

»Da ist die Frage, ob man's steuern kann, seinen Körper«

Praxeologische Betrachtungen des Kindergartenalltags

Anja Sieber Egger/Gisela Unterweger

Wenn man als »kleinste Einheit« des Sozialen nicht ein Normensystem oder ein Symbolsystem, nicht »Diskurs« oder »Kommunikation« und auch nicht die »Interaktion«, sondern die »Praktik« annimmt, dann ist diese kleinste Einheit des Sozialen in einem routinisierten »nexus of doings and sayings« (Schatzki) zu suchen, welches durch ein implizites Verstehen zusammengehalten wird. [...] Es sind zwei »materielle« Instanzen, die die Existenz einer Praktik ermöglichen [...]: die menschlichen »Körper« und die »Artefakte«.¹

In diesem inzwischen vielzitierten Ausschnitt des für die Diskussionen rund um die Praxistheorie wichtigen Artikels von Andreas Reckwitz² wird zentral angesprochen, was der nachfolgende Beitrag zum Ziel hat: Es soll die Vollzugswirklichkeit von Praktiken im schweizerischen Kindergarten über das Sprechen, die Körperbewegungen und den Einbezug von Artefakten erfasst und darüber hinaus diskutiert werden, was diese »materiellen« Instanzen für die Positionierungen von Subjekten für Bedeutungen haben.

Doch wie wird Praxis, wie werden Praktiken überhaupt verstanden und diskutiert? Wenn wir Praktiken mit dem Soziologen Stefan Hirschauer in der saloppsten möglichen Form als das »unentwegte Gebrabbel von Körpern«³ definieren oder vom selben Autor, etwas genauer formuliert, als »Formen des kör-

1 Reckwitz 2003, S. 290.

2 Ebd.

3 Hirschauer 2017, S. 95.

perlichen Vollzugs sozialer Phänomene«,⁴ dann wird mit der zweimaligen Erwähnung von Körperlichkeit der von Reckwitz bereits angesprochene wichtige Aspekt eines sozial- und kulturwissenschaftlichen Praktikenbegriffs deutlich, der nicht nur vom »practice turn«,⁵ sondern auch stark vom »body turn«⁶ geprägt ist. Diese Überlegung fließt nachfolgend in die Diskussion rund um die beschriebenen und analysierten Praktiken mit ein. Ebenso fließt ein, dass neben der körperlichen Dimension wie eingangs angesprochen auch der Einbezug von *Dingen oder Artefakten* wichtig ist, die in ihrer Wechselwirkung mit menschlichen Aktivitäten betrachtet werden sollen. Die in jüngster Zeit formulierte Forderung, die »Materialität als materiell-diskursive Dimension von Praktiken«⁷ in sozialwissenschaftliche und kindheitstheoretische Überlegungen einzubeziehen, soll anhand empirischer Ausführungen im Beitrag ebenfalls aufgenommen werden mit der Frage, wie die »Positionierung von Subjekten [...] gerade in der Befolgung unterschiedlicher normativer Erwartungen an den Gebrauch der Dinge«⁸ in Alltagspraktiken im Kindergarten erkennbar wird. Darüber hinaus wird die *Sinnhaftigkeit* von Praktiken in einer spezifischen Art und Weise gefasst, nämlich als implizites, routinisiertes, wiederum körpergebundenes Wissen, als »knowing how«;⁹ dies in Abgrenzung zu einem klassischen Handlungsbegriff, der stärker mit einem intentional-rationalen Verständnis von Handlung¹⁰ einhergeht. Praktiken kommen in einem praxistheoretischen Verständnis »nicht als diskrete, individuelle und punktuelle Exemple« vor – wie in einem sozialwissenschaftlich traditionelleren Verständnis von Handlung –, sondern sie sind eingebettet in eine »umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routinisiertes und sozial verstehbares Bündel von Aktivitäten.«¹¹

Die hier in aller Kürze aufgeführten drei Aspekte – Körperlichkeit, Dinge und sozial geteilte Sinnhaftigkeit – werden im nachfolgenden Beitrag auf der theoretischen Grundlage von Pierre Bourdieus Praxeologie¹² (Abschnitt 1) und auf

4 Ebd., S. 91.

5 Vgl. Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001.

6 Vgl. Gugutzer 2015.

7 Rabenstein 2018, S. 15.

8 Ebd., S. 24.

9 Reckwitz 2003, S. 289.

10 Ebd., S. 291-294.

11 Ebd., S. 289.

12 Vgl. Bourdieu 2012.

der empirischen Grundlage des Forschungsprojekts »Kinder, die auffallen«¹³ (Abschnitt 2) diskutiert.

In unserem Forschungsprojekt, ebenso wie für den vorliegenden Beitrag, legen wir einen Fokus auf Praktiken der Anerkennung und Adressierung (Abschnitt 2). Wir betrachten mit einem ethnologisch-(schul-)ethnografischen Zugang¹⁴ den alltäglichen Vollzug solcher Praktiken, welche uns im Hinblick auf Prozesse der Subjektivierung und der Positionierung von Kindergartenkindern interessieren. Subjektivierung verstehen wir mit Butler (2001) als einen Prozess der Einpassung in (oder Unterwerfung unter) diskursiv zur Verfügung gestellte Subjektpositionen, welche über Adressierungen in Interaktionen vermittelt werden. Nach Sabine Reh und Norbert Ricken kann Adressiertheit als eine »Dimension interaktiver Praktiken«¹⁵ verstanden werden, welche nicht nur »sprachlich, sondern auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Modi erzeugt wird.«¹⁶ Eine so gedachte Adressierung einer Person, also das Ansprechen *als* jemand (als freches Mädchen, als ordentliches Kind ...), führt zu deren sozialer Positionierung zumindest für die Zeitspanne der Interaktion, oft aber auch darüber hinaus. Das Konzept der Adressiertheit dient der in Abschnitt 3 vorgenommenen Interpretation der interessierenden Vollzugswirklichkeiten als analytische Heuristik. Leitend für die Analyse ist dabei die Frage, wie Kinder durch die Lehrpersonen angeleitet werden, situativ angemessene Praktiken des Kindergartenfeldes zu inkorporieren. Über die Frage dieser Inkorporierung von Praktiken hinaus widmen wir uns damit zusammenhängend auch der Frage nach den Anerkennungsverhältnissen bzw. dem Subjektivierungsgeschehen im Kindergarten. Resümierend (Abschnitt 4) fassen wir die Spezifik des Umgangs mit dem Kinderkörper und mit Artefakten im Kindergarten zusammen und beachten dabei vor allem die Aspekte der Habitualisierung und der Normativität der Praktiken.

13 SNF-Projekt (Nr. 159328): Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten. Geleitet von Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger, unter Mitarbeit von Christoph Maeder, Ursina Jaeger und Fabienne Kaiser. Mitarbeit bis Ende 2018: Fränzi Buser, bis Mitte 2017: Alex Knoll. Laufzeit 2016–2019. Weitere Informationen online unter <http://p3.snf.ch/project-159328> (Zugriff: 15.04.2020).

14 Vgl. Sieber Egger/Unterweger 2018.

15 Reh/Ricken 2012, S. 43.

16 Ebd., S. 43.

1 Ethnologische Lesarten von Praxis und Pierre Bourdieus Praxeologie

Die ethnologische Erforschung von Alltag und Kultur in den unterschiedlichsten Gesellschaften und Gemeinschaften hat von Beginn weg Praktiken in den Blick genommen und dazu die Feldforschung mit ihrer Kernmethode der langfristigen teilnehmenden Beobachtung eingesetzt. Marcel Mauss beispielsweise beschrieb in *Soziologie und Anthropologie* 2,¹⁷ ausgehend von Alltagsbeobachtungen, wie bestimmte körperliche Praktiken von Erziehung und Sozialisation geprägt sind. So gibt es nach Mauss kaum »natürliche« Arten zu gehen, sondern diese stellen soziale Eigenheiten dar. Er wählte als Bezeichnung für solche körperlichen, sozial verankerten Gewohnheiten den lateinischen Begriff »habitus«, den er im folgenden Ausschnitt der Verständlichkeit halber mit »habitudes« umschreibt:

Ces »habitudes« varient non pas simplement avec les individus et leurs imitations, elles varient surtout avec les sociétés, les éducations, les convenances et les modes, les prestiges. Il faut y voir des techniques et l'ouvrage de la raison pratique collective et individuelle, là où on ne voit d'ordinaire que l'âme et ses facultés de répétition.¹⁸

Wir meinen, dass man den von Mauss umschriebenen Habitus heute wohl eher mit dem Begriff »Praktiken« bezeichnen würde. Praktiken, wie sie seit dem »practice turn« in unterschiedlichen Disziplinen theoretisiert werden, wurden in der Ethnologie insofern auch ohne eine so benannte praxeologische Programmatik »praktisch« erforscht. Die Beschreibung konkreter Praktiken konnte und kann als Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von kulturellen Eigenlogiken eingesetzt werden. Dies alleine reicht jedoch nicht aus; eine Hinwendung zu theoretischen Überlegungen ist unumgänglich im Sinne einer Explizierung des eingesetzten Praktikenbegriffs. In diesem Zusammenhang setzen wir uns mit der einflussreichen Praxeologie von Pierre Bourdieu auseinander, einer Theorie, die darauf abzielt, das praxeologische Verständnis des Sozialen herauszuarbeiten, und die der frühe und damals noch stark ethnologisch ausgerichtete Bourdieu mittels Feldforschung bei den algerischen Kabylen erarbeitet hat.¹⁹

Mit seinem praxeologischen Ansatz konnte Pierre Bourdieu aufzeigen, warum Menschen Handlungsgewohnheiten haben und auch Handlungsbeschränkungen zeigen respektive, und hier geht Bourdieu über andere Sozialtheorien hinaus, mit welchen ihnen meist verborgenen Prinzipien Menschen handeln.

17 Mauss 1975, S. 201ff.

18 Ebd. 1985, S. 368.

19 Vgl. Bourdieu 2012.

Bourdieu setzte bekanntlich ebenfalls den Habitusbegriff ein – im Vergleich zu Mauss in einem stark erweiterten Bedeutungsumfang. In Bourdieus Verständnis fasst Habitus den leiblichen Charakter von Praxis, den Prozess zwischen einverleibten und objektiven Strukturen, denn in den Körper »gehen Strukturen ein und strukturieren ihn, sodass er wiederum die Praxis strukturierend wirken kann.«²⁰ Mit seinen praxeologischen Überlegungen ging es Bourdieu darum, aufzuzeigen, dass der Habitus

als Produkt der Geschichte [...] individuelle und kollektive Praktiken [produziert], [...] er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen.²¹

Für den Vollzug der Praxis gilt bei Bourdieu, dass der Mensch sowohl ein innen- als auch aussengeleiteter Akteur mit einem Körper ist. Dieser Körper ist ein Gedächtnis, das jegliche praktische Erfahrung bis hin zu Bewegungsabläufen sammelt, speichert und bei Bedarf ausführt. In diesem andauernden Sammlungs- und Speicherungsprozess ist der Mensch immer sozial eingebunden: Individuell selbstverständliche Handlungsschemata, um mit Bourdieu zu sprechen, verlangen nach kollektiver und sozialer Verständlichkeit und Anschlussfähigkeit, nach Anerkennungsmomenten sozusagen. Am Beispiel Schule führen Reh und Rabenstein diesen Gedanken folgendermassen weiter:

»Praktischen Erfordernissen« zu folgen, »Verhaltensregelmäßigkeiten« zu zeigen, indem man an Praktiken teilnimmt, ist also immer schon auch durch die Androhung von Sanktionen – nämlich der Nicht-Anerkennung, hier etwa der Nicht-Anerkennung als Schüler oder Schülerin – begleitet.²²

Der von Bourdieu eingesetzte Begriff der Praxis umfasst auch mehr als »nur« das Handeln, verstanden als »Aktionen, Interaktionen, Sprechakte oder Spielzüge«²³ – folgende weitere zwei Aspekte machen den Bourdieuschen Praxisbegriff ebenso aus: »Arbeit« wie auch das »Herstellen/Hervorbringen«. Arbeit wird von Bourdieu weit gefasst:²⁴ von der »schweren Plackerei« bis hin zu leichten »Tätigkeiten« (wie

20 Fröhlich/Rehbein 2014, S. 197.

21 Bourdieu 1993, S. 101.

22 Reh/Rabenstein 2012, S. 229.

23 Fröhlich/Rehbein 2014, S. 199.

24 Ebd.

bspw. in der Verwaltung), das Herstellen und das Hervorbringen betrifft Gegenstände wie auch Vollzugsmomente. Damit macht Bourdieu deutlich, dass Praxis mehr als nur ›Handlung‹ ist.

Der im Lauf der individuellen Biografie angeeignete Habitus stattet die einzelnen Personen mit einem praktischen Sinn für das Feld aus, in welchem sie sich aktiv bewegen. Dieser praktische Sinn²⁵ lässt in bestimmten Situationen bestimmte Handlungsweisen als naheliegend oder gar zwingend erscheinen und schliesst andere aus. Er ist nicht bewusst und folgt keiner konventionellen Logik, sondern eben einer praktischen Logik, wie Bourdieu ausführt:

Die Idee der praktischen Logik als einer Logik an sich, ohne bewusste Überlegung oder logische Nachprüfung, ist ein *Widerspruch in sich*, der der logischen Logik trotzt. Genau nach dieser paradoxen Logik richtet sich jede Praxis, jeder *praktische Sinn*: gefangen von dem, *um was es geht*, völlig gegenwärtig in der Gegenwart und in den praktischen Funktionen, die sie in dieser in Gestalt objektiver Möglichkeiten entdeckt, schließt die Praxis den Rekurs auf sich selbst (d.h. auf die Vergangenheit) aus, da sie nichts von den sie beherrschenden Prinzipien und den Möglichkeiten weiß, die sie in sich trägt und nur entdecken kann, indem sie sie ausagiert, d.h. in der Zeit entfaltet.²⁶

Das ›Wie‹ einer Praktik – das ›Knowing how‹ – ist inkorporiert und so selbstverständlich, dass es schwer in Worte gefasst werden kann, und das ›Wozu‹ ist in Bourdieus Ausführungen den Akteuren sogar noch stärker verschleiert. So gesehen eröffnet Bourdieu den Zugang zum Impliziten: über die Beobachtung und Analyse von Praktiken. Der praktische Sinn, mit welchem der Habitus die Akteure ausstattet, erschliesst sich dabei erst über eine »Global- und Langzeitanalyse«,²⁷ und im Mittelpunkt einer solchen Analyse stehen die Aktionen der Körper. Dies möchten wir anhand eines Ausschnitts aus unserem Forschungsprojekt aufzeigen. Interessant ist das Datenmaterial insbesondere auch deshalb, weil die darin vorkommenden Kinder Praktiken erst erlernen, weil sie angeleitet werden, situative und angemessene Praktiken körperlich zu verinnerlichen. Sie müssen den praktischen Sinn des Kindergarten- oder des Schulfeldes erst erschliessen und verinnerlichen, und in diesem Prozess wird Wissen, das später implizit und routinisiert vorhanden ist, erst einmal expliziert. In diesem Prozess bildet sich der

25 Vgl. Bourdieu 1993. Die deutsche Übersetzung des Buchtitels als ›sozialer Sinn‹ ist unserer Ansicht nach verwirrend – wir sprechen daher auch im Deutschen von einem ›praktischen Sinn‹.

26 Bourdieu 1993, S. 167 (Hervorhebung im Original).

27 Fröhlich/Rehbein 2014, S. 198.

schulische Habitus vor dem Hintergrund der institutionellen Anforderungen erst heraus.

2 Praktiken der Anerkennung und Adressierung im Kindergarten im Blick – das ethnografische Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt »Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten« hat die Praxis der integrativen Schule auf der ersten Schulstufe zum Untersuchungsgegenstand – in der Schweiz gehört der zweijährige Kindergarten zur obligatorischen Schulzeit, die Kinder treten nach ihrem vierten Geburtstag in diese Institution ein.²⁸ Seit der Einführung dieses Kindergarten-Obligatoriums²⁹ wie auch des integrativen Modells beschulen Schweizer Kindergärten praktisch alle Kinder eines Schuljahrgangs.³⁰ Der »Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft« im Kindergartenalltag entwickelt sich entsprechend immer stärker zu einer Kernanforderung pädagogischen Handelns. Im Fokus des Forschungsvorhabens steht dieser pädagogische Umgang mit Heterogenität, wobei Heterogenität nicht als eine gegebene und an den Kindergarten von aussen herangetragene Tatsache, sondern als situativ verhandelte Herstellung von Differenz verstanden wird. Es wird aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive darauf geblickt, wie Lehrpersonen in alltäglichen Praktiken zwischen Kindern unterscheiden, oder anders: wie es dazu kommt, dass Kinder auffallen, und welche Differenzlinien beziehungsweise Differenzkategorien³¹ dabei relevant gesetzt und in den Vordergrund gerückt werden.

Mit der Frage der impliziten und expliziten Unterscheidungspraktiken verbunden ist die Frage, wie Kinder in Anerkennungsprozessen positioniert und wie Normalitätsgrenzen ausgehandelt werden. Für das Projekt stehen sowohl die pädagogischen Praktiken der Lehrpersonen im »integrativen« Kindergarten, also ganz zu Beginn der Bildungslaufbahnen der Kinder, im Vordergrund als auch die Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen, wenn sie Kinder beobachten und unterscheiden. Es interessiert, wie die Aushandlung von Normen genau vonstatten geht. Diese Aushandlungen sind nicht nur verknüpft mit gesellschaftlichen und institutionellen Vorstellungen von normalem und abweichendem Verhalten,

28 Vgl. EDK 2007.

29 Dieses Kindergarten-Obligatorium war nicht nur ausschlaggebend für die Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für diese Stufe, es schlägt sich auch in der Benennung der Personen nieder, die auf dieser Stufe unterrichten: In der Schweiz wird von Kindergartenlehrpersonen gesprochen und nicht wie in Deutschland von Betreuerinnen und Betreuern.

30 Bildungsdirektion 2008, S. 5.

31 Vgl. West/Fenstermaker 1995.

sondern damit zusammenhängend mit Prozessen der Anerkennung und der Subjektivierung der Kinder als Kindergartenkinder. Mit diesem zweiten Schritt wird der sozialkonstruktivistische Zugang, der nach der Herstellung von Wirklichkeit fragt, um einen poststrukturalistischen Ansatz erweitert, der das Wirken von diskursiv verankerten Normen (der Anerkennbarkeit) ergründet. Wir beziehen uns dazu auf die Überlegungen von Judith Butler.³² Butler setzt voraus, dass die Subjektwerdung über Prozesse der Anerkennung erfolgt und dabei gesellschaftliche Normen der Anerkennbarkeit wirksam werden. Anerkennung wird in diesem Sinne nicht als moralische Anforderung an die pädagogische Praxis verstanden, sondern primär als Ausgangsbedingung für die Subjektivierung von Kindern als Schülerinnen und Schüler.

Die Prozesse der Subjektivierung bei Kindergartenkindern werden anhand des Blicks auf die Adressiertheit von Praktiken erschlossen. Um Prozesse der Subjektivierung respektive der Anerkennung zu fassen und methodisch umsetzen zu können, sind die Überlegungen der Erziehungswissenschaftlerin Sabine Reh und des Erziehungswissenschaftlers Norbert Ricken³³ hilfreich. Sie halten fest, dass Adressiertheit als eine »Dimension interaktiver Praktiken [...] verstanden werden kann, welche nicht nur sprachlich, sondern auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Modi«³⁴ erzeugt wird. Die Adressiertheit von Praktiken konstituiert ein Verhältnis zwischen dem Agierenden und dem Angesprochenen, eine relationale Positionierung, auf welche der Angesprochene wiederum mit Readressierungen reagieren kann. Reh und Ricken schlagen vor, die Adressiertheit von Praktiken in ihrer Sequenzialität zu untersuchen, und stellen eine Heuristik von Fragen vor, welche eine Rekonstruktion solcher Sequenzen erlauben. In dieser Heuristik werden zuerst die *Situationsdefinitionen und die normativen Horizonte (1)* erkundet. Die Frage nach den Normen berührt verschiedene Ebenen: von konkreten Verhaltenserwartungen und Regeln bis zu »Formen der Intelligibilität«³⁵ und insbesondere Normen der Anerkennbarkeit. Danach geht es um die *Positionierungen der Akteure im Sinn einer Figuration (2)* nach Elias:³⁶ Die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Positionierungen und ihren Interdependenzen wird ins Zentrum gestellt. Wie und als wer wird also jemand angesprochen und damit positioniert, und wie und als wer positioniert sich die sprechende Person selbst? In einem dritten Schritt wird nach den performativen Effekten der Adressierungssequenz gefragt, also nach der (vorläufig) erfolgten Positionierung

32 Vgl. Butler 2001; Butler 2014.

33 Vgl. Reh/Ricken 2012.

34 Ebd., S. 43.

35 Ebd., S. 44.

36 Vgl. Elias 2018.

der angesprochenen Person. Auch hier wird dann noch einmal nach dem in der Adressierung gültig gemachten normativen Horizont gefragt.³⁷

Wir folgen im nächsten Abschnitt diesem Dreischritt am Beispiel eines Beobachtungsprotokolls aus dem Kindergartenalltag. Das Datenmaterial für das Forschungsprojekt wurde während gut zwei Jahren von einer fünfköpfigen Forschungsgruppe im Rahmen einer Team-Ethnografie³⁸ in drei sozioökonomisch unterschiedlich situierten Kindergärten in einer Schweizer Grossstadt erhoben; in diesem Beitrag steht einer dieser Kindergärten im Fokus.³⁹ Es ist der Kindergarten Sonnweis, der von Kindern aus wohlhabenden Familien besucht wird. Mit Ausnahme einer Familie verfügen die Eltern, mehrheitlich sowohl Väter als auch Mütter, über eine akademische Ausbildung und sind in prestigeträchtigen Berufen positioniert (Akademie, Kunst, Beratung und Recht, global tätigen Konzernen und Organisationen, Bildungsbereich). Die ›feinen Unterschiede‹⁴⁰ innerhalb dieses gut situierten Milieus fehlen allerdings nicht. Die unterschiedliche Positionierung der Familien lässt sich zum einen mit der Etablierten-Aussenseiter-Figuration von Elias und Scotson⁴¹ treffend umschreiben. Es gibt alteingesessene Familien, die seit Generationen im Quartier leben und clanähnliche Strukturen aufweisen. Hinzu kommen neu zugezogene Familien, häufig sogenannte Expats,⁴² und es gibt auch ein Kind, das aus einer ›klassischen‹ Arbeitsmigrationsfamilie aus dem Süden stammt. Die Familiensprachen der Kinder spannen sich von Schweizerdeutsch über Deutsch, Russisch und Englisch bis Kroatisch. Im nun folgenden Ausschnitt richten wir unseren Blick auf mehrere Kinder dieser Kindergartenklasse, welche an diesem Morgen in zwei Halbklassen aufgeteilt wurde. Die Szene spielt sich zu Beginn des Schuljahres ab.

37 Reh/Ricken 2012, S. 44f.

38 Für eine kritische Betrachtung der angewandten Methode vgl. Sieber Egger/Unterweger/Maeder 2019 und Unterweger/Sieber Egger/Maeder 2018.

39 Für Einblicke in die beiden anderen Forschungsorte resp. in kontrastierende Diskussionen der drei Felder verweisen wir auf Knoll/Jaeger 2020; Maeder 2018; Maeder/Knoll 2019; Sieber Egger/Unterweger 2019; Sieber Egger/Unterweger/Maeder 2019; Unterweger/Sieber Egger/Maeder 2018.

40 Vgl. Bourdieu 1982.

41 Vgl. Elias/Scotson 1993.

42 Der Begriff »Expats« steht für »Expatriate«. Damit werden (weisse) gut ausgebildete Menschen bezeichnet, die für eine bestimmte oder auch unbestimmte Zeit in anderen Ländern arbeiten (vgl. www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/mar/13/white-people-expats-immigrants-migration [Zugriff: 15.04.2020]).

3 »Bleib auf dem Teppich!« oder das Adressierungsgeschehen rund um die Einführung der »Sandwanne«

Henry wird aufgefordert, ganz sachte (»fiin«) über den Sand zu rollen und wird von der Kindergartenlehrerin gelobt: »Wunderbar machst du das.« Sie weist auf die feine Spur hin, die Henry nun gemacht habe, obwohl er den wallholzähnlichen Spurenmacher hatte. Wenn man nicht zu viel Kraft einsetzen würde, gäbe es auch bei denen ganz schöne, feine Spuren. Nikolaus sagt: »Mein kleiner Bruder könnte das sicher nicht machen.« Kindergartenlehrerin: »Ja, deshalb ist er ja auch noch nicht im Kindergarten, gell.« Nikolaus: »Der ist so stark.« Die Kindergartenlehrerin wendet ein: »Ja, aber weisst du, auch starke Leute können sachte sein. Da ist die Frage, ob man's steuern kann, seinen Körper.«

Diese kurze Szene spricht einige der Punkte an, die bereits ausgeführt wurden: Es geht um Bedeutungen der körperlich vollzogenen Praktiken und um die damit verbundenen Normen. Wir können anhand dieser Szene auch bereits den ersten Fragenkomplex der oben genannten Heuristik heranziehen. Als normativer Horizont wird die *Körperbeherrschung* der Kinder eingeführt: Körperkraft soll gezielt und dosiert eingesetzt werden können. Die Kindergartenkinder sollten diesbezüglich schon gewisse Fähigkeiten unter Beweis stellen, die sie offenbar, so die Annahme der Lehrerin, erst ab einem gewissen Alter mitbringen. Gleichzeitig ist die Situation aber gerahmt als eine *Lernsituation*, in welcher die Kindergartenlehrerin den Kindern bis ins Detail körperlich zeigt und vormacht, wie sie ihren Körper für den Gebrauch der Sandwanne einsetzen sollen. Neben dieser Demonstration instruiert die Kindergartenlehrerin die Kinder auch verbal. Sie kommentiert jeweils auch die Art und Weise, wie die Kinder ihre Instruktionen umsetzen.

Zur Einbettung der beobachteten Szene: Die Kindergartenklasse wurde vor der oben skizzierten Situation in zwei jahrgangsgemischte Gruppen eingeteilt. Das von der Lehrerin zuvor gegenüber den Ethnografinnen formulierte Ziel war die Einführung der Regeln rund um die besagte Sandwanne, die seit Schulbeginn noch nicht zum Einsatz gekommen war. Dementsprechend gespannt schienen die Kinder auf die Spielmöglichkeit. Die Sandwanne ist mit sehr feinem, hellem Sand gefüllt, und zur Wanne gehören verschiedene Gerätschaften aus Holz und Kunststoff – die sogenannten Spurenmacher. Eröffnet wurde die Szene im Stuhlkreis. Im Beobachtungsprotokoll wird diese Eröffnung folgendermassen beschrieben:

Frau Stäubli legt nun vor jedes im Stuhlkreis sitzende Kind grau-grüne Filzteppiche hin. Alle Kinder schauen ruhig und gespannt zu, bis auf Ava. Sie springt auf und rückt einen Teppich zurecht, der etwas schief gelegen hatte. Frau Stäubli greift sofort ein, sie würde schon zum Rechten schauen, und schiebt Ava zurück auf ihren Stuhl. Frau Stäubli fragt die Kinder, was sie mit den Teppichen für eine Form gelegt

hätte. Einige meinen ein Zick-Zack, andere wiederum nennen einen Stern. Frau Stäubli scheint mit diesen Antworten nicht zufrieden zu sein. Sie zeichnet mit den Armen einen großen Kreis in die Luft und fragt nach, was das sei. Nina meldet sich: das sei eine Sonne. Frau Stäubli bestätigt, fragt aber weiter, was die Sonne für eine Form hätte. Hugo meldet sich und wird von Frau Stäubli aufgerufen. Er antwortet: »Ein Kreis«. Frau Stäubli: »Ganz genau Hugo, danke. Ich habe einen Kreis gemacht mit Teppichen, einen Teppichkreis. Und dieser ist für die Gruppe gedacht, die mit mir die Sandwanne anschauen kann.« (Kindergarten Sonn Wies, 2.9.2016)

In diesem Kreis aus ca. 50 cm x 50 cm grossen Filzteppichstücken sollen die Kinder nun also an den Gebrauch der Sandwanne herangeführt werden. Die Lehrerin, Frau Stäubli, widmet sich relativ lange der Frage, welche Form sie mit den ausgelegten Teppichen geschaffen habe – eine Frage, welche viele Kinder offensichtlich nicht auf Anhieb beantworten können. Als das von ihr gesuchte Stichwort »Kreis« fällt, schliesst sie die Sequenz ab mit dem Hinweis auf die Funktion des Kreises. Die Körper der Kinder werden mit den durch die Lehrperson ausgelegten Teppichstücken räumlich-materiell angeordnet und zum Nichtbewegen auf kleinstem Raum angeleitet, oder um mit Foucault zu sprechen: »Die Aufmerksamkeit [gilt] dem Körper, den man manipuliert, formiert und dressiert, der gehorcht, antwortet, gewandt wird.«⁴³ Die Lehrerin dirigiert die Kinderkörper in eine bestimmte Ordnung. Die vorhandenen Dinge, vornehmlich die Teppichstücke, aber auch die Sandwanne und die dazu gehörenden Gerätschaften nehmen in diesem Geschehen eine ebenso wichtige Rolle ein wie die Lehrperson als »Dirigentin« der Kindergruppe. Die Kinder wurden angewiesen, auf ihren Filzstücken im Kreis sitzen zu bleiben und dabei Abstand zu halten zur Sandwanne, aber auch zum benachbarten Filzstück resp. dem darauf platzierten Kind – eine Praxis, die auch im späteren (Schul-)Leben der Kinder zentral sein wird und welche die Kinder nicht nur räumlich-örtlich, sondern auch sozial positioniert als voneinander abgrenzbare Gleiche unter Gleichen. Auch Frau Stäubli kniet auf einem Teppichstück, in direkter Reichweite der Sandwanne. Die Teppichstücke treten in der ganzen Sequenz dominant in Erscheinung und werden so nach Rabenstein⁴⁴ zu kopräsenten Akteuren, die für die Diskussion des eingangs gestellten Anliegens nachfolgend ebenfalls in den Blick gerückt werden sollen. Um noch einmal darauf zurückzukommen: Ziel des Beitrags ist es, die Vollzugswirklichkeit von Praktiken über das Sprechen, die Körperbewegungen und den Einbezug von Artefakten zu erfassen. Davon ausgehend soll diskutiert werden, was diese »materiellen« Instanzen für die Positionierungen von Subjekten für Bedeutungen haben. Einen Hinweis auf die

43 Foucault 2014, S. 174.

44 Rabenstein 2018, S. 19.

Bedeutung der Teppichstücke gibt eine Interaktion zwischen Lehrerin und Kindergartenkindern gleich zu Beginn:

Frau Stäubli weist Jimmy, der näher [an die Sandwanne] kommen wollte an, auf seinem Teppich zu bleiben. Sie nimmt den Deckel der Sandwanne weg und weist auf dessen Gewicht hin. Wieder sagt sie den Kindern, sie sollen auf den Teppichen sitzen bleiben.

Frau Stäubli fungiert als Bewacherin der Sandwanne. Sie reguliert den Zugang, sie verteilt die unterschiedlichen »Spurenmacher«. Obwohl ebenfalls im Kreis positioniert, ist sie damit sozial anders positioniert als die Kinder, nämlich als tonangebende und bestimmende Person der Gruppe. Dies deutet auf ein generationales Ordnen⁴⁵ und auf eine spezifische Kompetenzordnung der Organisation Schule hin: Die Lehrerin als erwachsene Person und in ihrer organisationalen Rolle ist mit besonderem Wissen und Hierarchie ausgestattet, während die Kinder in der Situation als unwissend konstruiert werden. Die neugierig wirkenden Kinder sitzen auf ihren Teppichen, und eins nach dem anderen wird der Reihe nach aufgefordert, mit ausgewählten Gerätschaften Spuren in den Sand zu zeichnen. Alle Kinder agieren erkennbar sorgfältig und zeigen sich bemüht, die Regeln zu befolgen, auch wenn nicht allen alles gelingt.

Dieser Aufriss der Gesamtsituation soll die Bedeutung der körperlichen Praktiken wie auch der in diese Praktiken involvierten materialen Objekte veranschaulichen. Dabei können wir unterscheiden zwischen den Praktiken der Lehrperson, welche ihren Körper und Artefakte einsetzt, um die Körper der Kinder zu steuern, und den noch einzuübenden Körperpraktiken der Kinder, welche offensichtlich noch nicht alle über das notwendige implizite und inkorporierte Wissen zur Ausführung dieser Praktiken verfügen. Gerade diese Krisenhaftigkeit einer noch nicht etablierten Praxis ist interessant, da sie den *Prozess der Inkorporierung* von Praktiken sichtbar werden lässt. Nachfolgend soll nun der Fokus auf die *Dimension der Adressierung* gelegt werden. Es interessiert, wie bzw. als was und wer die Kinder im Kindergarten mittels der vollzogenen (Körper-)Praktiken adressiert werden, welche Subjektpositionen dadurch eröffnet bzw. verschlossen werden und welche (vorläufigen) Subjektivierungen dadurch erfolgen. Um dies analytisch zugänglich zu machen, setzen wir die oben beschriebene Frageheuristik nach Reh und Ricken⁴⁶ ein.

45 Alanen 2005, S. 79.

46 Vgl. Reh/Ricken 2012.

Normative Horizonte und Situationsdeutungen

Als Erstes soll hier die Frage nach der Situationsdeutung und nach dem in der Situation aufgespannten normativen Horizont aufgegriffen werden. Die Eröffnung der Situation erfolgte über das Auslegen von Teppichstücken im Stuhlkreis durch die Lehrerin. Als Ava ein Teppichstück zurechtrücken wollte, macht die Lehrerin nonverbal und verbal deutlich, dass sie die Hoheit über die Gestaltung der Situation beansprucht. Mit der Frage nach der mit den Teppichstücken ausgelegten Form, welche sie ebenso verbal und nonverbal zum Ausdruck bringt, rahmt sie ihre soeben vorgenommene Handlung als eine Lernsituation. Die ausgelegten Teppichstücke werden von der Lehrerin als »Teppichkreis« benannt, und dieser Kreis innerhalb des Stuhlkreises wiederum dient einem speziellen Zweck: dem »Anschauen« der sogenannten Sandwanne. Dieses »Anschauen« geschieht in einer Halbgruppe mit enger Begleitung der Lehrerin und kann so wiederum als eine weitere, spezifische Lernsituation interpretiert werden.

Die Halbierung der Gruppe und die Platzierung in einem Kreis weisen auf eine besonders intensiv didaktisierte und pädagogisierte Form hin, denn der Kreis ist im Kindergarten eine räumliche Standardanordnung, unter anderem für das kollektive Erarbeiten von Lerninhalten. Die Kindergartenlehrerin schafft mit dem Kreis eine, wie das Magyar-Haas und Kuhn basierend auf Heinzel ausführen, »Sozialisierungssituation, die der Vergemeinschaftung und der Einübung in normgerechtes Verhalten dient und in diesem Sinne »Anpassung und Integration« [...] in die Institution und in ihre spezifischen Ordnungsverhältnisse und Regularien zum Ziel hat.«⁴⁷ Der Kreis kann so nach Berdelmann und Reh und unter Bezugnahme auf Schatzki als »Platz für etwas« verstanden werden: »Plätze werden als Plätze *für etwas* ausgewiesen sowie identifizierbar durch ihren geregelten Einbezug in Aktivitäten innerhalb von Praktiken.«⁴⁸ Der Kreis hat als solcher Platz spezifische Funktionen: So ist z. B. die Blickrichtung aller Personen im Kreis durch die Positionierung auf den Teppichstücken in die Kreismitte gerichtet, dort steht auch die Sandwanne, das Objekt der Begierde sozusagen. Die im Kreis versammelten Kinder und die Lehrerin befinden sich in einer gegenseitigen Beobachtbarkeit, alle können alle und alles kontrollieren. Der Kreis ermöglicht somit bestimmte Handlungsweisen, zugleich schränkt er andere aber auch ein oder verhindert sie.

Als normativer Horizont scheint im Ausschnitt die *kompetitive Gefügigkeit*⁴⁹ der Kinder auf: Das richtige, kompetente Mitmachen wird verbal belohnt, ein offenbar als übereifrig und übergriffig erfahrenes Handeln wie dasjenige von Ava

47 Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 22.

48 Berdelmann/Reh 2015, S. 188.

49 Bühler-Niederberger 2011, S. 202ff.

weist die Kindergartenlehrerin umgehend zurück. Das individuelle Handeln von Ava entspricht nicht den Anforderungen an die kompetente Gefügigkeit und wird entsprechend von der Lehrerin bearbeitet.

Etwas später, die Halbklassen sind nun getrennt, setzt sich die Szene folgendermassen fort:

Frau Stäubli, die noch steht, fordert die sitzenden Kinder auf, zusammenzurutschen, näher zur Sandwanne zu rutschen. Dann sagt sie: »Jimmy, was machst du da?« Jimmy hatte nach einem Teppich gegriffen, der ohne Besitzer war, und war damit aufgestanden. Frau Stäubli: »Ich brauche auch einen Platz! Ich will auch einen Teppich.« [...]

Dann wendet sie sich an Max, der an seinem Teppich herumnestelt: »Max, du probierst jetzt diesen Teppich in Ruhe zu lassen. Gell, das üben wir jetzt. Der bleibt einfach am Boden.« Nun wendet sich Frau Stäubli, auf ihrem Teppichstück sitzend, der Sandwanne zu. Sie sagt: »Jetzt schaut ihr einmal einfach nur, es sind alle auf ihrem Teppich. Alle sind auf ihrem Teppich.« [...] Jimmy will näher rutschen und wird von Frau Stäubli ermahnt, auf seinem Teppich zu bleiben. Dann nimmt sie den Deckel der Sandwanne weg und weist auf dessen Gewicht hin – wenn er herunterfalle, könne das weh tun. Wieder sagt sie den Kindern, sie sollen auf den Teppichen sitzen bleiben [...].

Der zuvor als »kompetente Gefügigkeit der Kinder« umschriebene normative Horizont lässt sich anhand dieses Ausschnitts noch einmal bekräftigen: Es geht um das Einüben einer Sitzpraktik, welche aufs Engste an das Teppichstück gekoppelt ist. Es scheint die vordringliche Aufgabe der Kinder zu sein, ruhig im *ad hoc* hergestellten Kreis auf ihren Teppichen zu sitzen, ohne diese zu manipulieren, wie es Max getan hatte. Diese Anforderung hat offenbar deshalb eine spezielle Dringlichkeit, weil von der Sandwanne eine grosse Anziehung ausgeht – darauf verweist etwa, dass Jimmy näher an die Wanne rutschen will. Unter dem Strich sind es Praktiken der *Selbst- und Körperbeherrschung* und damit auch der Nichtbewegung, welche normativ als Verhaltenserwartungen an die Kinder herangetragen werden. Einige Kinder nehmen diese Erwartungen an, andere wiederum durchkreuzen »eigensinnig« diese Erwartungen, formen sie um oder verhalten sich widerspenstig. Den konkreten *Positionierungen* der Kinder möchten wir nun im Folgenden unter Beizug der zweiten Adressierungsheuristik nachgehen.

Die Positionierungen der Kinder und das Ins-Verhältnis-Setzen

Durch die verlangte Sitzpraktik auf den Teppichstücken im Kreis werden die Kinder implizit adressiert als zu disziplinierende, zu ordnende und in ihrer Aufmerksamkeit zu lenkende Akteure innerhalb der generationalen Ordnung.

Gleichzeitig wird ihnen Neugier, Interesse und Impulsivität zugesprochen, denn ohne die entsprechenden Anweisungen, so die nicht ausgesprochene Unterstellung, würden sich wohl alle Kinder direkt auf die Sandwanne stürzen, sich von der Anziehungskraft des neuen Objekts überwältigen lassen. Erst einmal sollen sie aber »nur schauen«. Damit werden sie als passive Lernende positioniert. Diese verlangte Praktik der körperlichen Zurückhaltung bei gleichzeitiger Aufmerksamkeit für das Geschehen ist offenbar noch keine Selbstverständlichkeit, und die Lehrerin will hier zu einer Aktivität innerhalb einer bestimmten Lernsituation (dem »Zeigen im Kreis«) anleiten. Sie positioniert sich dabei selbst als souveräne Herrscherin über die Sandwanne. Sie sitzt nahe bei ihr, sie darf sie berühren und aktionsbereit machen, indem sie den Deckel hebt. Die Position der Lehrerin als machtvolle und bestimmende Akteurin wird von den Kindern bis jetzt nicht in Frage gestellt.

Hier interessiert, welche weiteren Positionen in der Situation und über das Adressierungsgeschehen hergestellt werden. Die Positionierungen sind, wie oben nach Reh und Ricken⁵⁰ ausgeführt, als ein Ins-Verhältnis-Setzen der beteiligten Akteure zu verstehen. Ganz grundsätzlich betrachtet, erfolgt die Positionierung der Kinder und der Lehrperson innerhalb der generationalen Ordnung des Kindergartens bzw. wird diese Ordnung laufend durch die Adressierungen und Positionierungen der beteiligten Akteure hergestellt. Explizit deutlich wird dies im ersten Protokollausschnitt mit dem Hinweis auf den kleinen Bruder eines Kindergartenkindes. Dieser ist in der generationalen Ordnung noch tiefer positioniert als die Kindergartenkinder, er könnte laut Lehrerin und Bruder noch nicht an dieselbe Aufgabe herangeführt werden, welche jetzt den anwesenden Kindern gestellt wird. Aber auch die Kinder adressieren umgekehrt mit ihrer meist stillen kompetenten Gefügigkeit die Lehrerin als generational »Andere«, als bestimmende und wissende Erwachsene.

Neben der Position des kompetent gefügigen Kindes scheinen in der Situation noch andere Positionierungen auf. So bei Ava in der Einstiegssequenz, die von einer selbst gewählten aktiv-unterstützenden Handlungsposition wieder auf diejenige des kompetent gefügigen, ruhigen Kindes eingeschränkt wird. Auch Jimmy, der Junge, welcher ein Teppichstück gegriffen hatte und zur Seite legen wollte, hatte eine aktiv-hilfsbereite Position eingenommen. Die Ethnografin interpretierte die Situation so, dass Jimmy das Teppichstück – auf dem die Lehrerin noch nicht Platz genommen hatte – als überzählig eingeschätzt hatte und es deshalb aus dem Kreis befördern wollte. Er hätte in dieser Lesart zur räumlichen Ordnung des Kreises beigetragen, wurde von der Lehrerin aber ebenfalls dazu aufgerufen, keine vorschnelle Eigeninitiative walten zu lassen. Schliesslich gibt es Max, der sein Teppichstück in die Hände nahm, damit spielte und es nicht wie geheissen

50 Vgl. Reh/Ricken 2012.

auf dem Boden liegen liess, um sich daraufzusetzen. Er verwendete das Teppichstück in einem uns nicht erschliessbaren eigenen, spielerischen Sinn, der aber offensichtlich nicht in den normativen Horizont des kompetent gefügigen Kindes passte. An dieser Stelle eröffnet sich ein Spannungsfeld, wenn wir den Praktikenbegriff anwenden wollen. Wie sich in diesen und den nachfolgenden Beispielen zeigt, sind zu diesem Zeitpunkt im Schuljahr bei den Kindergartenkindern die von der Kindergartenlehrperson erwünschten Praktiken (noch) nicht im eigentlichen Sinn etabliert: Die Aktivitäten sind noch nicht routiniert und verinnerlicht, das Geschehen zeigt sich im Gegenteil als krisenhaft und störungsanfällig. In dieser Krisenhaftigkeit lässt sich der Eigensinn der Kinder deutlich erkennen, zugleich aber auch die konstanten Versuche der Lehrerin, in dieser Lernsituation die erwünschte kollektive Praktik zu etablieren und zu verstetigen.

Anhand eines nächsten Materialausschnitts können wir noch weitere Positionierungen herausarbeiten:

Frau Stäubli fragt: »Was macht man dann mit dem Sand? Ist der zum »sändele« (mit Sand spielen) in diesem Sandkasten drin?« Von den Kindern kommt ein zögerliches Nein. Sie ruft Alexander auf, aber der sagt nichts (oder vielleicht leise »Oh doch!«), dann Johanna. Die beginnt längere Ausführungen: Das sei so zum Spuren machen, so wie ein Künstler. Sie erzählt auch, mit welchen Geräten und Werkzeugen man da Spuren machen könne, bis Frau Stäubli sie unterbricht: »Johanna, du musst noch nicht alles erklären. Ich habe – du weißt noch alles ganz genau, hmm?« Alexander ergänzt nun unaufgefordert, man solle nicht dreinsitzen. Frau Stäubli fasst zusammen: Man sitze nicht rein und man mache Spuren.

An der Reaktion und den Antworten von Alexander zeigt sich eine Positionierung, die wir als subtil widerspenstig interpretieren, denn sie kann als Infragestellung der Hierarchie der generationalen Ordnung vor versammeltem Publikum verstanden werden. Mit seiner Bemerkung, man dürfe nicht in der Sandwanne sitzen, erzeugt er ein absurdes Bild: mit einer Grösse von ca. 70 cm auf 50 cm, einem Tischmodell gleichend, wäre ein Hineinsitzen in die Sandwanne für die körperlich schon dem Kleinkindalter entwachsenen Kindergartenkinder erstens schwierig und zweitens dem gerade von Johanna eingeführten (pädagogischen) Sinn des Objekts offensichtlich zuwiderlaufend. Alexander nimmt in dieser Situation zwar den aufgespannten normativen Horizont der Lehrerin auf, indem er eine Verhaltensanforderung formuliert. Er nennt eine Regel im Umgang mit der Sandwanne, welche von der Lehrerin nicht negiert werden kann. Er fordert diesen normativen Horizont und damit einhergehend auch die Lehrerin aber heraus, weil seine Aussage auf ein Verhalten verweist, von dem wohl alle Kinder in der Runde wissen, dass es die Grenzen der Konformität nicht nur subtil, sondern sehr deutlich überschreiten würde. Damit spielt er mit den gesetzten Regeln,

führt sie *ad absurdum* und nimmt sich zugleich die Bühne, sich als kompetenter Teilnehmer am Geschehen zu profilieren. Diese Interpretation von Alexanders Intervention – es wären nur auf der Grundlage dieses Ausschnittes auch andere möglich – gründet im ethnografischen Kontextwissen zu Alexander, das über die lange Beobachtungszeit aufgebaut werden konnte. Die Lehrerin schliesslich ignoriert das widerspenstige Potenzial von Alexanders Beitrag und integriert diesen in eine bestätigende Zusammenfassung. Damit stellt sie wieder eine Positionierung von Alexander als kompetent gefügiges und in der generationalen Ordnung positioniertes Kind her; sie lässt ihn sozusagen ins Leere laufen.

Am Geschehen rund um Johanna lässt sich eine weitere Positionierung herauslesen. Johanna beantwortet die Frage der Lehrerin pflichtbewusst und ist sichtlich bemüht, ihre Sache gut zu machen. Dazu muss man wissen, dass Johanna das zweite Kindergartenjahr besucht. Sie ist quasi das grosse Mädchen, dem in bestimmten Situationen von der Lehrerin geradezu eine Vorbildrolle zugesprochen wird. In dieser Situation hier wird sie in dieser Position bestätigt, allerdings gleichzeitig auch in die Schranken gewiesen – die Lehrerin möchte die didaktische Hoheit über die Situation bewahren.

Interessant erscheint die Sequenz bis hierhin, weil die Kinder ihre beinahe schwebende Positionierung als teils Wissende, teils Unwissende, vor allem aber als *lernende Körper* fortwährend handelnd bestätigen müssen. Dies wird besonders deutlich in einem weiteren Ausschnitt, welche die Regel aufgreift, dass der Sand unter allen Umständen in der Sandwanne bleiben muss und auf keinen Fall auf den Boden geraten darf. Ein Mädchen stützt sich gegen Schluss der Sandwanneneinführung beim Reinigen ihres »Spurenmakers« mit dem Handballen auf dem Sand ab. Das wird von der Kindergartenlehrerin sofort registriert und als Problem benannt. Die Lehrerin dramatisiert diesen Moment, indem sie die Reaktion des Mädchens als exemplarischen Test für das richtige Verhalten darstellt:

»Jetzt hat Nina Sand an der Hand. Was macht sie jetzt, die Nina?« Nina klopft und reibt daraufhin ihre Hände über der Sandwanne frei vom Sand, worauf sie von der Kindergartenlehrerin gelobt wird: »Siehst du, jetzt musste ich gar nichts mehr sagen, du hast das so gut vorgezeigt.«

Das Mädchen Nina führt nach der entsprechenden Frage der Lehrerin stumm die situativ verlangte Aktivität vor. Sie zeigt damit, dass sie bereits gelernt hat, was in diesem Fall zu lernen war. Dieses »Zeigen« kann unabhängig vom konkreten Inhalt selbst als wichtige Praktik von Schülerinnen und Schülern interpretiert werden, komplementär zum »Zeigen, was zu lernen ist« der Lehrpersonen. Die Lehrerin wiederum bestätigt das Handeln des Mädchens, indem sie es als Vorbild adressiert und es so als aus der Gruppe herausgehoben positioniert: Es war so gut, dass sich eine weitere sprachliche Erläuterung und Instruktion der Lehrerin er-

übrigt. Gleichzeitig positioniert sich die Lehrerin einmal mehr als Instanz, welche in der Situation das Handeln der Kinder kontrolliert und bewertet.

Der Fall Jimmy

Für die Erwähnung einer letzten Positionierung wollen wir noch einmal auf Jimmy zurückkommen, der bereits oben zum Thema wurde. An seinem Beispiel möchten wir die Frage der Positionierung in Bezug auf ein Kind, das auffällt, vertiefend aufgreifen. Auch Jimmy ist während der 30-minütigen Szene aufmerksam und offenkundig willig mit dabei. Er wird als Erster aufgefordert, mit seinem Spuren-macher eine Spur in den Sand zu ziehen, und tut wie geheissen, sorgfältig und langsam. Danach demonstriert die Lehrerin den Einsatz des sogenannten Flach-machers – eines Geräts, mit dem der Sand geglättet und die Spuren getilgt werden können. Sie weist auch darauf hin, dass man »absanden« müsse, das heisst den Sand von den jeweiligen Instrumenten wieder gut abklopfen, und macht es auch gleich vor. Unmittelbar darauf ereignet sich folgende Situation:

Dann folgt Julian mit seiner Spur. Jimmy kommt ihm etwas in die Quere, hält sein Instrument auch wieder über den Sand. Die Kindergartenlehrerin will ihn zurückhalten. Dann merkt sie, dass er offenbar »absanden« wollte, wie sie es vorher vorgezeigt hatte. Da lobt sie ihn: »Ah, wolltest du auch noch absanden? Macht er es gerade gleich wie ich, sehr gut. Das hast du dann gut geschaut, Jimmy. Super.

Die erste und unmittelbare Reaktion auf Jimmy ist körperliche Abwehr. Erst in einem zweiten Schritt vermutet die Kindergartenlehrerin, dass der Junge eigentlich gerade Regeltreue unter Beweis stellen wollte, und lobt ihn daraufhin mehrfach. Gerade dieses beinahe überdeutliche Lob lässt die Sonderposition anklingen, in welcher Jimmy sich im Kindergarten befindet. Jimmy erscheint, neben Max, als Kind, das vonseiten der Lehrpersonen intensiver bearbeitet wird als andere – er wird zu einem Kind, das auffällt. Diese Sonderposition zeigte sich den Autorinnen mittels der Analyse vielfältiger Felddokumente und -protokolle, welche in einem Zeitraum von beinahe zwei Jahren entstanden sind. Besonders deutlich lässt sie sich in Kreissequenzen erkennen. Der Raum des Kreises wird für Jimmy zu einem Vorführraum: Er wird häufig ermahnt und an Verhaltensregeln erinnert, auch in der hier präsentierten Situation. Im Kreis kann Jimmy keinem Blick entgehen, durch die wiederholten individuellen Adressierungen wird er zum »geschauten Mittelpunkt«,⁵¹ vor allem auch in Relation zu den anderen Kindern. Dieses Beobachtetsein und -werden hat zur Folge, dass Jimmy sich in der Situation keinen Fauxpas leisten kann, ansonsten wird er sofort gerügt – oder

51 Magyar-Haas/Kuhn 2011, S. 28.

anders: Jimmy wird sofort als Kind, das auffällt, adressiert. Jimmys Reaktion und Readressierung auf diese Positionierung scheint ein sichtliches Bemühen, das situativ Richtige zu tun – beispielsweise, wie oben gesehen, einen Teppich, der aufgrund der anwesenden Kinder als überzählig erscheint, zurückzulegen oder das verpasste »Absanden« noch schnell nachzuholen.

Eine sehr ähnliche Situation ereignete sich am Schluss der Sandwannensequenz: Jimmy hatte den Zeitpunkt verpasst, seinen Spurenmacher in die entsprechende Kiste zurückzulegen. Er war gerade mit seiner eigenen körperlichen Positionierung beschäftigt gewesen und hatte offenbar bemerkt, dass er etwas von seinem Teppichstück abgekommen war. Mehr zu sich selbst hatte er gesagt: »Oh, ich muss auf meinen Pelz.« Gleichzeitig war auch noch sein bester Freund aus der anderen Gruppe kurz im Kreis aufgetaucht, und so ging die Kiste mit den Gerätschaften an ihm vorbei. Kaum merkte Jimmy das, wollte er die Kiste zurückholen und versuchte, sie einem anderen Kind zu entreissen. Die Kindergartenlehrerin intervenierte unmittelbar: »Jimmy, du musst gar niemandem das Zeug wegreißen. Wenn du die Sachen vergisst, musst du halt noch schnell hintennach. Aber nicht einander das Zeug wegreißen. Können wir das abmachen?« Trotz seinen Bemühungen um kompetentes Handeln scheint ihm ein solches selten richtig zu gelingen, und er wird auch entsprechend immer wieder als inkompetent adressiert und damit als Kind, das auffällt positioniert. Gerade diese Wiederholungen, die sich praktisch in jedem einzelnen Beobachtungsprotokoll der ganzen Feldforschung zeigen, erscheinen in Hinblick auf die Subjektivierung als Kindergartenkind von Belang. Praxistheoretisch betrachtet, zeigt sich bei Jimmy, dass seine Beteiligung an den im Kindergarten eingeforderten Praktiken immer wieder infrage gestellt ist und er die gefragten Aktivitäten noch nicht verinnerlicht hat.

Performative Effekte: vorläufige Subjektivierungen

Den dritten Schritt der Frageheuristik, die Frage nach den performativen Effekten in der Abfolge von Adressierungen, möchten wir ebenfalls am Beispiel von Jimmy aufgreifen. Jimmy wird von den Lehrerinnen als Kind wahrgenommen, das gerne in den Kindergarten geht und interessiert bei der Sache sein kann. Aber er wird auch als Junge beschrieben, der Mühe hat mit dem Regulieren von Nähe und Distanz, als Kind, das anderen auch mal wehtut und eine Tendenz zum Dreinfahren zeigt, kurz: Er beherrscht seinen Körper nicht immer so, wie es im Kindergarten verlangt wird. Auch die Eltern beschreiben den Jungen im Elterngespräch auf diese Art und Weise. Insgesamt sind im betreffenden Ausschnitt des Beobachtungsprotokolls zur Sandwanneneinführung sechs Ermahnungen an Jimmy beschrieben und drei an je andere Kinder. Das Beobachtungsprotokoll ist kein Messinstrument – die Aussage reflektiert aber die allgemeine Erfahrung der Ethnografinnen, dass Jimmy häufiger als andere Kinder ermahnt und an Verhal-

tensregeln erinnert wird. Wie oben bereits angesprochen ist Jimmy insofern ein Kind, das auffällt und das punkto Normierung und Justierung seiner Aktivitäten intensiver bearbeitet wird als andere.

Unser Fokus liegt nun auf der Frage, wie Jimmy auf die an ihn gerichteten Adressierungen, die allesamt normierte Handlungsanweisungen beinhalten, reagiert. Jimmy wurde in der Sandwanneneinführung durch körperliches Eingreifen und verbale Ermahnungen von der Kindergartenlehrerin mehrfach als inkompetentes Kind adressiert, das die angemessenen schulischen Praktiken noch nicht oder nicht genügend verinnerlicht hat. Seine Reaktionen lassen darauf schließen, dass Jimmy selbst eine solche Positionierung nicht stehen lassen wollte. In den beiden Situationen, wo er sozusagen zum falschen Zeitpunkt das Richtige tat, stellte er das Befolgen der situativ aktuellen Regel (Absanden oder Gerät zurücklegen) über allgemeinere Regeln des sozialen Umgangs (andere nicht unterbrechen und stören). Er positionierte sich damit, so könnte man interpretieren, geradezu als übereifriger Lerner in Bezug auf die konkrete Lernsituation rund um die Sandwanne. Eine solche Positionierung schien aber kaum Anerkennung zu finden, denn die Lehrerin rügte ihn durchgehend wegen der Missachtung *allgemeiner* Verhaltensnormen und adressierte ihn so auf einer übergreifenden Ebene als *inkompetentes Kindergartenkind*; oder eben als Kind, das auffällt. Denn, um mit Bourdieu zu sprechen: Jimmy fehlt in diesen Situationen der praktische Sinn, um im Kindergarten im richtigen Moment das Richtige zu tun, er lässt das *knowing how* in Bezug auf das erwartete Verhalten (noch) vermissen. Er lässt sich zwar auf das Geschehen ein und macht den Willen deutlich, die in der spezifischen Lernsituation eingeforderten Aktivitäten zu lernen und zu vollziehen. Dass er es aber nicht schafft, gleichzeitig die übergeordneten Verhaltensnormen des sozialen Umgangs zu berücksichtigen, lässt ihn im Rahmen der sozialen Ordnung des Kindergartens als defizitär erscheinen. In der Summe der vielen, immer wiederkehrenden Positionierungen als inkompetentes Kindergartenkind wird er damit zu einem *vulnerablen Kind*. Es ist eine Subjektposition, der sich Jimmy nicht entziehen kann, die auch von seinen Eltern getragen wird und die schliesslich in einer medizinischen Abklärung und einer ADHS-Diagnose mündet. Wie Jimmy mit dieser Subjektivierung umgeht, erschliesst sich in der Forschung nur indirekt. Seine wiederkehrenden Bemühungen um die ›richtige‹ Beteiligung an den verlangten Praktiken des Kindergartens lassen es plausibel erscheinen, dass er dieser Subjektposition, die ihm zwar besondere Aufmerksamkeit, aber wenig (schulische) Anerkennung einträgt, entgegenwirken möchte.

4 Fazit

Alltägliche Praktiken im Kindergarten und das mit ihnen verbundene »Know-how« können über einen Beobachtungsfokus auf den Körper und über die Analyse der Verwendung von Artefakten analytisch zugänglich gemacht werden. Mit dem gewählten Protokollausschnitt zur Einführung der Sandwanne konnte aufgezeigt werden, dass Kinder im Kindergarten als Lernende von schulischen Praktiken und als zu Erziehende adressiert werden, was in Anbetracht der Aufgabe des Kindergartens nicht weiter erstaunlich ist. Im Kindergarten werden gesellschaftliche Normen zu guter Kindheit enacted und gelebt, wie eben die Norm der »Lernkindheit«. ⁵² Auffallend ist jedoch die spezifische Art und Weise: Die Kinder werden in einem hohen Mass als lernende *Körper*, welche das zu erlernende Wissen über bestimmte Praktiken und den mit diesen Praktiken verbundenen Umgang mit Artefakten inkorporieren sollen, adressiert. Wir gehen mit Claudia Machold davon aus, »dass gesellschaftliche Normen, Konventionen und Diskurse regulieren, was in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext als anerkannte Subjektform gilt«. ⁵³ Mit unserer Analyse können wir deutlich machen, dass diese Normen und Konventionen in Praktiken enacted werden, welche im Kindergarten einen sehr prominenten Zugriff auf den kindlichen Körper beinhalten. So wird das über-eifrige Mädchen an den Schultern geführt, um das normgerechte Verhalten zu bewirken, und der verträumte Junge, der an seinem Teppichstück herumnestelt, wird auf den »richtigen« Umgang mit dem Artefakt angesprochen. Diese Einsicht bedeutet auch, dass im Umgang mit dem Kinderkörper andere Normen wirksam werden als im Umgang mit erwachsenen Körpern.

Der Fokus auf den Körper und seinen praktischen Umgang mit Dingen und spezifischen (handwerklichen und feinmotorischen) Arbeiten, ist ein Merkmal des Kindergartens, welches wir während der Feldforschung als besonders auffallend empfunden haben. Implizites und routinisiertes Körperwissen, das bei Erwachsenen als verinnerlichte Praxis spielt – beispielsweise setzen wir uns im Kino auf den zugewiesenen Platz und bleiben bis zum Ende des Films sitzen –, wird bei den Kindern vermutlich in solchen Szenen wie der Sandwanneneinführung und anderen Situationen, die wir beobachten konnten, erlernt. Wissen wird in solchen Situationen also als Körperwissen verinnerlicht und so habitualisiert. ⁵⁴ Bourdieu wurde dafür kritisiert, ⁵⁵ dass er den genauen Erzeugungsmodus des Habitus offen lässt und nur das Wirken einer »stillen Pädagogik« andeutet. Im Kindergarten aber, so lassen unsere Ausführungen vermuten, werden wir Zeugen der gezielten

⁵² Vgl. Schulz 2016.

⁵³ Vgl. Machold 2018.

⁵⁴ Vgl. Bourdieu 1993.

⁵⁵ Turner 1994, S. 44.

Herausbildung eines schulischen Habitus, der gerade auf der körperlichen Ebene viel verlangt und der über den Körper eingeübt wird. Sowohl über das körperliche Vorzeigen, das Berühren der Körper wie über explizite Erläuterungen und Adressierungen werden die Kinder mit einem praktischen Sinn ausgestattet, der ihnen einen Orientierungsrahmen gibt, wie sie sich im Feld ›Kindergarten und Schule‹ zu bewegen haben. Damit einher geht auch das Erlernen des Wissens, welche Praktiken, und damit die Kinder als Ausführende, sozial anerkannt werden und welche nicht. Im Rahmen dieser (schulischen und gesellschaftlichen) Normen von Anerkennbarkeit werden bestimmte Subjektpositionen möglich, während andere verschlossen bleiben. So lassen die Hinweise auf die Hervorbringung von Körperlichkeit und Leiblichkeit der Kinder und auf ihre entsprechende Adressierung Rückschlüsse auf ihre soziale Positionierung zu,⁵⁶ was wiederum für die schulische Sozialisation von Bedeutung ist.

Am Fall von Jimmy wird deutlich, dass schulische Normen von Anerkennbarkeit auf verschiedenen Dimensionen angesiedelt sind. So gibt es einerseits Normen in den geschaffenen Lernsituationen, welche auf die kompetente Ausführung von zu erlernenden spezifischen Praktiken zielen. Es gibt viele solcher Normen, welche im Kindergarten explizit und oft mit einigem didaktischem Aufwand vermittelt werden. Ein gutes Beispiel hierfür sind gestalterische Prozesse, Interaktionen im Kreis, bestimmte Spiele wie Regelspiele, Ausflüge etc. Zugleich gibt es normative Anforderungen, welche als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Diese umfassen die Dimension der – nicht nur schulspezifischen, sondern wohl auch milieuspezifischen⁵⁷ – Regeln des sozialen Umgangs.⁵⁸ Erst Verstöße gegen solche Verhaltensnormen führen dazu, dass diese expliziert werden: Man schubst nicht, man lässt sich ausreden, man schlägt nicht, man hält seine Emotionen in Interaktionen im Zaum usw. usf. Ein Kindergartenkind befindet sich also in einem Geflecht normativer Anforderungen und damit Normen von Anerkennung, von denen die einen erklärt und unter Anleitung eingeübt werden und von denen es die anderen bereits mehr oder weniger beherrschen sollte. Ein wiederholtes Versagen sowohl im einen wie im anderen Bereich führt zu einer Positionierung als inkompetentes Kindergartenkind und damit vor dem Hintergrund des herrschenden Diskurses zu einer Subjektivierung als Risikokind,⁵⁹ das, wie im Fall Jimmy, weiterer Abklärung, Betreuung und Förderung bedarf. Die Be-

56 Neumann u.a. 2017, S. 5.

57 Verschiedene ethnografische Untersuchungen arbeiten solche milieuspezifischen Muster, die mit schulischen Anforderungen kollidieren können, heraus. Zum Einsatz körperlicher Gewalt siehe Lareau 2011, S. 226; zu Interaktionsstilen im englischen Arbeitermilieu vgl. Willis 2013; zu Passungsfragen allgemein vgl. Betz 2009.

58 Vgl. Gilliam/Gulløv 2014.

59 Betz/Bischoff 2013.

urteilung, ob ein Kind zu einem Kind wird, das auffällt, geschieht vorrangig über die Beurteilung seines Vollzugs von Praktiken.

Die von uns rekonstruierten Praktiken im Kindergarten erlangen nie eine endgültige Form, es gibt keine Praktik, die in ihrem Vollzug gänzlich identisch ist mit einer zuvor ausgeführten. Wie Butler⁶⁰ herausstreicht, lässt gerade der Zwang zur Aufführung – und damit zur Wiederholung – von (normierten) Praktiken immer auch einen Spielraum, die Praktik leicht verändert zu vollziehen und damit die normative Bedeutung der Praktik zu verschieben. Bei Butler ist dieser Vollzug, die Aufführung, unter dem Stichwort »Performativität« gefasst. Sie hat sich vor allem mit der Performativität von Geschlecht befasst oder wie Hannelore Bublitz festhält:

Der springende Punkt dabei ist, dass die Performativität des Geschlechts sich nicht auf etwas Gegebenes bezieht, sondern in der Wiederholung, in der Zitatförmigkeit immer wieder aktiv hervorgebracht wird. [...] In dieser zitatförmigen, wiederholenden und reartikulierenden Praxis ist die Widersetzung verortet. [...] Die Performanz des Geschlechts birgt die Verschiebung der Normen in sich; die Normen werden nie auf die gleiche Weise zitiert.⁶¹

Was hier für die Aufführung von Geschlecht gesagt wird, gilt auch für die Aufführung von »Kindergartenkind«. Verschiebungen von Normen sieht man in unserem Material beispielsweise deutlich bei den Handlungen von Alexander oder Johanna. Während Alexander einerseits die Norm zitiert, indem er einen formal korrekten Beitrag auf eine Frage der Kindergärtnerin formuliert, verschiebt er sie gleichzeitig, indem er einen inhaltlich absurden Vorschlag unterbreitet. Johanna auf der anderen Seite zitiert ebenfalls die Norm, indem sie formal korrekt und in der richtigen Interaktionsabfolge die Frage der Kindergärtnerin beantwortet. Sie verschiebt die Norm aber, indem sie ihre Antwort sehr vertieft und ausführlich darlegt. Auch Jimmys Interventionen, so haben wir dargelegt, zitieren Normen des Kindergartens, allerdings auf Kosten der Performanz von anderen, übergeordneten Normen. Auffällig scheint uns hier, dass dieser Spielraum der Normverschiebung in den von uns untersuchten Kindergärten mit viel Aufwand ausgesprochen eng gehalten wird. Ein nicht kleiner Anteil der Arbeit der Kindergartenlehrperson besteht darin, fortwährend den kindlichen Vollzug der Praktiken zu prüfen, zu beurteilen und nötigenfalls, bei der Einschätzung einer massgeblichen Abweichung, zu sanktionieren. Dies geschieht hochgradig routinisiert und ist ein Praxiskomplex für sich: die Praxis des viel zitierten »Umgangs mit Heterogenität«. Die Normen werden dabei nicht – wie es das oben angeführte Foucault'sche Zitat na-

60 Butler 2018, S. 213-215.

61 Bublitz 2013, S. 75.

helegt – im Sinne einer Dressierung in die Körper geleitet, sondern es gibt vonseiten der Kinder neben aller kompetenten Gefügigkeit auch Eigensinn und Widerstand, was mit dem Butler'schen Blick auf die Performativität deutlich gemacht werden kann. Die Kinder sind keine passiven »Empfängerinnen und Empfänger« in diesem Geschehen, sondern haben einen aktiv handelnden Anteil.

Literatur

- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, S. 66-82.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine (2015): Adressierung durch den Raum – (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In: Thomas Alkemeyer/Herbert Kalthoff/Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper Räume Objekte. Weilerswist, S. 183-205.
- Betz, Tanja (2009): Kindheitsmuster und Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 17, S. 14-20.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, S. 60-81.
- Bildungsdirektion (2008): Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 9. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2012): Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- Bublitz, Hannelore (2013): Judith Butler zur Einführung. 4., erg. Aufl. Hamburg.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung. Deutsche Erstauss. Frankfurt a.M.
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Bettina Kleiner/Nadine Rose (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, S. 181-187.
- Butler, Judith (2018): Das Unbehagen der Geschlechter. Deutsche Erstauss. 19. Aufl. Frankfurt a.M.
- EDK (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). Bern: Schweizerische Konferenz der

- kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), online unter http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (Zugriff: 15.04.2020).
- Elias, Norbert (2018): *Figuration*. In: Johannes Kopp/Anja Steinbach (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden, S. 115-117.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Aussenseiter*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (2014): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 14. Aufl. Frankfurt a.M.
- Fröhlich, Gerhard/Rehbein, Boike (Hg.) (2014): *Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar.
- Gilliam, Laura/Gulløv, Eva (2014): *Making children ›social‹: Civilising institutions in the Danish welfare state*. In: *Human Figurations* 3, H 1. <http://hdl.handle.net/2027/spo.11217607.0003.103> (Zugriff: 15.04.2020)
- Gugutzer, Robert (2015): *Soziologie des Körpers*. 5., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld.
- Hirschauer, Stefan (2017): *Praxis und Praktiken*. In: Robert Gugutzer (Hg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden, S. 91-96.
- Knoll, Alex/Jaeger, Ursina (2020): *Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens*. In: *Ethnography and Education* 15, H. 2, S. 238-253.
- Lareau, Annette (2011): *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley.
- Machold, Claudia (2018): *Kinder positionieren*. In: Christine Thon/Margarete Menz/Miriam Mai/Luisa Abdessadok (Hg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Wiesbaden, S. 133-149.
- Maeder, Christoph (2018): »Die Lego sind heute nicht offen.« Die wissensmässige Belegung des Raums als ein Gesellschaftsdispositiv im Kindergarten. In: Michaela Pfadenhauer/Angelika Pöferl (Hg.): *Wissensrelationen. 2. Sektionskongress der Wissenssoziologie*. Weinheim, S. 421-429.
- Maeder, Christoph/Knoll, Alex (2020): »Wir machen das so.« Zur sozialen Organisation des Kindergartens. In: Michaela Pfadenhauer/Elisabeth Scheibelhofer (Hg.): *Interpretative Sozialforschung: die Entwicklung in Wien. Methodologie, Methoden und empirische Beiträge zur Organisationssoziologie*. Wien, S. 330-349.
- Magyar-Haas, Veronika/Kuhn, Melanie (2011): *Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen*. In: *neue praxis* 1, S. 19-34.
- Mauss, Marcel (1975): *Soziologie und Anthropologie*. Bd. 2. München.
- Mauss, Marcel (1985): *Les techniques du corps*. In: Ders. (Hg.): *Sociologie et anthropologie*. Paris, S. 365-386.
- Neumann, Sascha/Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena (2017): *Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körper*

- lichkeit im Kindesalter. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37, H. 1, S. 3-9.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Anja Tervooren/Robert Kreitz (Hg.): *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Leverkusen, S. 15-35.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, H. 4, S. 282-301.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In: Norbert Ricken/Nicole Balzer (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden, S. 225-246.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Ingrid Miethe/Hans-Rüdiger Müller (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, S. 35-56.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. New York.
- Schulz, Marc (2016): Die Pädagogizität des genauen Beobachtens. Aufmerksame Körper, pädagogische Optiken und ›Lernkindheit‹. In: Friederike Schmidt/Marc Schulz/Gunther Graßhoff (Hg.): *Pädagogische Blicke*. Weinheim, S. 72-88.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2018): *Ethnographic Research in Schools. Historical Roots and Developments with a Focus on Germany and Switzerland*. In: Dennis Beach/Carl Bagley/Sofia Marquez da Silva (Hg.): *The Wiley Handbook of the Ethnography of Education*. Hoboken (NJ), S. 233-256.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2019): »Jetzt gilt's richtig ernst«. Eine ethnographische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Judith Hangartner et al. (Hg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden, S. 153-174.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Maeder, Christoph (2019): Relational Dilemmas in Producing and Sharing Knowledge with a Research Field. Chapter 4. In: Marit Hoveid/Angelika Paseka/Sofia Marquez da Silva (Hg.): *Doing Educational Research: Overcoming Challenges in Practice*. London u.a., S. 72-88.
- Turner, Stephen (1994): *The social theory of practices: tradition, tacit knowledge and presuppositions*. Oxford.
- Unterweger, Gisela/Sieber Egger, Anja/Maeder, Christoph (2018): Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld. In: *Fallarchiv Kindheitspä-*

- dagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 1, online unter DOI: 10.18442/006 (Zugriff: 15.04.2020).
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender and Society 9, H. 1, S. 8-37.
- Willis, Paul E. (2013): Learning to labour: Spaß am Widerstand. 1. Aufl., aktual. Neuausg. Hamburg.

