

Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Kai Schmidt

**Pädagogische Kultur. Ethnographische
Berichte aus dem Kindergarten**

Arbeitspapier II – 14
März 2003

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 01

Projekt „Qualität von Kindertagesstätten“ (Kurztitel)

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig, Dr. Magdalena Joos, Dr. Norbert Schreiber

Das Forschungsprojekt wird finanziell gefördert durch das Bistum Trier, das Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz und das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/index.htm

Trier, im März 2003

Vorwort

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

In der Abteilung Sozialpädagogik II werden seit Herbst 2001 zwei miteinander verzahnte Projekte der erziehungswissenschaftlichen Qualitätsforschung durchgeführt. In den Arbeitspapieren der Abteilung werden in erster Linie konzeptionelle Überlegungen, Untersuchungsinstrumente und Zwischenergebnisse dieser Projekte dokumentiert.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Inhaltsverzeichnis:

Michael-Sebastian Honig:

Kinder wahrnehmen: Ansatz und Fragestellung der Ethnografiestudie im Trierer „Caritas-Projekt“	1
1 Informationen zum Untersuchungsvorhaben	2
2 Zu Ansatz und Fragestellung der ethnografischen Teilstudie	2
3 Objektbereich und methodisches Vorgehen.....	4
4 Zusammenfassung.....	5

Kai Schmidt:

Wahrnehmung der Kinder durch ErzieherInnen – Darstellung eines Forschungsvorhabens	7
1 Die These.....	8
2 Wie erscheinen Kinder?	8
3 Annäherung an mein Material.....	9
4 Literatur.....	11

Sabine Bollig:

Performativität der Dinge – zur Ethnographie pädagogischer Objekte in Kindertagesstätten	12
1 Zur Rolle von Objekten in Kindertagesstätten.....	12
2 Wie ist Pädagogik möglich ? Zur Eigenlogik pädagogischer Felder	14
3 Die Beobachtung der Vollzugslogik pädagogischer Felder über Objekte	15

4	Die Wahrnehmung von Kindern und dem Kinde.....	18
5	Zu Forschungsmethode und -praxis	19
6	Die Zahnarztbilder.....	20
7	Anschlussfähigkeit der Forschungsidee an erziehungswissenschaftliche Problemstellungen.....	22
8	Literatur.....	24

Michael-Sebastian Honig:

Kinder wahrnehmen: Ansatz und Fragestellung der Ethnografiestudie im Trierer „Caritas-Projekt“¹

1 Informationen zum Untersuchungsvorhaben

(1) Wir berichten von einem ethnografischen Forschungsprozeß. Er ist Teil einer Studie, die wir im Auftrag des Bistums Trier durchführen. Das Bistum erprobt seit August 2000 eine neue Trägerstruktur seiner Kindertagesstätten und will wissen, ob, und wenn ja: wie sich diese veränderten organisatorischen Randbedingungen auf die pädagogische Qualität der Praxis auswirkt.

(2) Das Forschungsprojekt umfasst drei Teilprojekte. Kern der Studie ist eine Wiederholungsbefragung von Eltern, wie sie die Auswirkungen der Trägerreform erleben und beurteilen (N=ca. 7200). Ein zweites Element ist eine querschnittliche Befragung von Erzieherinnen (N=ca. 800). Diese Teilstudie wird im Auftrag des Landes Rheinland-Pfalz realisiert, die auch einen Regional- und Trägervergleich ermöglicht. Das dritte Element der Studie besteht in einer längerfristigen teilnehmenden Beobachtung des Alltags in den Einrichtungen. Von dieser ethnografischen Studie ist in den drei Berichten heute die Rede.

(3) Die ethnografische Teil-Studie wird als Lehrforschungsprojekt, das heißt als Teil der Methodenausbildung – überwiegend als Forschungspraktikum –, durchgeführt. Derzeit arbeiten 24 Studierende in zwölf KiTas daran mit, die sich in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses befinden. Sie bilden drei „Generationen“, deren „älteste“ seit rund eineinhalb Jahren im Feld ist. Die Ergebnisse werden in Praktikumsberichten, Haus- und Diplomarbeiten formuliert. Die „älteste Generation“ der Studierenden schließt ihre Feldarbeit derzeit ab und steht gleichsam auf der Schwelle zur abschließenden Auswertung des gesammelten Materials; diese methodische und forschungspraktische Aufgabe bildet den Hintergrund der drei folgenden Berichte.

¹ Beiträge aus der ethnografischen Teilstudie des Trierer Projekts zur pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen zum Symposium „Kinder wahrnehmen“ des Arbeitskreises „Frühpädagogische Bildungsforschung“, das am 6./7. Dezember 2002 im Sozialpädagogischen Institut des Landes Nordrhein-Westfalen unter der Leitung von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer stattfand. In diesem Arbeitspapier sind nur zwei der drei Projektberichte versammelt, die in Köln vorgestellt wurden. Der dritte Bericht (Petra Jung) stand für eine Veröffentlichung in diesem Arbeitspapier leider nicht zur Verfügung.

2 Zu Ansatz und Fragestellung der ethnografischen Teilstudie

(1) Die Studie steht im Horizont der laufenden Diskussion über die Bildungsqualität von Kindergärten. Wir haben das Interesse des Bistums an den Konsequenzen seiner Organisationsreform als Frage nach den Bedingungen und Prozessen der Hervorbringung von Qualität aufgegriffen. Daraus ergibt sich der Ansatz unserer Untersuchung. Wir fassen das Qualitätsproblem nicht evaluativ, sondern deskriptiv-analytisch auf. Dies will ich im folgenden kurz erläutern.

(2) Ein entscheidendes Missverständnis der Debatten um die Qualität von Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen meint, es gehe um inhaltliche Maßstäbe ihrer Leistungsfähigkeit. Tatsächlich geht es um Effizienz und Effektivität, das heißt um Fragen optimalen Ressourceneinsatzes und um Fragen der Zielerreichung, also um Wirkungsprobleme. Eine Debatte darum, was man inhaltlich unter pädagogischer Qualität verstehen soll, findet dagegen allenfalls indirekt, als Debatte um Evaluationskriterien statt. Qualität behält so den Charakter eines pädagogischen Programms und ignoriert die Eigenlogik der institutionellen pädagogischen Praxis.

Man könnte nun meinen, man solle auf das Attribut „pädagogisch“ verzichten; es reiche, wenn man Effekte misst. Dieser Einwand greift jedoch in zweifacher Hinsicht zu kurz. Denn zum einen geht es bei pädagogischer Qualität um gewollte Effekte, nicht um ungewollte (Neben-)Wirkungen. Beschränkt man sich auf die Messung von Effekten, überschätzt man aber leicht die Relevanz intentionaler Praxis in den Kindergärten, weil sich Evaluationskriterien aus pädagogischen Programmen speisen. Zum anderen blendet die Orientierung an den Zielen die Prozesse der Erzeugung von „outcomes“ und ihre Bedingungen und Gründe aus. Ein deskriptiv-analytischer Qualitätsbegriff richtet sich dagegen auf eben diese Prozesse und fragt nach der Struktur des Geschehens bzw. nach der Hervorbringung erziehungsbedeutsamer Phänomene in der Praxis des Kindergartens. Die normative Ordnung des pädagogischen Feldes wird als strukturierendes Merkmal von Interaktionsprozessen verstanden, nicht als Effektivitätskriterium pädagogisch gemeinter Handlungen.

Es geht also nicht darum, was Pädagogik leistet – oder gar: was sie leisten will –, sondern darum zu erfahren, *wie sie etwas leistet*. Das ist der Unterschied zwischen einem evaluativen und einem deskriptiv-analytischen bzw. einem sozialgenetischen Qualitätsbegriff. Ob sie leistet, was sie leisten will, und was sie wirklich leistet, ist eine ganz andere, allerdings ebenfalls sehr interessante und selten untersuchte Frage.

Dieser deskriptiv-analytische Ansatz impliziert, dass es keinen objektiven Qualitätsbegriff gibt, sondern von Qualität nur perspektivisch die Rede sein kann. „Perspektivisch“ heißt nicht „relativistisch“. Ein perspektivisches Qualitätsverständnis ist „situier“, das heißt: an die Multifunktionalität von Kindertageseinrichtungen gebunden. Kindereinrichtungen sind nicht nur Bildungseinrichtungen, es sind auch nicht nur Dienstleistungseinrichtungen; es handelt sich vielmehr um ein Feld institutioneller Praktiken im Schnittpunkt divergenter gesellschaftlicher Funktionssysteme, geschlechtsspezifischer Lebensperspektiven und generationaler Lebensformen. Entsprechend muß es unterschiedliche Qualitätsbegriffe von Kindern und Erwachsenen, Erzieherinnen und Eltern, Müttern und Vätern geben. Die evaluative Debatte um die Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen wird auch in diesem Punkt unterkomplex geführt.

Der Ansatz unserer ethnografischen Studie orientiert sich an William Corsaro, Lothar Krappmann, Klaus Mollenhauer und Michael Parmentier; im Hintergrund stehen Aaron Cicourel, Erving Goffman, Basil Bernstein und Pierre Bourdieu.

3 Objektbereich und methodisches Vorgehen

Wir verstehen unsere Untersuchung als „erziehungswissenschaftliche Ethnografie“, soll heißen: als Beschreibung der Kultur pädagogischer Institutionen. Die ethnografische Teilstudie des Trierer Caritas-Projekts untersucht das Problem pädagogischer Qualität als Prozeßstruktur pädagogischer Felder. Sie beobachtet und beschreibt Strukturen des Geschehens unter Berücksichtigung der Perspektiven handelnder Akteure – primär der Erzieherinnen und der Kinder – im Kontext der Multifunktionalität frühpädagogischer Institutionen.

Ethnographie beschäftigt sich mit dem „Wie“ der Prozesse, verstanden als Frage nach der Methodik sozialen Handelns. Es geht nicht lediglich um das konkrete Geschehen im Kindergarten, sondern um die Logik seiner Hervorbringung, und zwar seine institutionelle Logik, um die Logik des Kindergartens als eines Feldes institutioneller pädagogischer Praktiken. Man könnte auch sagen: Es geht um das kulturelle Gedächtnis der Alltagspraxis.

Wir stellen Ihnen im folgenden in drei jeweils etwa zehn- bis fünfzehnminütigen Vignetten drei Projekte vor, die innerhalb der ethnographischen Studie in den Kindereinrichtungen des Modellprojekts durchgeführt werden. Alle drei Projekte haben viele Monate Beobachtungspraxis in Kindergärten hinter sich und stehen jetzt am Beginn der Datenauswertung.

(1) Das erste Projekt (Petra Jung) knüpft relativ unmittelbar an der Frage des Auftraggebers nach den Veränderungen der Kindergartenpraxis durch die Trägerreform an. Es geht von der Annahme aus, dass pädagogische Praxis diskursive und nicht-diskursive, anders gesagt: programmatische und vollzugslogische Elemente umfasst. Diese Unterscheidung ist für eine empirische Qualitätsforschung im Kindergarten wichtig. Denn sie erlaubt, nach der *Logik von Handlungsvollzügen* zu fragen, die von den Erzieherinnen als qualitativ besser bezeichnet werden als andere. Das Projekt zielt also auf einen empirischen Begriff pädagogischer Qualität und untersucht die These, dass „Qualität“ die soziale Differenzierung von Kindern und Erwachsenen verstärkt bzw. anders gesagt: dass „Qualität“ ein Dispositiv der Konstruktion institutionalisierter Kindheit ist.

(2) Das zweite Projekt (Kai Schmidt) könnte man als einen Beitrag zur Professionalisierungsforschung bezeichnen. Es nähert sich in einer ethnomethodologischen Perspektive dem beruflichen Alltag von Erzieherinnen an und fragt nach den Methoden, mittels derer sie diesen Alltag organisieren. Ein zentrales Element des Alltags ist der Umgang mit den Kindern. Das Projekt fragt danach, *wie Erzieherinnen Kinder sehen*. Die leitende These lautet, dass Typisierungen des Blicks auf Kinder eine wichtige Methode der Hervorbringung professionellen Handelns sind.

(3) Das dritte Projekt (Sabine Bollig) untersucht die *Erziehungsbedeutsamkeit pädagogischer Objekte* im Kindergarten. Es geht jedoch nicht um Kriterien der Unterscheidung zwischen mehr oder weniger bedeutsamen Objekten. Die These lautet vielmehr, dass pädagogische Objekte eine aktive Rolle bei den Normierungen einer „guten“ Praxis spielen. Es geht also nicht um die Umsetzung einer Programmatik, sondern um die Explikation der Performativität pädagogischer Praxis. Das Projekt zielt auf eine kulturelle Ordnung des Kindergartens, in der Kinder zu „Kindergartenkindern“ werden, die also herstellt, was sie voraussetzen vorgibt.

Die drei Projekte eint das gemeinsame Interesse an der Praxis pädagogischer Programme und die gemeinsame Überzeugung, dass diese Praxis nicht als Technologie der Personveränderung funktioniert – wie aber funktioniert sie dann? Die drei Projekte stehen in einem unterschiedlichen Verhältnis zum Motto des Workshop „Kinder wahrnehmen“. Im ersten Projekt geht es um die Differenz zwischen den Perspektiven der Erzieherinnen und der Kinder auf einen „guten Kindergarten“; das zweite Projekt richtet sich auf die Verfertigung von Kindheitsbildern im professionellen Alltag von Erzieherinnen; das dritte Projekt sucht generalisierte Wahrnehmungen von Kindern im Sinne kultureller Muster zu ermitteln. Methodisch ist die Beobachtung einzelner Kinder nicht zentral; im Vordergrund steht vielmehr die Beobachtung

bachtung einzelner Kinder nicht zentral; im Vordergrund steht vielmehr die Beobachtung und Dokumentation von Situationen, in denen Kinder agieren und sich äußern.

4 Zusammenfassung

Die ethnografische Teilstudie geht vom Problem pädagogischer Qualität aus und reflektiert es im Kontext einer Theorie pädagogischer Felder. Sie macht die Struktur des Geschehens in Institutionen öffentlicher Erziehung zum Gegenstand und fragt nach der Methodik sozialen Handelns als institutioneller Praxis. Einen thematischen Schwerpunkt bildet dabei die soziale Welt der Kinder bzw. die Kultur der Kinder im Kindergarten. „Wahrnehmung der Kinder“ erhält in diesem Zusammenhang eine doppelte Bedeutung: Sie meint zum einen die Methodik des Wahrnehmens von Kindern, zum anderen bezieht sich die Rede von der „Wahrnehmung der Kinder“ auf ihre Stellung, ihre Perspektive im pädagogischen Feld.

Kai Schmidt:

Wahrnehmung der Kinder durch ErzieherInnen – Darstellung eines Forschungsvorhabens

Dieser Text entstand durch die Möglichkeit mein Forschungsvorhaben das erste mal einem Interessierten Fachpublikum vorzustellen². Diese Möglichkeit griff ich auf, um mein Forschungsinteresse und die sich daraus ergebende Untersuchungsfrage zum ersten mal in die darstellbare Form konzeptioneller Überlegungen zu bringen. Zuerst ein paar Worte zu dem Stand in meinem Forschungsvorhaben. Seit Juni 2001 habe ich 35 Tage im Feld verbracht, vornehmlich Vormittage. Das Feld der von mir durchgeführten ethnographischen Studie ist eine Kindertagesstätte, in welcher 90 Kinder betreut werden. Die ErzieherInnen in der Einrichtung orientieren sich bei ihrer Arbeit an dem Konzept der offenen Arbeit. Zur Zeit bin ich dabei meine Feldphase zu beenden, ich befinde mich in einer Phase der Konkretisierung meiner Untersuchungsfrage und stehe vor dem Beginn der Auswertungsphase. Ich will an dieser Stelle nicht näher auf die Einrichtung eingehen, stattdessen noch einige Worte darüber verlieren, worauf ich während meiner Feldaufenthalte hauptsächlich meine Aufmerksamkeit gerichtet habe.

Eine Beobachtung die mich im Kindergarten immer wieder faszinierte war, dass es die Akteure trotz der Unübersichtlichkeit die dort zeitweise herrscht, schaffen ihr Tun aufeinander abzustimmen und die meiste Zeit wissen was gerade „Sache“ ist. Vor allem die Routine, mit welcher die ErzieherInnen es immer wieder schaffen, selbst in den unübersichtlichsten Situationen den Überblick zu behalten weckte mein Interesse. Vor allem im Hinblick auf die Kinder war ich von der Urteilssicherheit der ErzieherInnen immer wieder überrascht. Mit einem Blick sind sie in der Lage ein spielendes Kind von einem tobenden zu unterscheiden. Von diesem Interesse ausgehend stellte sich mir die Frage: wie sie dies anstellen, wie sie die sich mir anbietende Unübersichtlichkeit in Übersichtlichkeit überführen.

² Korrigiertes und leicht überarbeitetes Manuskript eines Vortrages im Rahmen des Workshops „Kinder wahrnehmen“ im Dezember 2002 in Köln.

1 Die These

Der Formulierung dieser Frage kann entnommen werden, dass ich davon ausgehe, dass die Akteure Methoden haben um mit der Unübersichtlichkeit umzugehen. Ich gehe - dabei lehne ich mich an ein ethnomethodologisches Verständnis von Alltagshandeln an - davon aus, dass das Alltagshandeln der Akteure im Feld angemessen als ein methodisches zu beschreiben ist. Den Rahmen, in dem diese Annahme der Methodizität steht, umschreibt Patzelt folgendermaßen: „Es soll geklärt werden, wie Menschen es schaffen, ihre Sinndeutungen und Handlungen aufeinander abzustimmen (zu konzentrieren) und auf diese Weise mehr oder weniger stabile Situationen und Gefüge von Situationen hervorzubringen. Dazu wird das tatsächliche, alltägliche Handeln dieser Menschen betrachtet.“ Und: „Institutionen und Organisationen gründen ausschließlich darauf, dass ausreichend viele Menschen es schaffen, in einer Vielzahl von Situationen täglich ihre Sinndeutungen und Handlungen in ausreichend gleicher und stabiler Weise aufeinander abzustimmen“. (Patzelt 1987, S.10)

Ich gehe also davon aus, dass die Akteure Methoden oder Praktiken haben um ihre Alltagshandlungen zu koordinieren. In meiner Untersuchung betrachte ich die ErzieherInnen als eine Gruppe von Akteuren. Meine These ist nun, dass in den Methoden, die die ErzieherInnen einsetzen um ihren Alltag zu koordinieren, Typisierungen von Kindern eingelassen sind. Oder anders ausgedrückt: Die Typisierung von Kindern ist ein zentrales Element innerhalb der Methoden der ErzieherInnen, mit welchen sie ihre Alltagshandlungen koordinieren. Die ErzieherInnen haben jede menge Praktiken um den Alltag zu organisieren. In diesen Praktiken äußern sich Vorstellungen vom Kind, die durchaus widersprüchlich sein können.

2 Wie erscheinen Kinder?

Die Kinder erscheinen in solch einem Forschungsvorhaben in den Kategorisierungen der ErzieherInnen oder in ihren impliziten Theorien über Kinder. Um dies zu verdeutlichen will ich auf zwei Studien eingehen. Christa und Thomas Fengler haben in ihrer Studie „Alltag in der Klinik“ nachgewiesen, dass die Pfleger in einem psychiatrischen Landeskrankenhaus die Insassen nach andere Kriterien beurteilen als die Ärzte. Sie kategorisieren die Patienten nicht entlang von Krankheiten, sondern bezogen auf den Stationsalltag. Für die Pfleger erscheinen die Patienten als ruhig oder schwierig, als ein Patient der überwacht werden muss oder einer der die ganze Station durcheinander bringt (vgl. Fengler 1984, S.54). Ein weiteres Beispiel für solch ein Vorhaben liefert Kenneth Leiter in einer Studie über Einstufungspraktiken in Schulkindergärten. Sie fand heraus, dass die Lehrerinnen sich bei ihren Entscheidungen, welche

Schüler in welchem Kurs eingestuft werden sollen, von einer impliziten Theorie sozialer Ansteckung leiten lassen. Sie benutzen sie, um zu erklären und zu begründen, warum die Kombination bestimmter Typen von Schülern ungünstig ist. (vgl. Leiter 1974, S.62)

Nach einer erste Durchsicht meines Protokollmaterials sehe ich mehrere Richtungen in welche eine Auswertung gehen könnte. Wie schon gesagt, ich befinde mich am Anfang meiner Auswertungshase, es geht mir im folgenden nur um eine erste Abschätzung, welcher Art meine Ergebnisse sein könnten. Vorstellen könnte ich mir, dass es auf eine Logik der Typisierung von Kindern hinauslaufen wird, die Antworten darauf liefert, von was die verwendeten Typisierungen abhängen. So ist zu vermuten, dass wenn in der KiTa viel Betrieb ist, die ErzieherInnen andere Typisierungen gebrauchen, als in ruhigen Phasen. Es wäre auch denkbar, Bezüge zur Raumgestaltung herzustellen, derart, dass ein gewisses Arrangement der Räume gewisse Erscheinungsformen von Kindern nahe legt. Ein weiterer Bezugspunkt sind die Spielobjekte. Ich kann mir zum jetzigen Zeitpunkt vorstellen, dass eine Rekonstruktion der Typisierungen in einem nächsten Schritt dann erlaubt, unterschiedliche Typisierungsmuster herauszuarbeiten, die sich dann in impliziten Theorien vom Kind, mit welchen die ErzieherInnen operieren, verdichten lassen. Dies können zu diesem Zeitpunkt jedoch nur Vermutungen über die Form eventueller Ergebnisse einer Auswertung sein.

3 Annäherung an mein Material

Zum Abschluss meiner Überlegungen möchte ich Anhand von zwei Beispielen meine Überlegungen zu den, in die Alltagspraktiken der ErzieherInnen eingelassenen, Typisierungen von Kindern illustrieren.

Die Erzieherin Karin spielt mit Handpuppen vor einem Publikum von ca. 8-10 Kinder Kasperletheater. Die Kinder können sie sehen, sie kniet hinter der Theke des „Kaufladens“, hält die Handpuppen auf Brusthöhe. Das Spiel ist schon einige Zeit am laufen, als sich die folgende kleine Episode ereignet. Sie beginnt damit, dass Karin durch die Puppe der Oma zum Publikum gewandt berichtet, dass sie soeben einen Kuchen für den Sepperl backen wollte, das Mehl aber weg sei. „Es sei wohl gestohlen worden“. Worauf ein Kind aus dem Publikum ruft: „das war der Räuber Hotzenplotz“, worauf andere Kinder einfallen und dies wiederholen, die gespannte, konzentrierte Ruhe, mit der die Kinder der Oma zugehört haben, weicht Empörung und Entrüstung. Die Oma fragt die Kinder, was sie nun machen solle. Worauf das Publikum durcheinander einige Lösungsvorschläge schreit: „ich habe Mehl“, „Handy“ und einiges anderes. Die Kinder werden laut und schreien durcheinander. Daraufhin sagt Karin, nun nicht als Oma, sondern eindeutig in ihrer Stimme und Tonlage als Erzieherin, ermahnend: „Jetzt setzt euch mal ruhig hin ... Du auch .. Ingo setz Dich ruhig hin“. Sehr schnell kehrt Ruhe im Publikum ein. Karin setzt das Puppenspiel fort als sei nichts passiert.

Auch die Kinder, so mein Eindruck sind wieder von dem Puppenspiel eingenommen und die gespannte, konzentrierte Ruhe kehrt zurück.

Den Aspekt den ich an dieser Szene beachtenswert finde, ist die Selbstverständlichkeit mit welcher für die Akteure die Ermahnung der Erzieherin in das Theaterspiel eingelassen ist, bzw. auf einer anderen Ebene abläuft, die die Ebene des Theaterspiels nur geringfügig stört. Unter Erwachsenen wäre so etwas nicht möglich, dieser plötzliche Sprung aus dem Kontext des Theaters in einen Kontext, in dem Ermahnung möglich ist, und dann wieder zurück in den Ursprungskontext. Dies spricht dafür, dass solche Praktiken eingespielt sind, nichts außergewöhnliches darstellen. Das entscheidende für meine Fragestellung ist die Annahme, dass sich das in diesen Praktiken eingelassene Wissen von den Kindern rekonstruieren lässt. Einen ersten Hinweis den diese Szene liefert, ist, dass Kinder in dieser Szene als Wesen erscheinen, die eine Ordnung gefährden. Diese virulente Ordnung muss durch Praktiken der Ermahnung ständig hergestellt werden. Ob diese Interpretation angemessen ist, kann erst die weitere Auswertung zeigen, hier will ich nur andeuten in welche Richtung dies gehen könnte. An diesem Beispiel sieht man, dass die Beobachtung der Alltagspraktiken Rückschlüsse auf die impliziten Theorien über Kinder erlaubt. Dazu noch ein weiteres Beispiel:

Die folgende Szene ereignete sich im Theaterraum. Dieser Raum ist einer der vier ehemaligen Grupperäume, die nun als Funktionsräume dienen. Neben dem Theateraum, gibt es noch den Bauraum, den Spielraum und den Kreativraum. Der Theateraum ist ein Raum in dem die Kinder, angeregt durch die Raumgestaltung und die in ihm enthaltenen Objekte, ihre Zeit vornehmlich mit Rollenspielen verbringen sollen. Der Raum besteht aus 4 von den Akteuren als solche unterschiedenen Spielbereichen. Einer davon ist die „Bühne“. Sie befindet sich in einem Eck des Raumes, und wird durch ein Podest in der Form eines Dreiecks (Kantenlänge ca.2m), das jenes Eck ausfüllt gekennzeichnet. Dort ereignet sich folgende Szene: Peter, Paul und Frank tollten auf der Bühne umher. Paul verlässt die Bühne und rennt durch den Raum. Christa, die anwesende Erzieherin, wendet sich ermahmend an ihn: „Paul das ist nicht die Turnhalle“. Paul bremst sich, ein wenig später rennen alle 3 durch den Raum. Christa: „das ist nicht die Turnhalle, aber da geht ihr jetzt hin, da könnt ihr rennen“, mit diesen Worten schickt sie die 3 in die Turnhalle.

In dieser Szene zeigt sich die Verwobenheit der Wahrnehmung der Kinder durch die ErzieherInnen mit der Raumgestaltung. Die Kinder erscheinen hier als Wesen, die das richtige am falschen Ort tun. Sie rennen und toben herum. Dies ist für die ErzieherInnen eine für Kinder typische Tätigkeit. Aus diesem Grund gibt es dafür auch einen eigenen Ort: die Turnhalle. In solch einer Perspektive wird das Arrangement der Räume und der Objekte zu einer Art Folie auf der sich das richtige und falsche Verhalten ablesen lässt.

Anstatt weitergehender Interpretation möchte ich nun abschließend meine beabsichtigte Auswertungsstrategie nochmals zusammenfassen. Durch die Beobachtungen der Alltagspraktiken der ErzieherInnen will ich einen Zugang zu den in diesen Praktiken eingelagerten Vorstellungen vom Kind und den impliziten Theorien über Kinder bekommen. Meine Frage lautet: Wie nehmen ErzieherInnen in ihrem Alltag Kinder wahr, welche verschiedenen Wahrnehmungsmuster gibt es und von was hängt der Gebrauch eines bestimmten ab.

4 Literatur

- Fengler, C., & Fengler, T. (1984). *Alltag in der Anstalt: wenn Sozialpsychiatrie praktisch wird*. Rehbürg-Loccum: Psychiatrie-Verlag.
- Leiter, K. (1974). Ad Hocing in the Schools. A Study of Placement Practices in the Kindergartens of Two Schools. In A. Cicourel (Hrsg.), *Language Use and School Performance*. (S.17-76). New York.
- Patzelt, W. J. (1987). *Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags*. München: Wilhelm Fink.

Sabine Bollig:

Performativität der Dinge – zur Ethnographie pädagogischer Objekte in Kindertagesstätten³

„Für die meisten, vielleicht alle Kulturformen [...] dürfte solch eine materielle Form, ein Werkzeug nachweisbar sein, das ein Wissen um die Form auf unmittelbarste Weise vermittelt, das selbst ein Niederschlag der Formgeschichte, deren vollen Gehalt verbreitet.“
(Bernfeld, 1931: 133)

1 Zur Rolle von Objekten in Kindertagesstätten

Ein Kindergarten besteht aus Erzieherinnen, Räumen, Öffnungszeiten, Konzepten, Eltern Einrichtungsgegenständen und nicht zuletzt natürlich Kindern. Sollten wir die Institution Kindergarten beschreiben, würden uns wahrscheinlich spontan erst einmal eine Vielfalt von materiellen Begebenheiten einfallen: Spielzeuge, Kinderrutschen, kleine Stühle, Malecken, Bilderwände, Puzzle, Puppenhäuschen, selbstgemalte Bilder, usw., die für uns einen Kindergarten charakterisieren. Betreten wir ein Postamt, eine Zahnarztpraxis oder eine Schule sind es ebenso bestimmte Objekte, die uns die Situation vergegenwärtigen. Ohne gelben Postschalter keine Post, ohne kleine Kinderstühle kein Kindergarten. Es sind neben den rein interaktionalen Dimensionen die Dinge, die Situationen rahmen; denen gleichsam ein Skript der Institution innewohnt. Die Dinge sind haben dabei auch Zeichencharakter, sie sind Bedeutungsträger. So repräsentiert Spielmaterial aus Holz und Filz eine bestimmte Vorstellung von Pädagogik, Umweltbewusstsein, ja vielleicht sogar eine politische Haltung; sie sagen etwas über die finanziellen Ressourcen der Beteiligten aus repräsentieren eine bestimmte Vorstellung von Kindsein.

³ Überarbeitete Langfassung einer Präsentation im Rahmen des Workshops „Kinder wahrnehmen“ im Dezember 2002 in Köln

In der pädagogischen Programmatik von Kindertagesstätten haben Objekte, im Sinne von Spielzeugen, Räumen und Einrichtungen schon immer eine prominente Rolle gespielt (vgl. Fröbel, Montessori, oder in der Reggio-Pädagogik). Konzeptionell geraten sie heute vor allem als Inventare vorbereiteter, bildsam anregender Umwelten für kindliche (Selbst)Bildungs- und Entwicklungsprozesse (s. von der Beek / Buck / Rufenbach 2001, Regel / Kühne 2001) in den Blick. Räume und Objekte erhalten dabei die Funktion eines „dritten Erziehers“; Erzieherinnen wählen die Gestaltung von Räumen und deren Inventar sorgfältig unter Aspekten der Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für bestimmte soziale und individuelle Prozesse der Kinder aus. Dabei bilden bildungstheoretische Überlegungen den zentralen Ausgangspunkt, es geht um die ästhetische Qualität der Dinge im Rahmen von Selbst-Bildungsprozessen (Schäfer 2002).

Ich möchte dieser konzeptionellen, pädagogisch-programmatischen Fassung der Objektwelt von Kitas einen kultursoziologischen Zugang zur Seite stellen. Zweifellos machen Kinder ihre Erfahrungen mit den Dingen, sie lernen etwas, ob sie dabei allerdings lediglich der pädagogischen Programmatik folgen ist eine andere Frage. Was lernen nun also Kinder (und auch Erwachsene) im Umgang mit Objekten, welche Erfahrungen machen sie ? Diese Frage möchte ich nicht im Sinne einer Rezeptionsstudie pädagogischer Intentionen, sondern in der Beschreibung der bedeutungsvollen Dingwelt zur Explikation der kulturellen Ordnung der Institution Kindergarten beantworten; den quasi institutionellen Charakter der Dinge beschreiben.

Die Bedeutung der Dinge innerhalb der Institutionenvollzüge rekonstruiere ich im Horizont der Soziogenese pädagogischer Qualität als Möglichkeit von Pädagogik. Ich folge dabei der These, dass die Dinge eine aktive Rolle bei der Normierung „guter“ Praxis leisten. Unter einem *pädagogischen Blick* können Gegenstände wie z.B. Spielzeuge, Bilder, aber auch Alltagsgegenstände zu erziehungsbedeutsamen Objekten generieren, die auf der Ebene symbolischer Ordnungen verschiedene Arten von Realphänomenen als Erziehungsphänomene erscheinen lassen. Die Frage lautet also nicht , wie gut die beteiligten Akteure eine pädagogische Programmatik der Dinge umsetzen, sondern wie sie es vermögen in den Objektbedeutungen die Pädagogik im Kindergarten sichtbar und dadurch möglich machen. *Pädagogische* Objekte werden somit als Dinge verstanden, die in ihren *symbolischen Qualitäten als Operatoren von erziehungsbedeutsamen Realitäten* verstanden werden können. Diese symbolischen Qualitäten der Objekte in Kindergärten erhalten ihre institutionelle Bedeutung dann eben nicht als Ausdruck bildungstheoretischer Konzepte, sondern als Träger organisationsgebundener pädagogischer Repräsentationen.

Eine dieser Erziehungsbedeutsamkeiten, die in meinem Verständnis performativ zu Eigenschaften von Gegenständen überführt werden, ist die Entwicklungslogik von Kindern, die sich als kulturelle Tatsache besonders in der Form von Altersnormierungen ausdrückt. Kinder werden im Kindergarten gerade auch über die Auseinandersetzung mit der Objektwelt mit diesen Normierungen von Kindheit konfrontiert; sie lernen über das kulturelle Skript der Objektnutzungen und -bedeutungen (*Kindergarten-*) *Kinder zu sein* und sind gleichzeitig zusammen mit den Erwachsenen an den Herstellungsbedingungen dieser kulturellen Kategorie „Kind“ beteiligt.

2 Wie ist Pädagogik möglich ? Zur Eigenlogik pädagogischer Felder

Mit H. Heid gehe ich davon aus, dass Erziehung kein für sich abgrenzbares Realphänomen, sondern eine „in Problemstellungen thematisierte Wirklichkeitsperspektive“ ist; sie vollzieht , und kann sich auch immer nur im Medium von Nichterziehung vollziehen, daher hat Erziehung nicht die Form eines Handelns, sondern eines Urteils; eines sozialen Urteils über die pädagogische Bedeutsamkeit, die „Erziehungsbedeutsamkeit“ von Intentionen und Wirkungen, Praktiken und Settings (Heid 1994: 59 ff.). „Thematisierung, Spezifizierung und Benennung dieser Realitätsperspektive als „Erziehung“ [...] ergeben sich nicht aus der Sache selbst und sind auch nicht Ergebnis willkürlicher individueller Entschlüsse. Sie sind vielmehr Resultat kommunikativen, sozialen Handelns, sozialer Definitions- und Bewertungsprozesse [...] In Traditionen theoretischen und praktischen Handelns konstituiert sich die gedankliche und soziale Wirklichkeit Erziehung.“ (Heid 1994: 59). Dirk Rustemeyer radikalisiert diese Möglichkeit von Erziehung und Pädagogik zur Pädagogischen Sinnform, die sich durch die Differenz zwischen Erwachsenen und Kinder auszeichnet und unter anderem über die Wahrnehmung der Kinder in ihrer gleichzeitigen Möglichkeit und Wirklichkeit konstituiert wird. Pädagogik ist somit im Rahmen von institutionalisierten Codierungen möglich (s. Rustemeyer 2002).

Ich möchte im weiteren den *performativen* Charakter dieser Möglichkeitsform von Erziehung betonen; die sozialen Beurteilungsvorgänge also nicht als nachgängige bewußte Reflexion über einen unabhängigen Gegenstand verstehen, sondern als *Aktivität*, in der die Akteure die Bedeutsamkeit, die Bewertung eines Geschehens im Vollzug in dieses einschreiben und somit eine neue Realität/ Wirklichkeit, nämlich die der Erziehung, der pädagogischen Praxis entstehen lassen.

Diese performativen Beschreibungs- und Beurteilungsvorgänge – mit Luhmann/ Schorr kann man auf der Systemebene von den Technologieersatztechnologien der Akteure sprechen (Luhmann/Schorr 1982) – sind eingebettet und repräsentieren die Eigenlogik des pädagogischen Feldes. (s. Honig 2002: 223 ff., auch Heid 1994: 59) Es sind auf der Ebene der Praxis vor Ort soziale, symbolische Realitäten, die innerhalb spezifischer Lokalitäten hergestellt, prozessiert und verändert werden; sie finden im Medium der Alltagsvollzüge, des Selbstverständlichen eines institutionalisierten Zusammenhanges statt und *renaturalisieren* durch ihren performativen Charakter, d.h. erscheinen als Eigenschaften eines naturwüchsigen Gegenstandes und nicht als seine Konstitutionsvollzüge.⁴

So ist es z.B. dem Kindergarten und seinen Akteuren möglich auf das Wesen des Kindes zu reagieren, ohne auf die gerade dadurch vorgenommenen Konstitutionsbedingungen und Herstellungsweisen von Kindern (als kultureller Kategorie) reflektieren zu müssen, bzw. zu können. Die Logik dieser performativen Beurteilungsvorgänge ist dabei, wie eben schon erwähnt, allerdings nicht in den einzelnen Akteuren zu suchen, sondern in der tradierten, sozialen Repräsentationen des Feldes. In diesem Sinne will ich in Anlehnung an die ethnographische Methodologie Klaus Amanns und Stefan Hirschauers von den Akteuren nicht als Sinnzentren des Feldes, sondern als „Appendixe sozialer Situationen“ (Hirschauer / Amann 1997:24) sprechen.

Leistung und Relevanz einer pädagogischen, oder mit Torsten Zeck besser gesagt einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie (Zeck 2002, S.101 ff.) liegen eben genau in der Aufdeckung dieser Vollzugslogik von Erziehung als institutioneller Praxis (s. Honig 2002). Wie werden also diese performativen Urteile gefällt, die Erziehungsbedeutsamkeiten im Feld hergestellt? Welche Methoden der Erzeugung einer erziehungsbedeutsamen Realität lassen sich ethnographisch beschreiben ? Diese Frage möchte ich auf der Beobachtungs- und Auswertungsebene meiner ethnographischen Feldstudie durch die Beschreibung der Objektwelt von Kindertagesstätten explizieren. Kehren wir also wieder zu den *pädagogischen Objekten* zurück.

3 Die Beobachtung der Vollzugslogik pädagogischer Felder über Objekte

Bei einer Geburtstagsfeier im Spielraum, 11.00 Uhr: Die Kinder sitzen bereits alle am Tisch. Steffen auf einem „Geburtstagsthron“. Die Erzieherin Margit stellt einen Holzker-

⁴ siehe Argumentation dieser Figur für die Qualitätsdebatte bei Honig 2002

zenständer für Teelichte in Form eines Kuchens vor Steffen auf den Tisch und fragt ihn wie alt er den heute werde. „Sechs“- sagt er voller Stolz. Sie zählt mit ihm und den anderen Kindern sechs Teelichte ab, die sie in die Löcher des Kerzenständers steckt und anzündet. Steffens bester Freund Linus, der neben ihm sitzt, weist mehrmals darauf hin, dass er auch schon sechs Jahre alt ist und zählt noch mal die Löcher für die Kerzen nach. Auch Danny, der Freund auf der anderen Seite schaut sich aufgeregt den Kerzenständer an. Linus ruft aufgeregt: „Sieben !! - hier sind sieben Löcher drin – hier kann man sieben Jahre alt werden“. Steffen, Danny und er sind sich sicher, dass sie ihren 7. Geburtstag nicht mehr hier, sondern in der Schule feiern werden. Steffen wiederholt nochmal: „Also ich bin schon in der Schule wenn ich sieben werde“ Linus: „Ich auch!“

Eingangs habe ich eine Arbeitsdefinition von pädagogischen Objekte geliefert, die sie als *Dinge, die in ihren symbolischen Qualitäten als Operatoren zur Erzeugung erziehungsbedeutsamer Realitäten* betrachtet werden können, beschreibt. Ich beobachte die Dinge im Kita, da ich davon ausgehe, dass sie zum Einen als Zeichen für die kulturelle Ordnung der Institution gefasst werden können und es zum Anderen den Akteuren erlauben, über bestimmte Techniken und Routinen diese Zeichenhaftigkeit sozial immer wieder herzustellen, zu aktualisieren und zu verändern.

Bruno Latour betont in seinen Studien zur Wirklichkeit von Wissenschaft die Verquickung von Mensch, Sozialität (Gesellschaft) und Objekten als Kollektiv. Er spricht von den Objekten als nicht-menschlichen Wesen, die als eigenständige soziale Tatsache in Interaktion mit den menschlichen Wesen treten, genau so wie die Gesellschaftsstruktur vermittelt durch die soziale Situation. Objekte sind für ihn als nicht-menschliche Wesen durch ihre Geschichte qualifiziert, einer Geschichte die und durch die sie durch Menschen fabriziert wurde, diese Fabrikationen allerdings die einzelnen Interaktionen überdauern und über die Form der *faitisches* (einer Mischung zwischen Fetisch und Fakt) vergessen wurden (Latour 2002: 137 ff.). Dies exemplifiziert er z.B. in wissenschaftshistorischen und aber auch ethnographischen Studien, in denen er objektgebundene Techniken zur Herstellung von Gewissheiten über Objekte, Referenzen und Repräsentationen analysiert. Bruno Latour fordert daher für die Soziologie die Erweiterung der Kategorie Intersubjektivität um die der Interobjektivität (symmetrisiert also die Leistung der Subjekte mit jener der Objekte im Kontext gerahmter Interaktionen) um so die spezifischen Leistungen der Objekte für die Rahmung von Interaktionen, die Erzeugung von Wissen und Sinn in den Blick nehmen zu können. Objekten kommt innerhalb von Interaktionen die Rolle der gleichzeitigen Lokalisierung und Globalisierung zu; sie erlauben es Interferenzen auszuschalten aber gleichzeitig Interaktionen miteinander zu verknüpfen, Strukturen herauszubilden (s. Latour 2001)

Auch Roland Barthes betont die relative Eigenständigkeit der Objekte als soziale Repräsentationen. Mit ihm können Objekte als *Zeichen* beschrieben werden, die dem Nutzer/Betrachter zwar scheinbar naturhaft oder lediglich in ihrer Funktion entgegentreten; allerdings nicht lediglich als Objekt - im Sinn des Bezeichneten - sinnstiftender Prozesse gedacht werden, sondern selber Träger dieser Bedeutung generierenden Relationen (das was wir Sinn nennen) sind (s. Barthes 1988). Objekte lassen sich darüber nicht nur in ihrer Funktion und den Gebrauchsweisen, sondern als kulturelle Artefakte beschreiben, die als eigenständige Bedeutungsträger innerhalb von Zeichensystemen hergestellt, interpretiert und „gelesen“ werden. Man kann sie zugespitzt als „Subjekte des Sinns“ in jeweils spezifischen Kontexten bezeichnen. Allerdings erhalten sie für Barthes diese Aussagekraft durch ihre Stellung innerhalb der Taxinomien von Objektzeichensystemen, die er in Sprache übersetzt. Dies ist verkürzt gesprochen der Ausgangspunkt seiner strukturalen Analyse. (s. auch Habermas 1999: 180) Ähnlich beschäftigt sich Parmentier in seiner Studie zur Struktur kindlicher Interaktionen mit der Analyse materialer Realitäten von Kindertagesstätten (Parmentier 1979).

Bruno Latour sensibilisiert für den „eigensinnigen“ Stellenwert der Objekte, ihre handlungsleitende Funktion innerhalb von Interaktionen und die strukturierende Verknüpfung verschiedener Interaktionen, Barthes für die Renaturalisierung der Zeichenhaftigkeit der Dinge. Ihre Aussagekraft, bzw. Appelcharakter erhalten sie dabei entweder durch ihre aktive Rolle in Interaktionen oder des Stellenwertes innerhalb von materialisierten Zeichensystemen. Ich möchte im folgenden Aspekte dieser beiden Ansätze zusammenführen; mich aber nicht für die „objektiven Sinnstrukturen“ von Räumen, Objekten etc. in Kindertagesstätten interessieren, bzw. ihre denotative und konnotative Bedeutung aus ihrer Stellung im System explizieren, sondern für ihre Herstellungs- und Lektüreprozesse, bzw. Produktions- und Reproduktionsprozesse. Ich werde sie ebenfalls nicht im Latour'schen Sinne in ihrer Eigenständigkeit verstehen, sondern fasse sie in ihrer Geschichtlichkeit und ihrer Rolle in *sozialen Situationen* ins Auge; im Vordergrund des Interesse stehen die Artifizierungsprozesse und ihre Einlagerung in institutionelle Routinen und alltägliche Praktiken, man könnte auch davon sprechen, dass ich mich eher für die Semiosen als die Semantik der Dinge interessiere.

In Verbindung des performativen Charakter pädagogischer Prozesse und den Objekten in Kitas als „Sinnträger“, denke ich beschreiben zu können, wie über die sozial und institutionell hergestellte Zeichenhaftigkeit der Dinge, die wiederum zur Eigenschaft des Gegenstandes überführt werden, pädagogische Objekte hergestellt, reproduziert und verändert werden, die wiederum Erziehung als institutionalisierte Praxis möglich und sichtbar machen.

Auf einer inhaltlichen Ebene geschieht dies meines Erachtens und gestützt auf kindheitstheoretische Diskussionslinien, (s. Darstellung bei Zeck 2002) im Kindergarten vornehmlich über die Herstellung von Kindern, also der Normierung von Kindheit, sei es in Altersnormierungen, Entwicklungsvorstellungen oder spezifischen Bildern vom Kind, als kompetenter Akteur, schutzbedürftigem Wesen, Lernwesen, oder ähnlichem. Diese Herstellung von Kindern, läßt es für den Kindergarten dann wiederum zu auf diese Kinder zu reagieren, bzw. praktischen Vollzügen Erziehungsbedeutsamkeit beizumessen.

Im Zentrum meiner Beobachtung stehen also die sozialen Verwendungsweisen der Dinge / Objekte durch unterschiedliche Akteure innerhalb verschiedener institutioneller Settings.

4 Die Wahrnehmung von Kindern und *dem Kinde*

Im Zentrum dieses Workshops steht das Forschungsdogma der „Wahrnehmung der Kinder“. Diesem Imperativ folge ich in meiner Studie indirekt auf 2 Ebenen:

- da zum Einen die empirischen Kinder der Kindertagesstätte als Akteure und Ko-Konstrukteure der eben beschriebenen Herstellung von Erziehungsbedeutsamkeiten qua Objektdeutung in den Blick geraten \Rightarrow also auf der *Beobachtungs-, oder Feldebene*
- und zum Zweiten, die institutionellen Kinder, bzw. Kinder als kulturelle Kategorie auf einer *Auswertungs- oder Theorieebene* als performative Grundlage und Effekte dieser Objektbedeutungen expliziert werden können

Diese Unterscheidung zwischen *Kindern* auf der Feldebene und *dem Kinde* auf der Beobachterebene könnte man bezogen auf die Bedeutung der Dinge mit der Unterscheidung zw. *pädagogischen Objekten* und *erziehungswissenschaftlichen Objekten* (in Analogie zu Zeck's Begründung erziehungswissenschaftlicher Ethnographie, s. Zeck 2002) vornehmen.

Es geht mir also um die Bilder vom Kind, die sich in der Interaktion mit und über pädagogische Objekte explizieren lassen. Kindheitsbilder sind in meinem Verständnis die inhaltliche Grundlage für die Erziehungsbedeutsamkeit von Praktiken, die somit zu pädagogischen Praktiken generieren. Ausgangspunkt bildet dabei *die pädagogische Differenz* von Erwachsenen und Kindern (siehe Nemitz 1996, Zeck 2002), also Kindheit als relationales Konstrukt (Honig 1999: 122ff). Es geht in meiner Untersuchung um die Frage „nach dem Umgang mit dieser Unterscheidung im Alltag [...] wie diese Differenz in der Interaktionen und Kommunikationen der Erwachsenen und Kinder reproduziert, verändert, eingesetzt verinnerlicht, vergessen,

überspielt, pervertiert, veralbert, ironisiert, weiterentwickelt, übertrieben, verdrängt – schlechthin also – immer wieder neu konstruiert wird“ (Zeck 2002: 101). Die Institutionalisierung dieser Differenz, die sich in Kindheitsdiskursen ausdrückt, ließe dabei, wenn sie wie Zeck im Gegensatz zu Nemitz betont, auch in institutionellen Situationen und den erzieherischen Praktiken der Akteure zur Geltung kommt (Zeck 2002: 108 ff.) als zweite Seite derselben Medaille die Rekonstruktion der Eigenlogik pädagogischer Felder zu. Beobachtungseinheit dieser Untersuchungsfrage ist wie gesagt die soziale Konstituierung *pädagogischer* Objekte in den unterschiedlichen Settings.

5 Zu Forschungsmethode und -praxis

Forschungsmethodisch läßt sich dieses Vorhaben als ethnographische Feldforschung in Anlehnung an den methodischen Konstruktivismus Bruno Latours, bzw, die ethnomethodologisch inspirierte Methodologie Hirschauer/Amanns, wie sie es in ihrem Band zur „Befremdung der eigenen Kultur“ paradigmatisch darstellen, realisieren.

Dabei wird die kulturelle Praxis als *Produktionsform von Sinn* aufgefasst, deren „soziale und kulturelle Ordnung sich nicht ‚hinter‘, sondern in und an den Aktivitäten zeigen lassen“. (Amann 1997: 304). Sie grenzen sich dabei von klassisch hermeneutischen Formen der Kulturdeutung ab, indem sie nach den Techniken und Methoden der Akteure zur Herstellung und Darstellung dieser situativen Ordnungen fragen. Diese Form des lokalen Wissens ist aber für die Beteiligten weder in Handlungssituationen und erst recht nicht auf Nachfragen verfügbar, weil es im Modus des Selbstverständlichen liegt und in Routinen tradiert wird.⁵

Daher wird nicht nach dem subjektiv vermeinten Sinn der Akteure gefragt, sondern den „prä-reflexiven Selbstformulierungen ihrer Praxis“(Hirschauer/Amann: 1997:24)

Da die Verwendungsweisen von Objekten und die Logik dieser Routinen und Techniken des Umgangs im Vordergrund stehen, sind es die alltäglichen Praktiken die ich in teilnehmender Beobachtung im Kindergarten in den Blick fasse. In den alltäglichen, institutionell gebunde-

⁵ Zudem geht das Beobachterwissen mit seinen eigenen, eben nicht pragmatischen Fragestellungen über das im Feld „praktizierte Wissen“ hinaus. Das Interesse des Forschers liegt nicht in der Enkulturation, dem reinen Verstehen des Geschehens, sondern in der Generierung sozialwissenschaftlichen Wissens über das (von ihm) konstruierte Feld; in diesem Fall erziehungswissenschaftlichem Wissen.

nen Praktiken, lassen sich die Rationalitäten beschreiben, die den Objekten den Status der institutionellen Sinnträger verleihen und gleichzeitig als handlungsleitend und bedeutungskonstituierend in sozialen Situationen relevant werden lassen. Im Vordergrund stehen daher nicht die Menschen und ihre Situationen, sondern die Situationen und ihre Menschen und Objekte. Ethnographie wird somit begriffen als „Introspektion sozialer Situationen“ (Hirschauer/Amann 1997:24). Auf der Auswertungsebenen folge ich dabei im Wesentlichen dem Forschungsparadigma der Grounded Theory (Strauss 1994).

Soweit zu meiner Forschungsidee, wie sie sich in einer Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen in den letzten 1 ½ Jahren entwickelt hat; dies ist nicht als ausgesuchtes methodologisches Programm zu verstehen, sondern markiert den aktuellen Stand meiner inhaltlichen Reflexion des Forschungsprozesses; ich bitte demnach um Rücksicht, nein eher um Aufmerksamkeit für Widersprüchlichkeiten und Brüche. Anhand eines Beispiels der ersten Dateninterpretation möchte ich aber nun noch meine (durch die Feldforschung gewonnene) These plausibilisieren.

6 Die Zahnarztbilder

Im Mittelpunkt dieses verkürzten und verdichteten Beobachtungsprotokolls steht eine besondere Art der pädagogischen Objekte in Kindertagesstätten, nämlich selbsthergestellte Bilder und Objekte von Kindergartenkindern, in diesem Fall von selbstgemalten Bildern, die Impressionen eines Zahnarztbesuches festhalten sollen:

Die Kinder der Bärengruppe besuchen eine Zahnarztpraxis, als wieder zurück kommen fordern die Erzieherinnen sie auf mit in einen Nebenraum zu kommen, dort sollen sie Bilder über den Besuch malen. Die Aufgabe wird von den Kindern ganz selbstverständlich angenommen fällt ihnen aber sichtbar schwer. Die beiden Erzieherinnen geben ihnen Tipps und Hilfestellungen, erwarten aber auch eine gewisse Komplexität der Bilder. Sind die Bilder fertiggemalt (was hier anders als in anderen Mal-Situationen durch die Erzieherinnen bestimmt wird) fordern diese die Kinder auf sie eigenhändig zu signieren; die Erzieherinnen helfen dabei und vermerken noch handschriftlich „Besuch beim Zahnarzt“ darauf. Sind die Kinder fertig, geben sie ihr Bild unaufgefordert ab (obwohl auch dies in anderen Mal-Situationen nicht üblich ist) und dürfen gehen. Die Bilder werden später im Foyer unter dem Schild Bärengruppe aufgehängt; ich treffe dort 2 Erzieherinnen die sich vergleichend über die Bilder austauschen.

Die Form der Signierung und Ausstellung der Bilder einer gemeinsamen Aktivität scheint diese der (Re-)Individualisierung und gleichzeitigen Objektivierung zugänglich zu machen. Die Kinder waren beim Zahnarzt und müssen darüber ein Bild malen, dass sie bei der Erzie-

herin abgeben müssen, das ganze hat den Charakter von Produktion/Arbeit. Dementsprechend werden auch Ansprüche an die Bilder gestellt. So reicht es bei einem Mädchen z.B. nicht dass sie den Mundraum-Spiegel des Zahnarztes klein in die Bildmitte malt, da muss noch was dazu. O-Erzieherin: „Aber da ist doch noch soviel Platz auf dem Papier, was hast Du denn noch gesehen, was hat dir denn besonders gut gefallen?“ Von den Erzieherinnen wird eine bestimmte Komplexität der Bilder erwartet, schließlich sollen die Bilder nicht nur den Zahnarztbesuch als gemeinsame Aktivität, sondern als individuelles Erlebnis bestimmter Kinder visualisieren. Viele der Kinder nehmen diese Aufgabe auch mit großem Eifer und Freude an. Es wurden auch Fotos beim Zahnarzt gemacht, die ebenfalls aufgehangen werden, in diesen selbstgemalten Bildern, soll sich aber die persönliche, die individuelle Erfahrung ausdrücken. Die fertigen Bilder werden dann von den Kindern selber signiert (schließlich handelt es sich um die Schulkindergruppe, in der derartige schulische Fertigkeiten bereits etwas trainiert werden), und dann im Foyer den Blicken der Erwachsenen und den anderen Kindern zugänglich gemacht. Die Ausstellung der Bilder schafft somit eine Innen/Aussen-Relation. Der Kindergarten gibt darüber gezielt Informationen über das Innenleben des Kitas an die Eltern weiter, aber informiert sich auch selber über das Innenleben der Kinder. Die Leistung der Objekte liegt in diesem Fall darin, dass sie eine spezifisch sinnvolle Verknüpfung von Handlungen und Kommunikation zulassen.

Diese eben beschriebenen Informationen folgen allerdings einer nicht nur einer spezifischen Form der Interpretation, sondern auch der kitaspezifischen Logik der Herstellung. Durch die Signierung können die einzelnen Bilder als Referenten für die kreativen Fähigkeiten der einzelnen Kinder vergleichbar gemacht werden. Die eigenhändige Signierung stellt nicht nur die Autorenschaft, sondern auch einen eigenen ästhetischen Teil des Bildes dar und wird zum Referenzpunkt die Schreibfertigkeiten der Kinder. Im Arrangement der Bilder unter der Rubrik „Bärengruppe“ werden die Bilder und vor allem die Autoren in eine bestimmte Ordnung des Kitas eingefügt; bzw. diese Ordnung aktualisiert. Sie gehören zur Gruppe der Schulkinder, der „Großen“ diese haben ein eigenständiges „Ausstellungsgelände“ und -format in dem für alle zugänglichen Foyer / Cafeteria der Einrichtung. An die „Großen“ werden bestimmte Erwartungen bezüglich ihrer Möglichkeiten gerichtet. Während der Besprechung durch die Erzieherinnen werden im Vergleich Ideal- und Extremtypen der Bilder benannt, bzw. aktualisiert („Na klar das war Rudi, dem ist das einfach zu doof“ zu einem nicht so ausführlich bemalten Bild „Das finde ich toll – da hat sie doch einfach die ganzen Bohrer gemalt“ bei einem Bild auf dem ca. 20 Bohrer zu sehen sind.). Dabei wird ein bestimmter Normalitätsentwurf

gemessen an Entwicklungsniveaus als Maßstab in der Situation relevant gemacht, bzw. zur Darstellung gebracht (so wird ein Bild als „gut“ im Rahmen einer Einschätzung des Kindes/Autors bemessen, weil er nun wenigsten mal gemalt habe, wenn auch nur abgemalt; schließlich habe er früher schon geweint, wenn er überhaupt mal etwas hätte malen sollen). Interessanterweise folgen die Interpretationen und Vergewisserungen über die Bilder den Herstellungsbedingungen. Die Elemente, auf die die Erzieherinnen während ihrer Unterstützung des Malvorgangs geachtet haben (Komplexität, Themengebundenheit, Schriftfertigkeit,...) werden nun zum Teil der Interpretation; so sind z.B. die „guten Bilder“, die auf denen besonders viel gemalt wurde, aber nicht zu ornamental (Blümchen und Herzchen haben im eigentlichen Sinne nichts auf Bildern vom Zahnarztbesuch zu suchen, sind aber „typisch für Mädchen“).

Über die Sammlung, Ausstellung und vergleichende, objektive Betrachtung erfahren die Bilder eine Bedeutungstransformation von Produkten der Beschäftigung zu Referenten über die Fähigkeiten und Kreativität der individuellen Kinder im Horizont von entwicklungsbezogenen Vorstellungen über Kindheit und gleichzeitig aber auch über die Leistungen des Kindergartens zur Entwicklungsförderung. Die Kita kann demonstrieren, dass sie allen Kindern gleiche Erfahrungsmöglichkeiten bietet, stellt eine Norm des Ausdrucks dieser Erfahrungen her und kann gerade über die Abweichungen individualisieren; Informationen über das scheinbar empirische Kind gewinnen, dass sie in diesem Moment als kulturelle Kategorie herstellen.

Soweit erste Auswertung / Interpretationen eines meiner Beobachtungsprotokolle. Eine systematische detaillierte Auswertung des Materials kann leider erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen.

7 Anschlussfähigkeit der Forschungs idee an erziehungswissenschaftliche Problemstellungen

Die oben dargestellte Forschungs idee und Beobachtungsfrage betrachte ich als neben ihrer Leistung zur Beschreibung der Möglichkeit von Pädagogik als institutionalisierter Praxis als anschlussfähig an 3 erziehungswissenschaftliche Problemstellungen, die sich alle im Rahmen der Frage nach den Strukturprinzipien pädagogischer Felder bewegen.

Gefragt werden könnte nach den kulturellen Kontexten von Selbstbildungsprozessen von Kindern in Auseinandersetzung mit ihrer materialen Umwelt, quasi der kulturellen Verfasstheit von Erfahrungsmöglichkeiten. Tillmann Habermas beschreibt in seiner Habilitation zu

„Geliebten Objekten“ anschaulich, wie gerade im Medium kultureller Bedeutsamkeiten persönliche Gegenstände zu identitätsbildenden Faktoren generieren und auch bereits Siegfried Bernfeld hat 1931 die kulturelle Form des Tagebuches als Vermittlung von Trieb und Tradition, Pubertätskrise und Jugendkultur in ihrer Bedeutung für jugendliche Bildungsprozesse beschreiben können. Solche Fragestellungen reihen sich ein in ein grundlegendes Problem von Pädagogik als gesellschaftlicher Praxis, nämlich des Verhältnisses von Individuation und Sozialisation, Persönlichkeitsbildung und Vergesellschaftung. Es könnte über einen solchen Zugang beschrieben werden wie Kinder im Medium öffentlicher Strukturierungen an Kindheit Bildungsprozesse gestalten.

Dies führt über in die Frage der Kontingenz von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Ein momentanes Forschungsdesiderat in meiner Studie bildet die Frage nach einer differenzialen Kulturen in Kindertagesstätten. W. A. Corsaro nimmt die Frage von Kontinuität und Diskontinuität gesellschaftlicher Reproduktion in der Frage nach der Eigenständigkeit von Kinderkultur auf (s. Corsaro 1997). Im Sinne einer interpretativen Reproduktion der Erwachsenenwelt durch Kinder geraten dabei Selbstsozialisationsprozesse im Rahmen der (noch) nicht geteilten Bedeutungen der Erwachsenen- und Kinderkultur in den Blick. In Anlehnung an seine Fassung der Kinderkultur wäre Beobachtungs- und Auswertungsaufgabe die Frage nach der Eigenständigkeit der Semantik und Semiosen der Objekte in der Berufskultur der Erzieherinnen und der Gleichaltrigenkultur der Kinder und die Beschreibung der spezifischen Relationen dieser eigenständigen Artifizierungsprozesse in bestimmten institutionellen Kontexten.

Für mich besonders relevant ist hier aber der Anschluss an die Frage nach der Genese pädagogischer Qualität innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion des Qualitätsbegriffes, wie sie von der Forschungsgruppe um Michael-Sebastian Honig vorgenommen wird. Dieser sozialgenetische Qualitätsbegriff ist besonders für meine Problemstellung zugänglich. Er läßt die Frage nach den inhärenten Qualitätsvorstellungen „guter Praxis“ stellen, die in den Vollzugslogiken der Objektdeutungen, gerade auch im Rahmen der Multireferentialität des pädagogischen Feldes zum Ausdruck kommen. In der performativen Einheit von Beschreibung / Bewertung / Optimierung dieses performativen Qualitätsbegriffes liegt die Analogie zu der oben skizzierten Pädagogisierung der Objekte als Ausdruck der Möglichkeit von Pädagogik. So könnte z.B. die Ausstellung der Zahnarztbilder als solch eine qualitätsgenerierende Praxis gedeutet werden, da sie (insbes. für die Eltern und Erzieherinnen) zugleich Aufschluss über die Gestaltung von pädagogischen Prozessen im Kita gibt, als auch auf persönliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Kinder referiert.

Die Bedeutung und der in der sozialen Situation liegende Sinn dieser Ausstellung der selbstgemachten Objekte erlaubt es Handlungen mit Kommunikation zu verknüpfen, sie gibt Auskunft und stellt Referenz her indem sie normiert, (re-)individualisiert und objektiviert. Die Ausstellung spricht von den Kindern und setzt damit gleichzeitig diese als Gegenstand der Qualitätsbemühungen im Kindergarten erst ins Werk.

8 Literatur

- Barthes Roland (1988): Das Semiologische Abenteuer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Beek, von der A., Buck, M. & Rufenbach, A. (2001): Kinderräume bilden. Ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas. Neuwied, Berlin: Luchterhand
- Bernfeld, Siegfried (1931): Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 54), Leipzig J.A.
- Corsaro, W.A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge
- Habermas, Tilmann (1999): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Honig, Michael-Sebastian (2002): Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem, Neue Praxis, 3/2002, S. 216-230
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Latour, Bruno (2002): Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft. Frankfurt a.M.
- Latour, Bruno (2001): Eine Soziologie ohne Objekt ? Anmerkungen zur Interobjektivität. Berliner Journal für Soziologie, Heft 2 2001, S.237-252
- Luhmann N. & Schorr, E.(1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies.: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40
- Nemitz, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Berlin, Hamburg: Argument-Verlag
- Regel, G. & Kühne, T. (2001): Arbeit im offenen Kindergarten. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Rustemeyer Dirk (2002) Wie ist Pädagogik möglich? Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Trier
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim, München: Juventa
- Zeck, Torsten (2002): Erziehungswissenschaftliche Ethnographie. Berichte und Studien aus dem Fach Pädagogik, Band 36, Universität Trier