also unter Peers (vgl. tabellarische Übersicht in Anhang 4<sup>15</sup>).

---

<sup>14</sup> Hinweis: Die Begrifflichkeiten, auf die in den Spannungsfeldern rekurriert wird, sind mit unterschiedlichen Bedeutungen aufgeladen und normativ besetzt. Auf eine terminologische Auseinandersetzung wird an dieser Stelle verzichtet. Die Begrifflichkeiten werden heuristisch genutzt und dienen als Anschlussstellen für weitere Überlegungen.

<sup>15</sup> Die zugehörigen Daten sind in Anhang 4 im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar.

Folgend soll die Typologie anhand der vier analysierten Fälle *Atelier*, *Ritter*, *Rutsche* und *Mittagskreis* illustriert werden (vgl. Tabelle 34; der chronologischen Reihung in den Abschnitten 4.1 bis 4.4 folgend). Die hierin enthaltenen Verweise auf *dialog- und machtstrukturierte Praktiken* beziehen sich auf Interaktionsmodi, die von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018), auf Basis dokumentarischer Analysen von Interaktionssituationen von Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen, in den Diskurs eingeführt wurden<sup>16</sup>. Da in der vorliegenden Schrift frühe Kindheit zwar vor dem Hintergrund generationeller Ordnung bearbeitet wird, der Fokus jedoch auf die Kinder (resp. weniger auf die Fachkräfte) gerichtet wird, schließt die jeweilige Skizzierung des Falles mit der Perspektivierung der Hervorbringung *kindlicher* agency in den jeweiligen Praktiken.

Die Ausführungen in Tabelle 5.2 verdeutlichen, dass das basistypische Orientierungsproblem zwar allen Fällen gemein ist, also alle Akteur:innen implizit gefordert sind, frühe Kindheit im institutionellen Kontext vor dem Hintergrund komplexer Ordnungen hervorzubringen, sie dies jedoch auf unterschiedliche Weise und anhand vielfältiger Praktiken tun. Zudem zeigt sich, dass Fachkräfte zwar durchgängig über Rahmungshoheit im generational-institutionellen Gefüge verfügen, sie diese aber auf heterogene Weise ausgestalten, resp. sie sich bei Irritationen der jeweiligen Ordnung (des Skripts) unterschiedlich – dialogorientiert und/oder machtstrukturierend – ins Verhältnis setzen und damit stärker inkludierende oder exkludierende Modi in der Hervorbringung einer (gemeinsamen) Interaktionspraxis zutage treten. Es ‚gelingt‘ schließlich in unterschiedlichem Ausmaß bzw. auf heterogene Weise, eine *Passung* (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 55) herzustellen, also „eine situative oder auch generelle, bereits vorhandene oder oft auch erste herzustellende, Kongruenz habituellder Muster des Denkens, Deutens und Handelns [...], ein gemeinsamer Orientierungsrahmen des persönlichen Bezugs aufeinander, in dem es um die Herstellung einer gemeinsamen Praxis und eines miteinander geteilten Bezugs auf etwas geht, das für beide von Interesse ist“.

---

<sup>16</sup> Die beiden Interaktionsmodi basieren auf einer Weiterentwicklung der in der dokumentarischen Methode breit rezipierten Unterscheidung von *inkludierenden* und *exkludierenden Modi* (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 137). Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf Bemühungen der Ausdifferenzierung, z.B. im Hinblick auf *habituelle* und *reflexive Reziprozität* im Kontext inkludierender Modi sowie *oppositioneller* und *divergenter* Interaktionsgestaltung im Kontext exkludierender Modi (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 72 ff).

**Tabelle 5.2** Komparation der Fälle (Typenbildung)

<i>Atelier</i>	<p>Der Fall <i>Atelier</i> realisiert sich als pädagogisches, stark strukturiertes und strukturierendes Angebot während des Freispiels. Es handelt sich hierbei um ein von der Fachkraft inszeniertes, raum-zeitliches und konzeptuell geprägtes ‚Bildungsangebot‘, das auf den Vollzug kindlicher Malpraktiken abzielt.</p> <p>Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht werden dabei rollenförmig verteilt. Das kommunikative Skript, das hier auf einem pädagogischen Konzept beruht, präformiert das Geschehen und entfaltet erhebliche Deutungsmacht, zu dem sich die Akteur:innen ins Verhältnis setzen. Während die Fachkraft das Arrangement herstellt, aufrechterhält und sichert, wird es von den Kindern vorrangig elaboriert und validiert.</p> <p>Die Sequenz deutet an den meisten Stellen auf eine weitgehende <i>Rahmenkongruenz</i> der Akteur:innen – vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rollen und der entsprechenden Rahmungshoheit der Fachkraft<sup>17</sup>, von der sie auch Gebrauch macht, – hin.</p> <p>Dabei werden die intendierten Malpraktiken von den Kindern zugleich <i>individuell</i> – im Sinne eines <i>jede:r für sich</i> – und <i>kollektiv</i> – im Sinne eines gemeinsamen Tuns im geteilten raum-zeitlich-materiell strukturierten Arrangement – vollzogen.</p> <p>Während die Fachkraft <i>aktiv</i> – das pädagogische Angebot eröffnend, aufrechterhaltend und stabilisierend – in Erscheinung tritt, werden Kinder entweder <i>aktiv</i> malend oder <i>passiv</i> wartend adressiert.</p> <p>Damit verbindet sich auch eine <i>Exklusivität</i> des Geschehens. Das Atelier ist bereits an sich als ein exklusives Arrangement (raum-zeitliche Situierung, Verfügbarkeit der Materialien, beschränkte Zugänglichkeit durch begrenzte Teilnehmer:innenzahl) zu fassen und auch die Positionierungen und Tätigkeitsformen der Akteur:innen im Raum verstärken diese Exklusivität (Mal-, Warte- und Arrangierungspraktiken).</p> <p>Die Praktiken lassen sich zumeist als <i>dialogorientiert</i> rekonstruieren (bspw. reziproke Verbalisierungen auf ‚Augenhöhe‘). Am Ende der Sequenz (OT 6), agiert die Fachkraft bei der Irritation des Ordnungsgeschehens vor dem Hintergrund nicht-anerkannter Praktiken eines Kindes (Niklas; im Hinblick auf dessen Pinselnutzung) <i>machtstrukturiert</i>. Dies dokumentiert sich in einem körper-leiblichen Eingriff, als verbale Adressierungen nicht wirksam werden.</p>
----------------	--

(Fortsetzung)

<sup>17</sup> Die Begrifflichkeit der *Rahmungshoheit* wird von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 135 ff) – bezugnehmend auf Bohnsack (2017, S. 136) – genutzt, um auf die (generationale) Asymmetrie von Fachkräften und Kindern im frühpädagogisch-institutionellen Kontext, resp. auf die „ungleichen“ Möglichkeiten, den eigenen Rahmungen Gültigkeit zu verschaffen“ (ebd., S. 137), hinzuweisen.

**Tabelle 5.2** (Fortsetzung)

	<p><i>Die kindliche agency zeigt sich als eher begrenzt.</i> Kinder haben zwar Wahlmöglichkeiten, es wird ihnen auch beschränkte Entscheidungs- und Deutungsmacht eingeräumt, bspw. im Hinblick auf die Wahl von Motiv, Farbe und Ausgestaltung des Artefakts, aber auch im Hinblick auf alternative Handlungsoptionen bei längeren Wartezeiten. Kindliche agency wird somit auf eine begrenzte Weise im Kontext generational-pädagogisch-institutioneller Ordnung bzw. vor dem Hintergrund eines konzeptuell geprägten Skripts hervorgebracht. Die agency der Fachkraft scheint etwas stärker ausgeprägt, aber ebenso von den konzeptuell geprägten Strukturen beschränkt zu sein.</p>
<i>Ritter</i>	<p>Der Fall <i>Ritter</i> bezieht sich auf Spiel-Praktiken von Kindern im ‚Freispiel‘. Das Arrangement wird von den – im Protokoll nicht zutage tretenden – Fachkräften vorab raum-zeitlich und materiell vorbereitet (proponierender Gehalt). Die Kinder folgen ihm, gestalten es inhaltlich aus und ‚bespielen‘ es – in Auseinandersetzung mit dem ‚Spielmaterial‘ – elaborierend.</p> <p>Die Szene ist von einem konjunktiven Skript getragen, das auf der Reziprozität von Praktiken beruht. Durch eine ständige performative Hervorbringung der wechselseitig aufeinander bezugnehmenden Praktiken (‚bauen‘ und ‚suchen‘) wird es von den Kindern (Tobias und Katharina) zugleich hergestellt und gesichert. Die unmittelbare Verwiesenheit aufeinander zeigt sich insbesondere beim Wegfall von Praktiken eines Akteurs (als ein Kind den Raum verlässt): Es kommt unmittelbar zum Bruch, die Praktiken werden erst nach dem Wiederherstellen der vorangegangenen Akteur:innenkonstellation (mit Rückkehr des Kindes) fortgesetzt.</p> <p>Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht ist bei den Akteur:innen (Peers) unterschiedlich verteilt: Vertikal (in unterschiedlichem Ausmaß) und horizontal (in verschiedenen, reziprok unmittelbar aufeinander bezogenen Rollen und Zuständigkeiten). Es kommt zu keiner kommunikativen Aushandlung, die Akteur:innen operieren konjunktiv, im ‚Modus des Selbstverständlichen‘ (auch nicht bei Anfrage eines anderen Kindes auf kommunikativer Ebene), womit sich <i>Rahmenkongruenz</i> andeutet.</p>

(Fortsetzung)

**Tabelle 5.2** (Fortsetzung)

	<p>Auch in diesem Fall finden sich Hinweise auf <i>dialogorientierte</i> und <i>machtstrukturierte</i> Modi – hier auf Ebene der Peers<sup>18</sup>, wobei der dialogorientierte Modus stärker ausgeprägt zu sein scheint und sich auf die Interaktionen der an den Praktiken unmittelbar beteiligten, <i>aktiven</i> Akteur:innen und sich damit auf ein <i>exklusives Innen</i> des Spielarrangements bezieht. Der <i>machtstrukturierte</i> Modus tritt insbesondere bei der Nicht-Bearbeitung der Spielanfrage eines – quasi von <i>außen</i> – hinzukommenden Kindes (Teresa) resp. dessen <i>passiv-exkludierenden</i> Ausschlusses aus der Szene hervor (in OT 7/OT 8; vs. <i>aktiv-inkludierender</i> Einschluss der Forscherin in OT 1/OT 2).</p> <p>Interessant erscheint im Fall <i>Ritter</i> nicht nur die performative Ebene (bezugnehmend auf die hervorgebrachten Praktiken der Akteur:innen), sondern auch die kommunikative Ebene im Hinblick auf den propositionalen Gehalt der Spielpraktiken (bezogen auf die inhaltlich-thematische Ausgestaltung). Hier materialisiert sich bspw. das Verhältnis von <i>Kollektivität</i> und <i>Individualität</i> in der Beschaffenheit der Figuren, das von den Akteur:innen bearbeitet wird (bspw. im Hinblick auf deren Positionierung in einer hegemonialen gesellschaftlichen Ordnung). Kinder werden im Spiel vor diesem Hintergrund als eine <i>schutzbedürftige, schützenswerte und beschützte Gruppe</i> (nämlich durch erwachsene, männliche Ritter) hervorgebracht, die von <i>Sorge</i> bzw. von der <i>Verantwortung um Eigen-Schutz</i> entbunden werden.</p> <p><i>Die kindliche agency zeigt sich als eher stark</i>, wenngleich unterschiedlich unter den Akteur:innen verteilt. In der Szene können die ‚spielenden‘ Kinder</p>
--	--

(Fortsetzung)

<sup>18</sup> Einschränkend sei hier auf zweierlei hingewiesen: *Erstens* beruhen die von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) vorgestellten Modi auf der Rekonstruktion von *Fachkraft-Kind-Interaktionspraktiken* und werden an dieser Stelle heuristisch für die Perspektivierung von *Peer-Praktiken* genutzt. *Zweitens* sind in die Szene nicht nur Kinder, sondern auch die Forscherin involviert. Analytisch wurde in Kapitel 4 auf die Relationierung der Forscherin zu den anderen Akteur:innen eingegangen. Diese Überlegungen bieten Anschlussstellen für künftige Arbeiten, bleiben im Kontext der Typenbildung jedoch weitgehend unberücksichtigt.

**Tabelle 5.2** (Fortsetzung)

	<p>Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht (zumeist und auf unterschiedliche Weise) zum Ausdruck bringen; sie sprechen sich agency in reziproken Praktiken konjunktiv zu. Damit ist allerdings zugleich eine Hierarchie von <i>innen</i> und <i>außen</i> der exklusiven Spielsituation angesprochen, indem agency nur von jenen Akteur:innen (in höherem Ausmaß) zum Ausdruck gebracht werden kann, die Teil des exklusiven <i>Innens</i> sind und die konjunktive Spielpraxis (mit-)gestalten. Akteur:innen im <i>Außen</i> sind – <i>passiv</i> – darauf verwiesen, von den Akteur:innen im <i>innen</i> (<i>aktiv</i>) <i>inkludiert</i> zu werden – um dann jene agency zum Ausdruck bringen zu können – oder eben <i>exkludiert</i> zu werden – um dann wiederum mit der Nicht-Anerkennung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht adressiert zu werden.</p>
<i>Rutsche</i>	<p>Der Fall <i>Rutsche</i> situiert sich im Freispiel bzw. an dessen raum-zeitlichen Ende/Übergang, der von einer Fachkraft initiiert wird. Zuvor sich vollziehende ‚Spielpraktiken‘ von Kindern (und der Forscherin) erfahren mit dem Einsetzen der Mikrotransition (dem Aufruf zum ‚Aufräumen‘) einen Bruch. Wurde das von der Fachkraft vorarrangierte Arrangement zuvor von den Kindern anhand anerkannter Nutzungspraktiken ‚bespielt‘, kommt es gegen Ende der Szene zu oppositionellen Praktiken eines Kindes, zu der sich die Fachkraft machtvoll in Beziehung setzt.</p> <p>Das Skript zeigt sich zumeist als schwach und brüchig, wenngleich das Protokoll unterschiedliche Phasen umfasst und sich die Sequenz in ihrem Verlauf sehr unterschiedlich ausgestaltet. Vor allem Praktiken, die sich zwischen einem Kind und der Forscherin ereignen, sind von Reziprozität und einem langsamen ‚Anbahnen‘ sowie Sicherungspraktiken auf korporierter und verbaler Ebene gekennzeichnet; jene erfahren einen unmittelbaren Bruch in der veränderten Akteur:innenkonstellation – mit dem Eintritt der Fachkraft in die Szene.</p> <p>Mit dieser Transformation der Sequenz verschiebt sich auch die <i>Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht</i>, welche zumeist unterschiedlich verteilt ist. Lag jene zuvor stärker beim Kind (vs. der Forscherin), kommt jene gegen Ende stärker der Fachkraft zu. Die <i>Orientierungsrahmen von Fachkraft und Kind</i> (Leyla) zeigen sich als <i>inkongruent</i>, <i>Rahmenkongruenzen in anderen Akteur:innenkonstellationen</i> deuten sich hingegen an (auf Peer-Ebene in OT 1, zwischen Fachkraft, Julia und Marie in OT 6).</p>

(Fortsetzung)

**Tabelle 5.2** (Fortsetzung)

	<p>Die Fachkraft macht von ihrer Deutungshoheit <i>als</i> Fachkraft in der Ordnung und Durchsetzung des raum-zeitlichen Ordnungs- und Transformationsgeschehens Gebrauch. Als ein Kind (Leyla) der <i>kollektiven</i> Aufforderung, aufzuräumen, nicht nachkommt und damit nicht-anerkannte Praktiken zur Performanz bringt, bearbeitet die Fachkraft jene Opposition <i>individualisiert</i> in einem <i>machtstrukturierendem Modus</i>; erst erneut auf verbaler Ebene (rufend; zuvor singend), dann korporiert (sich auf das Kind zubewegend/räumliche Nähe reduzierend) und schließlich auf körper-leiblicher Ebene, indem sie – weitgehend ohne Verbalisierung – mehrfach auf machtvolle Weise auf den kindlichen Körper zugreift. Sie verändert seine Körperpositionierung, nimmt Spielmaterial aus seiner Hand, ‚zieht‘ es neben/hinter sich her und beendet den Konflikt damit rituell konkludierend.</p>
	<p><i>Die kindliche agency zeigt sich als stark eingeschränkt</i>, wenngleich sie im Verlauf der Sequenz unterschiedlich verteilt und hergestellt wird. Das prekäre Interaktionsgeschehen (zwischen Fachkraft und Leyla) erscheint letztlich als <i>lose-lose-Situation</i> im Hinblick auf die Zuschreibung von agency, resp. die (Nicht-)Anerkennung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht. Zwar nimmt die Fachkraft von ihrer rollenbezogenen Deutungshoheit auf machtvolle Weise Gebrauch, aber auch ihre agency scheint deutlich eingeschränkt zu sein.</p>
<i>Mittagskreis</i>	<p>Der Fall <i>Mittagskreis</i> bezieht sich auf eine Kreis-Situation einer (Gesamt-) Gruppe, im zeitlichen Anschluss an die Phase des Freispiels. Der <i>Mittagskreis</i> versteht sich hier als ein raum-zeitlich geordnetes Geschehen, in dem die Kinder und die Fachkraft der Gruppe zusammentreffen und in dem sich reziproke und zugleich <i>inkludierende</i> Praktiken vollziehen.</p> <p>Die gesamte Sequenz durchzieht dabei ein Changieren von <i>Kollektivität</i> und <i>Individualität</i>. Zwar ist das Setting per se als kollektives Arrangement angelegt, zugleich beinhaltet es aber auch individuelle Momente und Anliegen, die von den Akteur:innen – Kindern und Fachkräften – eingebracht und – relativ egalitär – bearbeitet werden.</p> <p>Das Skript ist sehr stark und strukturierend; dieser klare Rahmen wirkt jedoch weniger schließend als öffnend: Er bietet zwar einen deutlichen Rahmen, jener lässt sich jedoch von den Akteur:innen anhand individueller Relevanzsetzungen im Kollektiv bespielen. Dabei greifen die Akteur:innen sowohl auf konjunktive Praktiken als auch auf kommunikative Aushandlungen zurück.</p>

(Fortsetzung)



**Tabelle 5.2** (Fortsetzung)

	<p>Die Entscheidungs- und Deutungsmacht liegt – rollenförmig bzw. entlang generationaler sowie pädagogisch-institutioneller Ordnung codiert – zwar vorwiegend bei der Fachkraft und diese nutzt jene auch, um das Geschehen zu initiieren und für seine Aufrechterhaltung zu sorgen. Sie nimmt von ihrer Rahmungshoheit jedoch nur so weit Gebrauch, als es für die Hervorbringung einer – flexiblen – Ordnung erforderlich ist. Entsprechend hoch ist damit die Handlungs- und Deutungsmacht, die den Kindern zugeschrieben wird. Es wird Zeit und Raum für die Bearbeitung individueller kindlicher Anliegen eingeräumt.</p>
	<p>Die Praktiken zeigen sich als reziprok aufeinander bezogen und weisen auf einen <i>dialogorientierten Interaktionsmodus</i> – der Fachkraft <i>und</i> der Kinder – hin. Dies dokumentiert sich bspw. in der einander zugewandten Körperpositionierung, im Blickkontakt und in Verbalisierungen, die sich im Wechsel von Propositionen, Elaborationen, Ratifizierungen, Validierungen und echten (Zwischen-) Konklusionen zeigen und die von unterschiedlichen Akteur:innen – in unterschiedlichen Relationen zueinanderstehend – vollzogen werden.</p>
	<p>Im exklusiven Arrangement des Mittagskreises wechseln – wie bereits ausgeführt – Momente (<i>exklusiver</i>) <i>Individualität</i> und (<i>inklusive</i>) <i>Kollektivität</i>, und damit verbinden sich wiederum Positionierungen bzw. Adressierungen von Kindern in der Spannung von <i>Aktivität</i> und <i>Passivität</i>, wenn verschiedene Praktiken in exponierter Position (in Relation zu den ‚anderen‘) zur Performanz gebracht werden (bspw. beim individuellen Zählen des Kollektivs oder beim individuellen Herzeigen <i>vor</i> dem Kollektiv). Da die Praktiken konjunktiv-reziprok aufeinander bezogen sind, auf ein ‚sich-Verstehen‘ im Modus des selbstverständlichen hindeuten und auch (potenzielle) Irritationen das Skript nicht erschüttern, kann auf eine <i>Rahmenkongruenz</i> der Akteur:innen geschlossen werden.</p>
	<p><i>Die kindliche agency zeigt sich als stark.</i> Fachkraft und Kinder schreiben sich – im Sinne einer <i>win-win-Situation</i> – gegenseitig (v. a. Handlungs- und Deutungs-) Macht zu. Die agency von Kindern und Fachkräften erscheint als relativ ausbalanciert, relativ egalitär verteilt und ähnlich stark ausgeprägt (jene der Fachkraft rollenbedingt etwas stärker). Die Strukturen wirken hier eher als <i>agency</i> eröffnend, befördernd und ermöglichend.</p>

Bezugnehmend auf die Typologie können die Praktiken der Akteur:innen im Feld frühpädagogischer Bildung, Betreuung und Erziehung im heuristisch genutzten Spannungsfeld der *Anerkennung* und *Nicht-Anerkennung von agency*, resp. der *Zu- und Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht* verortet werden<sup>19</sup>. Hiermit sind interaktive Praktiken zwischen ‚Gelingen‘ und

<sup>19</sup> Wie bereits ausgeführt: Es handelt sich hierbei um *ein* Deutungsangebot.

„Scheitern“ von *Passungen* angesprochen<sup>20</sup>, die schließlich zu *Öffnungen und Schließungen von agency* sowie zu *Möglichkeiten und Begrenzungen* für die *Hervorbringung früher Kindheit* führen. Die beiden Typen *Anerkennung* und *Nicht-Anerkennung* stellen – wie schon ausgeführt – *Idealtypen* dar, die sich in Spannung zueinander ausrichten. Zu- und Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht realisieren sich in konkreten Praktiken in der Regel nicht in einem dichotomen *entweder/oder*, sondern zumeist im Sinne eines *Dazwischen*. Praktiken sind vielschichtig, komplex und widersprüchlich, sodass sie in einer binären Logik nicht aufgehen. Im Rahmen der Abbildung 5.2 wird dennoch versucht, die vier vorgestellten Fälle in ihrer grundlegenden Typizität in die *relationale agency-Typologie* einzuordnen<sup>21</sup>.

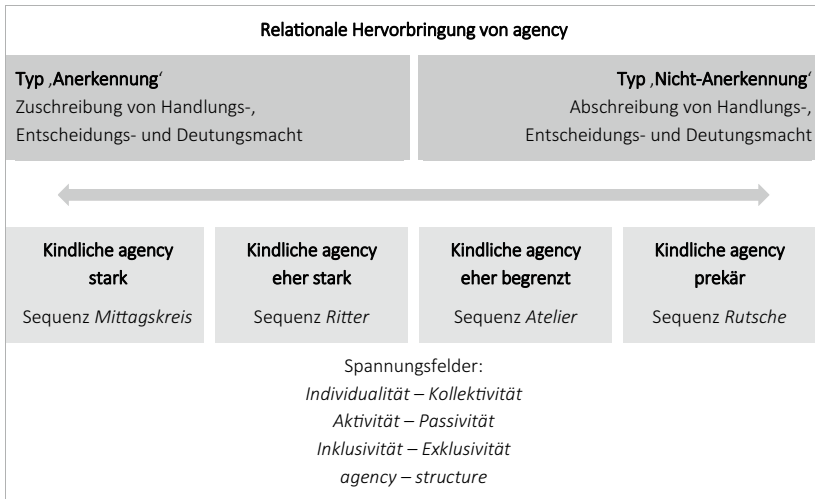
Um die beiden Idealtypen noch stärker konturieren zu können – bei gleichzeitiger Berücksichtigung des relational-spannungsreichen Verhältnisses – werden folgend zwei Passagen vorgestellt, die maximal kontrastierend in jenen Idealtypen – soweit dies empirisch überhaupt möglich ist – aufgehen. An die vorangegangenen Überlegungen anschließend, wird hierzu jeweils eine Passage aus der Sequenz *Mittagskreis* sowie der Sequenz *Rutsche* kontrastierend ausgewählt. Hinzuweisen ist in diesem Kontext auf eine umfassendere tabellarische Darstellung in Anhang 4, die als heuristisches Instrument dazu dient, einzelne Passagen im Sinne eines „eher“ zu verorten<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Der normative Bezugsrahmen („Gelingen“ vs. „Scheitern“ einer Interaktionspraxis) bezieht sich hier auf den von Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017, S. 60f; S. 78) formulierten Anspruch, Reziprozität und Responsivität (professionell) herzustellen. Damit wird insbesondere die Fachkraft adressiert, „auf die Bedürfnisse und Befindlichkeiten einzelner Kinder [einzugehen] und ihre Autonomie, ihr Status als mündiges und dialogfähiges Subjekt [anzuerkennen]“.

<sup>21</sup> Diese ‚Zuordnung‘ soll keineswegs darüber hinwegtäuschen, dass jeder Fall für sich eine Vielzahl von ‚Praktikenbündel‘ enthält und sich jene wiederum unterschiedlich einordnen lassen (vgl. auch folgende Ausführungen sowie tabellarische Anordnung in Anhang 4, der im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar ist).

<sup>22</sup> Jenes Unterfangen realisiert sich als schwierig und komplex, da sich Praktiken – wie bereits erläutert – nicht ohne weiteres, in einem dichotomen Sinne, zuordnen lassen, sondern sich zumeist im komplexen *Zwischen* dieser Spannung verorten. Zudem wird hierbei deutlich, dass sich in einigen Passagen (fast) simultan Praktiken der ‚Anerkennung‘ und ‚Nicht-Anerkennung‘ vollziehen, etwa wenn unterschiedliche Akteur:innen Praktiken hervorbringen und sich dabei unterschiedlich in Relation setzen. Dennoch soll mit jener heuristischen Tabelle eine Übersicht über jene Passagen gegeben werden, in denen sich Ansätze für die Zuschreibung von Handlungs-, Deutungs- und Entscheidungsmacht finden lassen und damit Aufschluss über die Hervorbringung von (frühkindlicher) agency geben können.



**Abbildung 5.2** ‚Zuordnung‘ der Fälle zur Typologie

### 5.2.1 Typ ‚Anerkennung‘: Zuschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht

Der Typ *Anerkennung* steht idealtypisch für Praktiken, in denen sich Akteur:innen auf eine Weise relationieren, der eine *Zuschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht* inhärent ist und somit die Möglichkeit für die Hervorbringung von *agency* relational eröffnet wird. Hinweise für die Performanz von ‚Anerkennungs-Praktiken‘ finden sich in den Sequenzen an mehreren Stellen, sowohl zwischen Kindern und Kindern (Peers) als auch zwischen Kindern und Fachkräften<sup>23</sup>. Zur Illustration des Typs wird folgend eine Passage aus dem Fall *Mittagskreis* vorgestellt<sup>24</sup>, an der Kinder und Fachkräfte beteiligt sind – und in

<sup>23</sup> Fachkraft-Fachkraft-Interaktionen wurden nicht erhoben, hierüber kann an dieser Stelle insofern keine empirisch begründete Aussage getroffen werden.

<sup>24</sup> Wie bereits erläutert: Fälle gehen in ihrer Komplexität kaum in Idealtypen auf (Bohnsack, 2014, S. 146), der Fall repräsentiert stets unterschiedliche Erfahrungsräume und Typiken (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 34).

der *agency* im Kontext des ‚Gelingens‘ einer *Passung* reziprok ermöglicht bzw. gestärkt wird<sup>25</sup>.

*Mittagskreis: Passage OT 6*

Nachdem sich zuvor vorrangig Praktiken der Kollektivierung im Kreisgeschehen ereigneten, die sich u. a. als (gemeinschaftliches) Sprechen über ‚Faschingsverkleidungen‘ dokumentieren, nutzt das Kind Kai, das als letztes über seine Verkleidung spricht und damit die an ihn gestellte Aufforderung elaboriert, die Gelegenheit, um einen über die *Verkleidungs-Erzähl-Praktiken* hinausgehenden Bedarf anzumelden. Kai möchte „etwas herzeigen“ (Abbildung 5.3):

52 Kai, das letzte Kind in der Reihe (etwa Position I), erzählt von seiner Titanic-Verkleidung und möchte  
 53 außerdem „etwas herzeigen“. Doreen antwortet, dass er gerne etwas herzeigen darf. Kai steht auf und  
 54 läuft raus aus dem Gruppenraum. In der Gruppe ist es leise. Die meisten Kinder blicken Richtung  
 55 Gruppenausgang. Kurz darauf kommt Kai mit einem Ordner zurück. Er stellt sich in die Mitte des Kreises  
 56 und macht die Mappe auf. Darin sind einige Klarsichtfolien mit jeweils einem Blatt Papier auf der Vorder-  
 57 und Rückseite der Folie. Auf jedem Blatt sind mehrere kleine Titanic-Fotos und Visualisierungen, zum  
 58 Teil als Screenshots von Google-Recherche-Ergebnissen, abgebildet. Zu sehen ist die Titanic in  
 59 unterschiedlichen Zeithorizonten und verschiedenen Orten (vor dem Ablegen, auf See, beim Untergang,  
 60 am Meeresgrund), jedoch nicht (für mich ersichtlich) systematisch geordnet. Kai erzählt, dass seine  
 61 Mutter diese Mappe für ihn zusammengestellt und sie ihm geschenkt hat. Er geht mit der geöffneten  
 62 Mappe mehrmals im Kreis und führt bei jeder Runde eine neue Seite mit Bildern vor, den Personen auf  
 63 den Stühlen und Bänken zugewandt. Doreen und Cornelia stellen zwischendurch viele Fragen, z.B. „Was  
 64 ist mit dem Schiff passiert?“, „Waren Menschen auf dem Schiff?“. Der Junge gibt jeweils kurze  
 65 Antworten. Die anderen Kinder schauen zu, zumeist den Blick auf die Bilder in der Mappe gerichtet.

**Abbildung 5.3** Ausschnitt Feldprotokoll *Mittagskreis: Passage OT 6*

Mit der Anfrage, „etwas herzeigen“ zu wollen, adressiert Kai die Fachkraft Doreen, ihm Raum und Zeit im Arrangement des Mittagskreises zur Verfügung zu stellen, wobei erst noch unklar bleibt, worum es (thematisch) gehen soll. Ange deutet ist hiermit, dass die Fachkraft im Zentrum der Kommunikation steht und sich bei ihr die Kommunikationsbeiträge bündeln, resp. jene von ihr moderiert werden. Darin zeigt sich die *Zuschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht – seitens des Kindes, die Fachkraft in ihrer Rolle validierend*.

Im Vollzug dieser Anfrage transformiert sich die *kollektive Praxis* hin zur Geltendmachung eines *individuellen* Anliegens. Das Kinder-Kollektiv verhält

<sup>25</sup> Die folgenden Analysen finden sich einer ähnlichen – noch ausführlicheren – Form in der reflektierenden Interpretation in Abschnitt 4.4.

sich – entsprechend der Stabilität des Skripts, die die gesamte Sequenz durchzieht – hierzu ratifizierend: Es gibt keine Widerstände oder Störungen des Geschehens und es werden auch keine alternativen Anliegen formuliert. Die Ruhe und die Blickrichtung (zur Türe), als Kai kurz den Raum verlässt, deuten auf die gemeinschaftliche Fokussierung der Aufmerksamkeit hin.

Individuell in prominenter Position – und zugleich im Kollektiv – kann Kai eine Transposition sowie dessen Elaboration auf korporierter Ebene zur Aufführung bringen. Sich in der Mitte des Kreises auf dem Teppich positionierend, zeigt er eine von ihm mitgebrachte Mappe. In ihr befinden sich bedruckte Blätter, auf denen die *Titanic* auf unterschiedliche Weise in verschiedenen Kontexten vielfach abgebildet ist. Die Art und Weise der Positionierung Kais spricht für die *Exklusivität* jener von ihm zum Vollzug gebrachten Praktiken: Kai positioniert sich exponiert im Zentrum und bringt (*aktiv*) korporierte Zeige-Praktiken zur Aufführung. Das Kollektiv der Kinder, der Fachkräfte und der Forscherin sieht (*stärker passiv*) zu. Kai und dem von ihm gezeigten Gegenstand wird Aufmerksamkeit entgegengebracht und damit die Bedeutung des Artefakts, bzw. der *Zeige-Praktik* selbst, verstärkt. Schließlich bringt sich Kai auch verbal in das Geschehen ein, indem er elaborierend, im Modus der Erzählung, verbalisiert, dass die Mappe sich als Geschenk seiner Mutter versteht. Damit wird die eben herausgearbeitete, mehrfache Besonderheit des Gegenstands und dessen Präsentation im Kreis nochmal mit Relevanz aufgeladen.

In dieser Praktik zeigt sich zudem auch eine Bearbeitung des Verhältnisses von *Öffentlichkeit und Privatheit* (vgl. auch theoretische Ausführungen in Abschnitt 2.6). Dass Kai einen für ihn wichtigen Gegenstand von zuhause mit in die Kita bringt, weist jedoch nicht nur auf die Bedeutsamkeit des Artefakts selbst hin. Er bearbeitet anhand dieser Praktik auch das Verhältnis privat-familialer und öffentlich-institutioneller Sphären. *Dabei wird ihm aus beiden Bereichen erhebliche agency zugesprochen, welche die Möglichkeitsbedingung dafür darstellt, diese Praktik überhaupt erst als solche hervorbringen zu können.* Dies drückt sich insbesondere durch das Einverständnis beider Sphären aus: So erklärt sich einerseits die Fachkraft bereit, Kai das Artefakt prominent in der Gruppe positionieren zu lassen, was wiederum vom gesamten Stammgruppen-Kollektiv mitgetragen und unterstützt wird. Andererseits wird hier auch das familiäre Feld vakant, indem es sein Einverständnis dazu gibt, den mehrdimensional mit Bedeutung aufgeladenen Gegenstand mit in die frühpädagogische Einrichtung zu nehmen. *Die agency Kais zeigt sich schließlich auch darin, dass er sein Anliegen aktiv äußert und er darum bittet, es zu Geltung bringen zu können.* Nach dem Einverständnis nutzt er das Kreissetting explizit, um den persönlichen und zugleich privaten Gegenstand öffentlich zu machen.

Die korporierte Praktik des *im-Kreis-Gehens* ermöglicht hierbei, dass alle Akteur:innen an der Praktik beobachtend teilhaben können. Nach jeder Runde blättert Kai um, sodass die Aufmerksamkeit des Kollektivs aufrechterhalten wird und jeweils auf die neuen Bilder gerichtet ist. Die Fachkräfte bringen sich in das Geschehen verbal ein. Sie stellen Fragen, die sich individuell an Kai richten und zeigen sich hiermit als *aktive Zuschauer:innen*. Die Kommunikation vollzieht sich dabei im Hinblick auf die personalen Relationen dialogisch (Fachkraft-Kind) bis trialogisch (Fachkraft-Kind-Fachkraft) sowie im Hinblick auf den Interaktionsmodus als *dialogorientiert bzw. inkludierend*. Die Orientierungsrahmen erscheinen als *kongruent*. Es ‚gelingt‘, eine *Passung*, eine gemeinsame, reziprok aufeinander bezogene Praxis herzustellen, in der *agency* erfahrbar wird.

### 5.2.2 Typ ‚Nicht-Anerkennung‘: Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht

Der Typ *Nicht-Anerkennung* steht idealtypisch für Praktiken, in denen sich Akteur:innen auf eine Weise relationieren, der eine *Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht* inhärent ist und somit die Möglichkeit für die Hervorbringung von *agency* relational geschlossen wird. Hinweise für ‚Nicht-Anerkennungs-Praktiken‘ finden sich in den Sequenzen an mehreren Stellen, sowohl zwischen Kindern und Kindern (Peers) als auch zwischen Kindern und Fachkräften, wengleich sich in den Protokollen Hinweise für *Anerkennung* häufiger finden, als Hinweise für *Nicht-Anerkennung*<sup>26</sup>. Zur Illustration des Typs wird folgend eine Passage aus dem Fall *Rutsche* vorgestellt, an der Kinder und Fachkräfte beteiligt sind – und in der *agency* im Kontext des ‚Scheiterns‘ einer *Passung* reziprok geschlossen bzw. geschwächt wird<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Auf Basis der tabellarischen Darstellung in Anhang 4, der im elektronischen Zusatzmaterial einsehbar ist, wird sichtbar, dass deutlich mehr Passagen auf ‚Anerkennung‘ als auf ‚Nicht-Anerkennung‘ hindeuten. Ohne an dieser Stelle einen Anspruch auf Repräsentativität oder Generalisierbarkeit suggerieren oder gar geltend machen zu wollen, findet sich hierin ein – sehr vorsichtiger – Hinweis für die Annahme, dass sich relationale *agency* in den alltäglichen Praktiken in frühpädagogischen Einrichtungen stärker als Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht zuschreibend, denn als abschreibend realisiert.

<sup>27</sup> Wie bereits erläutert: Fälle gehen in ihrer Komplexität kaum in Idealtypen auf (Bohnsack, 2014, S. 146), der Fall repräsentiert stets unterschiedliche Erfahrungsräume und Typiken (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 34).

*Rutsche: Passage OT 6*<sup>28</sup>

Im zeitlichen Übergang (nach dem Freispiel) werden die Kinder in der folgenden Passage von der Fachkraft – auf kollektiver Ebene – adressiert, ‚aufzuräumen‘. Während die meisten Kinder dieser Anfrage nachkommen, entzieht sich Leyla dieser Anfrage. Sie verbleibt in sitzender Körperpositionierung, ohne Praktiken des Aufräumens zur Performanz zu bringen. Die Fachkraft relationiert sich hierzu folgend, indem sie Leyla individualisiert auffordert, ihren Platz zu verlassen und die Toilette aufzusuchen und damit Praktiken des Aufräumens zu ‚überspringen‘ (Abbildung 5.4):

80 Bettina ruft Leyla auf, zur Toilette zu kommen. Leyla bleibt in ihrer Position. Bettina ruft Leyla noch  
 81 mehrmals, aber Leyla reagiert nicht auf Bettinas Zurufe. Ich wende mich erneut Leyla zu und sage ihr,  
 82 dass die Spielzeit nun aus ist und Bettina sie bereits gerufen hat. Leyla spielt weiter. Bettina kommt in  
 83 die Gruppe herein und geht zu Leyla. Julia und Marie sitzen noch auf dem Teppich. Bettina sieht mich  
 84 während des Gehens an.<sup>187</sup> Sie sagt, in *lauterem, verärgerten Tonfall*, dass sie Leyla „wieder extra holen  
 85 muss“. Sie bleibt hinter Leyla stehen und greift von hinten unter ihre Arme. Bettina zieht Leyla vom  
 86 Hocker herunter zur Seite. Leyla bleibt seitlich neben dem Hocker stehen. Julia blickt Bettina an und sagt  
 87 ihr, dass Leyla noch zwei Figuren hat. Bettina nimmt diese aus Leylas Händen und sagt *bestimmt*: „die  
 88 bleiben jetzt da“. Bettina greift nach Leylas Hand und dreht sich in Richtung Türe. Leyla dreht sich  
 89 ebenfalls in diese Richtung. Die beiden gehen händehaltend und wortlos los und verlassen den  
 90 Gruppenraum.<sup>188</sup> Bettina ruft von der Türe aus „die beiden großen Mädels“ zur Toilette. Sie stehen auf  
 91 und laufen los, in die entsprechende Richtung<sup>189</sup>.

**Abbildung 5.4** Ausschnitt Feldprotokoll *Rutsche: Passage OT 6*

Auch als die Fachkraft *individuell* mit Leyla in Kontakt tritt (vs. frühere *kollektive* Adressierung; vgl. UT 5.1) – nämlich mit der verbalen Aufforderung, zur Toilette zu kommen –, verbleibt Leyla in einem *oppositionellen Modus*. Auf korporiert-nonverbaler Ebene macht sie deutlich, die von der Fachkraft an sie gestellte Anfrage abzulehnen. Auch an die mehrfachen verbalen Elaborationen der Fachkraft und der Forscherin schließt sie nicht an, sondern hält den korporierten Widerstand aufrecht.

Schließlich verändert die Fachkraft ihre Positionierung: Sie überwindet die räumliche Distanz, indem sie den Platz in der Tür verlässt und sich Leyla nähert. Während dieser korporierten Elaboration der von ihr zuvor aufgeworfenen Transposition stellt sie Blickkontakt zur Forscherin her und äußert ihren Unmut der Forscherin gegenüber darüber, dass sie Leyla „wieder extra holen muss“. Auf der kommunikativen Ebene der Verbalisierung bzw. der dabei zum

<sup>28</sup> Die folgenden Analysen finden sich in ähnlicher – noch ausführlicheren – Form in der reflektierenden Interpretation in Abschnitt 4.3.

Ausdruck gelangenden Wortwahl zeigt sich, dass der Szene Erfahrungswissen vorausgeht, resp. Leyla vermutlich schon zuvor Praktiken zur Aufführung brachte, die sich als Bruch des impliziten Skripts oder/und als Irritation der institutionell-pädagogischen Ordnung äußerten. Jene wurden – so lässt sich vermuten – seitens der Fachkraft als nicht-anerkannte Praktiken klassifiziert und forderten sie folglich auf, sich zu diesen – individualisiert (vs. kollektiviert) – zu verhalten.

Leyla scheint eine exponierte Stellung in der Gruppe zuzukommen: Dass sie „extra“ geholt werden „muss“ impliziert, dass es für die Fachkraft eine ungewollte Praktik darstellt, auf Leyla individualisiert zuzugehen und sie nicht nur verbal aufzufordern, sondern auch körperlich-räumliche Nähe herzustellen. Die Verwendung des Modalverbs *müssen* deutet auf eine als belastend und/oder mühevoll erlebte Praktik hin, die die Fachkraft als verpflichtend wahrnimmt und sich selbst adressiert sieht, diese hervorbringen zu *müssen*. Zudem verweist die Formulierung im Passiv auf die Zuschreibung eines Objektstatus: Leyla *wird* geholt. Leyla und die Fachkraft verfügen zwar über gemeinsame Erfahrungen, jene scheinen jedoch von Prekarität gekennzeichnet zu sein. Die Diskursorganisation legt somit die Annahme *nicht geteilter Orientierungen* resp. von *Rahmeninkongruenz* nahe.

War die Fachkraft im Protokoll zuvor nicht präsent, tritt sie nun (ab der vorangegangenen Passage OT 5) erheblich in Erscheinung: Sie ist es, die die Hervorbringung der Ordnung des Geschehens in der Kita-Gruppe regelt, bzw. dafür sorgt, dass sie im Falle von Störungen und/oder Irritationen wieder aufgebaut und performativ hergestellt wird. Dabei bedient sie sich jener Macht, die ihr im institutionell und generational geprägten pädagogischen Arrangement der Kita zugewiesen wird und die im Falle eines Brüchigwerdens des Skripts besondere Relevanz erlangt.

Beim dramaturgischen Höhepunkt der Passage OT 6 bleibt die Fachkraft hinter Leyla stehen. Diese Positionierung bedeutet die Herstellung einer körperlich-leiblichen Nähe, die zu einer vertikalen Differenz resp. einem Herabblicken der Fachkraft *auf* Leyla führt. Auf horizontaler Ebene werden – durch das *Von-Hinten* – für Leyla Sichtmöglichkeiten, ein optionaler verbaler Kommunikationsanschluss sowie der Aktions- und Bewegungsradius erheblich eingeschränkt. Leyla wird nun nicht mehr verbal adressiert, sondern ausschließlich auf korporierter Ebene von der Fachkraft berührt. Jene überschreitet daraufhin eine körper-leibliche Grenze, indem sie unter Leylas Arme greift und sie vom Hocker herunterzieht. Leylas Körper wird von der Fachkraft hierbei in einem machtvollen Akt nonverbal um-positioniert. Hierauf verhält sich Leyla, anders als



noch zuvor, nicht mehr oppositionell: Sie bleibt stehen und ratifiziert die verobjektivierende Elaboration der Fachkraft hinsichtlich der Um-Positionierung, indem sie diese schweigend zur Kenntnis nimmt und, nunmehr entsprechend der Adressierung – *passiv* –, stehen bleibt.

Der Zugriff auf den kindlichen Körper vollzieht sich, ähnlich gelagert, noch ein zweites Mal, indem die Fachkraft zwei Figuren ungefragt aus Leylas Händen nimmt. Dieser korporierten Praktik verleiht sie mit der verbalen Begleitung „die bleiben jetzt da“ besonderen Ausdruck und Relevanz. Letztere machtvolle Praktik bezieht sich auf den vorausgegangenen verbalisierten Hinweis eines anderen Kindes: Julia informierte die Fachkraft darüber, dass sich noch zwei Figuren in Leylas Händen befinden und die Praxis des Aufräumens somit noch nicht – der institutionellen Ordnung entsprechend – abgeschlossen wurde. Die Fachkraft nimmt jenen Hinweis jedoch nicht als Anlass, mit Leyla in Kommunikation zu treten (im Sinne der Formulierung einer inhaltlichen Nachfrage) oder sie verbal – diesmal in körperlicher Nähe – aufzufordern, die Figuren wegzuräumen. Julias Hinweis fungiert hingegen als unmittelbarer und unhinterfragter Anlass zum erneuten Zugriff der Fachkraft auf den kindlichen Körper, in Gestalt einer Öffnung der Hände Leylas und der anschließenden Entfernung der von ihnen gehaltenen Spielfiguren.

Während Leyla – als junges, Widerstand zum Ausdruck bringendes ‚Kindergarten-Kind‘ – von der Fachkraft als potenziell belastend markiert wird, ist Julia schon älter und seit einem längeren Zeitraum in die Einrichtung (hinein-)sozialisiert. Julias Verhalten entspricht anerkannten und von der Fachkraft intendierten Praktiken, der eine positiv konnotierte Zuschreibung von Anpasstheit an die Ordnung der Institution inhärent ist. Die Sequenz wird rituell vor dem Hintergrund nicht-geteilter Orientierungen zwischen Fachkraft und Leyla beendet bzw. vor dem Hintergrund geteilter Orientierungen zwischen Fachkraft und Julia (sowie Marie) rituell konkludiert: Noch ein drittes Mal greift die Fachkraft auf den Körper von Leyla zu, indem sie diese bei der Hand nimmt und die körperliche Ausrichtung zur Tür vornimmt. Leyla folgt dieser Aufforderung ebenso auf korporierter Ebene: Händehaltend verlassen beide den Gruppenraum, ohne Vollzug einer verbalen Interaktion.

Drückt sich das *Hände-Halten* anderswo als Form der Zuneigung und/oder der Artikulation von Schutz aus, fungiert es hier kontrollierend: Leyla hat sich der machtvollen Rolle der Fachkraft (im Sinne einer aufgeführten *Rahmungsmacht*<sup>29</sup>)

---

<sup>29</sup> Während Fachkräfte prinzipiell – aufgrund ihrer Rolle im frühpädagogisch-institutionellen Gefüge – über *Rahmungshoheit* verfügen – die jedoch vielfältig ausgestaltet werden kann –,

*passiv* unterzuordnen, im Sinne der Negation alternativer, (stärker) selbstbestimmter Handlungs- und Bewegungsoptionen. Ein erneuter Widerstand wird somit (fast) verunmöglicht.

Demgegenüber werden die noch auf dem Teppich verbliebenen, wartenden – und damit anerkannte Praktiken hervorbringenden – Kinder Julia und Marie seitens der Fachkraft verbal – aus räumlich und körperlicher Distanz heraus – angesprochen, den Raum zu verlassen und die Toilette aufzusuchen. Und dieser Anforderung kommen sie, Leylas vorherige widerständige Praktiken kontrastierend – eben konkludierend, im Modus der Validierung – auch nach.

In der Passage wird – resümierend – sichtbar, dass es nicht ‚gelingt‘, die *inkongruenten* Orientierungen dahingehend zu bearbeiten, dass sie in ein Passungsverhältnis überführt werden könnten. Vielmehr wird die Deutung der Fachkraft absolut und gegenüber dem – sich oppositionell verhaltenden – Kind (Leyla) durchgesetzt. Die Interaktion vollzieht sich *machtstrukturiert* bzw. *exkludierend*. Während im Typ ‚Anerkennung‘ – repräsentiert durch einen Ausschnitt der Sequenz *Mittagskreis* (Abschnitt 5.2.1) – eine *Passung*, im Sinne einer reziproken Interaktionsorganisation hervorgebracht resp. rekonstruiert werden kann, wird im vorliegenden Typ ‚Nicht-Anerkennung‘ – eben repräsentiert durch einen Ausschnitt der Sequenz *Rutsche* – ein ‚Scheitern‘ einer gemeinsamen, aufeinander bezogenen Praxis sichtbar. Eine *Passung* kann weder konjunktiv (implizit) noch reflexiv (explizit-kommunikativ) hergestellt werden, womit sich *agency* der Erfahrbarkeit entzieht.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

verweist tatsächlich zur Performanz gebrachte *Rahmungsmacht* auf einen exkludierenden Interaktionsmodus.



In den theoretischen Ausführungen in Kapitel 2 des vorliegenden Werks<sup>1</sup> wurde deutlich, dass frühe Kindheit keineswegs als ein deskriptives Konstrukt zu verstehen ist. Sie beruht vielmehr auf normativen, historisch-kulturell gewordenen und gesellschaftlich vermittelten Ordnungsprozessen, (Erziehungs-)Vorstellungen sowie (Kindheits-)Bildern und mündet in einem Muster langen, behüteten Aufwachsens, das Realitätsmächtigkeit zu entfalten vermag (vgl. Abschnitt 2.6.1). Die Bedeutung jenes Musters kann nicht nur für die Sphäre des Privaten – resp. für die Familie – hervorgehoben werden, jene zeigt sich in erheblichem Ausmaß auch für Sphären der Öffentlichkeit – resp. für frühpädagogische Institutionen.

Bezugnehmend auf die beiden Fälle *Rutsche* und *Mittagskreis* (vgl. Abschnitte 4.3, 4.4, 5.2.1 und 5.2.2), die sich als maximal kontrastierend in der Hervorbringung von (Interaktions-)Praktiken von Fachkräften und Kindern fassen lassen, wird dies besonders sichtbar. *Leyla* (Sequenz *Rutsche*) und *Kai* (Sequenz *Mittagskreis*) treten nicht nur als zentrale Figuren der jeweiligen Passagen in Erscheinung. Wie auch die Sequenzen selbst nicht nur für sich stehen, sondern als Teil des ‚großen Ganzen‘ über den Fall hinausgehende Aussagen zu treffen

---

<sup>1</sup> Wie in Abschnitt 1.3 bereits ausgeführt: Die vorliegende Arbeit folgt zwar einer weitgehend getrennten Darstellung theoretischer und empirischer Analysen. Entsprechend der Prämisse qualitativer, resp. rekonstruktiver Zugänge, Forschungsprojekte *zirkulär* (vs. *linear*) anzulegen, erfolgte im Promotionsprojekt, das die vorliegende Schrift grundiert, jedoch eine verschränkte Auseinandersetzung mit theoretischen, methodologischen und methodischen Fragen. Vor diesem Hintergrund und in wechselseitiger Bezugnahme wurden auch die Daten erhoben und analysiert. Der zur Darstellung gebrachte Aufbau folgt somit keineswegs einer chronologischen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern wurde so gewählt, dass der:die Leser:in einem möglichst nachvollziehbaren Gedankengang folgen kann.

vermögen, so stehen auch Leyla und Kai über ihre eigene Subjektposition hinaus – quasi figural – für etwas<sup>2</sup>. Ihre Hervorbringung von Akteur:innenschaft repräsentiert kontrastiv verschiedene Weisen, wie frühe Kindheit in frühpädagogischen Institutionen hergestellt wird.

Leyla und Kai (resp. die mit ihnen in Relation stehenden familialen Akteur:innen) nehmen Angebote frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Anspruch. Als Adressat:innen sind sie zugleich angesprochen, sich zwischen den Sphären von Öffentlichkeit und Privatheit, zwischen frühpädagogischer Institution und Familie zu bewegen. Frühpädagogische Einrichtungen basieren auf der grundlegenden Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen und können als ausdifferenzierte Orte früher Kindheit gefasst werden, welche – eben normativ – gefordert sind, Kindern Bildung, Betreuung und Erziehung zukommen zu lassen (vgl. Abschnitt 2.6). Jene Funktionsbestimmung wird von professionellen Akteur:innen im Kontext generationaler, pädagogisch-institutioneller sowie raumzeitlich-materialisierter Ordnungen umzusetzen versucht<sup>3</sup>. Mit der Konstituierung der frühpädagogischen Institution als solcher ist schließlich ein Arrangement geschaffen, das Kinder und Fachkräfte adressiert, spezifische rollenbezogene Praktiken hervorzubringen (vgl. Abschnitt 5.1).

Kinder und Fachkräfte werden mit ihrem Eintritt in das institutionelle Arrangement somit in ein komplexes Ordnungsgefüge eingebunden, in dem sie sich positionieren und relationieren müssen. Als Akteur:innen in institutionalisierten Rollen lernen sie diese Ordnungen – oftmals im Kontext eines impliziten Wissensbestands – kennen, eignen sich diese performativ an und bringen sie schließlich selbst (mimetisch) hervor. Bezugnehmend auf Abschnitt 1.2 werden soziale Wirklichkeit, resp. die soziale Praxis des Pädagogischen bzw. pädagogische Ordnungen in konkreten Praktiken routinisiert (re-)produziert. Das komplexe Ordnungsgeflecht, das sich im Kontext der vorliegenden Schrift insbesondere im Hinblick auf die Ebenen *Generation*, *pädagogische Institution* und *Raum* (in Verschränkung mit *Zeit* und *Materialität*) fassen lässt, wird anhand gemeinschaftlicher Leistungen der Akteur:innen somit ständig anhand von Praktiken performativ aufrechterhalten. Dass sich der Umgang mit komplexen Ordnungen jedoch auf vielfache Weise, in Form der Bearbeitung der *Orientierungsherausforderung*, zeigt, konnte anhand der Typenbildung herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 5).

---

<sup>2</sup> Dieses *etwas* deutet – bezugnehmend auf Karl Mannheim – auf den *konjunktiven Erfahrungsraum* von Kindern in frühpädagogischen Institutionen hin.

<sup>3</sup> Ergänzend lässt sich hier auch auf die vielfältigen Ansprüche und Adressierungen sowie die heterogenen und zugleich oftmals prekären, strukturellen Rahmenbedingungen verweisen (vgl. Abschnitt 2.6.1).

Dass generationale Ordnungen in – quasi übergreifende – gesellschaftliche Ordnungen eingebunden und zugleich asymmetrisch-machtvoll angelegt sind, wurde in den theoretischen Ausführungen bereits erläutert (vgl. insbesondere Abschnitte 2.2 und 2.4); und dieser Befund zeigt sich auch in den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Schrift. Nach Honig (2018, S. 205) sind *doing generation* bzw. *doing (early) childhood* nicht als ‚Eigenschaft‘ von Personen zu verstehen, sondern als Teil einer sozio-kulturellen Praxis, als etwas, das aus Interaktionspraktiken und Zuschreibungsprozessen erst hervorgeht; und Kinder und Fachkräfte schreiben sich mittels *doing generation* in die generationale Ordnung – im Kontext frühpädagogischer Arrangements – ein (Baader, 2018a, S. 26 f).

Die im vorliegenden Werk eingenommene praxeologische Perspektive ermöglicht die Betrachtung des frühpädagogisch-institutionellen Alltags „als eine Vollzugswirklichkeit [...], die nicht jenseits ihrer praktischen Hervorbringung besteht und beobachtet werden kann“ (Neumann et al., 2019, S. 326), woraus sich „die Notwendigkeit [begründen lässt], die konkreten praktischen Realisierungsweisen von Agency dort in Augenschein zu nehmen, wo sie situiert vollzogen werden. In diesem Sinne begreifen wir Agency als ein Moment des situierten und prozesshaften Geschehens im frühpädagogischen Alltag, der von allen Beteiligten gleichermaßen hergestellt, jedoch in unterschiedlicher Weise mit hervorgebracht wird“ (ebd., S. 327). Es geht folglich um die Frage, auf welche Weise Kinder als an den „Praktiken ‚Partizipierende‘ einen bestimmten Akteur\_innenstatus erlangen“ (ebd.), und hieran schließen die Ergebnisse der Typenbildung an (vgl. Kapitel 5): Sie zeigen *erstens*, dass Kinder und Fachkräfte in erheblichem Ausmaße an der gemeinschaftlichen Hervorbringung von (kindlicher) *agency relational* beteiligt sind. Sie machen *zweitens* deutlich, dass sich die spezifische Art und Weise der Bearbeitung der Orientierungsherausforderung der Fachkräfte – insbesondere die Frage, auf welche Weise sie von ihrer Rahmungshoheit Gebrauch machen – erheblich auf die ‚Anerkennung‘ oder ‚Nicht-Anerkennung‘ kindlicher Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht auswirkt und damit kindliche *agency* zu befördern und/oder zu begrenzen vermag. Schließlich weisen die Ergebnisse *drittens* darauf hin, dass nicht nur Fachkräfte diese ermöglichen und/oder schließen. Auch Kinder schreiben – in Relation zueinander, aber auch in Relation zu den Fachkräften – *agency* zu und/oder ab, insbesondere, indem sie den jeweiligen Akteur:innen Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht zukommen lassen – oder eben nicht.

Die Art und Weise, wie Kinder und Fachkräfte – in unterschiedlichen Akteur:innenkonstellationen – Praktiken hervorbringen, wie sie hierbei miteinander umgehen, wie sie sich (re-)adressieren und (re-)positionieren, wie sie sich

Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht zu- und/oder abschreiben ist weder zufällig noch bedeutungslos; sie ist vielmehr als Teil sozio-kultureller Praxis in frühpädagogischen Institutionen bedeutungsvoll; sie wirkt auf erhebliche Weise auf die Frage, ob, inwieweit und inwiefern (kindliche) *agency* hervorgebracht und als solche möglich wird, und schließlich auf die grundlegende Frage nach dem *wie* der Hervorbringung früher Kindheit und deren Möglichkeitsbedingungen. Frühe Kindheit wird – das wurde in den vorangegangenen Ausführungen deutlich – in frühpädagogischen Institutionen auf vielfältige Weise hervorgebracht. Zwar eint sie die Präformierung von Praktiken anhand komplexer Ordnungen, umgegangen wird mit jenen jedoch auf plurale Weise. Kinder und Fachkräfte sind dabei zugleich Produzent:innen und Reproduzent:innen: Sie werden mit verschiedenen Formen früher Kindheit konfrontiert *und* bringen sie hervor (vgl. auch Bollig & Kelle, 2014, S. 274; 2016, S. 41). Wenngleich das hier aufgerufene Verhältnis von Produktion und Reproduktion keineswegs ein Novum sozialkonstruktivistisch, differenztheoretisch und machtkritisch inspirierter Analysen darstellt, so wird hier doch dessen Relevanz deutlich: Schließlich *sind* die Akteur:innen in machtvolle Relationen, resp. ‚asymmetrische Sorgeverhältnisse‘ involviert und *müssen* sich (implizit) zu jenen verhalten (vgl. auch Prout & James, 2015, S. 23). Und frühe Kindheit ist somit, „constructed and reconstructed both for children and by children“ (ebd., S. 6). Frühe Kindheit ist dabei keineswegs ‚nur‘ als Abstraktum zu sehen, das Konstrukt entfaltet seine Relevanz insbesondere (auch) in seiner konkreten Ausgestaltung in der empirischen Realität. Die (Re-)Produktion von früher Kindheit wirkt insbesondere „auf die Biographien der Kinder selbst<sup>4</sup>“ (Kaul, Schmidt & Thole, 2018, S. 2).

Sichtbar wird dies bei Leyla und Kai, den Protagonist:innen zweier beobachteter Passagen: Beide besuchen frühpädagogische Institutionen im Spannungsfeld öffentlicher und privater Sphären, als Adressat:innen früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Beide stehen in den jeweiligen Einrichtungen in Relation zu Fachkräften und Kindern und beide sind in gesellschaftliche Ordnungsprozesse involviert. Beide finden sich (implizit) in einem komplexen Gefüge generationaler, pädagogisch-institutioneller sowie raum-zeitlich-materieller Ordnungen wieder und beide müssen sich – in Relation zu anderen Akteur:innen – hierzu verhalten. Bei aller Ähnlichkeit: Die beiden machen sehr unterschiedliche Erfahrungen. Frühe Kindheit zeigt sich bei den beiden auf verschiedene Weise. Obwohl der ‚Mittagskreis‘ sich in seiner Konstituiertheit als stark strukturierend und kollektivierend versteht, kann Kai hier *agency* erfahren: Er wird als Akteur

---

<sup>4</sup> In der Quelle unmittelbar anschließend: „und damit auf die der zukünftigen Erwachsenen“ (Kaul, Schmidt & Thole, 2018, S. 2).

anerkannt, indem er individuelle Anliegen zur Geltung bringen kann, ihm wird Handlungs- und Deutungsmacht zugeschrieben. Im sich transformierenden raumzeitlichen Geschehen vom ‚Freispiel‘ zum ‚Aufräumen‘ macht Leyla beinahe divergente Erfahrungen: Ihr wird Anerkennung verwehrt, hier werden Praktiken hervorgebracht, die sich als Abschreibung von Handlungs-, Deutungs- und Entscheidungsmacht deuten lassen, womit *agency* letztlich nicht bzw. auf nur sehr prekäre Weise möglich wird.

Die rekonstruierte *relationale agency-Typologie* (vgl. Abschnitt 5.2) illustriert diese unterschiedliche Erfahrbarkeit von Anerkennung. Inhärent ist ihr wiederum eine implizite Anrufung normativer Bezugspunkte. So ist bereits das frühpädagogische Arrangement selbst auf vielfältige Normen verwiesen, die an das Feld herangetragen werden und die (insbesondere von den Fachkräften) im Kontext von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsansprüchen – und damit zugleich in der Spannung von Norm und Habitus (Bohnsack, Hoffmann & Nentwig-Gesemann, 2018, S. 16) – bearbeitet werden müssen. Zwar sind auch Kinder – im Rahmen von interaktiven Praktiken zwischen Peers und/oder in Relation zu Fachkräften – gefordert, mit dem komplexen Geflecht sozialer Ordnungen umzugehen bzw. die im Kontext der Typologie rekonstruierte basistypische Orientierungsherausforderung *früher Kindheit im institutionellen Kontext* zu bearbeiten (vgl. Abschnitt 5.1), Fachkräfte sind jedoch – qua ihrer Rolle – in besonderem Ausmaß adressiert, ‚professionell‘ zu agieren, also Interaktionen so (mit-)zu gestalten bzw. zu (prä-)formieren, dass sie sich als anerkennend vollziehen *können*, um schließlich Möglichkeitsräume für die Erfahrbarkeit von *agency* zu befördern.

Die generierte Typologie kann sich vor dem Hintergrund von ‚Professionalität‘ daher nicht außerhalb bzw. unabhängig von ‚Normativität‘ verorten. Sie ist vielmehr gefordert, die Bedeutung von Professionalität kritisch zu befragen und reflexiv einzuholen, welche normativen Bezugspunkte beim Blicken auf soziale Praktiken überhaupt aufgerufen werden. Zwar werden in einer (hier eingenommenen) praxeologischen Perspektive normative Bezugspunkte nicht vorab, auf Basis theoretischer Maßstäbe, gesetzt und die empirische Praxis im Hinblick auf das Grad des Erreichens dieser zu bewerten versucht, sehr wohl wird aber eine *praktische Diskurs- bzw. Interaktionsethik* bemüht, die darauf abzielt, normativ Stellung zu beziehen; und zwar auf Basis des Vergleichs empirischer Fälle resp. deren komparativen Analyse (Bohnsack, 2020, S. 8 f; S. 36 f; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 56).

Damit werden ebenfalls übergeordnete Werte einbezogen, jedoch solche, die über historisch-kulturell bedingte Milieubindungen hinausreichen und sich an Menschenrechten, z.B. der prinzipiellen Gleichwertigkeit bzw. Gleichwürdigkeit aller Menschen ausrichten. In Bezug auf Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen, die fundamental davon geprägt sind, dass letztere einen Schutz- und Fürsorgeauftrag für die Kinder haben, stellt die praktische Ausgestaltung von Beziehungen, die im Sinne einer Diskurs- bzw. Interaktionsethik ‚aner kennend‘ sind, eine besondere Herausforderung dar. (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 56)

*Professionalität* zielt in praxeologischer Sicht auf den *performativen* Gehalt der interaktiven Praxis selbst ab – also auf jene konkreten Praktiken, in denen Professionalität im Sinne einer reziprok aufeinander bezogenen Handlungspraxis vor dem Hintergrund der Verwobenheit mit gesellschaftlichen und organisationalen Normierungen hervorgebracht wird (Bohnsack, 2020, S. 7; S. 20; Bohnsack, Bonnet & Hericks, 2022, S. 16). In Anschluss an die Ausführungen in Abschnitt 5.2 ist schließlich zu fragen, inwiefern im Kontext interaktiver Praktiken in frühpädagogischen Arrangements eine *gelingende Passung* hergestellt werden kann, in der Reziprozität und Responsivität zum Ausdruck kommen können.

Bezogen auf die Ebene der Fachkräfte bedeutet dies, einen spezifischen – professionellen – Anspruch einzulösen<sup>5</sup>, nämlich, ‚passgenau‘ auf Bedarfe von Kindern einzugehen, da dies wiederum die Voraussetzung dafür bildet, dass die ‚Autonomie‘ von Kindern, also „ihr Status als mündiges und dialogfähiges Subjekt anerkannt wird“. (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 78). ‚Scheitert‘ jene Passung, so kann keine gemeinsame Praxis resp. keine Interaktion „im Sinne des Sich-Aufeinander-Beziehens und Sich-wechselseitig-als Akteur-Anerkennens“ (ebd., S. 60) zum Vollzug gebracht werden. Eine beobachtete pädagogische Interaktion kann demgegenüber dann als ‚gelingend‘ bezeichnet werden, „wenn sich [...] dokumentiert, dass es den Fachkräften nicht primär darum geht, *ihre* Rahmungen, *ihre* normativen Vorstellungen – institutionelle Strukturlogiken oder habituelle Logiken der Alltagsgestaltung – für alleingültig und nicht hinterfragbar zu halten und dem Kind gegenüber durchzusetzen, sondern dessen Rahmungen differenziert wahrzunehmen, sie als anschlussfähig oder auch differierend zu erkennen und als prinzipiell gleichwertig in die weitere Interaktionsgestaltung einzubeziehen.“ (ebd., S. 61; Hervorhebung lt. Original)

Normativität zeigt sich in der in der vorliegenden Schrift vorgestellten Typologie nicht nur im Hinblick auf die notwendige Berücksichtigung von Fragen nach Professionalität, sie ist auch in den genutzten Begrifflichkeiten angelegt, wobei in

---

<sup>5</sup> Kritisch zu reflektieren ist im Kontext der normativen Adressierung von Fachkräften im Hinblick auf Professionalisierung die erneute (Re-)Produktion gesellschaftlich gerahmter generationaler und pädagogisch-institutioneller Ordnung.



besonderem Maße *Anerkennung* terminologisch aufgerufen wird. Ohne an dieser Stelle auf die vielfältigen, begrifflichen Auseinandersetzungen um den Anerkennungs-begriff eingehen zu können (bspw. Butler, 2015; Honneth, 2015), werden *Anerkennung* und *Nicht-Anerkennung* im Kontext der Typologie heuristisch genutzt, um die Zu- und/oder Abschreibung von Handlungs-, Entscheidungs- und Deutungsmacht in den Praktiken der Akteur:innen, resp. die Frage nach der relationalen Zuschreibung von agency bearbeiten zu können. Die (früh-)pädagogische Relevanz des Anerkennungs-begriffs soll an dieser Stelle dennoch – wenngleich vorsichtig – hervorgehoben werden. Denn sie vermag Anschlüsse für weitere Überlegungen zu bieten, insbesondere im Hinblick auf die Frage, inwieweit sich Akteur:innen (in Einrichtungen früher Bildung, Betreuung und Erziehung) in Anerkennungsverhältnissen (vs. Missachtungsverhältnissen) erfahren können, inwiefern ihnen ein zur-Performanz-bringen von Handlungsvermögen und -macht innerhalb spezifischer Strukturen bzw. gegebenen Verhältnissen *möglich* ist<sup>6</sup>.

Wie nunmehr auf Basis theoretischer Überlegungen wie empirischer Analysen ausgeführt, stellt frühe Kindheit keineswegs ein deskriptives Phänomen dar, sondern ein normatives, realitätsmächtiges Konstrukt. Damit eröffnet sich auch ein „Spielraum für die Frage, wie Kindheit konstruiert werden sollte“ (Kaul, Schmidt & Thole, 2018, S. 2). Im Hinblick auf weitere theoretische Überlegungen könnte etwa der im frühpädagogischen Diskurs mehrfach geäußerten und zugleich kontrovers verhandelten Forderung, Kindheiten im Plural zu denken, gefolgt werden (Cloos, 2018, S. 149; Eßer, Neumann & Siebholz, 2013, S. 87; Nentwig-Gesemann & Thole, 2023, S. 123; Wilmes, 2024, S. 25 f; S. 227). So begründet dies etwa Wilmes (2024, S. 227) pointiert: „Kindheiten unterscheiden sich“. Bezugnehmend auf unterschiedliche Lebensrealitäten von Kindern im internationalen Kontext sollte sich die Kindheitsforschung entsprechend um ‚pluralistische Ansätze‘ bemühen, um die Verschiedenheiten von Kindheiten anzuerkennen resp. Gemeinsamkeiten und Kontraste kindlichen Aufwachsens herausstellen zu können (ebd., S. 25 f).

Wird die Besonderheit des Kindes aber nicht mehr wesensmäßig vorausgesetzt, sondern als Resultat kontingenter Formen der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung aufgefasst, dann ist es für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung nur noch plausibel von ‚Kindheit‘ *im Plural* zu sprechen. Differente Kindheiten ergeben sich also nicht aus der Vielfältigkeit einzelner Kinder als Personen, sondern historisch aus

---

<sup>6</sup> bspw. in Anschluss an Castro-Varela und Mecheril (2010), hier jedoch ohne explizit frühpädagogischer Bezugnahme.

einem Wandel der sozialen Formen der Erwachsenen-Kind-Differenz und gegenwärtig aus dem Möglichkeitsraum dessen, was jeweils in unterschiedlichen kulturellen, milieuspezifischen oder feldspezifischen Kontexten unter Kindern im Lichte der impliziten Unterscheidung von Erwachsenen verstanden wird (Eßer, Neumann & Siebholz, 2013, S. 87).

Demgegenüber plädiert etwa Qvortrup „für die Notwendigkeit, ‚Kindheit‘ in der Singularform zu gebrauchen, als eine Kategorie, die nicht aufgelöst werde durch die Existenz einer Pluralität empirischer Kindheiten“ (Bühler-Niederberger, 2020, S. 195 f), denn „es gehe nicht darum, lediglich zu beschreiben, was die Vielzahl von Kindheiten sei, ihre Lebenswelten, Erfahrungen, Identitäten, sondern die sozialen Mechanismen zu analysieren, die (generationalen) Machtverhältnissen zugrunde liegen“ (ebd., S. 196). Bei aller terminologischer Uneinigkeit im Hinblick auf die Bezeichnung *früher Kindheit* im Singular vs. *früher Kindheiten* im Plural: Einigkeit besteht im wissenschaftlichen Diskurs im Hinblick auf die Tatsache, dass jenes Phänomen in soziale Ungleichheit eingelagert ist. Dieser Befund begründet sich darin, dass frühe Kindheit(en) grundlegend von einer machtvollen Gesellschaftsordnung durchdrungen ist bzw. sind und sich dies wiederum artikuliert in unterschiedlichen Differenzdimensionen und deren intersektionaler Verwobenheit.

Empirisch konnte die Vielfalt des Aufwachsens in frühpädagogischen Institutionen anhand der heterogenen Hervorbringung *relationaler agency* rekonstruiert werden. Bezugnehmend auf soziale Strukturdimensionen wurden lediglich vorsichtige Hinweise gefunden (bspw. im Hinblick auf *gender* und ‚*race*‘ in der Analyse der Sequenz *Ritter*), die jedoch weiterer empirischer – minimaler wie maximaler – Kontraste bedürfen würden und möglichst in einer soziogenetischen Typenbildung münden sollten. Ein Blick hierauf wäre durchaus lohnenswert, womit ein gewinnbringender Ausgangspunkt für weitere Forschungsbemühungen konstatiert werden kann.

Eine weitere Limitation der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf den Anspruch der Erfassung früher Kindheit an sich: So ist die analytische Leistung – notwendigerweise – standortgebunden. Jene sollte, soweit möglich, u. a. anhand empirischer Vergleichshorizonte, reflektiert werden. Mit Cloos (2018, S. 149) kann zudem auf die Perspektive der Verfasserin als *erwachsene Forscherin* hingewiesen werden, die selbst in die Hervorbringung von früher Kindheit involviert ist, insbesondere, weil sie an unterschiedlichen und zugleich bestimmten historisch-gesellschaftlichen und biografisch gewachsenen Vorstellungen und Bildern über Kinder und Kindheiten anknüpft.

Zudem soll hier darauf hingewiesen werden, dass es explizit *nicht* das Anliegen der vorliegenden Schrift darstellt, *die* Dimensionen, die frühe Kindheit(en) als Phänomen global oder historisch-kulturell überdauernd bezeichnen könnten, darzustellen oder anhand der generierten Typenbildung *die* Erklärung für die Hervorbringung früher Kindheit(en) anbieten zu können<sup>7</sup>. Vielmehr versteht sich das vorliegende Werk als Versuch *einer* Annäherung an das Konstrukt früher Kindheit(en) und der jeweiligen Möglichkeitsbedingungen auf Basis konkreten empirischen Materials. Das Einnehmen *einer* Perspektive hält Erkenntnismöglichkeiten bereit, die es auszuloten gilt und galt, jene ist aber zugleich auf Partikularität verwiesen. Die schon angedeutete Standortgebundenheit wird damit erneut vakant: *Einen* Standpunkt (reflektiert) einzunehmen, bedeutet schließlich, einen Gegenstand aus *einer* Perspektive betrachten und hieraus Schlüsse ziehen zu können – und zugleich, andere Standpunkte *nicht* einnehmen, aus anderen Perspektiven *nicht* auf einen Gegenstand blicken und hieraus alternative Implikationen *nicht* formulieren zu können.

Trotz dieser Limitationen<sup>8</sup>, die eingenommene Perspektive ermöglicht einen grundlegenden Blick auf Praktiken, die sich im Alltag frühpädagogischer Institutionen beständig ereignen, an denen Kinder und Fachkräfte, vor dem Hintergrund einer gemeinschaftlichen Leistung, beteiligt sind. Die Bedeutsamkeit des abgeschlossenen Promotionsprojekts lässt sich gerade hierin begründen, dass eben die „jederzeit stattfindende wechselseitige Ansprache zwischen Kindern und Erwachsenen als eine zentrale Handlungsroutine des Feldes bezeichnet werden“ kann (Staege, 2014, S. 206; beziehend auf Schulz, 2011, S. 57).

Die erkenntnisleitende Frage, *auf welche Weise frühe Kindheit in institutionellen Arrangements hervorgebracht wird und auf welche Bedingungen der Möglichkeit diese Hervorbringungsprozesse wiederum verwiesen sind*, lässt sich vor diesem Hintergrund beantworten: Anhand der sinngenetischen Typenbildung zeigt sich, dass die Hervorbringung früher Kindheit im Kontext eines komplexen

---

<sup>7</sup> In diesem Kontext sei auch auf postfundamentalistische Überlegungen von Kluge (2018, S. 76 f) verwiesen, nämlich dahingehend, dass sich eine universale, ontologische *Theorie der Kindheit* (im Falle der vorliegenden Schrift: der *frühen* Kindheit) nicht beschließen lässt, da sie stets „an der begrifflichen Notwendigkeit der Abstraktion, der Kontingenz der Grenze und der Ambivalenz zwischen Universalismus und Partikularismus [scheitert]“.

<sup>8</sup> Weitere Limitationen der vorliegenden Schrift werden an dieser Stelle lediglich angedeutet. Sie beziehen sich u. a. auf den theoretischen Zugang (bspw. stärkere Berücksichtigung der Aspekte Raum, Zeit und Materialität), der Auswahl der Methode (bspw. Nachteile der teilnehmenden Beobachtung) und der Fälle (bspw. in Relation zu narrativem und visuellem Datenmaterial sowie zu anderen beobachteten Sequenzen) sowie auf die Typenbildung (bspw. im Hinblick auf eine soziogenetische Typenbildung).

Ordnungsgeflechts, insbesondere im Hinblick auf generationale, pädagogisch-institutionelle sowie raum-zeitlich-materielle Ordnungen, vollzogen wird. Hierbei wird *agency* relational an- und/oder nicht-anerkannt, indem Akteur:innen performative Praktiken der Zu- und/oder Abschreibung von Handlungs-, Deutungs- und Entscheidungsmacht hervorbringen, womit sich Möglichkeitsbedingungen (und -begrenzungen) für frühe Kindheit konstituieren.

Frühe Kindheit im institutionellen Kontext kann somit als gemeinschaftliche Leistung unterschiedlicher Akteur:innen, insbesondere der Kinder und Fachkräfte verstanden werden. Deren Praktiken werden durch verschiedene Ordnungsprozesse beeinflusst und sind in vielfältige Spannungsverhältnisse – insbesondere *Individualität/Kollektivität*, *Aktivität/Passivität*, *Inklusivität/Exklusivität* sowie *agency/structure* – eingelagert. Diese sind wiederum im Kontext des konjunktiven Erfahrungsraums der frühpädagogischen Einrichtung zu sehen und müssen von den Akteur:innen bearbeitet werden. Die Bearbeitung erfolgt jedoch nicht in symmetrischer Verteilung: Fachkräften kommt als professionellen Akteur:innen, resp. entsprechend der rollenförmigen Adressierung, die Aufgabe zu, jene zu bearbeiten. Sie haben eine Rahmungshoheit in der Gestaltung des frühpädagogischen Alltags, resp. der hier zum Vollzug gebrachten (Interaktions-)Praktiken. Inwieweit und inwiefern Kinder als Akteur:innen hierin – ebenso rollenförmig – eingebunden sind, auf welche Weise sie (mit-)gestalten *können*, *dürfen* und *sollen*, dies zeigt sich als verschieden und auf den jeweiligen konjunktiven Erfahrungsraum bezogen.

Kinder können *agency* in frühpädagogischen Einrichtungen entsprechend unter verschiedenen Bedingungen zum Ausdruck bringen, womit Möglichkeiten früher Kindheit (und deren Begrenzungen) angesprochen sind. Die schon diskutierte Frage nach der Angemessenheit, von früher Kindheit im Singular oder im Plural zu sprechen, lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse vorsichtig in Richtung einer Argumentation für frühe Kindheiten im Plural beantworten. Schließlich sind Kinder als Akteur:innen frühpädagogischer Praxis in institutionellen Arrangements nicht nur adressiert, komplexe Ordnungen (mit-)zu bearbeiten, sie sind als Adressat:innen auch mit der vielfältigen Bearbeitung anderer Akteur:innen konfrontiert. Folglich *können*, *dürfen* und *sollen* sie Anliegen in unterschiedlichem Ausmaß und auf verschiedene Weise einbringen. (Kindliche) Handlungsfähigkeit erscheint als Effekt relationaler Bezugnahmen und Kontexte, womit *agency* schließlich sehr heterogen zum Ausdruck gebracht werden kann. Abschließend nochmal auf Leyla und Kai bezugnehmend: Es sind unterschiedliche empirische Realitäten, zu denen beide in Relation stehen. Es sind plurale Formen früher Kindheiten, die hervorgebracht, ermöglicht und begrenzt werden.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



---

# Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2020). Geschichte des Kindergartens. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.). (S. 234–243). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: VS.
- Alanen, L. (2011). Moving towards a relational sociology of childhood. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, A. Schaarschuch & H. Sünker (Hrsg.), *Kindheiten. Gesellschaften – Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (S. 21–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Alanen, L. (2015). Are we all constructionists now? *Childhood*, 22(2), 149–153.
- Alanen, L. (2019). Progress – or (just) work-in-progress – in childhood studies? *Childhood*, 26(2), 135–138.
- Alanen, L. (2022). Philosophy and childhood studies. *Childhood*, 29(1), 3–6.
- Alberth, L., Bollig, L. & Schindler, L. (2020). Materialitäten der Kindheit: Analytische Sichtachsen auf Körper, Dinge und Räume. In S. Bollig, L. Alberth & L. Schindler (Hrsg.), *Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Alexi, S. (2014). *Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung*. Opladen: Budrich.
- Althans, B., Sorgo, G. & Zirfas, J. (2018). Vorwort. In G. Blaschke-Nacak, U. Stenger & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 5–6). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Andersen, C. & Schluß, H. (2021). Evidenzbasierte Elementarpädagogik? Zum Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik am Beispiel eines Forschungsprojektes zur Pluralität in Kindergärten und Kindergruppen. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* (S. 253–263). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S. (2016a). Normierte Kindheit. Kritische Anfragen an die Kindheitsforschung. In U. Becker, H. Friedrichs, F. v. Gross, S. Kaiser (Hrsg.), *Ent-Grenzes Heranwachsen* (S. 17–30). Wiesbaden: Springer.
- Andresen, S. (2016b). Kindheit. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl.). (S. 16–39). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S. & Neumann, S. (2018). Die 4. World Vision Kinderstudie: Konzeptionelle Rahmung und thematischer Überblick. In S. Andresen, S. Neumann & K. Public (Hrsg.),

- Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie* (S. 35–53). Weinheim, Basel: Beltz.
- Arendt, H. (2015). *Vita activa. Oder Vom tätigen Leben* (16. Aufl.). München: Piper.
- Ariés, P. (1984). *Die Geschichte der Kindheit* (6. Aufl.). Hanser: München.
- Baader, M. S. (2018a). Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 22–39). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Baader, M. S. (2018b). „Miteinander sprechen, das ist r(w)ichtig“. Generationale Ordnung, Generationenverhältnisse und Erziehung in der BRD seit den 1970er-Jahren. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 78–93). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bahr, S. & Stalder, U. M. (2015). „Denn wir wissen nicht, was sie tun?“ Werkstattbericht eines mehrperspektivischen Forschungsprojekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In H. Hoffmann, K. Borg-Tiburcy, M. Kubandt, S. Meyer & D. Nolte (Hrsg.), *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld* (S. 230–254). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Barz, H. (2018). *Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Baßler, B. (2016). Differenzen (be)schreiben? Vom Umgang mit Differenzen in sozialpädagogischer Praxis und ethnographischer Forschung. In U. Graff, K. Kolodzig & N. Johann (Hrsg.), *Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 76–95). Wiesbaden: Springer.
- Beck, G., Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2022). Zur Perspektive des Buches. In Ders. (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 13–26). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (2021). (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bilgi, O. & Stenger, U. (2017). Über den Stellenwert von Grundagentheorie in der Forschung der Frühpädagogik. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 131–150). Freiburg: FEL.
- Bittner, M. & Bossen, A. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischen Perspektiven. In M. Bittner, A. Bossen, J. Budde & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bittner, M., Bossen, A., Budde, J. & Reißler, G. (2018). Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 9–17). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blaschke-Nacak, G. & Thörner, U. (2019). Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 35–45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Blaschke-Nacak, G., Stenger, U. & Zirfas, J. (2018). Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder: Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 11–33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blatter, K., Michl, S., Schelle, R. & Kalicki (2023). Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme. Eine Einführung. In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme* (S. 7–18). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bock, K. (2014). Perspektiven der Kindheitsforschung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 275–288). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bock, K., Hoffmann, H., Kessl, F. & Viernickel, S. (2013). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 9–12). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Boesen, W. (2020). *Kinderrechte und Kindheitsphilosophie: Dialog der Generationen = Children's rights and the philosophy of childhood: a generational dialogue*. Frankfurt a. M.: R. G. Fischer Verlag.
- Böhnisch, L. (2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (5. überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchges. Aufl.). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. u. erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018a). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). (S. 52–58). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018b). Praxeologische Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). (S. 195–200). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ders. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13–30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. F. & Nentwig-Gesemann, I. (2018). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In Ders. (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*.



- Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 9–50) Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Hoffmann, N. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Typenbildung und Dokumentarische Methode. In *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, (1/2019), 17–49.
- Bohnsack, R., Kubisch, S. & Streblov-Poser, C. (2018). Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. In Ders. (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse* (S. 7–38). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Ders. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer.
- Bollig, S. (2018a). Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des *agency*-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 136–151). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, S. (2018b). Making Places. Zu den Orten und Räumen ‚betreuter Kindheiten‘. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies und Erziehungswissenschaft* (S. 111–128). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bollig, S. (2020). Children as Becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In J. Wiesemann, C. Eisenmann, I. Fürtig, J. Lange & B. E. Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 21–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, S., Alberth, L. & Schindler, L. (Hrsg.). (2020). *Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollig, S., Betz, T. & Eßer, F. (2017). Vorwort. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 7–9). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 263–279.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2016). Children as participants in practices. The challenges of practice theories to an actor-centred sociology of childhood. In F. Eßer, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 34–47). London: Routledge.
- Bollig, S., Neumann, S., Betz, T. & Joos, M. (2018). Einleitung: Institutionalisierungen von Kindheit. Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies und Erziehungswissenschaft* (S. 7–20). Weinheim, Basel: Beltz.
- Braches-Chyrek, R. (2020). Kinderrechte. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.). (S. 443–452). Opladen: Budrich.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (2020). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.). (S. 13–24). Opladen: Budrich.

- Bramberger, A. & Forster, E. (2004). Mythos Mensch und Pädagogische Differenz. In O. Neumaier (Hrsg.), *Ist der Mensch das Maß aller Dinge? Beiträge zur Aktualität des Protagoras* (S. 365–375). Möhnesee: Bibliopolis.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK/Lucius.
- Brodbeck, M. (2013). Einleitende Gedanken. In F. W. A. Fröbel, *Die Menschenerziehung, die Erziehungs- Unterrichts- und Lehrkunst. Erster Band. Bis zum begonnenen Knabenalter (Nachdruck)*. Bad Liebenstein: Faksimile.
- Brüggemann, M. & Welling, S. (2017). Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren in der medienpädagogischen Forschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 181–207). München: kopaed.
- Brumlik, M. (1995). *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Brumlik, M. (2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Berlin, Wien: Philo.
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2015). Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(1), 7–24.
- Bühler-Niederberger (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, (1), 109–114.
- Burmeister, C. T. (2020). Noch einmal: Kindheit als Dispositiv. In S. Bollig, L. Alberth & L. Schindler (Hrsg.), *Materialitäten der Kindheit. Körper – Dinge – Räume* (S. 49–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Buschmeyer, A. & Haller, L. Y. (2022). Doing Family by Doing Gender (2022). Doing Family by Doing Gender. In L. Y. Haller & A. Schlender (Hrsg.), *Handbuch Feministische Perspektiven auf Elternschaft* (S. 103–115). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Butler, J. (2015). Den Blick des Anderen einnehmen: Ambivalente Implikationen. In A. Honneth (Hrsg.), *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie* (S. 107–135). Berlin: Suhrkamp.
- Bütow, B. (2013). Arbeit, Liebe und Care im Kontext der Geschlechterverhältnisse. Aktuelle Befunde und interdisziplinäre Analysen. In C. Spatscheck & S. Wagenblass, (Hrsg.), *Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und Zugänge Sozialer Arbeit* (S. 200–216). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bütow, B., Eckert, L. & Teichmann, F. (2016). Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. *Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bütow, B. & Holztrattner, M. (2022). *Familienähnliche Fremdunterbringung in Österreich. Geschichte – Institutionen – Biografische Erfahrungen. Schriftenreihe der ÖFEB Sektion Sozialpädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bütow, B., Reicher, H. & Sting, S. (2021). Editorial: Partizipation und Soziale Arbeit. *ÖJS – Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 3, 5–14.

- Bütow, B. & Schär, C. (2016). Mehr Gerechtigkeit oder neue Muster sozialer Kontrolle? Zur Normativität des bürgerlichen Familienmodells im Kontext aktueller sozialstaatlicher und sozialpolitischer Entwicklungen. *Sozial Extra*, (6), 16–19.
- Butschi, C. & Hedderich, I. (2021). Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2. durchges. Aufl.). (S. 19–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cafuta, S. (2017). *Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-Plans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten*. Münster: Waxmann.
- Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 89–118). Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Cerny, D. (2012). Weitergabeprozesse von Generationenverhältnissen im Spiegel von „Briefen an die jüngere Generation“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32(2), 121–135.
- Cerny, D. (2016). Alter(n) und Schule: Bezugspunkte für ein professionelles Grundverständnis von LehrerInnen über Alter(n) von Kindern im schulischen Handlungsfeld. In S. Kronberger, C. Kühberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch* (S. 11–23). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Cerny, D. & Oberlechner, M. (2019). Schule – Gesellschaft – Migration und deren Bedeutung für lern- und bildungsrelevante Erfahrungszusammenhänge – eine Themeneröffnung. In Ders. (Hrsg.), *Schule – Gesellschaft – Migration. Beiträge zur diskursiven Aushandlung des schulischen Lern- und Bildungsraums aus theoretischer, empirischer, curricularer und didaktischer Perspektive* (S. 7–13). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Charlotte Bühler Institut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMUKK.
- Chassé, K. A. (2020). Kindheit und Armut. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.). (S. 433–424). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Cloos, P. (2018). Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 148–162). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cloos, P., Dittrich, I., Eckhardt, A., Franke-Meyer, D. & Friederich, T. (2023). Das Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“. Ein wichtiger Schritt für die kindheitspädagogische Professionalisierung. *Frühe Bildung*, 12(2), 109–111.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Cloos, P. & Tervooren, A. (2013). Frühe Bildung im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungstheorie. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 38–44). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cooper, V. (2023). Child focused research: Disconnected and disembodied voices. *Childhood, 30*(1), 71–85.
- Dausien, B. (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8*(1).
- Deckert-Peaceman, H. (2020). Ethnographie in der Kindheitsforschung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. aktual. u. erw. Aufl.). (S. 315–326). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Deckert-Peaceman, H. (2022). Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In G. Beck, H. Deckert-Peaceman & G. Scholz (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 29–50). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- deMause, Lloyd (1992). *Hört ihr die Kinder weinen: Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit* (7. Aufl.). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Dornes, M. (2009). *Die frühe Kindheit: Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Drerup, J. & Schweiger, G. (2019). (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin: Springer Nature.
- Drieschner, E. (2021). Zur Modernisierung von Betreuung. Balancen zwischen (Für)sorge und Bildung. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (S. 82–97). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ellis, J. M. (2014). Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 171–183). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Engel, J., Frank, C., Loick Molina, S. & Weilmayer, L. S. (2022). *Kindliche Praktiken zwischen Freispiel, Sorge und pädagogischen Angeboten. Akteurschaften unter Dreijähriger im Kita-Alltag*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, F. (2013). Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8*(2), 163–176.
- Eßer, F. (2017). Die „neue“ Neue Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Relationale Zugänge als Paradigmenwechsel? In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 73–86). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (2016). Reconceptualising agency and childhood. An introduction. In Ders. (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 1–16). London: Routledge.

- Eßer, F., Neumann, S. & Siebholz, S. (2013). Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen. Perspektiven der Kindheitsforschung. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 87–102). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, F. & Sitter, M. (2018). Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19(3), Art. 21.
- Eunicke, N., Mikats, J. & Glotz, C. (2023). Children and implicated actors within social worlds/arena maps: Reconsidering situational analysis from a childhood studies perspective. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 24 (2), Art. 28.
- Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (2017). Kindheit und Erwachsenenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung. Einleitung. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 10–21). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Farrenberg, D. & Schulz, M. (2021). *Kinder- und Jugendhilfe. Arbeitsfelder und ihre Rahmungen*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Franke-Meyer, D. (2020). Zur Geschichte der Frühpädagogik. In R. Braches-Chyrek, C. Röhrner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.). (S. 245–254). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Friebertshäuser, B. (2006). Verstehen als methodische Herausforderung für eine reflexive empirische Forschung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 231–251). Wiesbaden: VS.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S. & Liegle, L. (2012). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Frietsch, U. (2013a). Einleitung. In U. Frietsch & J. Rogge (Hrsg.), *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch* (S. 1–10). Bielefeld: transcript.
- Frietsch, U. (2013b). Praxeologie der Wissenschaften. In U. Frietsch & J. Rogge (Hrsg.), *Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens. Ein Handwörterbuch* (S. 311–317). Bielefeld: transcript.
- Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2013). Ethnografie und Videografie in praxeologischer Perspektive. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 268–283). Barbara Budrich.
- Fröbel, F. (1973). *Die Menschengenerziehung. Die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst* (Hrsg. von H. Holstein). Bochum: Ferdinand Kamp.
- Gaßmann, A. (2021). Fremdbetreuung zwischen privat-familialer und öffentlich-institutioneller Betreuungssphäre. Eine analytische Auseinandersetzung mit dem Fremdbetreuungsdiskurs im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (S. 114–138). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Geipel, K., Koch, S., Künstler, P. S. & Rein, A. (2023). Sorge und Subjektivierung in der Erziehungswissenschaft. Zur Eingewobenheit von Sorge in Macht- und Herrschaftsverhältnissen. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.),

- Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 251–260). Opladen Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Gerstenberg, F. & Cloos, P. (2022). Das rezeptive Feld. Relationale Professionsforschung und mehrdimensionale Kategorienbildung als Feldkonzeption. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenschaftssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 363–388). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giener-Grün, A. (2012). Lebenswelt denken und gestalten. Ansprüche an eine Ausbildung von Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen. In A. Holzinger (Hrsg.), *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven* (S. 88–99). Graz: Leykam.
- Giesinger, J. (2019). Kinder und Erwachsene: Abgrenzungs- und Zuordnungsprobleme. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 43–49). Berlin: Springer Nature.
- Glaser, B. G. & Strauss A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitative Forschung*. Bern: Huber
- Göbel, S. (2018). Konstruktion von Gemeinschaft im frühpädagogischen Alltag. In I. Kaul, D. Schmidt & W. Thole (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen* (S. 55–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Haude, C., Sitter, M., Eßer, F. & Schröer, W. (2021). Kinder als Inklusionsakteure (INKA). In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit* (S. 43–54). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Heinemann, R. (2016). *Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helfferich, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency: Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie* (S. 9–39). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Hengst, H. & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 9–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J.-H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Lindemann, G. (2008). Vorwort. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–34). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, H. (2015). Die Kita als Alltagswelt im Spiegel von Disziplin und Profession. In H. Hoffmann, K. Borg-Tiburcy, M. Kubandt, S. Meyer & D. Nolte (Hrsg.), *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld* (S. 13–45). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hoffmann, H., Borg-Tiburcy, K., Kubandt, M., Meyer, S. & Nolte, D. (2015). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld* (S. 7–12). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Holztrattner, M. (2019). *Frühe Kindheit(en). Praxeologische Analysen zur Hervorbringung ‚früher Kindheit(en)‘ im Kontext frühpädagogischer Institutionen*. Unveröffentlichte Disposition: Universität Salzburg.

- Holztrattner, M. (2023). Bildung, Betreuung und Erziehung. Ein Beitrag zur begrifflichen Relationierung. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 5(2), 5–14.
- Holztrattner, M. (in Vorbereitung). „Der große runde Teppich“ – Reflexion der Bedeutung von Raum und Materialität in Institutionen der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung. In J. Kaiser-Kratzmann, L. Burghardt, A. Eckhardt, K. Lattner & S. Viernickel (Hrsg.), *Aufwachen von Kindern gestalten [Arbeitstitel]*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Holztrattner, M., Jenny, M. A., Penetsdorfer, A.-M. & Bütow, B. (2023). Familien in der Krise? Zwischen Destabilisierung, Refamilialisierung und Retraditionalisierung. In N. Dimmel & G. Schwaiger (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Holztrattner, M. & Kobler, E. (2020). Dem Kind als Person begegnen. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trän & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 30–48). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2010). Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (2. aktual. u. erw. Aufl.) (S. 335–358). Wiesbaden: VS.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193–209). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honneth, A. (2015). Verdinglichung. In Ders. (Hrsg.), *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie* (S. 9–104). Berlin: Suhrkamp.
- Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (2020a). Elementarpädagogische Forschung an Universitäten. In Ders. (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 17–44). Münster: Waxmann.
- Hover-Reisner, N., Paschon, A. & Smidt, W. (2020b). Elementarpädagogik in Österreich – einleitende Anmerkungen zu einer Wissenschaft im Aufbruch. In Ders. (Hrsg.), *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke* (S. 7–14). Münster: Waxmann.
- Hünersdorf, B. (2013). Ethnografie im Studium und zur Erforschung der Praxis Sozialer Arbeit und Pädagogik. *Sozial Extra*, (11–12), 20–22.
- Hunger, I., Zander, B., Zweigert, M. & Schwark, C. P. (2019). Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 169–192). Wiesbaden: Springer Nature.
- Hüpping, B. & Velten, K. (2023). Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs – Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland. Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 173–189.
- Jahreiß, S. (2022). Hat sich die Denomination „Kindheitspädagogik“ an deutschen Hochschulen etabliert? Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse von disziplinären Professuren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 17(2), 242–248.

- James, A. & Prout, A. (2015a). Preface. In Ders. (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. iix-x). London, New York: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (2015b). Introduction. In Ders. (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 1–5). London, New York: Routledge.
- Joos, M., Betz, T., Bollig, S. & Neumann, S. (2018). ‚Gute Kindheit‘ als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 7–29). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder*. Wiesbaden: VS.
- Kähler, S. (2022). Das „schwierige Kind“. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 4(1), 19–29.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung soziologischer Theoriebildung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–34). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1803/2005). *Über Pädagogik* (Hrsg. von H. Holstein). Bochum: Kamp.
- Kaul, I., Cloos, P., Simon, S. & Thole, W. (2023). Fachwissenschaftliche Expertise. Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“. In Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V. (Hrsg.), *Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“ . Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung* (S. 17–96). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kaul, I., Schmidt, D., Thole, W. (2018). Blick auf Kinder und Kindheiten. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen. In Ders. (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83–108). Wiesbaden: VS.
- Kelle, H. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl.). (S. 224–227). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Kerle, A., Hartmann, M. & Cloos, P. (2024). Den Blick auf sich wenden reflexives Forschen in der Kindheitspädagogik. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 210–226). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kienbaum, J., Schuhrke, B. & Ebersbach, M. (2019). *Entwicklungspsychologie der Kindheit: von der Geburt bis zum 12. Lebensjahr* (2. erw. u. überarb. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kluge, M. (2018). Kindheit – eine postfundamentalistische Perspektive. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 68–80). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.



- Knapp, G., Niederer, E. & Winter, R. (2009). Perspektiven zur Weiterentwicklung einer lebensweltorientierten Kindheitsforschung. In G. Knapp & G. Salzmann (Hrsg.), *Kindheit, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Kindern in Österreich* (S. 596–619). Klagenfurt, Ljubljana, Wien: Mohorjeva Hermagoras.
- Kobler, E. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehr-Lernüberzeugungen elementarpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Natur und Umwelt*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Krinninger, D. & Müller, H.-R. (2012). Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 57–75). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Kunze, A. B. (2021). Erziehen als Beruf. Überblick über eine sich dynamisch entwickelnde Ausbildungslandschaft. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 39(1), 30–37.
- Kutscher, N. (2013). Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 45–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange, A., Reiter, H., Schutter, S. & Steiner, C. (2018). *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lattner, K., Strehmel, P., Borkowski, S. & Ulbrich, M.-C. (2024). Neue Herausforderungen der Gesundheitsförderung in Kindertageseinrichtungen nach der Pandemie – Fachkräftegesundheit im Fokus. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(3).
- Lechner, T. (2024). *Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lenz, K. (2016). Familien. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. überarb. Aufl.). (S. 166–202). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Liegle, L. (2002). Anfänge der (pädagogischen) Kindheitsforschung. In H. Uhlendorff & H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 57–73). Lucius & Lucius: Stuttgart.
- Lindner, B. (2014). Vom ‚sentimentalistischen‘ Kinderbild zur Topographie der Kindheit. In C. Roeder (Hrsg.), *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen* (S. 41–57). Bielefeld: transcript.
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mannheim, K. (1971). Das Problem der Generationen. In L. v. Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (7. Aufl.). (S. 23–48). Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Mannheim, K. (1979). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk* (hrsg. von H. Maus & F. Fürstenberg). (2. Aufl.). Neuwied a. Rhein, Berlin: Luchterhand.
- Mayall, B. (2005). Der moralische Status der Kindheit. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 135–159). Wiesbaden: VS.

- Maywald, J. (2017). Das Kind als Träger eigener Rechte: Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention. In D. Amipur & Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (S. 321–335). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Menzel, B. (2022). Kinderperspektiven auf institutionalisierte Elterngespräche in Kindertageseinrichtungen. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 31–45
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–47). Wiesbaden: Springer Nature.
- Mierendorff, J. (2013). 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* (S. 58–72). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten* (S. 23–37). Wiesbaden: Springer VS.
- Mierendorff, J., Höhne, T. & Grunau, T. (2022). Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung. Eine Einleitung. In J. Mierendorff, T. Grunau & T. Höhne (Hrsg.), *Der Elementarbereich im Wandel* (S. 7–18). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitterle, A. (2016). Die Untersuchung von Stratifikation in sich wandelnden Hochschulfeldern. Überlegungen zur Operationalisierung über organisationsbezogene ‚Entry Points‘. In M. S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 221–239). Wiesbaden: Springer VS.
- Mittschek, L., Bachner, C., Barta, M., Geißler, C., Walter-Laager, C. & Eichen, L. (2022). Perspektiven von Eltern und Fachpersonen auf pädagogische Qualität in elementarpädagogischen. *ZfG – Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 341–359.
- Mittschek, L. & Gumpold-Hölblinger, I. (2022). Akademisierung elementarpädagogischer Fachpersonen in Österreich. Ergebnisse der Evaluation des Bachelorstudiums Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 4(2), 31–43.
- Müller, H.-R. (2022). Familie, Rituale und Erziehung. In A. Schierbaum & J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 159–175). Wiesbaden: Springer.
- Müller, H.-R. & Krinninger, D. (2019). Familie als pädagogischer Raum in der frühen Kindheit. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 324–339). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl.). (S. 25–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden: Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I. (2018). Konjunktiver Erfahrungsraum. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). (S. 131–133). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131–150). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Großmaß, R. (2017). Kinder als Forschungssubjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen* (S. 209–227). Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45–72). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53–81). Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I. & Thole, W. (2023). Kinder als Akteure der Kindheitsforschung. *Frühe Bildung*, 12(3), 119–127.
- Nentwig-Gesemann, I. & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In C. Wulf und J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (S. 213–223). Weinheim, Basel: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020). Teilnehmende Beobachtung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II. Erhebung, Auswertung und Dokumentation*. Weiden: Spintler.
- Neumann, S. (2013). Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 107–121.
- Neumann, S. (2019). Ethnographie und Dokumentarische Methode. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer and A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 52–67). Opladen: Barbara Budrich.
- Neumann, S. (2021). Dinge in der Pädagogik und die Materialität des Pädagogischen. In A. Kraus, J. Budde, M. C. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch schweigendes Wissen* (2. überarb. Aufl.). (S. 522–534). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neumann, S., Kuhn, M., Hekel, N., Brandenburg, K. & Tinguely, L. (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 321–342). Wiesbaden: Springer VS.
- Neuß, N. (2010). Erforschung der Kindheit. In N. Neuß & J. Daum (Hrsg.), *Grundwissen Elementarpädagogik: ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 189–199). Berlin: Cornelsen.

- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretationen. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). (S. 271–293). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2020). Einleitung: Rekonstruktive Erziehungsforschung. In Ders. (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer.
- Nohl, A.-M., Dehnavi, M. & Amling, S. (2021). Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thompsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, (4/2021), 77–101.
- Nohl, A.-M., Schäffer, B. Loos, P. & Przyborski, A. (2013). Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 9–40). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. & Wulf, C. (2013). Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 1–13.
- Obermaier, M. & Schilling, M. (2021). Kindheitspädagogik. Wandel – Wege – Wunsch. *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 39(1), 14–29.
- Oswell, D. (2016). Re-aligning children's agency and re-socialising children in Childhood Studies. In F. Eßer, M. S. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies* (S. 19–33). London: Routledge.
- Paseka, A. (2013). Selbstthematisierungen von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 131–150.
- Postman, N. (1986). *Das Verschwinden der Kindheit* (12. Aufl.). Frankfurt a. Main: Fischer.
- Prout, A. & James, A. (2015). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In Ders. (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 6–28). London, New York: Routledge.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631–653.
- Qvortrup, J. (2015). A voice for children in statistical and social accounting. A plea for children's right to be heard. In A. James & A. Prout (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 74–93). London, New York: Routledge.
- Raiithelhuber, E. (2008). Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In H. G. Homfeldt, W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency* (S. 17–45). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

- Raithelhuber, E. (2012). Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In St. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann, D. Niermann (Hrsg.), *Agency: Die Analyse von Handlungsfähigkeit und Handlungsmacht in qualitativer Sozialforschung und Gesellschaftstheorie* (S. 122–154). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic: Results of the Three-Wave Longitudinal COPSYS Study. *Journal of Adolescent Health, 71*(5), 1–9.
- Reh, A., Brandhorst, A. & Proskawetz, F. (2022). Dokumentarische Interpretation einer teilnehmenden Beobachtung. Rekonstruktion introspektiver Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen als Reflexionsbasis der Standortgebundenheit in der qualitativen Sozialforschung. *datum & diskurs, Datum #4*, 1–16.
- Reicher, H. (2012). Die Planung eines Forschungsprojektes: Überlegungen zur Methodenwahl. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 91–110). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Reyer, J. (2009). Kindergarten. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 518–526). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rösler, K., Schwab, B. & Sild, E. (2019). Zwischen Aufbruch und Stillstand – Entwicklungen des elementarpädagogischen Bereichs von 1995 bis 2018. In H. Lex-Nalis & K. Rösler (Hrsg.), *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich* (S. 177–199). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In Ders. (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–25). Bielefeld: transcript.
- Scherr, A. (2012). Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. Bethmann, C. Helfferich, H. Hoffmann & D. Niermann (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 99–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schlachzig, L. (2022). *Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter. Eine Ethnografie über Aufenthaltssicherungspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983). *Ausgewählte pädagogische Schriften* (3. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Schmidt, R. (2018). Praxeologisieren. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 20–31). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schoneville, H., Köngeter, S. Gruber, D. & Cloos, P. (2006). Feldeintritte. Ein Gespräch. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnographische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (231–253). Wiesbaden: VS.
- Schulz, M. (2018a). How to do things without words. Das Kind als begriffliche Leerformel der Pädagogik der frühen Kindheit. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 55–67). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Schulz, M. (2018b). Qualitative Forschung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 23–40). Münster, New York: Waxmann.
- Schürmann, V. (2017). Theoretische Empirie in kategorialem Format. Hermeneutische und phänomenologische Metaphysik in diakritischer Differenz. In G. Hartung & M. Herrgen (Hrsg.), *Interdisziplinäre Anthropologie* (S. 151–176). Wiesbaden: Springer.
- Schütz, S. & Böhm, E. T. (2021). Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (2., durchges. Aufl.). (S. 172–186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarzer, G. & Jovanovic, B. (2015). *Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schweizer, H. (2007). *Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS.
- Seichter, S. (2020). *Das ‚normale‘ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Smidt, W. (2018). Early childhood education and care in Austria: challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, 188(5), 624–633.
- Smidt, W. & Embacher, E.-M. (2023). The importance of structural characteristics for interaction quality in Austrian preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(5), 752–771.
- Sousa, D. & Moss, P. (2022). Introducing the special issue on ‘Comparative studies in early childhood education: past, present and future’. *Comparative Education*, 58(3), 287–296.
- Staege, R. (2014). Zwischen pädagogischer Utopie und institutioneller Routine. Raumordnungen und raumbezogene Praktiken im Kindergarten. In C. Roeder (Hrsg.), *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen* (S. 199–210). Bielefeld: transcript.
- Stein, M. (2017). *Allgemeine Pädagogik* (3. überarb. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Steinberger, D. (2020). Außerfamiliäre Kleinkinderbetreuung um 1900. Der Tiroler Kulturkampf und die Entstehung erster Kindergärten am Fallbeispiel Telfs. In C. Antenhofer, R. Schober (Hrsg.), *Zeitschrift für Regional- und Kulturgeschichte Nord-, Ost- und Südtirols*, 84, 271–291.
- Stenger, U. (2013). Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 27–41.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, C. (2010). „Kindheitspädagogik“ und „KindheitspädagogIn“. Überlegungen zu einer neuen Feld- und Berufsbezeichnung. *Sozial Extra*, 34(11–12), 23–27.
- Sting, S. (2013). Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 14–26). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.

- Stünker, H. & Bühler-Niederberger, D. (2020). Kindheit und Gesellschaft. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, S. Stünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 43–53). Opladen: Budrich.
- Tervooren, A. (2014). Empirie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.) *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 55–63). Wiesbaden: Springer.
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Mieth, I. & Reh, S. (2014). Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 9–21). Bielefeld: transcript.
- Tisdall, E. K. M. & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264.
- Uprichard, E. (2008). Children as ‚Being and Becomings‘: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, 303–313.
- Vogd, W. (2006). Teilnehmende Beobachtung. In S.-U. Schmitz & K. Schubert (Hrsg.), *Einführung in die Politische Theorie und Methodenlehre* (S. 89–109). Opladen: Barbara Budrich.
- von Köppen, M., Schmidt, K. & Tiefenthaler, S. (2021). Doing ethical symmetry – ein handlungsleitendes Prinzip für den Umgang mit ethischen Herausforderungen bei der partizipativen Forschung in institutionellen Kontexten. *ÖJS – Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 3, 203–228.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Wagner-Willi, M. (2004). Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 49–66.
- Wagner-Willi, M. (2013). Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.) (S. 133–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilmes, J. (2024). *Kontextsensible Kindheitsforschung. Eine kritische Reflexion des Well-being Konzepts am Beispiel von Kindheit in Nepal*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, M. (2017). *Kindheitsgeschichte. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolff, S. (2021). Die Ambivalenz von Institutionalisierung und De-Institutionalisierung in der sozialen Arbeit in Geschichte und Gegenwart. In B. Bütow, M. Holztrattner & R. Raitelhuber (Hrsg.), *Organisation und Institution in der Sozialen Arbeit. Herausforderungen, Prozesse und Ambivalenzen. Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik* (S. 21–43). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Generation. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 341–351). Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (S. 36–68). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zirfas, J. (2018.) *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Schöningh.

## Online-Literaturverzeichnis

- Alemzadeh, M. (2014). *Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Dissertation: Universität zu Köln. Verfügbar unter: [https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation\\_Marjan-Alemzadeh\\_2014.pdf](https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation_Marjan-Alemzadeh_2014.pdf) [Datum des Zugriffs: 10.01.2024].
- AMS (o. J.). *KindergartenassistentIn*. Verfügbar unter: <https://www.beruflexikon.at/berufe/2870-KindergartenassistentIn> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Verfügbar unter: [https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation\\_FKB2017/Publikation\\_FKB2021/WiFF\\_FKB\\_2021\\_web.pdf](https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Publikation_FKB2021/WiFF_FKB_2021_web.pdf) [Datum des Zugriffs: 23.11.2022].
- Bischoff, S., Bollig, S., Cloos, P., Nentwig-Gesemann, I. & Schulz, M. (2018). Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/78/83> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Bollig, S. & Cloos, P. (2018). Editorial: Ethnographie. In *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/issue/view/3> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- DGfE (o. J.). *Kommission Pädagogik der frühen Kindheit*. Verfügbar unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit> [Datum des Zugriffs: 23.11.2022].
- educare (2022). *Was gesagt werden muss...* Verfügbar unter: [www.edu-care.at/was-gesagt-werden-muss/](http://www.edu-care.at/was-gesagt-werden-muss/) [Datum des Zugriffs: 22.11.2022].
- Koch, B. (2021). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Die Sicht der AbsolventInnen. Eine Befragung der ersten Kohorte an allen zehn Hochschulen zum Studienabschluss 2021. Kurzbericht*. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22747/pdf/Koch\\_2021\\_Die\\_Bachelorstudien\\_Elementarpaedagogik.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22747/pdf/Koch_2021_Die_Bachelorstudien_Elementarpaedagogik.pdf) [Datum des Zugriffs: 23.11.2022].
- Koch, B., Smidt, W., Groder, M., Lorenzin, H., Pranger, M. & Raich, J. (2023). *Assistenzkräfte in Kindergärten – eine bedeutende, aber kaum beachtete Berufsgruppe. Eine empirische Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol*. Verfügbar unter: [https://tirol.arbeiterkammer.at/assistentzkräfte\\_studie](https://tirol.arbeiterkammer.at/assistentzkräfte_studie) [Datum des Zugriffs: 19.12.2023].
- Krinninger, D. (2018). *Ko\_Autor\_innen*. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘. In *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/80/85> [Zugriff am 21.11.2022].
- Kuger, S., Haas, W., Kalicki, B., Loss, J., Buchholz, U., Fackler, S., Finkel, B., Grgic, M., Jordan, S., Lehfeld, A.-S., Maly-Motta, H., Neuberger, F., Wurm, J., Braun, D., Iwanowski, H., Kubisch, U., Marion, J., Sandoni, A., Schienkewitz, A. & Wieschke, J. (2022). *Kindertagesbetreuung und Infektionsgeschehen während der COVID-19-Pandemie*.



- Abschlussbericht der Corona-KiTa-Studie*. Verfügbar unter: <https://www.wbv.de/shop/Kindertagesbetreuung-und-Infektionsgeschehen-waehrend-der-COVID-19-Pandemie-173262> [Datum des Zugriffs: 10.01.2024].
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita Qualität aus Kindersicht – die QuaKi Studie* (Hrsg. von Deutscher Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration). Verfügbar unter: [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026\\_QuaKi\\_Abschlussbericht\\_WEB.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_QuaKi_Abschlussbericht_WEB.pdf) [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Netflix (o. J.). *Spider-Man*. Verfügbar unter: <https://www.netflix.com/at/title/60004481> [Datum des Zugriffs: 02.09.2022].
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- OECD (2021). *Bildung auf einen Blick 2021. OECD-INDIKATOREN*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/210916-oecd-bericht-bildung-auf-einen-blick.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/210916-oecd-bericht-bildung-auf-einen-blick.pdf?__blob=publicationFile&v=5) [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Statistik Austria (2022). *Kindertagesheimstatistik 2021/2022*. Verfügbar unter: [https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik\\_2021-22.pdf](https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2021-22.pdf) [Datum des Zugriffs: 17.12.2022].
- Stern, A. (2021). *Die dienende Rolle im Malspiel*. Verfügbar unter: <https://arnostern.com/the-closlieu/?lang=de> [Datum des Zugriffs: 29.12.2021].
- Tesch, B. (2016) *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Verfügbar unter: <https://www.peterlang.com/view/title/19425?rskey=tfhkXJ&result=1> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Trần, H. M. (2017). *Herausforderungen im Forschungskontext mit jungen geflüchteten Kindern in Sammelunterkünften. Forschungsethische Spannungsfelder zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Konferenzpapier zur Veranstaltung „In erster Linie Kinder?“ der Sektion Soziologie der Kindheit, im Rahmen des 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/323150150-Herausforderungen\\_im\\_Forschungskontext\\_mit\\_jungen\\_gefluechteten\\_Kindern\\_in\\_Sammelunterkunften\\_Forschungsethische\\_Spannungsfelder\\_zwischen\\_Anspruch\\_und\\_Wirklichkeit](https://www.researchgate.net/publication/323150150-Herausforderungen_im_Forschungskontext_mit_jungen_gefluechteten_Kindern_in_Sammelunterkunften_Forschungsethische_Spannungsfelder_zwischen_Anspruch_und_Wirklichkeit) [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Unterweger, G., Sieber Egger, A. & Maeder, C. (2018). Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/82/87> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].
- Vereinte Nationen (1990). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Verfügbar unter: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [Datum des Zugriffs: 11.01.2024].
- Wagner-Willi, M., Bischoff-Pabst, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung. In *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*. Verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/89/102> [Datum des Zugriffs: 21.11.2022].