

Anja Sieber Egger • Gisela Unterweger

Der Kindergarten des Anthropozäns im
ethnographischen Blick: Neue Perspektiven auf Kind-
Umwelt-Beziehungen mit dem common worlds-
Netzwerkkonzept

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Der Aufsatz *Der Kindergarten des Anthropozäns im ethnographischen Blick: Neue Perspektiven auf Kind-Umwelt-Beziehungen mit dem common worlds-Netzwerkkonzept* von Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution- Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.

Der Aufsatz ist erschienen in:

Jürgen Budde/Georg Rißler/Michael Meier-Sternberg/Anke Wischmann (Hrsg.) (2024): *What's New? Neue Perspektiven in ethnographischer Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.



Dieser Beitrag steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743038.08>).

ISBN 978-3-8474-3038-4

DOI 10.3224/84743038.08

Der Kindergarten des Anthropozäns im ethnographischen Blick: Neue Perspektiven auf Kind-Umwelt-Beziehungen mit dem *common worlds*-Netzwerkkonzept

Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger

1 Einleitung

Unser Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung einer Dezentrierung von anthropozentrischen Perspektiven in der Kindheitsforschung am Beispiel eines ethnographischen Forschungsprojekts im Schweizer Kindergarten.¹ Ein Kernanliegen des Projekts ist die Untersuchung des Potenzials sogenannt neu-materialistischer Wendungen, um dem Verhältnis von jungen Kindern und ihren Umwelten aus einer relationalen Perspektive zu begegnen und auf den Grund zu gehen.

Seit einigen Jahren wird – vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen Klimaproblematik – intensiv über das Verhältnis von Mensch und Umwelt debattiert. Kinder geraten dabei in besonderer Weise in den Blick, beispielsweise mit der Adressierung als zukünftige nachhaltig agierende Bürger*innen. Die Herausbildung von Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt stellt denn auch eine Leitidee der Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE dar, wie sie im Lehrplan 21 in der Schweiz verankert ist.² Und Kindheit wird, einer romantischen Traditionslinie folgend, als besonders naturverbundene Lebensphase imaginiert, während in einer entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise Kinder selbst natürliche, biologische Entwicklungswesen sind. Solche Setzungen schließen an eine Gegenüberstellung und damit Trennung von Natur und Kultur an und sind geprägt von einer anthropozentrischen Grundausrichtung. Gerade jüngere Kinder werden dabei tendenziell auf der Seite von „Natur“ positioniert, wobei sie in ihrem Bildungsprozess und auf der Grundlage intensiver Naturkontakte schließlich eine „Kultur“ der menschlichen Verantwortlichkeit gegenüber der natürlichen Umwelt entwickeln sollen. Mit einer solchen kategorialen Trennung zwischen Natur und Kultur werden die vielfältigen und

1 „NaturenKindheiten in Verhandlung. Eine Ethnographie von common worlds im Schweizer Kindergarten“, SNF-Projekt Nr. 204986, Laufzeit 2022-2025. Leitung: Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger, Team: Felizitas Juen und Georg Rißler.

2 Lehrplan21, Bildung für nachhaltige Entwicklung: <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C4>.

verflochtenen Abhängigkeitsbeziehungen und Gemeinsamkeiten von Menschen in und mit ihrer belebten und unbelebten Umwelt allerdings ausgeblendet, so die Argumentation feministisch-posthumanistischer sowie neu-materialistischer Vertreter*innen wie Donna Haraway oder Bruno Latour. Beide markieren mit der Wortschöpfung *nature(s)cultures*³ eine Überwindung dieser Trennung. In der englischsprachigen Kindheitstheorie wurden diese Debatten mit dem von Latour eingebrachten Konzept der *common-worlds* aufgegriffen und weiterentwickelt: das Latour'sche relationale Netzwerkverständnis ermöglicht die Erforschung lokal geteilter Welten von menschlichen und nicht-menschlichen Wesen und Elementen. Die Kindheitsforscherinnen Affrica Taylor, Veronica Pacini-Ketchabaw und andere (2019; Taylor/Giugni 2012) entwickelten dieses Verständnis weiter im Sinne eines *common worlding*: damit fassen sie die lokalen Prozesse und Hervorbringungen, wenn von Menschen und mehr-als-Menschlichem *gemeinsam* Welten geschaffen werden. Zentral für das *common-worlding*-Konzept ist das Verständnis von „alles ist mit allem verbunden und verwoben“ und vom Körper als sensorischer Schnittstelle. Auch die Agency in einem solchen Netzwerk wird als verwoben und relational konzipiert, im Dazwischen von Menschen, Materie und Lebewesen situiert und nicht einzelnen (menschlichen) Wesen zuschreibbar. Eine solche Verortung von Agency ist zentral für das Verständnis des *common worlding*, weil sie die Abkehr der anthropozentrischen Vorstellung vom Menschen als alleinigem Handlungsträger konkretisiert. Die gemeinsamen Welten sind folglich das, was über die Relationierungen und Beziehungen zwischen Menschen, nicht-menschlichen Wesen und der materiellen Welt entsteht. Ziel dieser Perspektive ist es, Kinder weniger als „humans learning about the world“ (Taylor 2017, S. 1456) oder als „individual change agents in the making“ (ebd.) zu konzeptualisieren, sondern Kinder als Akteur*innen unter vielen anderen zu verstehen und nicht als einzig handelnde Subjekte. So wird es möglich, Wahrnehmungen zu entwickeln, die über, inmitten von und durch gemeinsames Welterschaffen genährt werden und die als „dance of relating“ (Haraway 2008, S. 25f.) verstanden werden können. Mit dieser Metapher wird der Blick auf alles Prozesshafte gerichtet, welches sich zwischen Menschen und Mehr-als-Menschlichem entwickelt.

Davon ausgehend nehmen wir im Projekt die situativen, sozio-materiellen Relationen zwischen Orten, Menschen, mehr-als-Menschen sowie die kontextualisierenden Bedeutungskonstruktionen in den Blick und fragen nach den Praktiken, den materiell-körperlichen Interaktionen und den Verflechtungen, die allesamt die lokalen *common worlds* hervorbringen. Um dieses Anliegen breiter abzustützen, fragen wir auch nach der Einbettung dieser lokal hervorbrachten *common worlds* in weitere Bedeutungszusammenhänge.

3 „natures-cultures“ (Latour 1993) bzw. „naturecultures“ (Haraway 2006).

Wir wollen mit diesen Fragen im Projekt die *Entanglements* (Haraway 2008), also die Verflechtungen⁴, von Menschen (insbesondere Kindern), Objekten, Pflanzen, Tieren, Gerüchen, Geräuschen, Bedeutungen und Räumen im gemeinsamen (komponiert-)Werden (Latour 2011) analytisch in den Blick rücken und damit die anthropozentrische Perspektive irritieren und dezentrieren. Im Zusammenhang mit der verstärkten Aufmerksamkeit für Materialitäten soll beispielsweise mit dem Konzept der *affordances*⁵ (Gibson 1979; Schmidt 2019, S. 142 f.) herausgearbeitet werden, wie Räume, Dinge und Materialien mit ihren spezifischen Eigenschaften, Aufforderungen und Angeboten Einfluss nehmen auf das sich entfaltende Geschehen. Das soll nicht bedeuten, dass die Wichtigkeit des Blicks auf den Menschen / das Kind vermindert wird, es bedeutet aber, dass Dinge und Phänomene *im Kontext* des Kindes auf das gleiche Niveau der Aufmerksamkeit gehoben werden (Rautio/Semenc/Diaz-Diaz 2020).

Mit diesem Vorgehen eröffnet sich die Möglichkeit eines „... radical change in our perceptions, our thinking, our values ...“ (Capra 1996, S. 4) und einer anderen Sichtweise auf die zurzeit anstehenden Krisen wie die Klimakrise oder die „... extinction of animal and plant species [... to] massive debt [... to] resource scarcity [...]“ (Capra 1996, S. 4). Verstehen wir die Welt als von Beziehungen, Netzwerken, Verflechtungen bestimmt, wird eine Sichtweise möglich, welche das Zusammenspiel und die gegenseitigen Abhängigkeiten von Menschen und Mehr-als-Menschen in den Vordergrund rückt:

(...) the object of this knowledge is understanding relatedness from a related point of view within the shifting horizons of the related viewer. [...] It involves dividualizing the environment rather than dichotomizing it and turning attention to ‘we-ness,’ which absorbs and blurs differences, rather than to ‘otherness,’ which highlights differences and eclipses commonalities. Against ‘I think, therefore I am’ stand ‘I relate, therefore I am’ and ‘I know as I relate’. (Bird-David 1999, S. 76–77).

Damit sind wir beim Vorhaben für den vorliegenden Beitrag angelangt. Was bedeuten diese Forderungen forschungspraktisch? Wie können wir dieses Vorhaben und damit einhergehend das Navigieren zwischen Zentrieren und Dezentrieren in der konkreten Feldforschungsarbeit berücksichtigen? Aber auch: wie gelingt uns das bei der Analyse von Datenmaterial? Wir wagen mit Datenmaterial aus dem Vorgängerprojekt „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“ (SNF Nr. 159328) erste

4 Wir verwenden im Folgenden den Begriff der Verflechtungen für Entanglements.

5 Wir verwenden im Folgenden den deutschen Begriff Affordanzen, und meinen damit, dass Materialitäten Angebote machen, dass sie die Menschen zu bestimmten Handlungen auffordern. So fordert bspw. ein Stuhl, aber auch ein Baumstumpf zum Sitzen auf.

Gehversuche, im Bewusstsein, dass dieses Material unter anderen Prämissen und mit einem anderen Erkenntnisinteresse erhoben wurde.⁶

2 Das *common worlding* im Außenraum des Kindergartens Sonnwies: Räumliche Affordanzen

Wir beginnen mit einer kurzen Beschreibung des Außenraums des Kindergartens Sonnwies, so der anonymisierte Name dieses einen Forschungsfeldes. Der Außenraum erscheint als geeigneter Ort, um sich den *common worlds* im Kindergarten anzunähern. Nicht nur, weil sich in der Bezeichnung *Kindergarten* etymologisch das Draußensein bereits durch den Garten andeutet. Auf den ersten Blick kommen die Kinder im Außenraum unvermittelter mit den unterschiedlichsten Materialien, Artefakten und more-than-human-Lebewesen in Kontakt. Meist können sich die Kinder im Außenraum zudem auch mehr oder weniger von Erwachsenen unbeobachtet aufhalten, wenn sie in der wenig didaktisierten Pause nach draußen geschickt werden. Das erhöht ihren Gestaltungsspielraum – und erschwert für die Ethnographinnen das Beobachten, da sich die Kinder in alle Windrichtungen verteilen. Ein zu nah aufschließendes Folgen und Beobachten durch Erwachsene entspricht in dieser Situation nicht den gewohnten Routinen und kann für Irritationen sorgen. Aber das Gelände ist nicht einfach „frei“ für die Benutzung, es ist einerseits stark von Erwachsenen „verregelt“ und schränkt dadurch ein, andererseits macht es über seine Einteilungen und seine Materialitäten bestimmte Angebote und verhindert zugleich andere ganz bewusst. Gerade diese Angebote – oder eben Affordanzen – können als Phänomen einer pädagogischen Kindzentriertheit gefasst werden, verbunden mit einer „(...) expectation towards each individual child to learn to make choices“ so Huf und Kluge (2021: 256). Denn einerseits evoziert die Vielgestaltigkeit des materiellen Angebots einen pädagogischen Anreicherungsreichtum mit vielfältigen Lerngelegenheiten, vor allem auch in motorischer und sensorischer Hinsicht. In dieser Vielfalt müssen Kinder sich entscheiden und Angebote wahrnehmen oder ablehnen. Andererseits äußert sich die Kindzentriertheit auch in der Gestaltung des materiellen Angebots in Verbindung mit Sicherheitsüberlegungen, welche auch für Spielplatzgestaltungen üblicherweise einen großen Raum einnehmen (Hünersdorf 2016).

6 Beim Erscheinen dieses Beitrags wären nun auch diverse Materialausschnitte aus dem laufenden Forschungsprojekt vorliegend. Da aber zum Zeitpunkt der Konferenz die aktuelle Feldforschungszeit erst bevorstand, griffen wir auf Material aus dem Vorgängerprojekt zurück. Das behalten wir für diesen Beitrag bei.

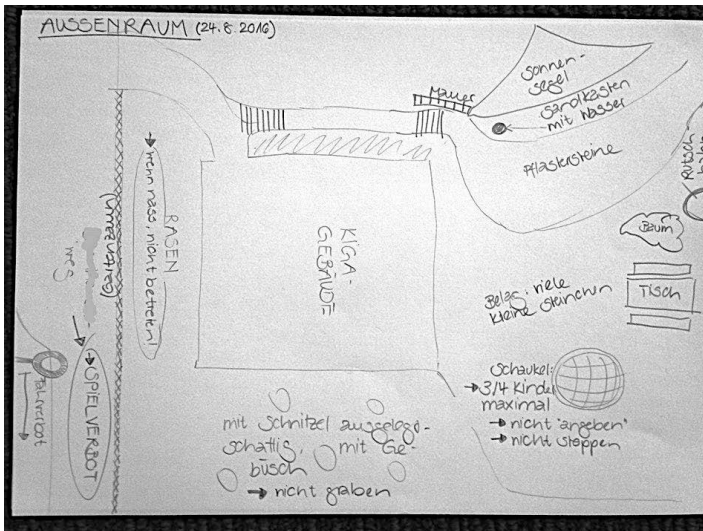


Abbildung 1: Skizze des Außenraums, Foto: A. Sieber, G. Unterweger



Abbildung 2: Kindergartenaußenraum mit Balancierholz, Foto: A. Sieber, G. Unterweger



Abbildung 3: Kindergartenaußenraum mit Blick auf die Nestschaukel, Foto: A. Sieber, G. Unterweger

Das Gelände ist eher klein und stark unterteilt, der größte Teil davon ist in Hanglage situiert. Ein Rundgang mit der Kindergruppe und der Kindergartenlehrerin⁷ zu Beginn des Schuljahres macht einige Reglementierungen deutlich, die auf dem Areal gelten: Es gibt eine angrenzende (praktisch verkehrsfreie) Straße, die nicht als Spielort benutzt werden darf, einen Rasen, der nur dann betreten werden darf, wenn der Schulhausabwart⁸ es erlaubt, und es gibt die Grenze zum benachbarten Schulhausareal, die nur unter Anwesenheit der Kindergartenlehrperson überschritten werden darf. Auch wenn in der Schweiz der Kindergarten die ersten zwei Jahre der Schuleingangsstufe umfasst und somit in die obligatorische Schulzeit integriert ist, werden zwischen der „Schule“ und dem „Kindergarten“ diverse Trennlinien gezogen. Dies spiegelt sich auch in der Außenraumgestaltung wider, was zur Folge hat, dass einige Spielgeräte auf dem Schulhausareal für einige Kinder eine große Attraktivität ausüben. Das ist insbesondere beim Klettergerüst der Fall, das vom Kindergartenaußenraum stets in Sichtweite der Kinder liegt, aber nur unter Begleitung und steter Aufsicht der Kindergartenlehrperson benutzt werden darf. Umgekehrt übt die

- 7 Mit dem Entscheid des HarmoS-Konkordats (EDK 2007) den Kindergarten in die obligatorische Schule zu integrieren, veränderte sich auch die Bezeichnung der dort pädagogisch Tätigen. Heute werden diese als Lehrpersonen bezeichnet und nicht wie in Deutschland als Erzieher*innen.
- 8 In der Schweiz wird der Hausmeister Abwart genannt. Wir behalten den Helvetismus als in-vivo-Code bei.

Nestschaukel auf dem Kindergartenareal eine große Attraktivität auf die Schulkinder aus, was immer wieder zu Zurechtweisungen seitens der Erwachsenen führt. Beim Rundgang werden diverse Regulierungen hinsichtlich des Gebrauchs der verschiedenen Flächen und Gegenstände stark gemacht: Eine schattige Fläche, im Norden des Gebäudes gelegen, ist zwischen Bäumen und Sträuchern mit Holzschnitzeln ausgelegt. Diese seien nicht zum Graben gedacht, betont die Kindergartenlehrerin mit Nachdruck. Die anwesende Ethnologin notiert die Frage, wofür denn sonst diese Schnitzel dort liegen würden. Später löst sich diese Frage in der Aussage auf, dass die Schnitzel die Erde abdecken, um Pfützen nach Regenwetter zu verhindern und um als Schmutzschranke zu dienen. Die Benutzung der Nestschaukel ist mit einer Maximalbelegung von 3 bis 4 Kindern, mit einem nach Minuten festgelegten Maximalaufenthalt und dem Modus des Abwechselns verbunden. Für die Benutzung des Sandkastens mit integrierter Wasserpumpe schlägt die Lehrerin vor, dass die Kinder Gummistiefel mitbringen. Hier würden sie schmutzig und nass.

In der ethnographischen Beschreibung des Geländes werden dessen hochdifferenzierten Bodenbeläge deutlich: Nebst kleinen Rasenflächen, Steinen, Sand und den besagten Holzschnitzeln gibt es Steinplatten und Kopfsteinpflaster. Eine sehr dicke Schicht kleiner runder Steinchen befindet sich unter der Nestschaukel und evoziert bei der Ethnologin die Vorstellung, weich zu fallen. Auf jeden Fall mutet das Gefühl beim Laufen über diese Steinchen speziell an, man sinkt ein, das Halten des Gleichgewichts ist herausgefordert und schnelles Rennen wird zur großen Anstrengung, wenn nicht fast unmöglich – ähnlich dem wohl den meisten von uns bekannten Gefühl, wenn man am Strand auf weichem Sand versucht zu rennen. Unter der Rutschbahn und rund um sie herum ist nackte Erde – wenigstens bis zu den Herbstferien. Die Ethnologinnen konnten mehrere Kinder beim leidenschaftlichen Graben mit Stecken und größeren Steinen unter der Rutschbahn beobachten. Es zeigten sich schon sehr bald größere Löcher, die eifrig weiterbearbeitet wurden. Nach den Herbstferien war dann die nackte Erde inklusive der Löcher mit großen gummierten Platten abgedeckt – Graben war ab diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich. Und schließlich gibt es einen dünneren, härteren Kiesbelag bei einer Tisch-Bank-Kombination.

Mit diesem Aufriss wollen wir zuerst einmal die markante Gestaltung und Reglementierung des Außenbereichs des Kindergartens vor Augen führen, die von Erwachsenen – den Lehrpersonen, dem Abwart, aber auch den Architekt*innen und Landschaftsgestalter*innen – eingeführt wird und mit ihren Aufforderungscharakteren zu einem maßgeblichen Element des *common worlding* wird. Die Reglementierungen deuten auf mehrere Aspekte hin: zum einen ist das gesamte Gelände der Schulanlage mit einer äußerlich erkennbaren Begrenzung umfriedet, die die Schule von Wohnhäusern abgrenzt. Funktional sind damit generell Fragen des Ein- und Ausschlusses verbunden (ausführlich zu Schulhausarchitektur siehe Egger 2019, hier S. 49). Innerhalb des Areal

zieht sich dieser Aspekt weiter: Nicht alle haben zu allen Flächen den gleichen Zugang. Es zeigen sich Begrenzungselemente, die nicht nur dem Wunsch dienen, die Kinder zu kanalisieren, sondern auch dem Bedürfnis, die Kinder zugleich im Blick und unter Kontrolle zu behalten. Zum zweiten sind die Reglementierungen aber auch auf Gefahrenverminderung für die Kinder ausgerichtet: weiche Bodenbeläge vermindern die Verletzungsgefahr bei Stürzen, Gartenzäune und -türen schützen vor Gefahren durch den Stadtverkehr. Die Reglementierungen des Außenraums verweisen zum dritten auf die Konstruktion von Schutzbedürftigkeit der menschlichen ebenso wie der mehr-als-menschlichen Akteur*innen: Gummistiefel behalten Füße trocken und warm; Rasenflächen werden insbesondere nach Regentagen geschont (diese dürfen nur dann betreten werden, wenn der Abwart sie freigibt; eine Öffnung der Rasenfläche konnte während der zweijährigen Feldforschungszeit trotz vieler Sonntage nur zwei bis dreimal beobachtet werden); Blumen, dürfen nicht beliebig gepflückt werden, wie zu einem anderen Zeitpunkt vermerkt wird, der Innenraum soll nicht mit Erde, Steinchen und Sand verschmutzt werden. Mit der Thematik der (menschlichen) Schutzbedürftigkeit kann die Idee des „risky play“⁹ (Sandseter 2009) in Verbindung gebracht werden. Risky play ist gemäß der Kindheitsforscherin Beate Sandseter eine Form des kindlichen Spiels, welche aufregend ist und das Risiko physischer Verletzung beinhaltet (Sandseter 2009, S. 4). Sandseter geht dabei von der Prämisse aus, dass eine solche Spielform bei Kindern als „natural urge“ (ebd., S. 3) vorhanden sei und einen entwicklungspsychologischen Zweck erfülle.

Interessant erscheint das zur Verfügung stehende unterschiedliche Material, die Gerätschaften, die Bodenbeläge, aber auch die Vielfalt an Spiel- und Betätigungsmöglichkeiten auf sehr kleinem Raum als Ausdruck einer spezifischen Kindorientierung oder eines spezifischen Bildes vom Kind. Dieses Bild ist geprägt von Ambivalenzen, zum Beispiel soll vor Verletzungen geschützt werden und gleichzeitig die Möglichkeit zur Erkundung des Außenraums bestehen.

Hinsichtlich räumlicher Affordanzen bietet ein so gestalteter Außenraum einerseits eine Ausgangslage für beachtlich vielfältiges sensomotorisches Agieren – er bietet sich an für Bewegungsformen wie rennen, hüpfen, kauern, stehen, sitzen, springen, sich fangen und verstecken, für graben und schaufeln, balancieren und schaukeln – und vieles mehr. Es gibt auch Möglichkeiten des Rückzugs und der Absonderung von anderen. Vielleicht entstehen auch so etwas wie atmosphärische Affordanzen – die unterschiedlichen Bodenbeschaffenheiten, die Bepflanzung und die Eingrenzung unterstützen zumindest in der Wahrnehmung der Ethnographinnen die Interpretation und Nutzung des Raums als Freiraum, der eben andere Bewegungen und Interaktionen anbietet als der Kindergarten-Innenraum, in welchem die Bewegungsformen mehr oder

9 Für diesen wertvollen Hinweis danken wir Clemens Wieser.

weniger auf (langsames) Gehen, Sitzen und Stehen reduziert sind. Auf der anderen Seite sind all diese Möglichkeiten und räumlichen Angebote durch die Kleinräumigkeit und die vielen Regelungen auch wieder eingeschränkt und werden sozusagen in kontrollierten und kontrollierbaren Grenzen gehalten.

3 Situationales *common worlding* im Außenraum: Materielle Affordanzen

Wir möchten nun nachfolgend die Forderung nach anthropozentrischer Dezentrierung und diejenige, dass Dinge und Phänomene im Kontext des Kindes auf gleiche Augenhöhe gehoben werden, mit zwei Protokollausschnitten aus ethnographischen Beobachtungsprotokollen diskutieren – Protokollausschnitte, die wie gesagt unter leicht anderen Prämissen erhoben wurden. Sie sind aus einer deutlich anthropozentrischen und oft auch erwachsenenzentrierten Perspektive geschrieben, dies vorweg. Sie sollen uns dennoch dazu dienen, im Sinne einer Exploration Fragen des Umgangs mit Materialität im *common worlding* näher zu beleuchten. So beschreiben diese Ausschnitte Situationen im Außenbereich und sollen als Spotlights verstanden werden, um neu-materialistische Fragen nach den Affordanzen von Materialität aufzugreifen: Was wird mit Erde, Sand, Wasser, Steinen, Kindern, Händen, Gerätschaften, Erwachsenen in verschiedenen Relationierungen wie ermöglicht? Was bieten die Materialien an? Was lassen sie zu, was nicht? Wie wird damit umgegangen?

3.1 Szene 1: „Mit Sand werfen“

In der ersten interessierenden Szene kommt es beim Sandkasten zu einer Konfliktsituation zwischen Kindern aus der erforschten Kindergartenklasse und einem Jungen aus einer anderen Kindergartenklasse, die im gleichen Gebäude untergebracht ist und deren Kinder den gleichen Außenraum zum Spielen benutzen. Die Szene ereignete sich am 4. Kindergartenitag des neuen Schuljahres, Ende August. Hugo, der die Situation sozusagen initiiert, ist zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt und wirkt auf die Ethnographinnen noch auffällig kleinkindlich. Er ist einer aus der Gruppe der Erstjahres-Kindergartenkinder und ganz frisch in der Schule.

Nun kommt Hugo zu mir und beschwert sich über einen Jungen der anderen Kindergartenklasse, der oben beim Sandkasten mit Sand werfen würde. Ich sage zu Hugo: „Sag ihm, dass du das nicht magst“. Hugo erwidert: „Aber ich habe es gesagt!“ Nach kurzer Zeit, nachdem ich den Jungen auch mit Sand werfen sehen, gehe ich mit Hugo hoch und gehe zum Jungen hin. Ich sage ihm: „Du darfst nicht mit Sand werfen, das kommt anderen Kindern in die Augen. Das ist etwas gefährlich.“ Sofort kommen Johanna und Elisabeth zu mir und

sagen: „Mir hat er auch Sand auf den Kopf geworfen! Mir kam etwas in die Augen!“ Ich sage: „Jetzt macht er es nicht mehr.“ Aber natürlich bin ich mir da alles andere als sicher. Ich setze mich in die Nähe des Sandkastens. Der Junge wirft tatsächlich keinen Sand mehr, dafür läuft er jetzt mit erhobener, als Waffe nach vorne ausgerichteter Schaufel auf Manon und Hugo zu, die vom oberen Treppchen kommen. Nun passiert etwas Faszinierendes: Hugo bleibt stehen. Manon, einen Schritt vor Hugo, duckt sich, als der Junge ihr mit der Schaufel bedrohlich nahekommt. Sie weicht aus, duckt sich immer wieder ein bisschen, aber Schritt für Schritt geht sie um den Jungen herum und landet schließlich bei ihrem Ziel, nämlich dem Sandkasten. Dort geht sie mit der Schaufel beherzt zu Werk. Ich bin schwer beeindruckt, dass sich das kleinste Mädchen von diesem großen, ‚bewaffneten‘ Jungen einfach nicht aus dem Konzept bringen ließ. Etwas später ist der Junge weg, und mehrheitlich Kinder aus unserer Kindergarten-Klasse machen sich im Sandkasten breit: Jimmy, Mathilda, Manon, Oscar, Hugo, Milan, Max, Noah und noch ungefähr drei andere Kinder aus der anderen Kindergarten-Klasse. Jimmy ist vor allem an der Pumpe und pumpt konstant Wasser hoch. Andere Kinder beschwerten sich, dass er auch im unpassenden Moment pumpe und dass sie nass würden. Überhaupt werden alle ziemlich nass. Irgendwann kommt Selma Müller – die Kindergartenlehrerin – auch zum Sandkasten und ruft Milan, um ihm die Hosen hochzukrempeln. Im Sandkasten hat es nun einen See. Mathilda krempelt sich selbst ihre Hosen hoch. Max hat noch die Schuhe an, die aber ziemlich nass aussehen. Irgendwann zieht er sie aus. Manon schaufelt.

Die Materialität in dieser Szene ist auffällig mitbestimmend. Sie bietet im Sinne der Affordanzen Unterschiedliches an: Zum einen birgt der Sand, wenn er durch die Luft fliegt, offensichtlich das Potenzial zu gefährden und zu verletzen, und damit das Potenzial, als Waffe eingesetzt zu werden. Dem Sand können wir in dieser Situation eine ausgeprägte Agency zuschreiben, und er führt durch seine Materialität zu einem Ordnen: durch das Potenzial zu verletzen, ermöglicht erst der Sand dem Jungen, dass er eine machtvolle Position einnehmen kann. Der Sand als Waffe löst auf der anderen Seite eine schutzsuchende Handlung von Hugo aus. Wir kennen das Gefühl wohl alle, wenn feinkörniger Sand in die Augen gerät. Es kann schmerzen, die Augen lassen sich aufgrund der feinkörnigen Irritation kaum mehr offenhalten, sie tränen und werden rot und es kann die Angst auslösen, die Augen zu verletzen. Interessant ist hierbei ein mikroskopischer Blick auf das Sandkorn¹⁰. Es handelt sich beim Sandkorn um einen dicht besiedelten Lebensraum mit hunderttausenden von Bakterien. Das Sandkorn hat mit dieser Ausstattung insbesondere im Wasser auch eine Funktion, nämlich einem Filter gleich zu reinigen. Es spielt so eine bedeutende Rolle für das Ökosystem Meer und Fluss (Probandt et al. 2018). In unserer beschriebenen Szene haben wir nun aber die Situation, dass das Sandkorn aus dem Wasser mit Absicht von Menschenhand und Maschine in den Außenraum des Kindergartens versetzt wurde. Das Sandkorn, ökologisch betrachtet hier nun wohl fehl am Platz, nimmt eine andere Rolle ein, auch wenn die Besiedelung durch Bakterien weiterhin besteht. Die Affordanzen sind dann eher negativer Art: das Sandkorn, beschmutzt allenfalls auch mit Katzenkot,

10 Wir danken Katharina Ameli für diesen spannenden Hinweis.

soll niemandem ins Auge gelangen, und die Erwachsenen wollen es auch nicht im Innenraum des Kindergartens wiederfinden.¹¹ Das Sandkorn vollzieht, so könnte man zugespitzt sagen, eine Wandlung von etwas ökologisch Wertvollem zu etwas, das pädagogisch bearbeitet und auch problematisiert wird. Der Sand – und das ist wohl eher die pädagogische Intention, die mit Sandkörnern, Sandkasten und Kindergarten verbunden ist – bietet noch andere Umgangsweisen als einen Einsatz als Waffe an: Sand ist gestaltbar und formbar, insbesondere zusammen mit dem ebenfalls präsenten Element Wasser. Er bietet spezifische haptische Erfahrungen an und macht andere Angebote als beispielsweise Erde oder Gras. Es existiert sogar ein eigenes Verb für den Umgang von Kindern mit Sand: sandeln / sändeln. Der Sand werfende Junge nimmt allerdings *dieses* materielle Angebot nicht an, sondern das des Gefahrenpotentials und der Interpretation von Sand als eine Waffe. Wir wissen nicht, ob er sich so in eine machtvolle Position zu bringen versucht, ob er sich wehrt oder einfach etwas ausprobiert, aber wir sehen an der Reaktion der mit Sand beworfenen Kinder, dass sie hier einen Regelverstoß und eine Gefahr orten, und dass sie ihre Schutzbedürftigkeit in den Vordergrund rücken. Der Schutz suchende Hugo und die Schutz bietende Ethnographin vollziehen mit ihren Handlungen wiederum generationales Ordnen, und sie etablieren gleichzeitig eine institutionelle Ordnung, die mit einer Regelung für den Umgang mit diesem spezifischen Material einhergeht: Mit Sand wirft man nicht, und die Kinder, die von einem Regelverstoß betroffen sind, wenden sich in der Regel an pädagogisch handelnde Personen, die die machtvolle Position innehaben, zu maßregeln. Hätte der Junge mit Gras geworfen, hätte sich die Szene vermutlich anders entwickelt. Das Material gestaltet die Situation also maßgeblich mit. Oder etwas genauer formuliert: die relationale Agency entwickelt sich zwischen Material, körperlichen Handlungen sowie Bildern und Vorstellungen *in* der Situation.

3.2 Szene 2: „Sand in und aus der Schubkarre“

Die zweite Szene spielt sich eine Woche später ebenfalls im Sandkasten ab. Die Kindergartenlehrerin versammelt die Kinder draußen nach der Pause im Kreis und weist sie zum Aufräumen an. Die Ethnographin geht zum Sandkasten. Sie kennt die Abläufe rund ums Aufräumen und Putzen schon etwas. Die Kinder-Schubkarre ist voller Sand und sollte geleert werden. Mathilda und Jimmy machen sich an diese Aufgabe, neben ihnen betätigt Milena die Wasserpumpe. Mathilda gräbt mit ihren Händen Sand aus der Schubkarre, die Ethnographin hält im Protokoll fest, dass das nicht sehr effizient wirke. Sie weist

11 So gesehen können wir hier auch ein Paradox festhalten: Der Sand scheint ein unabdingbares Element von Kindergartenkindheit zu sein, gleichzeitig darf er den einen ihm zugewiesenen Ort nicht verlassen.

Jimmy, der eine Schaufel in der Hand hält an, diese für das Herausschaufeln des Sandes aus der Schubkarre einzusetzen.



Abbildung 4: Sandkasten mit Schubkarre und Schaufel, Foto: A. Sieber, G. Unterweger

Mathilda soll die Karre schräg halten, damit das einfacher gehe, und Milena soll ab und zu pumpen, um den Sand zusätzlich wegzuspülen, der sich in der Wahrnehmung der Ethnologin wie Zement in der Karre festgesetzt hat. Im Protokoll wird der Fortgang der Situation so beschrieben:

So ungefähr machen die Kinder es dann auch, vor allem Jimmy, der mit Verve schaufelt, und dann geht die Reinigung tatsächlich erstaunlich schnell. Die Kinder sollen die Sachen dann ins Kämmerchen [für die Außenraumgeräte und -Spielsachen] bringen, das offensteht.

Die Ethnologin stellt sich in dieser Situation komplett in den Dienst der Kindergartenordnung und ist in erster Linie auf die effiziente Ausführung der Aufräum-Aufgabe fixiert, was im Protokoll als Erfolgsgeschichte präsentiert wird, und was auch zeigt, dass die Verflechtungen von Ethnologin und Feld nicht neutral, sondern durch machtvollens Ordnen geformt sind (Unterweger/Sieber Egger/Maeder 2018). Sich dieser institutionellen und generationalen Ordnung zu entziehen oder sich ihr gar entgegenzustellen, hätte einen bewussten Akt der Reflexion erfordert – und wäre vielleicht auch für die Kinder irritierend gewesen. Ein zweiter Blick zeigt aber auch, wie sich die Situation im Zusammenspiel von Menschen und Materialitäten entfaltet – eine zentrale Rolle spielen dabei Schaufel und Sand, Hände und Arme, aber auch Wasser und Schubkarre. Die Agency von Jimmy bei der Erfüllung der Aufgabe, welcher er sich

mit Hingabe widmet, wird durch den Einsatz der Schaufel offensichtlich be-
trächtlich erhöht bzw. entfaltet sich erst durch das Artefakt im Sinne einer re-
lationalen Agency. Dafür wurde vorgängig durch die entsprechende Anwei-
sung das Handeln von Mathilda eingeschränkt bzw. auf eine assistierende
Funktion umgelenkt. In dieser Situation wurde der Mensch mit dem Werkzeug
– der darüber hinaus ein Junge war – als für die Erfüllung der Aufgabe als
geeigneter hervorgebracht. Dies verhinderte gleichzeitig, dass Mathilda ihre
Schaufeltechnik mit den Händen weiter praktizieren konnte und dass ihr so
gesehen auch der „Erfolg“ einer Leerung der Schubkarre mit eigenen Händen
verwehrt blieb. Mit Blick auf das Material Sand und aus Erwachsenenperspek-
tive scheint es in der Situation in erster Linie darum zu gehen, die Putzaktion
so schnell wie möglich über die Bühne zu bringen und zu schauen, dass der
Sand bleibt, wo er ist, nämlich im Sandkasten, und dass er in möglichst gerin-
gem Ausmaß in den Materialraum getragen wird. Diese Lesart bestätigt sich
im Laufe der Forschung immer und immer wieder: Der Sand hat im Sandkas-
ten zu bleiben. Hosen und Schuhe werden abgeklopft, Geräte gereinigt. Sand
anderswo als im Sandkasten wird in den Worten der Sozialanthropologin Mary
Douglas zu Schmutz im Sinne von „matter out of place“. Sie schreibt:

If we can abstract pathogenicity and hygiene from our notion of dirt, we are left with the old
definition of dirt as matter out of place. (...) Dirt then, is never a unique, isolated event.
Where there is dirt there is system. Dirt is the by-product of a systematic ordering and clas-
sification of matter, in so far as ordering involves rejecting inappropriate elements. (Douglas
2005, S. 65)

Douglas' strukturfunktionalistische Perspektive auf „Schmutz“ lenkt den Blick
auf gesellschaftliche Ordnungen mit ihren dichotomen Trennungen, und auf
die Sanktionierung der Überschreitung dieser Trennungen. Mit dem Konzept
des *common worlding* richtet sich das Interesse stärker auf das Dazwischen der
Trennungen, auf die Kraft des Materiellen und auf alle Elemente und Verbind-
ungen von Menschlichem und Mehr-als-Menschlichem, welche diese Ord-
nungen immer wieder bedrohen und überschreiten – kurz, auf die „Messiness“
des gemeinsamen Welterschaffens. Der Sand bleibt kleben, er gerät unter die
Fingernägel und in die Augen, oder in die Kleider und von dort in die elterliche
Waschmaschine, das Wasser nässt die falschen Kleidungsstücke, die Kiesel-
steine bleiben im Schuh stecken und müssen, im Regen stehend, herausge-
schüttelt werden – „matter out of place“ und Phänomene zwischen „Schmutz“
und „Reinheit“ scheinen so gesehen fast eher die Regel als die Ausnahme zu
sein. Ein weiterer Protokollausschnitt verdeutlicht dies:

Ich muss nun kurz mit Florence rein, die weinend zu mir kommt. Jemand hätte sie ange-
spritzt. Sie zeigt auf ihr Gesicht und meint, sie hätte Sand im Auge. Ich versuche so gut es
geht mit einem Tuch ihr Gesicht zu reinigen. Sie will dann auch drinnen bleiben. Ich gehe
wieder raus und treffe dort auf Camille, die sich über Steinchen in den Schuhen beschwert.
Ich helfe ihr, diese – jeweils auf einem Bein stehend – aus den Stiefeln zu schütteln, so dass
sie im Regen keine nassen Socken kriegt.

Ein Kieselstein im Schuh oder ein Sandkorn im Auge wird nicht (nur) als „Schmutz“ qualifiziert, sondern auch als Materie, welche die körperliche Unversehrtheit und Schmerzfreiheit kurzzeitig in Frage stellt. Es sind so gesehen existentielle Relationen zwischen Mensch und Materie, die hier zum Ausdruck kommen, und nicht so sehr kulturell geformte Beziehungen. Das bedeutet auch, dass die Verbindungen und Verflechtungen von menschlichen und mehr-als-menschlichen Akteur*innen ihre je eigenen Gefahren (aus der menschlichen Perspektive gesehen) beinhalten und dass die relationale Agency, die in solchen Verflechtungen entsteht, sich stets in einer prekären Balance befindet. Denn diese Agency besteht nicht aus einem harmonischen, konvergenten Miteinander der unterschiedlichen Elemente, sondern existiert als ein temporäres Gefüge, bei welchem einiges zusammenkommen muss, damit es – wiederum aus menschlicher Perspektive – funktioniert.

4 Fazit

Unsere analytischen Einblicke in „alte“ Protokolle deuten auf spezifische lokale Verflechtungen mit unterschiedlichen Aspekten: Deutlich werden darin nicht nur die Verstrickungen der menschlichen Akteur*innen miteinander, die hier u.a. als generationales Ordnen aufscheinen, deutlich werden besonders die Verstrickungen zwischen menschlichen and mehr-als-menschlichen Akteur*innen. Dabei sticht der Sand heraus, um den sich quasi in diesen Szenen die Welt dreht: Sand in seinen unterschiedlichsten Formen, trocken und körnig, und in den Handlungen des einen Jungen zu einer Gefahr mutierend, Sand in nasser, kompakter Form, Sand als Material, das tunlichst an seinem Ort behalten werden soll, und gleichzeitig ein Material, das sich über die Kleider weit verteilen kann bis nach Hause in die Waschmaschine, und das dort als Sand im Getriebe Schaden anrichten kann. Diese Sand-Verflechtungen offenbaren das Unordentliche, das Chaotische, das Unkontrollierbare der *common worlds*, welches gleichzeitig und in gegenseitiger Abhängigkeit von dem ebenfalls sehr präsenten *doing rules* der Kindergartenwelt ergänzt wird. Das *doing rules* verkörpert dabei die Ordnung und das Kontrollierbare und wird quasi zu einem Gegenpol, der ebenfalls zentraler Bestandteil der *common worlding* ist. Dass es dabei nicht zwingend um ein harmonisches Miteinander und *Becoming with*¹² geht, wird in den diskutierten Situationen ebenfalls deutlich – es geht immer auch um die Macht der „Beherrschung“ der Situation, die in allen Fällen aus spezifischen Perspektiven betrachtet zu entgleiten droht. Dabei stellt sich die Frage: Aus wessen Perspektive? Sind es in erster Linie pädagogische

12 Zur Diskussion von *being vs. becoming* aus der Perspektive der Kindheitsforschung und dem Vorschlag, eher das *becoming with* in den Blick zu nehmen vgl. auch Bollig 2020.

Kontroll, Ordnungs- und Sicherheitsimpulse, die greifen, wenn das Potenzial der Materie für Gefährlichkeit oder bloße Unordentlichkeit gebannt werden soll? Sobald (potenzielle) Schmerzen ins Spiel kommen, aktivieren allerdings auch die Kinder Abwehrmechanismen, nicht nur die anwesenden erwachsenen Akteur*innen. Ansonsten gestalten sich die Kinder-Materie-Verflechtungen aber intensiv und vielfältig aus, und es macht häufig den Eindruck, als ob beispielsweise nasse Hosen oder Sand und Erde unter den Fingernägeln auch keineswegs als störend oder negativ eingeschätzt würden. Viel eher dominiert der Impuls der buchstäblich handfesten Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt, mit weniger markanten Abgrenzungen und „Säuberungen“. Den Gewinn einer so umrissenen und angedachten Perspektive sehen wir vor allem im Potenzial der Irritation einer normativ-pädagogischen sowie einer Erwachsenen-Perspektive, welche im Kindergarten im Umgang mit Sand als dominant erscheint. Der Sand erscheint in einer solchen Perspektive als Gegenstand, welcher durch seine vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten die kindliche Entwicklung fördert, beispielsweise im Bereich der Fein- und Grobmotorik, oder auch im sozialen Zusammenspiel im Sandkasten. Zugleich erscheint das Sandkorn aber auch als etwas Störendes, das man aus dem Kindergartenraum verbannen will. Aus einer neu-materialistischen Netzwerkperspektive dagegen geraten in der Verflechtung von Sand, Wasser und Mensch (Kinder und Erwachsene) noch andere Lernfelder in den Blick: so der Umgang mit Sand als Quelle von Gefahr und Schmerz, die so gesehen unintendiert andere Entwicklungen fördert (sich schützen lernen), oder Sand, der sich im Hosenbund sammelt und von den Kindern ungeschaut nach innen mitgenommen wird und damit die menschlich-erwachsenen Ordnungen stetig unterläuft.

Literatur

- Bird-David, Nurit (1999): ›Animism‹ Revisited: Personhood, Environment, and Relational Epistemology. In: *Current Anthropology* 40, 1, S. 67–91.
- Bollig, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: Wiesemann Jutta/Eisenmann Clemens/Fürtig Inka/Lange Jochen /Mohn Bina E. (Hrsg.): *Digitale Kindheiten. Kinder - Familie – Medien*. Wiesbaden: Springer, S. 21–38.
- Capra, Fritjof (1996): *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
- Douglas, Mary (2005): *Purity and danger: an analysis of concept of pollution and taboo* (Routledge Classics). London, New York: Routledge.
- Egger, Jan (2019): *Häuser machen Schule: eine architektursoziologische Analyse gebauter Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibson, James J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

- Haraway, Donna Jeanne (2006): *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna Jeanne (2008): *When species meet (Posthumanities)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Huf, Christina/Kluge, Markus (2021): Being (with) batman – entangled research relations in ethnographic research in early childhood education and care. In: *Ethnography and Education* 16, 3, S. 248–262.
- Hünersdorf, Bettina (2016): Der „sichere“ Spielplatz. In: Dollinger, Bernd / Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): *Sicherer Alltag?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 173–191.
- Latour, Bruno (1993): *We have never been modern*. Übersetzt von Catherine Porter. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2011): Il n’y a pas de monde commun. Il faut le composer. In: *Multi-tudes* 45, 2, S. 38–41.
- Probandt, David/Eickhorst, Thilo/Ellrott, Andreas/Amann, Rudolf/Knittel, Katrin (2018): Microbial life on a sand grain: from bulk sediment to single grains. In: *The ISME Journal* 12, 2, S. 623–633.
- Rautio, Pauliina/Semenec, Paulina/Diaz-Diaz, Claudia (2020): Chapter 10: Interview with Pauliina Rautio. In: Diaz-Diaz, Claudia/Semenec, Paulina (Hrsg.): *Posthumanist and New Materialist Methodologies. Research After the Child*. Singapore: Springer Nature, S. 111–121.
- Sandseter, Ellen Beate Hansen (2009): Characteristics of risky play. In: *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 9, 1, S. 3–21.
- Schmidt, Robert (2019): Materiality, meaning, social practices: remarks on new materialism. In: Tikvah Kissmann, Ulrik/van Loon, Joost (Hrsg.): *Discussing new materialism*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 135–149.
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In: *Environmental Education Research* 23, 10, S. 1448–1461.
- Taylor, Affrica/Giugni, Miriam (2012): Common worlds: reconceptualising inclusion in early childhood communities. In: *Contemporary issues in early childhood* 13, 2, S. 108–119.
- Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (2019): *The common worlds of children and animals. Relational ethics for entangled lives*. London, New York: Routledge.
- Unterweger, Gisela/Sieber Egger, Anja/Maeder, Christoph (2018): Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* 1, S. 4–23.
- White, Damian F./Rudy, Alan P./Gareau, Brian J. (2016): *Environments, natures and social theory: towards a critical hybridity (Themes in social theory)*. London, New York: Palgrave Macmillan.