

Katholische Hochschule NRW, Abteilung Köln

Fachbereich Sozialwesen

Masterstudiengang „Soziale Arbeit in internationaler Perspektive“

# Affektive Praktiken in kollektiven Körpern

Eine ethnografische Untersuchung  
am Beispiel Zwei- bis Sechsjähriger  
einer Kindertagesstätte

Master-Thesis zur Erlangung des akademischen Grades "Master of Arts"

vorgelegt von:

Theresa Kaufmann

Gutenbergstr. 64, 50823 Köln

tesakaufmann@gmail.com

Matrikelnummer: 510548

Erstprüfer: Prof. Dr. phil. Dipl.-Päd. Michael Obermaier

Zweitprüfer: Dominik Farrenberg, M.A. Soziale Arbeit

Eingereicht am 29.09.2017

## Inhaltsverzeichnis

<b>Erklärungen.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Ethnografischer Forschungsverlauf .....</b>	<b>8</b>
2.1. Einführung in die Ethnografie .....	8
2.2. Forschungsstrategisches Vorgehen .....	11
2.2.1. Herstellung des Feldes und Fallauswahl .....	12
2.2.2. Teilnehmende Beobachtung .....	14
2.2.3. Aufzeichnung dichter Beschreibungen.....	16
2.2.4. Materialerschließung und Auswertung.....	17
2.3. Feldverstrickungen in der ethnografischen Forschung.....	19
2.3.1. Forschungsstrategische Kritikpunkte .....	19
2.3.2. Selbstreflexion .....	21
<b>3. Praxistheorien und soziale Praktiken.....</b>	<b>24</b>
3.1. Grundlagen zur Praxistheorie .....	24
3.1.1. Ereignisparadigma.....	26
3.1.2. Materialitätsparadigma .....	26
3.1.3. Körperparadigma .....	27
Exkurs: Performanz und Subjektivierung .....	28
3.1.4. Dingparadigma .....	30
3.1.5. Sinnparadigma .....	30
3.1.6. Formationsparadigma.....	31
3.2. Affektive Praktiken.....	33
<b>4. Affekttheorien .....</b>	<b>37</b>
4.1. Affekte – Ein Verständnis über Begrifflichkeiten .....	37
4.2. Die Affekttheorie aus feministischer, queerer und (post-) kolonialer Perspektive .....	39
4.3. Die Bedeutung der Affekte im kollektiven Körper.....	43
4.3.1. Gruppen als kollektive Körper.....	44
4.3.2. „Bodies of Thought“ nach Ian Burkitt.....	46
4.3.3. Affektive „Eindrücke“ nach Sara Ahmed .....	47

<b>5. Einzelne im kollektiven Körper der Kindergartengruppe.....</b>	<b>50</b>
5.1. Funktionsbereiche im Gruppenraum.....	50
Exkurs: Das Prinzip der Mimesis im kindlichen Rollenspiel.....	52
5.2. Tagesablauf der Kita .....	57
Exkurs: Das Spiel .....	59
5.3. Einzelfallbeschreibungen.....	60
5.3.1. Tom und Elian .....	62
5.3.2. Momo .....	64
<b>6. Praktiken des Ausschlusses aus dem Kollektiv.....</b>	<b>68</b>
6.1. Die Sammlungspraktik.....	69
6.2. Die Trennungs-/ Distanzierungspraktik .....	71
6.3. Die Unterscheidungspraktik.....	74
<b>7. Die affektive Gestimmtheit im Vollzug der Praktik.....</b>	<b>79</b>
<b>8. Fazit und Ausblick.....</b>	<b>91</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>95</b>
<b>Eigenständigkeitserklärung .....</b>	<b>106</b>

## Erklärungen

Sämtliche Daten der beforschten Kindertagesstätte wurden anonymisiert. Namen des Trägers, der Einrichtung, Mitarbeitender, Kindern etc. wurden pseudonymisiert bzw. anonymisiert.

Alle aufgeführten Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen sind eingerückt und kursiv kenntlich gemacht. Die vollständigen Beobachtungsprotokolle liegen aus Gründen des Datenschutzes der Arbeit nicht bei.

Folgende Tabellen finden sich im Text:

Tab.1: Auszüge aus der Thematischen Sammlung und erste Ideen .....18

Tab.2: Auszüge aus den Praktiken im Gruppengeschehen.....19

Folgende Abkürzungen werden im Text verwendet:

BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
MKFFI NRW	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

## 1. Einleitung

Das Phänomen der Kindheit zu verstehen und zu erschließen, beschäftigt Wissenschaft, Gesellschaft und Eltern seit geraumer Zeit. Kinder der Postmoderne, hier zu verstehen als unpräzise Bezeichnung der heutigen Zeit, sind Teil von sozialer Komplexität und kultureller Diversität (vgl. Machold 2013:33). Ihr Lebenslauf scheint mehr und mehr eine planvolle Karriere ohne Zufälle zu sein. Zumindest aus der generationalen Perspektive eines Erwachsenen ist es eine Phase der Entwicklung, die möglichst fördernd und bildend zu gestalten ist. Dies wird durch Bildungsreformen und pädagogische Konzepte möglich gemacht. Selbst im vergangenen Wahlkampf 2017 für den neuen Bundestag warb bspw. die FDP mit Slogans, wie „Bildung ist die Supermacht des 21. Jahrhunderts“ oder „Schulranzen verändern die Welt. Nicht Aktenkoffer“ um Wählerstimmen.

Seit Mitte der 1980er Jahre erlangt die Kindheitsforschung, ein junges Feld der Wissenschaft, Bedeutung als wichtige Referenz für Entwicklungen in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Rahmen der Bildungspolitik gesehen (vgl. Bamler et al. 2010:27). Sie möchte die Lebenswirklichkeit eines Kindes aus dessen Perspektive rekonstruieren und verstehen, soziale Prozesse unter Gleichaltrigen, Kommunikations- und Interaktionssequenzen, Körperinszenierungen und Alltagshandeln analysieren und dabei den Generationen-Bias, die Voreingenommenheit überwinden.

Das bisherige Erkenntnisinteresse im Bereich der Elementarpädagogik richtete sich in den letzten Jahren verstärkt auf Themen wie Ethnizität und Ungleichheit (Machold 2015, Diehm, Kuhn 2005) oder Macht und Differenz (Machold 2013; Diehm, Kuhn, Machold 2013). Dabei sind die Zielgruppen der ethnografischen Forschungsmethodik im Elementarbereich häufig Kinder mit Migrationshintergrund und/ oder Fluchtgeschichte oder anderen Differenzmerkmalen, wie Geschlecht oder sozioökonomischer Hintergrund. Die Erziehungswissenschaftler Cloos und Schulz (2011) publizieren über Beobachtungen und Dokumentationen kindlicher Entwicklungen in Kindertagesstätten. Kuhn (2013) führte Untersuchungen zur Professionalitätsentwicklung in Kindergärten durch, welche besonderes Augenmerk auf kulturelle Heterogenität in den Einrichtungen legt. Weitere Themen im Bereich der Kindheitsforschung sind Diskriminierung, Bildungsgerechtigkeit, Integration und Migration. Heute werden in der Elementarpädagogik zunehmend deren langjährig bewährte Konzepte infrage

gestellt und pädagogisches Handeln neu gedacht. Von daher gewinnt die wissenschaftsbasierte Beobachtung erheblich an Bedeutung und bildet des Weiteren einen Grundstein für den pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten (Kitas) und in der Ausbildung der Erzieher\*innen.

Die Rückbesinnung auf Affekte in der alltäglichen Praxis ist dabei ein neuer Aspekt im wissenschaftlichen Diskurs. In integrationspolitischen Debatten wurde in jüngster Zeit ebenfalls das Phänomen der Affekte, die im Zusammenhang mit der Integration migrierter bzw. geflüchteter Menschen in die Gesellschaft relevant wurden, aufgegriffen. Diese Entwicklungen gingen auch an den Kindertagesstätten nicht vorbei. Mit der ‚Flüchtlingskrise‘<sup>1</sup> im Jahr 2015 in Deutschland stieg die Zahl der in Kitas aufgenommenen Kinder mit Fluchterfahrungen (je nach Aufenthaltsstatus der Eltern) rasant an (vgl. Wiesemann et al. 2016; Frühe Chancen 2017). Der Staat sah sich gezwungen, rechtliche Veränderungen diesbezüglich in Gang zu setzen. Doch mit diesen Schritten wurde auch die untersuchte Einrichtung vor neue Herausforderungen gestellt, was zur ursprünglichen Fragestellung dieser Arbeit nach kindlichen Fremdheitserfahrungen führte. Zur Bereinigung des Sozialisations-Bias wurde die politische Facette aus der Beobachtung der Kinder ausgeklammert, da die gesellschaftliche Prägung durch Klischees und Vorurteile in anderer generationaler Dimension gewertet werden kann. Dennoch finden sich in pädagogischen Ansätzen, wie bspw. der vorurteilsbewussten oder der kultursensiblen Pädagogik bereits Anhaltspunkte zu Ausschlussprozessen innerhalb der Kindergruppen in der Kita. Affektivität als eine soziale Praktik ist bisher jedoch nicht Untersuchungsgegenstand dieser Ansätze, welche aber neue Denkanstöße initiieren und das Wissen darum in pädagogisches Handeln einfließen lassen könnte.

Das in dieser Arbeit relevante Forschungsinteresse knüpft an die Kindheitsforschung und die Analyse der heutigen Konstitution von Kindheit an. Jedoch wendet es sich von einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, dem Kind als „Seiendes“ und sozialem Akteur (vgl. Heinzl 2012:24f.) ab, hin zu einer poststrukturalistisch orientierten Kindheitsforschung. Sie stellt die subjektive und intentionale Eigenständigkeit des kindlichen Handelns infrage. Der Ansatz des Poststrukturalismus geht von einer diskursiven Verstrickung im Handeln aus. Aufschluss darüber können kindliche Bilder, Texte, Spiele etc. geben. In der vorliegenden Arbeit wird die Aufmerksamkeit auf den Vollzug kultureller und sozialer Praktiken im Alltag einer Kin-

---

<sup>1</sup> In den Medien wurden die Flüchtlingsströme als „Krise“ bezeichnet. An dieser Stelle soll jedoch lediglich angemerkt werden, dass der Begriff „Flüchtlingskrise“ durchaus kritisch zu betrachten ist, aber für die Arbeit nicht weiter relevant ist und daher keiner weiteren Diskussion bedarf.

dertagesgruppe gelegt. Dem liegt eine ethnografische Untersuchung zu Grunde, die sich thematisch mit affektiven Praktiken als Teil sozialer Praxis, insbesondere im Ausschluss Einzelner aus kollektiven Körpern bzw. aus der Kitagruppe beschäftigt.

Dafür wurden teilnehmende Beobachtungen über einen Zeitraum von viereinhalb Monaten in einer Gruppe Zwei- bis Sechsjähriger einer Kindertagesstätte durchgeführt. Das ursprüngliche Forschungsinteresse lag dabei in der Untersuchung von Fremdheitserfahrungen bei Kindern in Bezug auf die Aufnahme neuer Kinder in die bestehende Gruppe. In der Analyse eröffnete sich ein neuer Fokus. Es wurde deutlich, dass Affekte wichtige Bewegungen für die Inklusion bzw. Exklusion von Kindern in der Gruppe in Gang setzten. Aus diesem Grund wurde der Schwerpunkt der Analyse auf die Ausgrenzung aus Gruppenprozessen gelegt und folgende Fragestellung formuliert:

*Wie partizipieren Kinder in einer Kindertagesstätte an affektiven Praktiken zum Ausschluss Einzelner aus dem kollektiven Körper?*

In der Arbeit werden einige Ansätze und Theorien sehr grundlegend behandelt, welches die Hinführung zum empirischen Teil erleichtert und eine Auseinandersetzung mit einer noch jungen Wissenschaftsperspektive ermöglicht. Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: *Kapitel zwei* wird den Verlauf dieser ethnografischen Forschung vorstellen und auf Besonderheiten und Herausforderungen des zeitintensiven Vorgehens eingehen. Dabei werden die Informationen zu der empirischen Arbeit dieser Thesis mit einfließen. *Kapitel drei und vier* werden sich mit dem theoretischen Hintergrund der Arbeit beschäftigen. Zunächst wird in ihnen die veränderte Perspektive auf die beobachteten Subjekte aus praxeologischer Sicht behandelt, welche eine neue Art des Denkens in der späteren Analyse notwendig macht. Als thematisch bezogene Grundlage wird anschließend eine Einführung in die Affekttheorien des Philosophen Spinoza (1976) und dem Psychiater Ciompi (2005) und den affect theories aus der feministischen, queeren und (post-)kolonialen Perspektive folgen. Des Weiteren werden in diesem Kapitel erste Zusammenhänge zwischen affektiven Praktiken mit kollektiven Körpern hergestellt, welche durch Überlegungen des Soziologen und Kriminologen Burkitt (1999) und von Ahmed (2014) aus dem Bereich der feministischen und queeren Theorie untermauert werden. *Kapitel fünf* wird die Vorstellung des Feldes und des Materials der durchgeführten Untersuchung beinhalten, dabei werden bereits erste Analyseeinheiten inkludiert. Weiterführend werden in *Kapitel*

*sechs* die Analyseergebnisse hinsichtlich der Praktiken des Ausschlusses in Bezug auf die Fragestellung beschrieben, um dann in *Kapitel sieben* jene Ergebnisse aufgrund ihrer involvierten affektiven Praktiken zu diskutieren. *Kapitel acht* wird mit dem Fazit und dem Ausblick zum möglichen Umgang mit den Ergebnissen den Abschluss dieser Arbeit bilden.



## 2. Ethnografischer Forschungsverlauf

In diesem Kapitel erfolgt die Vorstellung des Forschungsverlaufes. Für die logische Nachvollziehbarkeit des Prozesses erscheint es sinnvoll, das ursprüngliche Forschungsinteresse und den darauf folgenden Forschungsverlauf zu Beginn vorzustellen. Die Ambivalenz zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen ist bezeichnend in der Ethnografie und gilt als eines ihrer Merkmale, da sie sich durch hohe Offenheit und Methodenflexibilität auszeichnet. Die Ethnografie ist keine klassische Methode, eher eine „*gegenstandssensible, methodenplurale Forschungsstrategie*“ (Ott, Schweda und Langer 2015:19) und die teilnehmende Beobachtung eine soziale Form der Datenerhebung<sup>2</sup> (vgl. Breidenstein et al. 2013:34). Es wird eine kurze Einführung in die Methodologie der Ethnografie erfolgen, um schließlich auf wesentliche Aspekte aus dem Forschungsverlauf und dem Feldzugang einzugehen.

### 2.1. Einführung in die Ethnografie

Qualitative Forschung ist die Untersuchung sozialer Zusammenhänge, des Alltages, des Selbstverständlichen, mit dem Ziel das Bekannte zu verunsichern und dabei Unbekanntes zum Vorschein zu bringen (vgl. Flick 2017:29-33). Die Ethnografie erwuchs aus der Ethnologie und der Kulturanthropologie, maßgeblich vertreten durch Bronislaw Malinowski, mit dem Ruf, von den Schreibtischen ins Feld zu gehen und Studien vor Ort zu betreiben. Außerdem ist sie mit der Soziologie und der bekannten Subkulturforschung der Chicago School verbunden (vgl. Hirschauer, Amann 1997:9; Breidenstein et al. 2013:13-25).

In der Soziologie gelangt die Ethnografie im Rahmen der Untersuchung der eigenen Kultur langsam wieder in den Blick des fachlichen Interesses und gewinnt eine zunehmende Akzeptanz in den Bildungs-, Erziehungs- oder Sozialwissenschaften.

---

<sup>2</sup> Der Begriff der Daten wird in der ethnografischen Forschung kritisch gesehen, da er beinhaltet, dass objektiv aufgezeichnete Daten und Interpretation dieser scharf voneinander getrennt sind. In der ethnografischen Forschung kann dies nicht der Fall sein, da in den Protokollen und Notizen der Forschenden bereits interpretierte soziale Realität festgehalten wird. Daten sind Erfahrungswissen der\*des Ethnografin\*en im Feld und dienen der Versprachlichung von Phänomenen und der Identifizierung relevanter Themen, die zur Interpretation herangezogen werden können (vgl. Breidenstein et al. 2013:114ff.). Der Begriff wird der Verständlichkeit halber dennoch verwendet mit dem Bewusstsein über diese Kritik.

Jürgen Zinnecker leistete in den 1970er Jahren einen wichtigen Beitrag zur Etablierung der Ethnografie in den Erziehungswissenschaften (vgl. Huf, Friebertshäuser 2012:10). Weitere Beispiele für die Etablierung der ethnografischen Forschung sind die psychologischen Untersuchungen von Muchow und Muchow (1998) oder die ethnografischen Aufzeichnungen zu Lebenswelten von Kindern des Psycholog\*innenpaar Stern (1987) (vgl. Fritzsche, Tervooren 2012:27; Heinzel 2012:22f.; Bamler et al. 2010:27). In der Pädagogik werden Chancen und Möglichkeiten dieses Forschungsstils erst zögerlich behandelt. Zum Stand der ethnografischen Forschung in den Sozialwissenschaften und Pädagogik findet sich eine detaillierte chronologische Aufstellung bei Thole (2010) in „*Ethnographie des Pädagogischen*“. Er beschreibt anschaulich einen Wandel in der Ethnographie von dem „Wie es Ist“-Zustandes zur Konstruktion und Reproduktion desselben. Dieser Wandel von der Registrierung des Beobachtbaren hin zur Rekonstruktion der Herstellungsprozesse sozialer Wirklichkeit und deren Performativität sind ein wichtiger Ansatz in der weiteren Arbeit mit dem ethnografischen Material.

Beschäftigte sich die Ethnologie noch mit der Entdeckung indigener Völker fernab des eigenen kulturellen Kontextes der Forschenden, „*zeichnet sich die soziologische Ethnographie dadurch aus, daß [!] sie in der eigenen Gesellschaft durchgeführt wird*“ (Knoblauch 2001:124). Gemeinsam ist ihnen die Neugierde am Entdecken und der Drang den Schleier der unhinterfragten Annahmen und Gegebenheiten zu lüften. Mit der Betrachtung der eigenen Kultur wird die vertraute Alltagswelt durch distanzierende Befremdung zum Phänomen und die Erkenntnisleistung ist die Explikation des Noch-Nicht-Ausgesprochenen (vgl. Hirschauer, Amann 1997:9). Beobachtet werden alltagsweltliche Konstruktionen, die immer nur im praktischen Vollzug deutlich werden (vgl. Kelle 2004, zit. nach Ott, Schweda, Langer 2015:2). Es gilt das Prinzip der Offenheit gegenüber dem Feld, ohne persönliche Vorannahmen und Erklärungsmuster. Ethnografische Forschung ist der Zugang zur erziehungswissenschaftlichen Komplexität und dahin gehend eine Bereicherung für den wissenschaftlichen Diskurs.

### *Methodologie*

Zentrales Kernelement der Ethnografie ist die Feldforschung. Diese zeichnet sich durch eine hohe zeitliche Intensivität aus. Die Forschenden befinden sich meist über einen langen Zeitraum im ausgewählten Feld mit dem Ziel, in die Welt des Feldes einzutauchen und ein Teil dessen zu werden. Sie übernehmen Strukturen, eignen sich ein Selbstverständnis und die Besonderheiten des Feldes an (vgl. Hirschauer,

Amann 1997:11ff.). Sie versetzen sich in die Eigenheiten des Feldes, um den Kern zu verstehen.

Am Anfang des Forschungsprozesses steht ein loses, meist vorurteilsbasiertes Interesse an einer Thematik oder einem bestimmten Feld, welches durch andere Forschungsmethoden und Forschungsansätze nicht ohne weiteres zugänglich ist. Mit Beginn der häufig gewählten Beobachtungsmethode ist der Erkenntnisprozess ergebnisoffen, unkontrolliert und ohne theoretische Vorannahmen geleitet. Im weiteren Verlauf selektiert die\*der Beobachtende wichtige Daten und Erfahrungen durch die Arbeit am Material heraus, die Aufschluss über zukünftige Fokussierungen geben können oder das Erkenntnisinteresse explizieren (vgl. Hirschauer, Amann 1997:16ff.). *„Ethnografisches Erkennen hat grundsätzlich etwas mit der Verwandlung von Fremdem in Vertrautes und von Vertrautem in Befremdliches zu tun“* (Breidenstein et al. 2013:13). Daher ist diese Forschung hypothesengenerierend als auch hypothesenüberprüfend, aufgrund der dialektischen Arbeit am Material (s. Kap. 2.2.3.) entlang des wissenschaftlichen Diskurses und der Erfahrung im Feld.

Zentrale Annahme in der Ethnografie ist, dass sich die meisten sozialen Ereignisse situativ wiederholen und nicht einmalig auftreten, daher ist anzunehmen, dass ein beobachtetes Verhalten im Forschungsprozess zu anderer Zeit in ähnlicher Weise wieder auftreten kann (vgl. Breidenstein et al. 2013:76). Somit trägt jede Beobachtung kein universelles Alleinstellungsmerkmal des Feldes und ist dennoch Teil einer eigenen kulturellen ‚Ordentlichkeit‘, die eine anhaltende Kopräsenz von Beobachtenden und Beobachteten im Geschehen erfordert, um ein Verständnis auch für nicht explizierbare Eigenheit zu gewinnen (vgl. Hirschauer, Amann 1997:21ff.; Ott, Schweda, Langer 2015:2,19f). Kopräsenz bedeutet in diesem Zusammenhang eine Störung des Feldes durch die Anwesenheit der Forschenden und verlangt deren Anpassung an die Gegebenheiten und eine hohe Reflexionsfähigkeit an subjektiven Erfahrungen. Dennoch erfolgt eine intensivere Fokussierung und Reduzierung der Komplexität in der Betrachtung, denn eine situative Selektivität ist jedem sozialen Geschehen eigen, welche die Aufmerksamkeit lenkt (vgl. Hirschauer, Amann 1997:22). Außerdem genießen Fremde im Feld eine *„größere soziale Beweglichkeit“* (Simmel 1908/ 1992, zit. nach: Hirschauer, Amann 1997:26), welches die Kontaktaufnahme aufgrund geringerer Loyalitätsbindungen vereinfacht.

Ergänzend zu den Beobachtungen steht es der Forschenden frei, das Material variantenreich zu erweitern. Dabei können Interviews mit Teilnehmenden im Feld dokumentiert und audiovisuelle Mitschnitte oder Audioaufnahmen gesammelt werden. Auch Dokumente, Artefakte oder anderes hilfreiches Material aus dem Kontext des

Feldes können wichtige Informationen für die spätere Analyse und die Repräsentation des Selben bieten (vgl. Hirschauer, Amann 1997:16). Vorteil der Ethnografie ist hierbei, dass sie zwischen verschiedenen Gegenstandsebenen im Forschungsverlauf variieren und Beobachtungsperspektiven wechseln kann. Sie bricht geltende Wissensformen und Selbstverständliches auf und hebt einen verengten Blick auf Individuen als Besondere oder Marginalisierte etc. auf (vgl. Ott, Schweda, Langer 2015:3ff.).

#### *Methodenfreiheit vs. Methodenzwang*

In der Ethnografie verlässt die\*der Forschende den starren Methodenzwang für einen explorativen, offenen und neugierigen Blick auf die Ereignisse im Feld. Die erfahrungsbasierte Forschung wird durch einen starken Empiriebegriff gestützt. D.h. die verwendeten Methoden in der Ethnografie sind abhängig vom Forschungsgegenstand und werden von einer feldimmanenten Logik geleitet (vgl. Breidenstein et al. 2013:37f.). In der Selbsterfahrung und der Reflexion versucht die\*der Forschende diese zu erkennen. Soziale Wirklichkeit ist nach Auffassung der Ethnografie ein sich „selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen“ (Breidenstein et al. 2013:38). Datenerhebung und Dateninterpretation sind weniger voneinander getrennt, als in üblichen qualitativen Forschungsmethoden. Dichte Beschreibungen der Beobachtungen in einem komplexen Schreibstil, der weit über die Beobachtung hinausgeht, bilden das Kernstück der Forschung (vgl. Cloos 2010:181). Das schränkt „die Möglichkeiten der Erforschten, sich zu verstellen, sich taktische oder strategische Antworten auf die Fragen der Forschung zu geben“ (Scholz 2012:125) ein, verlangt jedoch ein hohes Maß an reflexiver Betrachtung des Weltbildes der Forschenden.

Ethnografie beobachtet, erkundet und interpretiert soziale Praktiken, indem sie sich ein Selbst- und Weltbild im Feld erschließt. Denn „bisher Unbekanntes oder Fremdes soll für den wissenschaftlichen Diskurs entdeckt und erschlossen werden“ (Friebertshäuser 2012:103). Die Verschiebung des Fokus von der handlungszentrierten Lebensweltperspektive auf soziale Praktiken und die Subjektdezentrierung erweitern den forschenden Blick. Ethnografie vermag es, lokale Praktiken mit gesellschaftlichen Verhältnissen in einen analytischen Zusammenhang zu bringen (vgl. Ott, Schweda, Langer 2015:19). Die Umsetzung einer ethnografischen Forschung in einer Kindertagesstätte wird anschließend vorgestellt.

## **2.2. Forschungsstrategisches Vorgehen**

Die Kita als sozialer Raum außerhalb der Kernfamilie ist ein für Erfahrungen und eigenem Lernen wichtiger Ort in der frühen Kindheit. Hier finden Aushandlungspro-

zesse über Verständnis und Auslegung einer eigenen Wirklichkeit statt, welche Selbstbehauptung und Kompromissbereitschaft der Kinder erfordern können. Die Kita ist ein Ort des habituellen und verhaltensbezogenen Ausprobierens in der Gruppe und der Verortung in selbiger. Gruppenfähigkeit und Gemeinschaftsgefühl entwickeln sich in der heterogenen Gruppe der Kita, in die die Kinder bereits Erfahrungen in sozialer Hinsicht mitbringen. Die da verbrachte Zeit wird spätere Gruppenerfahrungen und die Sozialkompetenz der Kinder beeinflussen (vgl. Metzinger 2010:7,19). Die Kita kann demnach als ein Ort betrachtet werden, der die Vielfalt und die Besonderheit einer Gesellschaft in einem begrenzten Rahmen widerspiegelt.

Das ursprüngliche Forschungsinteresse gründete auf Gesprächen mit Mitarbeitenden der Kita, die mit diffusen Vorstellungen, Bildern, Ängsten und Sorgen der Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung entgegen sahen. Ausgehend von diesen Gesprächen entwickelten sich Fragestellungen nach den integrativen Leistungen der Kinder. Der Fokus richtete sich auf Praktiken, die Kinder in der Erfahrung mit dem Phänomen der Fremdheit anwenden würden. Fremdheit ist nach Waldenfels (2013:89) in der Erfahrung des Eigenen und des Fremden verortet. „Das Eigene erscheint als das *Zugängliche und Zugehörige*, das Fremde als das *Unzugängliche und Unzugehörige*“. Husserl konstatiert, dass sich die Einordnung einer Erfahrung des Fremden aus der Erinnerung, eine Situation des „Noch nicht“-Kennens ergibt. Es ist die Anpassung des Erlebten an das eigene Lebenskonzept und die Unterscheidung der Heim- und der Fremdwelt (vgl. Waldenfels 2013:90ff.;108). Dabei liegt nach Waldenfels eine Asymmetrie vor, die nicht anhand des Besseren oder Schlechteren, sondern nur im Verhältnis zum *Sich-unterscheiden* steht (vgl. Waldenfels 2013:74). Insbesondere in der raschen kindlichen Entwicklung spiegelt sich das Kontinuum des Fremden wieder, da die Asynchronität von Entwicklung und Erfahrung die Differenzlinien zum Fremden und zum Eigenen ständig verschieben lässt.

Im weiteren Verlauf wird das forschungsstrategische Vorgehen weiter erläutert und eine Reflexion zur vorliegenden Untersuchung und der methodischen Anwendung vorgenommen.

### **2.2.1. Herstellung des Feldes und Fallauswahl**

Die ethnografische Untersuchung wurde in einer Einrichtung in freier Trägerschaft durchgeführt. Diese verfügte über 80 Betreuungsplätze aufgeteilt auf fünf Gruppen,

davon zwei U2-Gruppen und drei Ü2-Gruppen<sup>3</sup>. Die beforschte Ü2-Gruppe, mit einer Aufnahmekapazität von maximal 20 Kindern, war durch verschiedene soziale Merkmale (Ursprungsfamilie, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlechterverhältnis) heterogen und in der Altersspanne von zwei bis sechs Jahren der Kinder weit gefächert. Die Betreuung erfolgte durch zwei pädagogische Fachkräfte, die der Untersuchung zustimmten. Der Forschungszeitraum erstreckte sich über viereinhalb Monate, in denen die Forscherin als Beobachterin am Gruppengeschehen im Kita-Alltag teilnahm.

Der Feldzugang wurde aufgrund der Bekanntheit des Feldes und der Forscherin in der Einrichtung wegen eines früheren Beschäftigungsverhältnisses erleichtert. Die Akzeptanz der Forscherin bei Mitarbeitenden und Kindern war durch ein bereits bestehendes Vertrauensverhältnis gegeben. Die Einrichtung wurde des Weiteren ausgewählt, da der Forscherin bereits langjährige Einblicke in die Abläufe und Entwicklungen zur Verfügung standen, welche bei der späteren Explikation der Beobachtungen und dem Verständnis des Geschehenen im zeitlichen Rahmen dienlich waren. Zudem spielten forschungspragmatische Gründe für die Konstitution des Forschungsprojektes bezüglich Vorbereitung und Durchführung eine wichtige Rolle.

Eine Besonderheit der Forschung in einer Einrichtung mit Minderjährigen war die Notwendigkeit des Einholens einer Einwilligung der Sorgeberechtigten und nicht zuletzt des Trägers der Einrichtung. Das Vorhaben wurde mit dem Interesse an Interaktions- und Kommunikationspraktiken unter Gleichaltrigen beim Träger der Einrichtung vorgestellt und Rahmenbedingungen zum Forschungsverlauf verdeutlicht. Insbesondere wurde zur Beschreibung der Rolle der Forschenden betont, dass sie während der Zeit der Beobachtungen keinerlei pädagogische Funktion und Verantwortung in der Gruppe erfüllen werde. Auch methodische Vorzüge bestimmten die Wahl dieser Forschungsstrategie:

*„Vorteil [der ethnographischen Forschung] ist die Alltagsnähe, die ganzheitliche Erfassung, die methodische Flexibilität im Feld, wie auch die Berücksichtigung von Vor-Sprachlichkeit und Vor-Reflexivität sozialer Wirklichkeit im Erhebungsverfahren“ (Cloos 2012:183).*

In der vorliegenden Studie wurden Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren beobachtet. Sprachlichen Kompetenzen sind in diesem Alter je nach Sprachkenntnis und Entwicklungsstand unterschiedlich ausgebildet. Sie können zu dieser Zeit ihr

---

<sup>3</sup> U2-Gruppen sind für Kinder unter zwei Jahren mit höherem pflegerischem Bedarf konzipiert. Ü2-Gruppen können Kinder ab zwei Jahren bis zum Alter der Schuleinführung aufnehmen.

Handeln und Verhalten weniger reflexiv betrachten und beschreiben. Ihre Fähigkeiten, sich selbst und das Geschehen in Beziehung zu setzen, bestehen teils nur marginal. Häufig können sie auch vorangegangene Entscheidungen zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr abrufen und retrospektiv kommunizieren.

In der Institution Kita mit Bildungsreform und steigendem Interesse an einer begünstigenden frühkindlichen Entwicklung sind Beobachtungen ein wesentliches Qualitätsmerkmal der pädagogischen Praxis geworden. Verschiedene Bildungsprogramme und Entwicklungsprotokolle verlangen konstante Beobachtung und Einschätzung der Kinder durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Aussagekraft einer fundierten Beobachtung hat sich gegenüber Gesprächen und Fremdeinschätzungen durch die Eltern behauptet (vgl. Ulber, Imhof 2014:9f). Ethnografische Forschung eröffnet in diesem Zusammenhang Wege der kritischen Reflexion dieser Praxis und gibt nahe Einblicke in das Geschehen im Feld.

*„Auch die pädagogische Praxis braucht den fremden Blick auf das scheinbar Vertraute, um den Alltag der Reflexion zugänglich zu machen, Verhaltensmuster zu rekonstruieren und unbeabsichtigte Nebenfolgen pädagogischen Handelns aufzuklären“ (Zinnecker 1995, zit. nach Friebertshäuser 2012:110).*

### **2.2.2. Teilnehmende Beobachtung**

Die teilnehmende Beobachtung ist das Kernelement der ethnografischen Forschung. *„Teilnehmende Beobachtung bedeutet die Produktion von Wissen aus eigener und erster Hand“* (Hirschauer, Amann 1997:21). Meist sind Beobachtungen dieser Art auf lange Zeit angelegt, um Typizitäten und Einzigartigkeiten zu erkennen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Beobachtungszeit stark begrenzt, was Auswirkungen auf die Aussagekraft der exemplarischen Erfahrungen hat. Teilnehmende Beobachtung ermöglicht Einblicke in die Lebenswirklichkeiten der Kinder, anders als Gespräche und Erzählungen es leisten können. Durch die direkte Beobachtung können körperliche und sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten der Kinder erfasst werden, deren Sprache und Rituale aus Kinder- und Erwachsenenperspektive stark variieren können. *„Diese Unterscheidung zwischen Kind und Erwachsenem ist die Voraussetzung der Erforschung von Kindern“* (Scholz 2012:124). Scholz verweist in diesem Zitat auf einen herausfordernden Reflexionsaspekt, wie bspw. der Herstellung einer Erwachsenen-zentriertheit zu entgehen und die Perspektive der Kinder und ihrer erlebten Wirklichkeit in der Beobachtung einzunehmen. Des Weiteren umfasst es die Auseinandersetzung mit den Generationenbeziehungen.

gen und kollektiven Strukturen in der Kita und die Offenheit für kindliche Sinn- und Regelsysteme (vgl. Cloos 2012:183; Heinzl 2012:27).

Die Rolle der Beobachterin war geprägt von ständiger Aushandlung und Ambivalenz im Feld. Ein intensiver und vertrauensvoller Kontakt zu den Beobachteten war ausschlaggebend für die Akzeptanz im Feld. Herausfordernd an einer teilnehmenden Position war dabei die Interaktion mit den Kindern ohne Einzuzugreifen. Ziel ist es, Hintergrundwissen über die beobachteten Erfahrungen im Ausschnitt dieses Feldes zu erlangen (vgl. Hitzler 2000:20f.). Die physische Anwesenheit der Forschenden konstituiert die Situation mit, was methodisch schwer zu kontrollieren ist. Sie weckt das Bewusstsein für das Beobachtet-werden bei den Beobachteten (vgl. Budde 2015:10; Luhmann 1995:84, in Hünersdorf 2012:48; Neumann 2012:62ff.). Das Feld ist das lokale Setting, in dem soziale Praktiken vollzogen werden, dem die\*der Beobachtende während der Beobachtung angehört. Für die vollzogenen Beobachtungen wurde die erste Spielphase (s. Kap. 5.2. zum Tagesablauf) nach dem Frühstück beobachtet. Schwierigkeiten ergaben sich während der Aufenthalte der Kinder im Garten gemeinsam mit anderen Kindern der Einrichtung oder bei Zusammenlegung der Gruppen z.B. aufgrund von Krankenstand der Mitarbeitenden, da die Beobachtungen mit Einverständniserklärungen der Eltern einhergingen und diese nur für die beforschende Gruppe vorlagen.

Die zunächst unstrukturierte Beobachtung fokussierte sich durch die dialektische Relation zwischen Theorie und Forschung. Theorien dienen als Denkwerkzeug, welche aufgrund gemachter Erfahrungen bzw. Beobachtungen heran gezogen werden. In der offenen Beobachtung gibt es keine Regeln und Kategorien, die beobachtet werden sollen, denn diese werden durch das Feld selbst vorgegeben. Aus den Beobachtungen können keine Verallgemeinerungen abgeleitet werden (vgl. Bamler et al. 2010:97). Die gesammelten Ergebnisse sind nicht mehr von der Interpretation der\*des Forschenden zu trennen. Die Sinnstiftung und die Lenkung des Fokus liegen in der Hand der\*des Forschenden, daher ist die Selbstreflexion das Grundelement im Forschungsprozess (vgl. Scholz 2012:123, 125). Eine ethnografische Forschung ist auch eine Selbsterfahrung und –beobachtung. Gleichzeitig stößt die Methode an ihre Grenzen, denn die Ambivalenz zwischen professioneller Tiefe der Erkenntnisse und das unprofessionelle ‚going native‘ im Feld sind ihr immanent (vgl. Scholz 2012:121). Auf diese Feldverstrickungen soll im weiteren Verlauf noch tiefer eingegangen werden.



### 2.2.3. Aufzeichnung dichter Beschreibungen

Das Beobachtete wird in qualitativer Form dokumentiert, dabei hält die Literatur vielzählige Empfehlungen und Erfahrungen bereit. Das ethnografische Verfassen dichter Beschreibungen ist eine Repräsentation der erlebten Wirklichkeit und eine Interpretation der Forschenden dieser sozialen Welt (vgl. Huf, Friebertshäuser 2012:12). Es beginnt bereits beim richtigen Zeitpunkt, wann während der Beobachtungen sogenannte Feldnotizen niedergeschrieben werden können. Die Möglichkeiten ergeben sich situativ und abhängig vom Feld. In diesem Fall beschränkten sich die Beobachtungen in der Gruppe auf zwei Tage pro Woche á drei bis vier Stunden reine Beobachtungszeit. Währenddessen konnten die Feldnotizen synchron festgehalten werden, die später als chronologische Gedankenstützen hilfreich waren. Das genutzte Notizbuch weckte das Interesse der Kinder, sodass sie nachfragten und später eigene Notizen in dieses Buch schreiben wollten. Die, durch die schreibende Person hervorgerufene Irritation in der Gruppe war so nach kurzer Zeit verflogen. Die Beobachtungsprotokolle und ein Forschungstagebuch wurden im besten Falle direkt im Anschluss an die Beobachtungen gefertigt bzw. geführt. Diese Beobachtungsprotokolle sind das wichtigste Dokument der ethnografischen Forschung. Sie sind detaillierte, dichte Beschreibungen des Beobachteten, die das subjektiv Beobachtete für andere zugänglich und vorstellbar machen sollen. Dennoch sind sie subjektive Ausschnitte aus einer komplexen Situation, die eine Scheinlinearität des Protokolls nicht darstellen kann (vgl. Budde 2015:12).

Erlebnisse, Beobachtungen, Ereignisse werden durch Sinnstiftung und den Beobachtungsfokus der\*des Autors\*in in den Protokolle zu ethnografischen Daten. Die Sinnstiftung erfolgt durch die Bezeichnung einer Aktivität zur Sequenzierung der Beobachtungen. Die eigene Schwerpunktsetzung knüpft an den eigenen Erfahrungshorizont der\*des Forschenden an (vgl. Hirschauer, Amann 1997:25f.). Daran schließen sich Chance und Zwang in der späteren Dokumentation, welche im Zusammenhang mit der hohen Reflexionsleistung stehen, bezüglich der Explikation und Befremdung an. Dem\*der Lesenden ist diese Subjektivität auszuformulieren und nachvollziehbar zu machen (vgl. Heinzel 2012:30; Hitzler 2000:27). Die Subjektivität wird im Verfassen der Protokolle, durch die Verwendung vorhandener Sprach- und Ausdrucksmöglichkeiten, kultureller Sprache und Symbolsysteme deutlich. Diese Art der Herstellung künstlicher Dokumentation in Feldnotizen, Beobachtungsprotokollen und Forschungstagebucheinträgen versprachlichen das Beobachtete, welches nicht frei von Interpretationen durch die\*den Schreibenden ist. Dies wird in der weiteren Sichtung des Materials relevant.

#### 2.2.4. Materialerschließung und Auswertung

Die erhobenen Daten mussten nun hinsichtlich der Fragestellung und des Forschungsinteresses erschlossen und einer komplementären Analyse unterzogen werden. Dabei stellten sich auch in dieser Phase der ethnografischen Forschung einige Besonderheiten im Vergleich zu üblichen Forschungsmethoden heraus:

*„Was angemessene oder valide Daten sind, bestimmt sich in der Ethnografie vor allem in Beziehung zu einem umfassenderen Verständnis der Wirklichkeit eines Feldes, das die Ethnografin durch längere Zeiträume der Teilnahme in diesem Feld erworben hat“* (Breidenstein, et al. 2013:115).

Mit dieser ethnografischen Studie soll die Frage beantwortet werden, wie Kinder an affektiven Praktiken partizipieren, die im Gruppenkontext den Ausschluss Einzelner befördern.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle ist dabei die Interpretation höherer Ordnung des bereits Gedeuteten in der teilnehmenden Beobachtung. Es ist die Perspektive der Forschenden ‚von oben‘ auf ihr Datenkonstrukt. Daher ist eine hermeneutische Textanalyse der Beobachtungsprotokolle durch analytische Distanzierung sinnvoll, da bereits die Art des Schreibens Auskunft über die Interpretationsweise der Forschenden und ihre soziale Interpretation der Situation geben kann. Aber auch weitere Hintergrundinformationen, wie bspw. Erinnerungen und Tagebucheinträge können für die Erklärung des Entstehungszusammenhangs der Daten und der Konstitution des Feldes verwendet werden. Durch Befremdung der eigenen Perspektive können Besonderheiten und Auffälligkeiten erschlossen werden.

Die Auswertung ist angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse, aber sie kann sich auch Methoden der Konversationsanalyse, der Situationsanalyse oder der typologischen Analyse bedienen. Diese Pluralität ermöglicht der ethnografischen Forschung den tieferen Blick in das Innere der Geschehnisse. Die Offenheit erschwert zum einen die Auswertung und beinhaltet die Gefahr des ‚going method‘: *„Wir analysieren nicht primär Daten, sondern soziale Phänomene: soziale Situationen, Praktiken, Welten“* (Breidenstein, et al. 2013:111). Zum anderen ist sie jedoch partiell vom Methodenzwang, d.h. der korrekten und starren Durchführung einer Methode befreit. Daher war es notwendig einen Analyseprozess zu entwickeln, der sich nicht in der Abgründigkeit der Datenanalyse verliert, die Verzettelung am Material begünstigt und so der Darstellung der Phänomene zuwiderlaufen würde. Relevanzen in der Analyse gehen aus den Besonderheiten im Feld und der Anschlussfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs hervor (vgl. Breidenstein et al. 2013:113). Daher wird

auch im Einzelnen nicht auf jede Methode eingegangen. Mats Trondman sagte zum Zusammenspiel von Theorie und Material:

*„Let theory surprise data, and data surprise theory, and let that shuttle process be in search for itself. It needs to be analysed by ways of seeing and not-seeing“* (Trondman 2008, zit. nach Huf, Friebertshäuser 2012:12).

Der Prozess der Bearbeitung und Analyse der Daten wird daher wie folgt beschrieben. Nach einer thematischen Sortierung des gesamten Materials aus den Beobachtungsprotokollen wurden schwerpunktmäßig nach Häufung der Beobachtung an bestimmten Orten im Gruppenraum und angelehnt an den Tagesablauf Protokollausschnitte ausgewählt und jeweiligen thematischen Überschriften zugeordnet. Durch eine selbstreflexive Betrachtung des Materials, wurde versucht eine Befremdung herbei zu führen, die Besonderheiten und Überraschungen aus den Beobachtungen hervorbrachte. Durch diesen langwierigen und durchaus nicht zu vollenden Prozess konnten Schwerpunkte und perspektivische Relevanzen erkannt werden, welche für die Spezifizierung des Fokus in der Beobachtung und die daraus wachsende Fragestellung an das Material bedeutsam waren.

<b>Codes</b>	<b>Protokollausschnitt</b>	<b>erste Ideen</b>
<b>Morgenkreis</b>	Kinder treffen sich im Kreis. E1: „A., welcher Tag ist heute?“ A.: „Dienstag.“ E1: „Und was machen wir Dienstags?“ Alle: „Turnen.“ Dann ...	
<b>Turnen</b>	10.30 in Turnhalle: Alle Kinder schreien sehr laut, in dem leeren Raum verstärkt der Schall das Schreien noch einmal. Sie schreien im Chor: „Feuer, Wasser, Blitz“. Ein Spiel...	Ausbrechen aus Regelkorsett im Gruppenraum
<b>Ausgrenzung Ignoranz</b>	PE: Tom und Elian spielen in der PE. Elian: „Schnell in unser Haus.“ Das Haus ist eine Matratze mit Kissen in der PE, davor hängen dekorativ Vorhänge. Momo kommt. Tom: „Momo, du darfst nicht mitspielen“ Elian: „Komm, wir sagen’s.“	
<b>Konflikte</b>	In der BE bauen Momo und N. einen Turm aus Lego. V. steht daneben und beobachtet Jh., Ch. und L., die ebenfalls in einer Ecke der BE spielen. N. zu Momo: ...	Entwicklung der Spielgruppen
<b>Spielgruppen</b>	E2 möchte mit M. an den MT. Sein Feuerwehrauto steht auf ... Feuerwehr in die BE. A. kommt zu ihm: „Soll ich dir zeigen wie das geht?“ ...	

**Tab.1: Auszüge aus der Thematischen Sammlung und erste Ideen**

Aus der thematischen Sammlung wurde die hohe Informationsdichte, orientiert am Tagesablauf der Gruppe, weiter reduziert. Dabei wurden häufig wiederkehrende Beobachtungen in ähnlich räumlichen, situativen oder personenbezogenen Rahmen ausgewählt (vgl. Hillebrandt 2014:102-111). Aufgrund dessen wurden drei Kinder ausgewählt, die in ihren Einzelfällen näher beschrieben werden sollen, da sie den Hauptfokus in den Situationen darstellten. Es erfolgte eine theoriegeleitete Differenzierung aus den Relevanzen im Feld mit Bezug auf die Fragestellung, dadurch ent-

wickelten sich durch ständige Befremdung und Reflexion des reduzierten Materials Praktikformen in der Gruppe, die wiederholt und unabhängig auftraten (s. Kap. 6.). Zu diesen Praktikformen wurden Ankerbeispiele gefunden, die exemplarisch für alle weiteren Situationen anhand der Fragestellung und dem theoretischen Vorwissen analysiert und interpretiert wurden.

<b>Praktik</b>	<b>Code</b>	<b>Ankerbeispiel</b>
<b>Sammlungspraktik</b>	Zusammenkommen im Kreis	E1 kommt in die Gruppe und alle Kinder versammeln sich zum Morgenkreis auf dem ST. G. bleibt noch am MT sitzen, sie wirkt immer noch wi ...
<b>Trennungspraktik</b>	Distanzierung	Im Kreis: N. will nicht neben Momo sitzen und schiebt ihn mit den Füßen von sich weg: „Ne!“ Praktikantin geht dazwischen und setzt Momo in einigem Abstand zu N. in den Kreis.
	Sanktionen	Momo kommt in die BE, wird aber von Praktikantin wieder raus geholt, da er davor Gebautes kaputt gemacht hatte und nun „BE-Verbot“ hat.
<b>Unterscheidungspraktik</b>	Alter	... sich an und nicken. Ch.: „Wenn der Momo krikelkrakel malt, dann ist der ein Baby.“ N. und sie lachen. Momo sitzt noch am Frühstückstisch und hat die drei nicht gehört.
	Geschlecht	... Becher der Jungen auf die andere Hälfte. Momos Becher landet in der „Mädelsecke“. Dann bringen sie das Tablett in die Gruppe.

**Tab. 2: Auszüge aus den Praktiken im Gruppengeschehen**

Schwerpunkt lag hierbei auf Praktiken, die exkludierende Tendenzen im kollektiven Kontext erkennen ließen. Abschließend wurden affektive Praktiken innerhalb der benannten Praktiken expliziert und interpretiert, die sich in den ausgewählten Situationen herausstellten, um schlussendlich ein Fazit zur Fragestellung ziehen zu können.

### **2.3. Feldverstrickungen in der ethnografischen Forschung**

Die ethnografische Forschung steht wiederholt unter Rechtfertigungsdruck als qualitative Forschungsstrategie, sie erfährt viel Skepsis. Es können forschungsstrategische Kritikpunkte diskutiert werden, die auftreten und stets reflektiert werden können.

#### **2.3.1. Forschungsstrategische Kritikpunkte**

Mit dem Einsatz ethnografischer Mittel gehen einige anwendungsbedingte Fallstricke einher. Einige werden in diesem Kapitel aufgegriffen, die als solche im Verlauf der Untersuchung nachvollziehbar wurden bzw. bestätigt oder widerlegt werden konnten. Björn Milbradt beschreibt die Ambivalenz der Forschung wie folgt:

*„Ethnographie findet den Gegenstand ihrer Forschung weder als Feld einfach unproblematisch auf, noch konstruiert sie ihn im Sinne seiner Erschaffung gänzlich neu. Die soziale Wirklichkeit ist eine dem ethnographischen*

*Zugriff vorgängige, aber im ethnographischen, gegenstandskonstituierenden Zugriff werden bestimmte Aspekte mit ins Feld einbegriffen oder eben vernachlässigt. [...] Eine reflexive Ethnographie müsste sich also nicht nur Auskunft darüber geben, wie, also mit welchen begrifflichen Mitteln sie das Feld konstituiert, sondern auch, ob sie ihm damit gerecht wird oder nicht, weil sie eventuell Interpretationen entwickelt, die nicht ‚treffen‘ oder beispielsweise das Fremde nicht als Fremdes verstehen, sondern als allzu Vertrautes behandeln“ (Milbradt 2015:10).*

Das Bewusstwerden der Konstruktion und Determinierung durch Sprache und Verwendung von Begrifflichkeiten, ist essentiell. Dennoch ist die Versteifung darauf eine Lähmung der Forschung und eine Einschränkung der methodologischen Freiheit der ethnografischen Haltung. Quintessenz ist der reflexive und kritische Umgang mit Begrifflichkeiten in Beachtung des Besonderen und Allgemeinen in der ethnografischen Forschung und Bewusstwerdung der immanenten Normativität im Forschungsprozess (vgl. Milbradt 2015:12).

Insbesondere war die Rolle als Beobachterin mit einem professionellen Hintergrund einer Sozialarbeiterin herausfordernd, in manchen Situationen aus pädagogischer Sicht nicht zu intervenieren und dabei Werturteile und eigene Prinzipien zu implementieren (vgl. Girtler 2001:121). Allzu oft konnte die Forscherin dennoch dieses Verhalten beobachten oder später in den Protokollen herauslesen. Doch gerade in der Beobachtung ist die eigene leibliche Erfahrung in diesem sozialen Kontext und die eigenen Assoziationen und affektiven Erinnerungen in diesem Raum unterschwellige Gestimmtheit der Forschung, welche diese begleitete (vgl. Steudel 2011:148f.).

Eine Arbeitsgruppe zur Erstellung eines Online-Trainings im Programm PiK-Profis in Kitas, Standort Dresden (2007, zit. nach Bamler et al. 2010:98) hat weitere Effekte klassischer Beobachtungsfehler zusammengestellt, wie bspw. den Erwartungseffekt oder die selbsterfüllende Prophezeiung, den Halo-Effekt, dass ein einziges Merkmal alle anderen überstrahlt; den Kontrast-Effekt, der zwischen beobachteten Kindern entstehen kann, den Strenge-Effekt, der insbesondere in der Position als Pädagog\*in in der beobachtenden Rolle stark wirken kann oder der Aggravationseffekt, der die Beobachtung vereinfacht, dadurch dass vor allem das beobachtet wird, was benannt werden kann. Des Weiteren greifen Ermüdung, unreflektierte Zusammenhangsvermutungen, Distanzverlust, Voreiligkeit oder Projektion in die Beobachtung ein (ebd.). Besonders die Gefahr der ‚Reifizierung‘, d.h. der Reproduktion und Manifestation von gesellschaftlichen Zuschreibungen, Differenzkategorien,

Intentionen etc. lag in der Untersuchung nahe (vgl. Breidenstein, Kelle 1998, zit. nach Ott, Schweda, Langer 2015:7).

Beobachtungen sind nie frei von Interpretationen und der Gefahr einer erwachsenenzentrierten Wahrnehmung im Bereich der Kindheitsforschung. Die Anwesenheit der Forscherin veränderte aufgrund des Beobachtet-Fühlens der Kinder ggf. die Situation (vgl. Breidenstein et al. 2013:68ff.). Die Herausforderung besteht darin, in das Spiel oder die Sprache der Kinder einzutauchen und sich aus ihrer Perspektive mit ihnen zu verständigen (Heinzel 2012:23). Jedoch steht dabei die *„Professionalität der Beobachtung durch Stabilisierung der Beobachtungsfähigkeit“* im Kontrast zum *„Verlust der Professionalität durch einen Prozess des ‚going native‘“* (Scholz 2012:121). Diese Kritik am Objektivitätsverlust und der Auslieferung im Beobachtungsprozess sind bekannte Aspekte. Eine übermäßige Involvierung und die Abweichung vom Methodenzwang charakterisieren die Offenheit aus ethnografischer Perspektive (vgl. Hitzler 2000:21). Das Soziale besteht in der Praxis und entsteht in gelebter Praxis selbst.

### **2.3.2. Selbstreflexion**

Mit Blick auf die Professionalisierungsbemühungen der Sozialwissenschaft und deren Forschung, spielen affektive Handlungselemente der Praktiker\*innen und Forschenden eine dezidierte Rolle. In ihrem Beitrag erläutern die Sozialpädagogen Dörr und Müller die emotionale Wahrnehmung als erkennenden Sinnbereich in Beziehungen professioneller Art und als professionelle Eigenschaft der in der Sozialarbeit Tätigen. Sie konstatieren, *„dass jede Beziehung, die ein Subjekt eingeht, eine emotionale Bewertung enthält“* (Dörr; Müller 2005:234). Sie betonen die reflexive Haltung bei der Bewertung der Herstellung von Erkenntnissen und Interaktionsordnungen, welche rückführend auf die Beobachterin im Feld übertragen werden kann. Letztendlich waren die Affekte der Forscherin wesentlicher Bestandteil des Erkennens und Anerkennens von Situationen und Prozessen im Feld. Die Beobachtungen, als auch die schriftlichen Artefakte dieser Forschung sind zusätzlich mit dem Wissen der eigenen Affektivität zu betrachten. Die Beobachterin interpretierte Ideen einer Affektion, die aus ihren Erfahrungen resultierten, anhand von Theorien und reflektierter Analyse versuchte sie die Subjektivität in der Forschung in Relation mit der Wissenschaft zu setzen.

Ethnografische Forschung hat in reflexiver Betrachtung viel mit Selbsterfahrung und Reflexion des eigenen Denkens, Deutens und Handelns der\*des Forschenden zu tun. Daher ist jede Forschung, die sich dieser Forschungsmethodik bedient eine

Erfahrung und ein Experiment. Die vorliegende Arbeit entspricht nicht den gängigen Vorgehensweisen wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen einer Masterthesis und ist daher als kleine Pionierarbeit der Forscherin zu verstehen, sowohl in der Erfahrung und der Kompetenz im Umgang mit der Theorie und den Forschungsstil betreffend, als auch in der inhaltlichen Herangehensweise. Die Forscherin hat sich diese Methodik von Grund auf erarbeitet und Vieles neu für sich erschlossen. In der Durchführung lassen sich daher rückblickend verschiedene Optimierungsanlässe finden. Die selbstreflexive ethnografische Forschung stellte die Forscherin vor viele Herausforderungen, die dem Erkenntnisinteresse zeitweise im Wege standen und die Kapazitäten einer Solo-Forschung an ihre Grenzen brachte. Budde (2015:10ff.) merkt die Nicht-Methodisierbarkeit der Ethnografie kritisch an und befindet nur ausgebildete Ethnograf\*innen für die Durchführung dieses Forschungsstiles als geeignet. Eine differenzierte Ausbildung lag bei der Forscherin nicht vor, was aus Perspektive Buddes wissenschaftliche Fundierung nicht begünstigt und das Projekt stark an die Person bindet. Damit spricht er die hohe Reflexionstätigkeit an, welche die Ethnograf\*innen leisten müssen, um das Forschungsgeschehen zu interpretieren und zu explizieren. Die Forscherin konnte in dieser Arbeit erkennen, dass Affekte nicht objektivierbar und daher schwer zu beforschen sind.

Die ausgewählten Theorien in dieser Untersuchung ließen sehr viel Spielraum in der Interpretation, was den Analyseprozess und die Eingrenzung des Themas erheblich erschwerte. Damit wird ebenfalls die Art der Dokumentation der Forscherin kritisch betrachtet. Die Möglichkeit der Analyse ist stark abhängig von den expliziten und ausschmückenden, dichten Beschreibungen aus den Beobachtungsprotokollen. Die Protokolle konnten teilweise nur schwer die beobachtete Situation rekonstruieren, was die Interpretation zusätzlich erschwerte. An dieser Stelle wären Videoaufnahmen hilfreich gewesen, die aber aufgrund der statischen Aufnahmen in der Ethnografie nicht unkritisiert geblieben sind und aus forschungspragmatischen Gründen einen unverhältnismäßigen Aufwand bedeutet hätten.

Ein weiteres Problem, welches vorangegangen bereits als Gefahr der Reproduktion unreflektierter Annahmen und gesellschaftlicher Kategorisierungen beschrieben wurde, ist die Reifizierung (vgl. Breidenstein/Kelle 1998, in Ott, Schweda, Langer 2015:7). Der Reifizierung folgt die Stereotypisierung, die insbesondere in der Schnelligkeit des sozialen Geschehens ein häufig zu reflektierendes Phänomen in der Beobachtung darstellt. Stuart Hall (2004:143) setzte sich mit der Unterscheidung von Stereotypisierung und Typisierung auseinander, die verdeutlicht, dass diese Phänomene „wesentlich für die Produktion von Bedeutung“ (ebd.) und somit signifi-

kant in Fokussierungsprozessen einer ethnografischen Untersuchung sind. Dennoch liegt mit der Auswahl der drei Jungen in den späteren Einzelfallbeschreibungen diese Gefahr nahe. Denn durch die Fokussierung bspw. auf Momo wurde phasenweise der Blick auf die Gesamtheit der Gruppe verloren, welches zu vielen Protokollsequenzen mit der intensiven Beobachtung eines Kindes führte.

Rückblickend stellte sich heraus, dass diese Herangehensweise an das Datenmaterial vielerlei Kompetenzen und Perspektivenwechsel bedarf, die im geeigneten Rahmen für die Forscherin nicht in vollem Umfang möglich waren.

Die Herausforderung einer ethnografischen Forschung im Allgemeinen und im Besonderen in der Kindheitsforschung besteht darin, theoretische Vorannahmen und pädagogisches Grundverständnis nicht voraussetzungsvoll und unreflektiert in die Forschung einfließen zu lassen, sondern offen zu sein für die Relevanzen im Feld. In der professionellen Rolle einer Sozialarbeiterin ist dies spannend und beeindruckend zugleich, da häufig situativ auf Routinen zurückgegriffen werden, die das Geschehene in irgendeiner Weise beeinflusst haben. All diese Punkte erfordern eine hohe Reflexion des eigenen Denkens und Bewertens im Forschungsverlauf.

Ethnografische Forschung ist nicht repräsentativ und nicht standardisiert, daher ist sie stets bemüht sich in der empirischen Sozialforschung zu behaupten. Folgende Studie leistet einen Beitrag zur aktuellen Kindheitsforschung. Daher wird nun die theoretische Einbettung folgen, auf Grundlage dessen das erarbeitete Material vorgestellt wird.



### **3. Praxistheorien und soziale Praktiken**

Als theoretische Grundlage dient der Ansatz der Praxistheorien, welche eng verbunden mit dem Poststrukturalismus eine neue Perspektive auf das Soziale und das Subjekt entwickeln. Der Poststrukturalismus ist die kritische und teilweise radikale Auseinandersetzung mit strukturalistischen Dispositionen, wie kulturellen Widersprüchen in der Differenzierung zwischen dem konstitutiven Außen und Innen oder der Überwindung überzeitlicher stabiler Zeichen- und Regelsysteme in Gesellschaften. Daraus resultieren eine Dezentrierung des Subjektes und die Anerkennung der Relationalität einzelner Elemente in der sozialen Welt. Soziale Praktiken sind nach diesem Verständnis voraussetzungslose Möglichkeitsbedingungen für die Konstitution des Sozialen. Denn sie sind, gleich gesellschaftlicher Strukturen oder auch den Erkenntnisgewinnen der Forschung, situativ, labil, zeitlich, lokal und kulturell sowie sozial und körperlich different (vgl. Schäfer 2013:368f.; Moebius 2009). Diese Erkenntnis ist auch für die vorliegende Untersuchung als eine exemplarische Explikation von Erfahrungen zu unterstreichen. Sie basiert auf einer kultursoziologisch informierten Ethnografie nach Reckwitz mit einer an die Praxistheorie angelehnten Perspektive.

Die Praxistheorie kritisiert ebenfalls das Verständnis von sozialen Strukturen als maßgebendes Ordnungssystem und hebt die Dekonstruktion von Strukturen und die Diskursivität in der Praxis hervor (vgl. Schäfer 2013:22). Der Perspektivenwechsel auf das Soziale ist in der alltäglichen Praxis ungewohnt und stellt daher eine besondere Herausforderung in der Auswertung dieses Forschungsmaterials dar. Es folgt eine kurze Einführung in die Denkansätze dieser Praxistheorie.

#### **3.1. Grundlagen zur Praxistheorie**

Die Praxistheorie stellt seit jüngster Zeit ein neues Feld in den Sozialwissenschaften mit veränderter theoretischer Perspektive dar. Darlegungen zu der neuen Strömung werden von Vertreter\*innen wie Schatzki, Knorr-Cetina und von Savigny über den ‚practice turn‘ innerhalb eines ‚cultural turns‘ veröffentlicht (vgl. 2001, in Reckwitz 2003:282; Schäfer 2013:13ff.). Der ‚practical turn‘, die praxeologische Wende in der sozialwissenschaftlichen Forschung, ist die Hinwendung zur Performanz und Konstitution von Praktiken in sozialer Praxis, weg von Interaktionismus und Konstruktivismus (vgl. Retkowski, et al. 2012:138; Schäfer 2013:14,26). Bahnbrechend für die

Praxistheorie ist die kultursoziologische Forschung der 1970er Jahre des britischen Soziologen Stuart Hall zur Aufdeckung kultureller Praktiken in der Alltagswelt. Bereits verschiedene interdisziplinäre Forschungsfelder bedienen sich heute praxistheoretischen Vokabulars, um bspw. Routinen, den Einsatz medialer und technischer Artefakte, ‚performances‘ (Butler) oder ein ‚doing culture‘ (Reckwitz) in alltäglichen Praktiken zu analysieren. Bekannte Vertreter in der Soziologie sind Bourdieu (Theorie der Praxis) oder Giddens (Strukturierungstheorie) (vgl. Reckwitz 2003:282f.). Aus der Sozialphilosophie sind Wittgenstein und Heidegger, aus der Ethnomethodologie Garfinkel sowie aus dem Poststrukturalismus Foucault und Deleuze (Theorie der Materialität und der Beziehung zwischen Körpern und Artefakten) nennenswert (vgl. Deleuze, Guattari 1980, in Reckwitz 2003:283). Weitere Beispiele lassen sich in der Anthropologie, der Techniksoziologie, der Arbeits- und Organisationsforschung, den Gender Studies und den Artefakt-Theorien finden. Die Praxistheorie ist ein Forschungsfeld mit unklaren Grenzen. Unterschiedliche Theorien und Autoren werden in wissenschaftlichen Abhandlungen mit eingeschlossen (vgl. Schäfer 2013:14).

Meist ist allen Sozialtheorien ein Erkenntnisinteresse um die Frage nach der Verortung des Sozialen bzw. dem subjektiven Sinn hinter der Lebenswirklichkeit eines Menschen gemein. Jedoch handelt es sich in der Praxistheorie um ein abweichendes Verständnis über Handlungen, Dinge, Subjekte und soziale Praktiken (vgl. Reckwitz 2003:282).

*„Der ‚Ort‘ des Sozialen [...] sind die ‚sozialen Praktiken‘, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körper der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003, S.289).*

Diese sozialen Praktiken sind Basis der Praxistheorien und Ausgangspunkt für die Entstehung und Reproduktion des Sozialen. Sie verändern sich übersubjektiv und sind daher weniger an das Subjekt gebunden. Wahrnehmen, Sprechen, Handeln sind in kulturelle Praktiken und Kontexte eingebettet (vgl. Schäfer 2013:368). Die Praxistheorie problematisiert nicht soziale Handlungen als intentionale Einzelhandlungen sondern versteht sie als typisierte und routinierte Reproduktion von Praktiken (vgl. Reckwitz 2003:289, 294; Ott, Schweda, Langer 2015:3; Schäfer 2013:22). Sie dekonstruiert bekannte Dichotomien zwischen bspw. Struktur und Handlung (Giddens), Subjekt und Objekt (Bourdieu) oder Rationalität und Intersubjektivität (vgl.

Schäfer 2013:18). Die Praxistheorie versteht sich als eine nicht generalisierende und konstruierende Erfahrungswissenschaft. Im Zusammenhang mit der Ethnografie vertritt auch sie den Standpunkt, dass Empirie über der Theorie steht, welche nur Ergebnis einer Forschung in der Praxis sein kann. Der Gegenstand ist die reflexive Erforschung von Praktiken durch die Analyse von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern (vgl. Hillebrandt 2009:375)

Daraus ergeben sich sechs Paradigmen, die Praxis konstituieren und die gleichzeitige grundlegende Prinzipien der Praxistheorie verinnerlichen: das Ereignisparadigma, das Materialitätsparadigma, das Körperparadigma, das Dingparadigma, das Sinnparadigma und das Formationsparadigma (vgl. Hillebrandt 2014, S.111-116).

### **3.1.1. Ereignisparadigma**

Soziale Praktiken sind Ereignisse der Praxis, die sich in einer voraussetzungsvollen Vollzugswirklichkeit ergeben. Sie sind Teil einer Zeitlichkeit, welche sich durch ihre Prozesshaftigkeit und einen andauernden Wandel auszeichnet. Die Vergangenheit wie auch gegenwärtige Ereignisse nehmen Einfluss auf zukünftige Vollzüge in der Praxis (vgl. Schäfer 2013:370).

Die zentrale praxeologische Prämisse der *Dezentrierung des Subjektes* in der Konstitution des Sozialen schließt intentionales Handeln in der Analyse aus. Dabei löst sich der subjektzentrierte Blick von der Individualität des Handelns, denn dieses ist Resultat sozialer Praktiken, die sowohl Individualität als auch Gesellschaft konstituieren (vgl. Hillebrandt 2009:375; Reckwitz 2003:296; Schäfer 2013:22). Die Praxistheorie erkennt keine allgemeingültigen Eigenschaften für das Subjekt an. Sie sind historisch-zeitlich und kulturell spezifisch, sozial erforderlich und daher höchst flexibel und variabel. Es inkorporiert praktisches Wissen, welches heterogen, unterschiedlich und auch widersprüchlich sein kann und häufig schwer zu explizieren ist. Darin liegt das Potential für die Unberechenbarkeit des Verstehens und Verhaltens sozialer Praktiken, denn die Eigensinnigkeit des Subjektes geht aus der Notwendigkeit hervor, mit dem vorhandenen praktischen Wissen umzugehen. Subjekte trainieren sich Kompetenzen an, treffen entsprechende Entscheidungen, entwickeln Präferenzen zur Passung in einen bestimmten Kontext, wie bspw. in einer Partnerschaft, zur Selbstdarstellung oder im Arbeitsalltag (vgl. Reckwitz 2003:296).

### **3.1.2. Materialitätsparadigma**

Praktiken werden im Vollzug zu materiellen Ereignissen. Das bedeutet, dass der menschliche Körper und materielle Dinge aus einer neuen Perspektive mit der Pra-

xis in Beziehung gesetzt werden: „*Soziale Ordnungen entstehen erst in ihrem praktischen Vollzug*“ (Budde 2015:19).

Die Praktik ist nach Schatzki (1996:89) der routinisierte Zusammenhang zwischen ‚doings and sayings‘. Der physische Körper ist Quelle der Praxis und wird in gleicher Weise von ihr geformt. Akte des Sprechens (sayings) und Akte der Bewegung (doings) sind Quelle und Speicher der Sozialität. Sie verdeutlichen die Materialität der nicht abstrakten sozialen Praktiken, die sich zum einen in Praxisformen und – formationen verbinden und sich in Körper einschreiben und Erfahrungen inkorporieren. Die erfahrbare Verbindung von Ding und Körper ist herausragendes Merkmal der Praxistheorie (vgl. Hillebrandt 2014:113f.).

### **3.1.3. Körperparadigma**

Die physische Partizipation des menschlichen Körpers charakterisiert die Bewegung der sozialen Praxis. Körper werden von der sozialen Praxis geprägt und prägen sie gleichermaßen. Dieser Ansatz stützt sich auf Bourdieus Ansatz den Dualismus zwischen Objektivismus (dem Körper als Produkt der Sozialität) und Subjektivismus (dem Körper als Quelle der Sozialität) zu überwinden. In Praktiken setzt der Mensch seinen Körper auf bestimmte, regelmäßige und kompetente Weise ein. Dies schließt auch körperliche Aktivitäten wie Fühlen und Denken mit ein (vgl. Hillebrandt 2014:63). „*Menschliche Körper sind folglich Teil der Materialität aller Praxis*“ (Hillebrandt 2016:74) und verankern soziale Praktiken in sich.

Plessner (1982) und Merleau-Ponty (1966) (in Hillebrandt 2014:63f.) unterscheiden zwischen dem zu beherrschenden Körper und dem beherrschten Leib, welcher durch das Subjekt nicht kontrollierbar ist. Der menschliche Körper ist objektivierbar, der Leib hingegen (sinnlich) erfahrbar im Wahrnehmen des eigenen Seins in der Welt. Aber auch Ausdrucksformen wie Lachen, Weinen oder Ekel sind nicht ursprüngliche Dispositionen des Körpers, sondern sozio-kulturell vermittelt und inkorporiert und haben sich daher der Kontrollierbarkeit entzogen (vgl. Hillebrandt 2016:76). Die Praxistheorie vereint Leib und Körper.

Körperliche Praktiken sind nur durch dichte Beschreibungen greifbar und nicht einer intersubjektiven Interpretation frei gegeben (vgl. Budde 2015:16f.). Ihre Möglichkeitsbedingungen, wie Inkorporierung, habituellem Ausdruck oder benannter Leiberfahrung stehen in relationalem Zusammenhang.

*„Diese körperlich ausgebildete Erfahrung, die ein praktisches Zurechtfinden im Sozialen erst ermöglicht, ist das Produkt der vergangenen Sozialisation eines Akteurs“ (Schäfer 2013:324).*

Inkorporierung von Wissen äußert sich nicht nur über den körperlichen Ausdruck, der Performanz, sondern auch durch Sprache und affektive Identität. So erfolgt keine Trennung zwischen Kognition und Emotion mehr, denn beides ist ohne das andere in sozialen Praktiken nicht denkbar (vgl. Schäfer 2013:336).

### **Exkurs: Performanz und Subjektivation**

Die Performanz ist in jüngster Zeit in das Vokabular der Ethnografie zur Beschreibung der „Prozesshaftigkeit der Herstellung von Subjektivität und soziale[r] Praxen“ aufgenommen worden (Reckwitz 2000, zitiert nach Thole 2010:33). In der Analyse sozialer Praktiken liegt die Berücksichtigung des Performativitätskonzeptes nach Judith Butler nahe und kann auch in der Bewertung affektiver Gestimmtheiten herangezogen werden. Daher wird an dieser Stelle ein kurzer Exkurs eingeschoben, der wichtigste Inhalte noch einmal darstellt.

Die Performanz, aus der Sprachphilosophie gründend, ist ein wichtiger Bestandteil der Kulturwissenschaften. Sie repräsentiert eine vorgängige Wirklichkeit des Subjektes in körperlichen Ausdrucksformen und ermöglicht die Auseinandersetzung mit Funktionen und Verwendung von Sprache. Das Performativitätskonzept Butlers entwickelte sich aus ihrer kontrovers diskutierten und den Feminismus erschütternden Schrift „Das Unbehagen der Geschlechter“ (engl. 1990) (vgl. Schäfer 2013:198). Performative Praxis drückt sich in der Sprachanwendung aus und Butler bringt an dieser Stelle auch den Machtaspekt ins Spiel, der dem Modell einen performativen Ausdruck auferlegen kann. Im Rahmen der gesellschaftlichen Konstruktion von Geschlechtern diskutiert Butler die Konstitutionen performativer Praxis, wie bspw. der Sprache, der Körperpraktik und den inkorporierten Verhaltensschemata, die ein Subjekt in seinem Auftreten auszeichnen. Diese Praxis stellt nicht die Identität des Subjektes dar, sondern ist das Ergebnis einer Wiederholungspraktik kultureller Codierungen (vgl. Moebius 2009:436). Diese Wiederholung vollzieht sich nicht allein in der Sprache, sie lässt sich auch in der körperlichen Materialisierung, wie Körperbewegungen der Mimik, Gestik oder Motorik dieser Praktiken beobachten (vgl. Schäfer 2013:207). Damit geht diese Überlegung einher mit der dichten Beschreibung sozialer Praktiken, die für die\*den außenstehende\*n Beobachter\*in nur in der Körperlichkeit und der Materialisierung der äußerlichen Darstellung, die Sprache mit einschließend, erkennbar werden. Soziale Praktiken geben in ihrer Perfor-

manz Auskunft über das zugrunde liegende inkorporierte Wissen und die Verwendung des Deutungswissens des Subjektes im Vollzug eben dieser Praktiken (vgl. Reckwitz 2008:136).

Diese Überlegungen zur Performativität können auf die soziale Praxis und ebenso auf den affektiven Ausdruck übertragen werden. Mit Burkitt oder Ahmed (s. Kap. 4.3.2., 4.3.3.) gesprochen, sind Affekte ebenfalls kulturell geformte, diskursiv hergestellte Bewegungen des Körpers, die keiner intrinsischen Intention allein folgen können.

Des Weiteren ist auch das Verständnis Butlers zur Konstitution des Subjektes für die weitere Untersuchung von Interesse. Subjektivation nach Butler ist die leidenschaftliche Verbundenheit mit der eigenen inneren Identität und das normative Außen, an dem sich das Selbst zu orientieren versucht. Subjektivation ist ein melancholischer Selbstbezug durch die Leugnung des Bewusstseins über das eigene Sein (vgl. Moebius 2009:435). Das Subjekt konstituiert sich immer wieder neu aus der Wiederholung bestehender Akte in der Prozesshaftigkeit der Subjektivation und seiner Handlungsfähigkeit (vgl. Schäfer 2013:211).

Als letzten theoretischen Bezugspunkt soll an dieser Stelle in aller Knappheit auf das erwähnte Konzept des Habitus von Bourdieu zur Beschreibung von Praktiken eingegangen werden.

*„Habitus ist ein System verinnerlichter Muster, die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen – und nur diese“* (Bourdieu 1974:73).

Für Bourdieu ist der Habitus auch emotionale Verkörperung des Sozialen und die inkorporierte und nie abgeschlossene Sozialisation des Subjektes. Dieses ist gezwungen, situationssensibel die Welt zu interpretieren und ist dabei aktiv an der Konstituierung der Sozialität beteiligt, d.h. partizipierend in den Vollzug der Praxis involviert. Diese Bedingungsstrukturen bringen den Körper in Bewegung.

*Subjekte nach Bourdieu „werden folglich als sozialisierte Körper gefasst, die mit einem Habitus ausgestattet sind, der ihnen die Teilhabe an Praxis ermöglicht“* (Hillebrandt 2009:390).

### 3.1.4. Dingparadigma

Praktiken sind auch dinglich durch Artefakte verankert.

*Artefakte sind „Gegenstände, deren sinnhafter Gebrauch, deren praktische Verwendung, Bestandteil einer sozialen Praktik oder die soziale Praktik selbst darstellt“ (Reckwitz 2003:291).*

Sie sind alltägliche, kulturalisierende, manipulierbare Objekte. In Artefakten lassen sich Praktiken über Zeit und Raum hinweg transportieren und speichern. Mit Körpern und Symbolen verkörpern sie die Materialität sozialer Praktiken (vgl. Reckwitz 2003:298).

Die sonst systemisch getrennten Entitäten werden in der Praxistheorie miteinander verbunden. Latour (vgl. 2007, S.31, in Hillebrandt 2014:77), als radikaler Vertreter der reformerischen Soziologie, sieht diese Vermischung als notwendigen Schritt zum Verständnis der Konstitution des Sozialen. Dinge und Artefakte sind bedingungslos für die Formation und aktiver, materieller Bestandteil der Praxis. In der Analyse der Praxis ist es notwendig, nach dem Ankommen dieser selbstverständlich wahrgenommenen Artefakte in der Praktik zu fragen und sie mit dem ‚sozialisierten Körper‘ in Assoziation zu setzen (vgl. Hillebrandt 2014:114).

Des Weiteren sind Diskurse und Sprache formulierte Artefakte, die in der bereits angesprochenen Performanz von herausragender Bedeutung sind. Ebenfalls existieren soziale Praktiken in Räumen oder stellen diese her (vgl. Budde 2015:17f.). Dies kann für die Konstitution des Sozialen auch in architektonischer Hinsicht verstanden werden, so auch im Spielraum der Kindergartengruppe. Bedingt durch einen Mangel dessen oder einer sehr großen Begrenztheit des Raumes, finden andere Zusammensetzungen innerhalb des Kollektivs statt und formieren sich Untergruppen in unterschiedlicher Weise. Latour bspw. stellt die Frage, wie bestimmte Praktiken im Raum verortet sind (vgl. Schäfer 2013:251-309). Diese Frage leitet dazu über, das Konzept der Funktionsbereiche im Gruppenraum kritisch zu betrachten. In der Analyse des Datenmaterials wurden demzufolge institutionelle und materielle Voraussetzungen und Gegebenheiten in der Einrichtung und dem Gruppenraum berücksichtigt, inwiefern sie Praktiken begünstigen oder beeinflussen können.

### 3.1.5. Sinnparadigma

Die Praxistheorie überwindet die Suche nach der sozialen Ordnung in den menschlichen Handlungsakten und hinterfragt die Annahme der Existenz dieser, welche Menschen glauben lässt, in ihr handlungsfähig zu sein. Sie meint, dass vor dieses

Ordnungsverständnis eine Ebene „*symbolisch-sinnhafter Regeln von ‚Kultur‘*“ (Reckwitz 2003:288) tritt. Handlungen werden „*durch kollektiv geteilte Wissensordnungen, Symbolsysteme, kulturelle Codes, Sinnhorizonte*“ (ebd.) strukturiert. Das kollektiv implizierte, übersubjektive Wissen über die Verhaltensroutinen legt nahe, dass soziale Praktiken immer auch kulturelle Praktiken sind. In Verbindung zu Bourdieus Habitusanalyse verlaufen diverse Praktiken in einem wiederkehrenden Schema. Dieses Schema ist sozial-kulturell erzeugt und in flexibler und innovativer Weise produzierend und reproduzierend. Die Inkorporiertheit dieses Wissens um den Vollzug ist von zentraler Bedeutung und äußert sich letztendlich in der körperlichen Darstellung des Subjektes. Bereits Bourdieu stellt damit annähernd eine autonome und reflexive Subjektivität in Frage (vgl. Reckwitz 2008:41f.).

Praktiken stehen in Abhängigkeit zur Wiederholung der Praxis und dem praktischen Verstehen. Sie beruhen auf Erfahrungen und verfügen über ein gemeinsam geteiltes Verständnis über vollziehende Praktiken. Dadurch schaffen sie eine Sinnwelt, in der Gegenständen und Menschen Bedeutungen zugeordnet werden. Ihre Zeitlichkeit kann auch als Sinnverschiebung verstanden werden, da eine Wiederholung einer Praktik selten identisch verläuft, sich der Bedeutungsgehalt in bestimmten Kontexten jedoch verschieben kann (vgl. Schäfer 2013:322ff.). Alle Aspekte einer sozialen Praktik stehen in variabler Relationalität.

Der Sinn verbindet assoziativ Körper und Artefakte und wird im Vollzug einer Praktik erzeugt und durch Symbole und kulturelle Formen vermittelt. Die Kultur der Praxis bildet das Repertoire des Sozialen und wird durch sie materialisiert. Kultur ist der Mittelpunkt des menschlichen Körpers und wird durch sie erkennbar und habituell verankert. Symbole sind gebündelter praktischer Sinn in materiellen Artefakten (vgl. Hillebrandt 2014:91f.).

Dementsprechend kann die Praxis nur durch inkorporierte Sozialität (Habitus und Dispositionen), dingliche Sozialität (Technik, Objekte, Kapital) und einen relationalen Sinn erklärt werden (vgl. Hillebrandt 2014:114f.).

### **3.1.6. Formationsparadigma**

Soziale Praktiken sind nicht isoliert zu betrachten, sondern als Verkettung zu sehen, welche kontextuell und situativ verankert sind und auf eine wiederkehrende und vorgängige Praxis aufbauen (vgl. Hillebrandt 2014:103, 110; Reckwitz 2003:295). Regelmäßigkeiten des Handelns sind beobachtbar und folgen Selbstverständlichkeiten, die allgemein verstehbar sind. Regeln begünstigen dabei die Erlernbarkeit und



sind dennoch nicht determinierend, daher bleibt jeder Vollzug einer Praktik offen und unberechenbar (vgl. Schäfer 2013:29).

Das partizipierende Subjekt kann mit dem Unerwarteten konfrontiert sein, dass die Routiniertheit des Vollzugs ins Wanken bringt und eine schnelle Entscheidungsfolge verlangt. Die Wiederholung von Praktiken unterliegt graduellen Differenzen, denn die ihr immanente Dynamik und ein ungewisser Anwendungserfolg lassen die Idee der Wiederholung des Gleichen nicht zu. Objektiv betrachtet sind Praktiken nur ähnlich und werden im Vollzug jedes Mal graduell verändert und situativ angepasst (vgl. Schäfer 2013:50f.). Diese Irritationen befördern die Entwicklung neuer sozialer Praktiken. Die Komplexität des Wissens in einem Subjekt kann ursächlich für Innovation und Unberechenbarkeit im Vollzug der Praktik sein (vgl. Reckwitz 2003:295). In der Literatur wird dies unter der Frage zu Stabilität und Instabilität sozialer Praxis diskutiert (vgl. Schäfer 2013:38-44).

Die Verbindung und Abfolge verschiedener Praktiken bilden Praktikformen bzw. – komplexe. Praxisformationen bilden verschiedene diskursive und materiale Elemente, die übersituativ wirken (vgl. Hillebrandt 2014:108). Einzelpraktiken affizieren Praxisformen, die sich in einer bestimmten Emergenz zu Praxisformationen vereinen können. Praktikkomplexe können nach „sozialen Feldern“ unterschieden werden, unter die sich Praktiken nach bestimmten Lebensformen, Klassen, Milieus und kulturellen Bewegung ordnen lassen. Dieses ist jedoch nicht mit Differenztheorien oder dem Konzept der Lebenswelt gleichzusetzen. Das soziale Feld ist ein Konglomerat aus Praktiken, die miteinander sachlich verknüpft sind, aber sich in ihrem praktischen Wissen unterscheiden oder in Konkurrenz stehen können. Gleiche Praktiken können in verschiedenen „Feldern“ auftauchen, daher ist die eindeutige Grenzziehung teils schwammig bis unauflösbar (vgl. Reckwitz 2003:295). Die Dynamik der Entstehung und Entwicklung von Praxisformen und Praxisformationen bleibt in hohem Maße komplex und nicht-deterministisch (vgl. Hillebrandt 2016:89f.).

In der Diversität des Diskurses über soziale Praxis liegt ein höherer Definitionsbedarf, welcher weitere Eingrenzungen auf ein Thema notwendig macht. Als Resümee für diese ethnografische Untersuchung mit praxeologischer Perspektive wird dadurch deutlich:

*„Die Praxisforschung steht damit vor dem Problem, die Bestandteile des Sozialen – Artefakte, Dinge, Körper, sich materialisierende und verkörpernde Symbole etc. – versammeln zu müssen, um Praxis versteh- und beschreibbar zu machen“ (Hillebrandt 2016:90).*

Anschließend folgt aber ein weiterer Schritt, welcher Affekte und Affektivität in der sozialen Praxis im Besonderen in die Betrachtung integriert.

### **3.2. Affektive Praktiken**

Der Begriff affektive Praktiken leitet sich aus den aktuellen Entwicklungen in den Praxistheorien ab, welche das sozialtheoretische Vokabular erweitern bzw. überarbeiten. Die neue Heuristik bezweckt die Anregung der Empirie im Rahmen der Sozialtheorie.

Die Analyse von Emotionen und Affekten im Sozialen und damit die Verortung in den Sozialtheorien ist ein nicht zu unterschätzender, aber bisher noch weitestgehend unberücksichtigter Bereich, ebenso die Verbindung von Praxistheorie und Affektanalyse (vgl. Burkitt 1999). Mit der Jahrtausendwende, dem ‚emotional‘ oder ‚affectiv turn‘ hielt sie erst Einzug in die Sozial- und Kulturwissenschaften (vgl. Greco, Stenner 2008). Grundannahme in der Sozialtheorie soll nach Reckwitz (2016) die Einsicht sein, dass soziale Ordnungen notwendiger Weise eine spezifische Affektivität integrieren, welche zunächst zu analysieren ist, um dann eine soziale Ordnung zu „erklären“. Diese Neuorientierung ist eingebettet in eine „*Refokussierung von Strukturelementen des Sozialen*“ (ebd.:164), wie in der Praxistheorie (s. Kap. 3.1.) konstatiert wird.

*„Affekte sind materiell und kulturell zugleich – als Erregungszustände menschlicher Körper kommt ihnen eine Faktizität und Persistenz zu, gleichzeitig sind sie jedoch nur auf der Grundlage bestimmter historisch kultureller Schemata in ihrer Entstehung, Wirkung und sozialen Intelligibilität nachvollziehbar“ (Reckwitz 2016:165).*

Durchaus haben Sigmund Freud in der Psychoanalyse und Gabriel Tarde in der Soziologie die Affektivität im Sozialen anerkannt, jedoch als ein individuell intrinsisches Phänomen. Bourdieu, Foucault u.a. hingegen lehnten diesen Zusammenhang ab, welcher nicht mit der normativen Wissensordnung des Sozialen aus soziologischer Perspektive einhergehen konnte. Grund für den Ausschluss von Affekten und Emotionen aus der sozialtheoretischen Betrachtung waren der fundamentale Dualismus zwischen Sozialem und Biologischem sowie die These der Affektneutralität (vgl. Parson 1937, in Reckwitz 2003:287) im rationalen Handeln des modernen Menschen. Die Überwindung der Unberechenbarkeit emotionaler Erregungszustände und biologisch-körperlicher Strukturen in rationalen Handlungsmustern gilt als Fortschritt und Zugewinn im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess (vgl. Reckwitz 2016:169). Erste Zweifel an der Beharrlichkeit der Unvereinbarkeit von Sozialem

und Affektivität erhob Émile Durkheim in seinem Verweis auf stabilisierende emotionale Bindungen als begünstigenden Effekt für soziale Integration in kleinen Religionsgemeinschaften. Allerdings bezweifelte er gleichzeitig die Übertragbarkeit seiner Erkenntnis auf moderne Gesellschaftssysteme (vgl. Shilling 2002, in Reckwitz 2016:168). Auch weitreichende Veränderungen in den Sozialwissenschaften der 1970er Jahre haben diese antiaffektive Haltung nicht lockern können. Anstelle der normativen Ordnung tritt im Konstruktivismus und im (Post-)Strukturalismus nun Sprache als konstruierendes Merkmal des Sozialen auf. Treten Affekte jedoch in den Diskursen dieser Zeit in Erscheinung, sind es konstruierte Phänomene, die trotzdem außerhalb des Sozialen verortet werden. Dennoch wird damit die sozialkulturelle Repräsentation von Affekten und Emotionen der sozialwissenschaftlichen Analyse nun zugänglich gemacht.

In der Praxeologie der Affekte sind selbige konstitutive, sich selbst reproduzierende Bestandteile des Sozialen. Das Soziale oder die Sozialität ist nicht frei von affektiven Zuständen. Die zentrale Feststellung lautet:

*„Jede soziale Ordnung im Sinne eines Arrangements von Praktiken ist auf ihre Weise eine affektuelle Ordnung, jede soziale Praktik ist auf ihre Weise affektuell gestimmt und hat insofern eine affektive Dimension in sich eingebaut“* (Reckwitz 2016:169).

Aus dieser These expliziert Reckwitz (2016:170) drei Grundsätze:

1. Affekte sind nicht subjektiv, sondern sozial.
2. Affekte sind keine Eigenschaften, sondern eine Aktivität.
3. Affekte bezeichnen Lust-Unlust-Erregungen, die auf Bestimmtes (Subjekte, Objekte, Imaginationen) gerichtet sind.

(zu 1.) Die Abwendung von einer biologischen Existenz bzw. einer individuell angehafteten Eigenschaft von Affekten oder Emotionen und die Untersuchung, wie Affekte sozialen Praktiken selbst zugeschrieben werden können, ist in dieser Zeit revolutionär.

Jede soziale Praktik trägt eine erfahrbare Gestimmtheit. Nimmt sich das Individuum einer solchen Praktik an oder wird von dieser Praktik getragen, übernimmt es ebenso diese Gestimmtheit. Nur durch die individualistische Alltagssprache wird dieser Zusammenhang verschleiert (Bsp.: „Ich bin glücklich“ aus dem Praktikenkomplex der Liebe). Daraus erwachsende Verhaltensroutinen sind eng mit diskursiven Praktiken und Diskursfeldern verknüpft. Daher sind affektive Praktiken ebenso kulturell

und materiell. Da sie aus historisch-lokalen Wissensschemata des Subjektes erwachsen, die das Wissen und dessen Interpretation in vorgegebener Weise beeinflussen und daran ausgerichtet sind, sind sie kulturell verankert. Die Materialität resultiert aus der faktisch, körperlichen Ausprägung eines Erregungszustandes, welcher im Moment der Umsetzung der Praktik das leibliche Fühlen und körperliche Reaktionen beschreibbar macht. Die Grenzen äußerer sozialer Emotionszeichen und dem inneren Erregungszustand in der affektiven Struktur einer Praktik verschwimmen derart, dass die Genese beider schwer analytisch zu trennen ist (vgl. Reckwitz 2016:171). Herausforderung der Praxeologie der Affekte ist demzufolge, Affektstrukturen unterschiedlicher Praktikenkomplexe aufzudecken. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung gilt es, diese Gestimmtheit aus den herausgearbeiteten Praktiken, wie bspw. der Sammlungspraktik oder der Trennungspraktik, mit Hilfe der Befremdung der Beobachtungen herauszukristallisieren.

(zu 2.) Affekte sind weder eine menschliche Eigenschaft noch Besitz, sondern eine dynamische Aktivität. *„In einer Praktik lassen sich Subjekte von anderen Subjekten, Dingen oder Vorstellungen in bestimmter Weise ‚affizieren‘“* (Reckwitz 2016:172). Der Begriff steht daher dem Emotionsbegriff insofern im Vorzug, dass Emotionen suggerieren, Eigenschaft eines Individuums zu sein, Affekte<sup>4</sup> hingegen eine Prozesshaftigkeit implizieren. Praktiken werden durch vorgängige Praktiken affiziert und stellen daher die aktive Dynamik wesentlich mit her. Gleichwohl werden Personen affiziert und affizieren andere. Zentrale Frage ist demnach: Wer wird durch wen oder was affiziert? Dem kann in der Analyse des Forschungsmaterials nachgegangen werden. Fraglich bleibt jedoch, ob es möglich ist, diese Affektion übersubjektiv zu benennen und beispielsweise einer Lust- oder Unlusterregung zuzuordnen.

(zu 3.) Affektivität ist unersetzbar in allen sozialen Praktiken vertreten. Die Erklärung leitet sich aus der Struktur einer Praktik ab – der Motiviertheit zur Praktik und der Lenkung der Aufmerksamkeit.

*„In den Fokus der sinnlichen Aufmerksamkeit gerät, was mit positiven oder negativen Affekten verbunden ist, während Elemente von schwacher affektiver Validität nach Art eines ‚weißen Rauschens‘ jenseits der perzeptiven Aufmerksamkeit verbleiben“* (Reckwitz 2016:172).

Hinter jedem Vollzug einer Praktik muss eine gewisse Motivation liegen. Reckwitz spricht von einem ‚offensiven Lustreiz‘ oder einem ‚defensiven Unlustvermeidungs-

---

<sup>4</sup> Dieser Erklärung zufolge wurde in dieser Arbeit der Begriff der Affekte favorisiert, wobei manche Autoren keine Unterscheidung zwischen den Begriffen vornehmen, sie sogar synonym verwenden.

reiz', der bei der Teilnahme an einer Praktik eine wichtige Rolle spielen muss. Diese Lust- oder Unlustregungen sind an Subjekte, Dinge oder Imaginationen geknüpft. Aus subjektiver Sicht werden Praktiken in bestimmter Art und Weise interpretiert und affizieren bestimmte Empfindungen. Aus phänomenologischer Sicht ist ein Affekt intentional innerhalb einer bestimmten Praktik. Eine basale Form der Lust- und Unlustreaktionen wird als evolutionär, biologisch anerkannt. Dabei können nach Reckwitz die Grundaffekte nach Ciampi nur als heuristische Analysehilfe gesehen werden (vgl. Reckwitz 2016:173).

*Affekte sind Bestandteil „von routinisierten, kulturell standardisierten Praktikenkomplexen“* (Reckwitz 2016:173), sprich Normalitäten, die auch Ursprung etwas Neuem in der Affektivität sein können und den Rahmen der routinierten Praktik sprengen können. Goffman (1971) oder Hochschild (1983) haben sich in der Interaktionssoziologie mit intersubjektiven Affekten wie Neid, Zuneigung oder Hass auseinandergesetzt. Diese Affekte sind sicher die häufigsten, dennoch richten sich Affekte auch gegen bspw. transzendente Imaginationen, wie es in religiösen Praktiken oder abstrakteren Vorstellungen (bspw. Systeme, Märkte, politische Konstrukte) der Fall ist (vgl. in Reckwitz 2016:174). Auch Artefakte sind in der Analyse der Affektion nicht zu unterschätzen. Sie können Affektion auslösen und sich bspw. in der Sorgfalt im Umgang mit Werkzeugen, der Faszination von neuen Kleidungsstücken, der Furcht oder Begeisterung an fremden Orten oder der Euphorie auf Auslandsreisen äußern. Im folgenden Kapitel geht es noch einmal um das grundlegende Verständnis zum Affektbegriff und darum, eine theoretische Grundlage für die darauf folgende Auswertung zu bilden.

## 4. Affekttheorien

Affekte, Emotionen und Gefühle sind definitorisch nicht immer trennscharf abgegrenzt und sorgen für Verwirrung. Vorangegangen wurde bereits auf die begriffliche Unterscheidung nach Reckwitz Bezug genommen, welche dieser Arbeit grundlegend als Begriffsabgrenzung dient. Hauptschwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt auf den Affekten und der Affektivität der Subjekte im Kollektiv. Zur Einleitung und Hinführung dient ein kurzer Abriss über die Affektenlehre Baruch de Spinozas und Luc Ciompis, auf welche sich die affect theories u.a. wiederholt beziehen. Mit dem Transfer auf Affekte in kollektiven Körpern auf Grundlage Sara Ahmeds Schlussfolgerungen schließt dieses Kapitel.

### 4.1. Affekte – Ein Verständnis über Begrifflichkeiten

Es ist notwendig, ein Verständnis zum Begriff der Affekte für die spätere Abgrenzung in der Auswertung vorzunehmen. Dabei werden Autoren wie Spinoza oder Ciompi häufig in den heutigen Affekttheorien als Bezugsliteratur aufgeführt und in ihren Ansätzen weiterentwickelt.

Baruch de Spinoza beschäftigt sich in seiner Monographie „*Ethica*“ (mit wesentlichen Grundthemen der Philosophie u.a. auch mit Affekten. Er räumt der Auffassung des frei handelnden Subjektes auf der Grundlage seiner rationalen Vernunft ein, dass sie die Bedeutung der Affekte unterschätzt. Seiner Einsicht nach bestimmen „*Affekte unser Handeln und unsere Überzeugungen*“ (Hampe et al. 2006:5). Spinozas ontologische Deutung der Affektivität des Menschen ist Grundannahme seiner Lehre. Vernunft und Affekt tragen eine gemeinsame Intention und stehen in wechselseitiger Beziehung (vgl. Handwerker Küchenhoff 2006:17ff.). Grundprinzipien seiner Lehre besagen, dass das Selbsterhaltungsstreben des Menschen eine Notwendigkeit seines Wesens ist, mit dem Ziel der Vollendung seines Daseins. „*Kein Ding kann durch sich selbst zerstört werden. Vielmehr strebt jedes Ding, in seinem Sein auf unbestimmte Zeit zu verharren*“ (Jaspers 1978:69f.). Dieses Streben, verstanden als Affektion des menschlichen Körpers, hält ihn in einem bewegenden Zustand (vgl. Jaspers 1978:70).

Affekte nach Spinoza sind die Affektion des Körpers, welche *Handlungen* oder *Leiden* des Körpers in bestimmter Weise beeinflusst. Sie beschränkt, behindert oder

vermehrt die Wirkmacht des Körpers. Die Erkenntnis der Affektion, als zentralen Begriff bei Spinoza, beschreibt er als dreigliedrigen Prozess. Dieser stellt sich in der Einbildung, der Affiziertheit als Idee bzw. dem unmittelbaren Erleben von Affekten (‘imaginatio’), dem Erkennen und Benennen jener (‘ratio’) und der Erkenntnis bzw. dem Eintreten von Affekten (‘intuitio’), ausgelöst durch Reize von außen (vgl. Amann 2006:174f.; Ellsiepen 2006; Handwerker Küchenhoff 2006:53). Spinoza benennt drei Grundaffekte, aus denen alle übrigen entstehen: Begierde als das menschliche Selbstbehauptungsstreben, Freude und Trauer. Dabei beziehen sie sich auf Objekte bzw. Artefakte von außen (vgl. Amann 2006:173ff.; Jaspers 1978:70f.). Aber Affekte werden nicht allein in Bezug auf ein Subjekt entwickelt, sondern auch als konstitutives Element in der Herstellung emotionaler Beziehungen zu Dingen. Das Gegenüber wird auf diese Weise einer Bewertung unterzogen. So entspringt bspw. die Liebe aus dem Grundaffekt Freude mit der Idee einer äußeren Ursache. Ebenso verhält es sich nach Spinoza mit dem Hass. Er entspringt aus dem Affekt Trauer mit der Idee einer äußeren Ursache, einer affektiven Objektbeziehungen (vgl. Amann 2006:175). Gegenwärtige Affekte drücken sich mental oder körperlich aus. Hier liegt die Möglichkeit der performativen Beschreibung für die teilnehmende Betrachtungsperspektive. Wesentliches Merkmal der Erkenntnis ist der Wahrnehmungsprozess von Affekten verbunden mit Wertungen und Interpretationen (ebd.). Nach Spinoza entstehen Gefühle durch Erziehung. Sie sind kein angeborener moralischer Sinn für Gut und Böse. In der Beobachtung können Gewohnheiten und Werteabhängigkeit der Gesellschaft aufgedeckt werden, die in der Erziehung stattfinden (vgl. Moreau 2006:192). Die Affektenlehre Spinozas liefert Anhaltspunkte dafür, dass nicht allein ein intrinsisches Streben verantwortlich sein kann für eine affektive Gestimmtheit des Subjektes.

Als Vertreter einer Affektlogik expliziert Luc Ciompi ebenfalls einige Grundaffekte, wie Interesse, Angst, Wut, Trauer und Freude. Sie bestimmen als Motor oder Bremsenform und Tempo kognitiver Aktivitäten, die Denken und Verhalten lenken. *„Affekte [dienen] als Energielieferanten und Organisatoren des sozialen Raumes“* (Ciompi 2005:244). Sie steuern die Aufmerksamkeit, selektieren nach wichtig und unwichtig und speichern dies im Gedächtnis ab, welches sich in der Verkettung zu einer ganzheitlich individuellen Logik entwickelt.

*„Über ihre affektspezifischen Wirkungen geben sie zugleich allem Erleben Sinn und Richtung: Interesse schafft Zuwendung, Angst schafft Distanz und Wut grenzt ab, und Lust und Liebe knüpfen lebenswichtige Bindungen, die bei Verlust Trauer(-arbeit) wieder löst“* (Ciompi 2001:14).

Aus dem Produkt des Gedächtnisses erwachsen Erfahrungen, die ebenfalls Einfluss auf die zukünftige Affektregulation und Weiterentwicklung affektiver Gestimmtheiten nehmen. Selbst Lust und Unlust schwingen im „rationalen Denken“ mit und halten es in Bewegung (ebd.). So kann eine Brücke zu den affektiven Praktiken nach Reckwitz geschlagen werden.

Beide vorgestellten Autoren gehen in ihren Überlegungen von einem intrinsischen Ursprung der Affekte aus, welche in einer Weise Einfluss auf das Handeln des Subjektes nehmen. Dennoch lassen beide bereits anklingen, dass es nicht allein aus dem Subjekt heraus zu einer affektiven Gestimmtheit kommen kann. In feministischen, queeren oder postkolonialen Theorien wird jedoch dieser intrinsische oder biologische Ursprung kritisch betrachtet und im Sinne der Dekonstruktion von Strukturen und der Überwindung der Dichotomie zwischen Biologie und dem Sozialen kritisiert.

#### **4.2. Die Affekttheorie aus feministischer, queerer und (post-) kolonialer Perspektive**

Affekte als Forschungsgegenstand treten in der Wissenschaft seit den 1990er Jahren verstärkt wieder zum Vorschein. Bei Bourdieu findet die affektive Dimension des Sozialen nur marginale Beachtung. Im Rahmen seines Habitus-Konzeptes, nach dem Entscheidungen je nach Passung für oder gegen etwas gerichtet werden, folgen soziale Praktiken Antipathie- oder Sympathiegefühlen. Es liegen jedoch diesbezüglich keine tiefergehenden Untersuchungen vor (vgl. Schäfer 2013:339).

Aus der Sicht Judith Butlers vollzieht sich die Subjektwerdung in einer Leidenschaft zur eigenen Unterwerfung (s. Kap. 3.1.3.). Butler fundiert den Begriff der Betrauerbarkeit von Subjekten. Zur Subjektwerdung zählt sie Liebe und Wut gegenüber verlorengegangenen Objekten und Idealen, die nach ihrem Ansatz nicht zu den betrauerbaren Subjekten zählen. Das Unbewusste gilt auch bei ihr als ein Faktor der Instabilität der Praxis (vgl. Schäfer 2013:338).

*„Butler zufolge ist Subjektivierung daher ein affektiver und ambivalenter Prozess der emotionalen Bindung an Identitätskategorien. [...] Butler verweist darauf, dass jegliche Praxis aufgrund ihrer Körperlichkeit und ihrer nichtbewussten, affektiven Dimension scheitern kann und dass wir keine vollständige Kontrolle über unser Handeln ausüben können“ (Schäfer 2013:338f.).*

Die Wiederentdeckung der Bedeutung der Affekte wird in der Literatur auf den ‚linguistic turn‘ des 20. Jahrhunderts zurückgeführt, der ebenfalls mit dem ‚cultural turn‘



(s. in Kap. 3.2.) verbunden werden kann. Im Rahmen dieser Wende wird Sprache eine wirklichkeitskonstruierende Funktion unterstellt. Die daraus hervorgehenden affect theories finden in den 1990er-Jahren ebenfalls Anknüpfungspunkte im feministischen Diskurs, werden jedoch zunehmend transdisziplinär. Auch in den Affekttheorien steht wieder die Frage im Raum, wie sich soziale Wirklichkeit konstituiert. Hier nimmt der Poststrukturalismus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wesentlichen Einfluss auf den Wissenschaftsdiskurs. Wie bereits erläutert, distanziert sich der Poststrukturalismus von der Vorstellung eines menschlichen Subjektes, als rational handelndes, autonomes Wesen und erkennt die Diskursivität in seinen Vorstellungen, Ideen und Empfindungen in einer komplexen Individualität. Der Fokus liegt in der Analyse der diskursiven Konstituierung des Körpers und der Dekonstruktion sozialer Strukturalität. Dafür werden poststrukturalistische Theorien für die Vernachlässigung der Materialität des Körpers kritisiert. Seit Mitte der 1990er-Jahre tritt nun ein ‚body turn‘ in Erscheinung, der das Interesse am Körper und seiner konkreten Materialität beobachtet. In diesem Zusammenhang treten auch Affekte wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit, die bisher als subjektive, biologisch und körperliche Phänomene eingestuft wurden (vgl. Baier et al. 2014:11ff.).

*„Zentrales Anliegen der anglophonen Affect Studies ist es, Emotionen und Affekte wieder ins Zentrum des Erkenntnisinteresses zu rücken, um das komplexe Verhältnis menschlicher Daseinsbedingungen, einschließlich politisch-gesellschaftlicher Kräfte und Machtverhältnisse sowie materiell-körperlicher Aspekte, kritisch neu auszuloten“ (Baier et al. 2014:13f.).*

Es ist die Erweiterung poststrukturalistischer, dekonstruktiver Diskurse über Kultur, Subjektivität, Identität und Körper. Affektivität und Rationalität sind demnach keine sich ausschließenden Aspekte allein im menschlichen Körper.

Anspruch der affect theory ist die Neu-Bestimmung der Verhältnisse zwischen Individuum und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Impulsgeber\*innen der affect theory sind Melissa Gregg und Gregory J. Seigworth mit ihrem Sammelband *Affect theory Reader* (2010). Darin Artikel von Kosofsky Sedgwick, Adam Frank und Brian Massumi („*The Autonomy of Affect*“) und betreten somit ein sehr vielschichtiges und komplexes Forschungsfeld. Theoretisch nehmen sie u.a. Bezug auf die vorgestellte Affektenlehre von Baruch Spinozas.

Für Brian Massumi sind Affekte potenzielle, nicht bewusste, autonome Körperreaktionen. Affekte ordnen Materialität von Körpern und Dingen. Erfahrungen und Affekte stehen in einem zirkulären Verhältnis und werden unvermittelt wahrgenommen.

Gleichzeitig bedingen sie jedoch nicht kausal die bewussten Gefühlszustände (vgl. Massumi 2002, zit. nach Baier et al. 2014:14f.). Die zunächst vorherrschende Meinung innerhalb der affect theory, nämlich die Idee der Unterteilung in unbewusste Affekte und bewusst wahrgenommene Emotionen im menschlichen Körper blieb jedoch nicht unkritisiert.

Aus psychobiologischer Perspektive, vertreten u.a. durch Silvan Tomkins, werden Affekte biologisch fundiert und Menschen angeborene Affekte, in Anlehnung an Darwin und Freud als primäres Motivationssystem zugeschrieben. Er unterscheidet nicht zwischen Emotionen und Affekten. Affektgeladene Menschen können Bindungen zu verschiedenen Objekten herstellen und so Beziehungen mit der Umwelt frei gestalten (vgl. 1995, in Baier et al. 2014:16). Dabei wendet Tomkins sich von einer rein kognitiven Betrachtungsweise der Affekte ab, hin zur aufstrebenden Systemtheorie in den 50er/60er-Jahren (vgl. Angerer 2006:4).

Nach Gregg und Seigworth (2010, in Baier et al. 2014:17) sind Tomkins und Massumi unvereinbar, eröffnen jedoch Denkanstöße darüber, inwiefern Affekte am Übergang zwischen Körper und Geist bzw. zwischen Selbst und Anderen als Phänomen und Dynamik begriffen werden können. Damit fällt in weiteren Theorieansätzen häufig die Unterscheidung zwischen Affekten und Emotionen in der affect theory weg oder finden eine synonyme Verwendung. Aufgrund der stark biologisch konnotierten Bedeutung des Begriffes der Emotionen, wird in dieser Arbeit der Begriff Affekt zur Abgrenzung dieser Perspektive verwendet.

Neue Anstöße im Diskurs liefert Sara Ahmed (*„The Cultural Politics of Emotion“*, 2004). Sie differenziert ihr Begriffsverständnis zunächst nicht, sondern beschäftigt sich vorrangig mit der Wirkungsweise. Emotionen sind nach Ahmed (2004b, zitiert nach Baier et al. 2014:17) *„soziale und kulturelle Praktiken, die das Verhältnis zwischen Selbst und Objekten konstituieren“*. Emotionen sind ein performativer Prozess, in dem Grenzziehungen zwischen *Innen* und *Außen*, *Selbst* und *Anderen* vorgenommen werden.

*„In my model of sociality of emotions, I suggest that emotions create the very effect of the surfaces and boundaries that allow us to distinguish an inside and an outside in the first place. So emotions are not simply something ‘I’ or ‘we’ have. Rather, it is through emotions, or how we respond to objects and others, that surfaces or boundaries are made“* (Ahmed 2004b:10, zit. nach ebd.).

Demnach sind Gefühle nicht dem Menschen immanent, sondern stellen sich in der Herstellung von Beziehungen zu anderen her. Das innere Selbst stellt sich nur aufgrund des Austausches von Gefühlen mit der sozialen Umwelt her. Emotionen stellen dadurch soziale Ordnungen her, stabilisieren oder erschüttern sie. *„Emotionen sind nach Ahmed also zentraler Motor von Ein- und Ausschlussprozessen in einem sozialen Umfeld“* (Baier et al. 2014:18). Wichtig dabei ist der Rückgriff auf eine gesellschaftlich bzw. historisch geprägte Vorgeschichte, welche eine Begegnung als potenziell bereichernd oder bedrohend wirken lässt (s. Kap. 4.3.3.).

Affect studies verstehen sich auch als Gesellschaftskritik. Affekte sind intime und gleichzeitig unpersönliche Phänomene. Ihre gesellschaftliche und politische und ihre persönliche und individuelle Dimension sind untrennbar miteinander verbunden. *“They’re [the affects] not exactly “personal” but they sure can pull the subject into places it didn’t exactly “intend” to go”* (Stewart 2007:40). Diese Annahme ist unter dem bekannten Slogan „Das Private ist politisch“ in der Frauenforschung schon seit längerem in unterschiedlichen Kontexten immer wieder thematisiert worden.

Die Bildung von Gruppen und Kollektiven auf Grundlage geteilter affektiver Stimmungslagen wird innerhalb der affect theories durchaus kritisch bewertet. In der feministischen Theorie führte das zum Ruf nach Anerkennung von Differenzen und der Anerkennung der Wirkungsmacht affektiver Dissonanzen. Kritik aus der queeren Perspektive am affektiv geprägten Gruppenbildungsprozess richtet sich auch auf die einseitige Orientierung an negativen Affekten in der Vergangenheit, in der zu schnell verharrt wird (vgl. Baier et al. 2014:39f.). Vielmehr möchte die affect theory Affekte im Alltäglichen und Subjektiven (‘ordinary affects’) in den Fokus nehmen, welche nicht aus theoretischer Vorkenntnis abgeleitet, sondern nur durch dichte Beschreibungen aus Beobachtungen erschlossen werden können.

*„Ordinary affects are the varied, surging capacities to affect and to be affected that give everyday life the quality of a continual motion of relations, scenes, contingencies, and emergences”* (Stewart 2007:1f.).

Stewart (ebd.) plädiert stärker für die Beobachtung des Gewöhnlichen im Alltäglichen und eröffnet so der Ethnografie neue Zugänge zur Struktur und Kontur des Alltags, was auch in der Beobachtung im Kindergartenalltag für die vorliegende Untersuchung von Belang ist.

*“Affects are not so much forms of signification, or units of knowledge, as they are expressions of ideas or problems performed as a kind of involuntary and powerful learning and participation”* (Stewart 2007:40).

Die affect studies legen ebenfalls Wert auf die Beachtung der Verschränkung von Theoriebildung und Affekten, welche in Protokollen und persönlichen Notizen aus Feldbeobachtungen und persönlichen Erfahrungen der Forscher\*innen festgehalten werden. Gleich dem Anliegen der ethnografischen Forschung plädieren die affect studies für alternative Forschungsmethoden, die näher am Feld, näher an einer sozialen, vielfältigen und variablen Realität sind. Das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Strukturen und individuellem Erleben soll anhand individuellem, soweit autobiografischem (Alltags-)Wissens reflektiert werden. Diesem Verständnis nach basiert alle Theoriebildung auf Alltäglichem, Gewöhnlichem, Affektivem und ist in der Wissenschaftlichkeit nicht voneinander zu trennen. Auch in den affect studies steht das verdichtete kreative Schreiben in der Transkription des Unausgesprochenen unter besonderem Augenmerk (vgl. Baier et al. 2014:27). Die neue Form des wissenschaftlichen Schreibens befreit sich vom Duktus der scheinbaren Objektivität von Wissenschaft. Die Erkenntnisgewinnung bleibt dem Poststrukturalismus und der Ethnografie verbunden. Alles Wissen ist nur situativ, lokal und historisch bezogen zu verstehen.

Fraglich ist also, inwiefern Gefühle, Emotionen oder Affekte Gruppen konstruieren und dadurch Inklusion oder Exklusion erzeugen können. Als Grundlage für die Bedeutung der Affekte in kollektiven Körpern dienen Überlegungen von Burkitt und Ahmed.

### **4.3. Die Bedeutung der Affekte im kollektiven Körper**

Die Untersuchung der Bedeutung affektiver Praktiken zum Ausschluss in Kindergartengruppen kann in einem Transfer zur andauernden integrationspolitischen Debatte der letzten Jahre in Deutschland führen. Auch in der Politik wurden Emotionen, hier in synonyme Verwendung mit Affekten, aufgegriffen, die im Zusammenhang mit der Integration migrierter bzw. geflüchteter Menschen in die Gesellschaft relevant sind. Ereignisse wie der Erfolg der Bürgerbewegung PEGIDA in Dresden, dem Aufstieg der AfD, dem Brexit in Großbritannien und der Wahl von Donald Trump als neuen US-Präsidenten stehen in Verbindung mit Affekten, die für populistische Zwecke genutzt werden. In erster Linie sind irrationale Ängste der Unter- und Mittelschicht, negative Emotionen gegenüber allem Fremden oder die Projektion eines Selbsthasses auf Fremde zentrale Probleme dieser Entwicklung, die eine Koalition der Angst knüpfen und dabei die aktuelle Stimmung in den Ländern schüren<sup>5</sup>. Imaginationen führen zu Affekten, wie Ablehnung und Hass, auf die die Politik reagieren muss.

---

<sup>5</sup> Ein interessanter Verweis soll an dieser Stelle zu Frank Furedi führen, der 2005 das Buch „*Politics of Fear. Beyond Left and Right*“ zur Kommerzialisierung und Politisierung von Emotionen veröffentlichte.

Erste Ansätze lassen sich beispielsweise im Sammelband zur Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft (DGfP) *„Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung“* aus dem Jahr 2015 finden. Die Wirkmacht und die performative Präsenz der Affekte in kollektiven Körpern sind noch marginal erforscht.

Im weiteren Verlauf geht es explizit um die Bedeutung der Affekte auf die Gruppe als kollektiven Körper. Dafür sind die Schlussfolgerungen Ahmeds relevant, doch auch Burkitt veröffentlichte interessante Gedanken, die Verbindungen zu Ahmed zulassen. Zunächst erfolgt jedoch ein kurzer Abriss über die Konstitution einer Gruppe als kollektiven Körper.

#### **4.3.1. Gruppen als kollektive Körper**

*„Ohne Körper, Bewusstsein, Imagination und Sprache gibt es keine Emotionen; und diese Bereiche des Menschen gäbe es nicht ohne Emotionen“* (Wulf 2014:120). In der vorliegenden Untersuchung sind nun Emotionen bzw. Affekte von Interesse, die sich zwischen den Menschen in einer Gruppe äußern sowie die Frage, in welcher Art und Weise sie von Bedeutung für die Konstitution der Gruppe sind.

Kollektive Körper werden in Bezug auf die Materialität der sozialen Praktiken verstanden. Körperlichkeit als ein Grundelement im Vollzug einer Praktik konstruiert auch das Kollektiv, wie es im vorangegangenen Kapitel aufgegriffen wurde. In der vorliegenden Untersuchung ist der kollektive Körper die vollständige Kindergartengruppe. Sie setzt sich aus einzelnen Körpern zu einem Kollektiv zusammen, welches in begrenzt zeitlichen Rahmen zusammen ist. Das Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt sich über die gemeinsam verbrachte Zeit, gemeinsame Kommunikation und die geteilten Erfahrungen. Es knüpfen sich Beziehungen in generationaler bzw. professioneller Hinsicht und Freundschaften in Bezug auf Kontakte zu Gleichaltrigen (vgl. Metzinger 2010). Rahmengebend sind die Institution und der Gruppenraum im Expliziten. Die in sich geschlossene Gruppe identifiziert sich mit ihrem Gruppennamen in Abgrenzung zum Rest der Einrichtung. Gruppen produzieren ihre Mitglieder und jeder Einzelne bewegt die Gruppe. Das entstehende Gemeinschaftsgefühl konstituiert das Kollektiv, welches mit der affektiven Bindung an das Kollektiv einhergeht und daher insbesondere eine Verbindung zur Gruppe besteht (s. Ahmed in Kap. 4.3.3.). Innerhalb dieses Kollektivs wirken affektive Praktiken auf den Zusammenhalt in der Gruppe und insbesondere auf die Exklusion und Inklusion Einzelner in den kollektiven Körper der Gruppe.

Die Gruppe definiert Metzinger (2010:9) als eine Ansammlung mehrerer Personen, die in irgendeiner Weise in wechselseitiger Beziehung stehen und dies über einen bestimmten Zeitraum besteht. Dementsprechend charakterisiert sich eine Gruppe nach mehre-

ren Merkmalen, wie bspw. dem Zusammengehörigkeitsgefühl, der Dauerhaftigkeit, der Interaktion und Kommunikation, der Gruppenziele, der Rollen oder der Normen und Werte. Die Kindergartengruppe wird bestimmt von einem widerkehrenden Wechsel in der Konstellation hinzukommender und gehender Kinder. Themen dieser Gruppe sind im Kindergartenalter insbesondere die Rollenspiele mit dem „Als-ob“-Charakter, die mimetisch kindliche Wahrnehmung repräsentieren und Artefakte in neuer Weise in die Darstellung integrieren können (vgl. Brandes 2011:132). In dieser Zeit findet eine bedeutungsvolle Entwicklung in der Gruppe statt. Die Bedeutung der Freundschaften im gemeinsamen Spiel und die Entwicklung eines gemeinsam geteilten Verständnisses über soziale Praktiken in der Gruppe werden entwickelt, u.a. durch permanente Regelabklärung oder durch die Modifizierung der Praktik im wiederholten Vollzug. Brandes (2011:135f.) gruppenorientierte Beobachtungsperspektive löst sich vom einzelnen Subjekt auf das Ganze der Gruppe, welches die Erfassung der Praktiken in diesem Kollektiv ermöglichen kann und daher kurz erwähnt werden sollte. Aus praxistheoretischer Sicht konstituiert sich die Gruppe aufgrund gemeinsam vollzogener Praktiken in einem gemeinsamen Praxiskomplex. Vor allem Kinder in der Eingewöhnungsphase sind in besonderer Weise gefordert, sich in dieser Praxisformation zurechtzufinden. Für die Auswertung sind die Beobachtungsdimensionen Brandes' von Interesse, die zur Analyse des Materials dienlich waren. Es treten zunächst die offensichtlichen Spielsituationen und -themen in den Fokus. Daraus kann herausgelesen werden, welche Alltagserfahrungen in das Spiel einwirken, inwiefern kulturelle Muster wiederzufinden sind und welche Inszenierung bzw. Performanz Hinweise auf das gemeinsame Spiel geben. Nach Brandes (vgl. 2011:137f.) sagen auch Phasen in der Gruppendynamik vieles über Gruppenprozesse aus, die sich sowohl auf Grenzüberschreitungen, Räumlichkeiten oder Stimmungslagen beziehen.

Brandes (2008:18) merkt ebenfalls an, dass die Konstellation der Großgruppe im Alltag der Kindertagesstätte mehr und mehr schwindet, da sie meist aus initiierten Anlässen zusammen kommt. In den Phasen des Freispiels, die den größten Anteil am Alltag tragen, finden sich die Kinder jedoch häufiger in sich spontan findenden Kleingruppen bzw. Spielpartnerschaften zusammen. Diese Beobachtung wird in der späteren Einzelfallbeschreibung einer engen Spielpartnerschaft deutlich. Außerdem fällt im Datenmaterial auf, dass besonders die Beobachtungen der kleineren Spielgruppen eine hohe Aussagekraft tragen.

Demzufolge ist es interessant zu betrachten, welche Bedeutung Affekte, Emotionen oder Gefühle in Gruppenprozessen haben. Burkitt erkennt die Emotionalität des Sozialen an und Ahmed führt es weiter, in dem sie der These nachgeht, dass Affekte ein Gruppenkollektiv erst herstellen können.

### 4.3.2. „Bodies of Thought“ nach Ian Burkitt

Burkitts Konzept der *“Bodies of Thought”* (1999) wird kurz erwähnt, da er in Teilen die danach folgenden Aspekte Ahmeds unterstreicht und somit der theoretischen Untermauerung der Auswertung dient. Er spricht in seinem Buch von Emotionen, nimmt aber keine differenzierte Unterscheidung der Begrifflichkeiten vor, sodass ebenfalls eine synonyme Verwendung für Affekte gedacht wird.

Demnach sind nach Burkitt Emotionen am Sozialen beteiligt und Teil sozialer Praktiken, die durch die Art des Verstehens strukturiert werden (vgl. Jackson 1993, in Burkitt 1999:112). Sie sind nicht allein diskursiv, also über Sprache erzeugte Erfahrungen. Auch er unterstreicht, dass Emotionen nicht intrinsisch zu verorten sind, sondern komplexe Zusammenhänge zwischen körperlichen, sozialen, lokalen, temporalen und kulturellen Anteilen widerspiegeln. *„They are expressions occurring between people and registered on the body“* (Burkitt 1999:113). In der Untersuchung von Affekten sind diese zwischenmenschlichen Beziehungen zentral für die Strukturierung und den Bedeutungsgehalt eben jener (ebd.:113f.).

Emotionen setzen sich aus körperlichen Praktiken und Sprache zusammen und sind nur über physische und kulturell bedingte Körpertechniken verstehbar. Eine kulturbezogene Sprache schafft erst die Möglichkeit, Emotionen zu beschreiben bzw. auszudrücken. Dennoch schließt sich die physische Erfahrung von Affekten im Sozialen nicht gänzlich aus. Demnach zeigen Affekte bekannte physische Muster, doch auch diese sind eingebettet in eine kulturelle Inkorporierung. Damit bezieht sich Burkitt ebenfalls auf Bourdieu und die verinnerlichten habituellen Dispositionen des Subjektes (vgl. Burkitt 1999:77,88). Er unterstreicht den bereits erwähnten emotionalen Habitus, Sprache, Praktikformen und die alltägliche Performanz von Gefühlen umfassend, der Dispositionen verinnerlicht, die in den Subjekten wirken. Emotionen entstehen in sozialen Kontexten, wie bspw. in der Aufnahme schlechter Nachrichten und in Beziehungen zu Menschen. Andernfalls wären sie nach Burkitt (ebd.:96) nicht identifizierbar oder verstehbar.

Ein weiteres Augenmerk legt Burkitt auf die körperlichen Dispositionen und Techniken in der Konstitution von Emotionen in machtvollen Beziehungen, welches wieder auf Bourdieu und Foucault bezogen wird. Er betont dabei ebenfalls den performativen Aspekt von Affekten, der bereits den in früher Kindheit entstehenden Prozess verdeutlicht (ebd.:88). *„Emotions only exist in action, contained as it is in relations of power, interdependence and communication“* (Burkitt 1999:127f.).

Wenn also Affekte u.a. diskursiv erzeugt werden und auf der Grundlage einer kulturellen Inkorporierung basieren, dann liegt die Überlegung der Konstitution von ‚Anderen‘ und ‚Bekanntem‘ oder ‚Eigenem‘ nicht fern. Liegen also Emotionen in dem dazwischen?

#### **4.3.3. Affektive „Eindrücke“ nach Sara Ahmed**

Die Überlegungen von Sara Ahmed, die ebenfalls mit den affect studies in Zusammenhang gebracht werden können, lieferten wichtige Anhaltspunkte im Analyseprozess und werden im Folgenden vorgestellt. Ahmed (2014:184) fragt einleitend, wie Emotionen *„durch die Art und Weise, wie sie die Körper anderer lesen, zur Festigung von Kollektiven“* beitragen. Dabei nimmt sie keine Definition bzw. Unterscheidung zwischen Emotionen und Affekten vor. Ihre These konstatiert, dass Affekte eine wichtige Rolle bei der Findung individueller und kollektiver Körper spielen. Damit reiht sie sich in die Kritik an der Privatheit bzw. der Individualität von Emotionen und Affekten ein. Sie verneint, dass Affekte schlicht eine individuelle Eigenschaft sind, die nach außen tritt und sich auf andere ‚zubewegt‘. Dabei fragt sie nach der Wirkung von Affekten in kollektiven Körpern. Affekte formieren nach Ahmed nur die Konturen von Subjekten oder Nationen. Dabei wird deutlich, dass sie Affekte auch als Bestandteil komplexerer Konstrukte in der Gesellschaft versteht. Affekte sind eine Lesart, die ein imaginiertes Gegenüber, das Andere, verstehen lassen. Dieser lässt Subjekte erst als solche für das lesende Subjekt zu hassens- oder liebenswerten Anderen werden (vgl. Ahmed 2014:184).

Eingebunden in eine gemeinsame Vorstellung des Liebens- oder Hassenswerten ist es die Liebe oder der Hass, die Subjekte zusammenbringt. Beide stehen in enger Verbindung zu den Grundaffekten nach Spinoza. Grundlage ist eine gemeinsame Imagination von den Konturen des Anderen. Es ist die Herstellung des Gewöhnlichen, an das sich die Liebe knüpft. Das Gewöhnliche wird durch das imaginierte Andere, jenes, das Subjekte mit Hass belegen, bedroht. Das Andere stellt eine Bedrohung des Gewöhnlichen dar (ebd.:184f.). *„Metonymisches Hin- und Her-Gleiten zwischen diesen Figuren beruht auf bereits vorhandenen Assoziationen“* (Ahmed 2014:185). Gemeint ist dabei die Identifizierung des Anderen als Fremden und so gleich als liebens- oder hassenswertes Subjekt.

*„Nicht, dass sich die Emotion des Hasses in einer Figur finden ließe. Vielmehr trägt Hass dazu bei, die Kontur verschiedener Figuren zu erzeugen, die diese Figuren aufeinander ausrichtet und sie zu einer ‚allgemeinen‘ Bedrohung gemacht“* (Ahmed 2014:186).



Ahmed argumentiert, dass sich Individuen aufgrund der Intensität ihrer Bindungen in Kollektiven zusammenfinden. Affekte tragen im Wesentlichen zur Bindungsfähigkeit und zur Vermittlung innerhalb von Beziehungen bei. Zentral sind ‚kollektive Gefühle‘, die die Verkörperung des Kollektives erklären könnten. Dabei spielen nach Ahmed die Fragen um ‚ethische Gefühle‘ des Mitleids oder der Sympathie keine vordergründige Rolle. Das Kollektiv nimmt seine Gestalt durch die Eindrücke von außen, die auf es wirken, an. Bisher sind Gefühle für ein Kollektiv bekannt, bspw. im Patriotismus. Aber aus den Gefühlen heraus bringen es Subjekte auch dazu, sich an einem Kollektiv auszurichten, welches erst durch die Ausrichtung zu seinem Körper findet. Ahmed analysiert die Eindrücke, die andere auf den Körpern von Subjekten hinterlassen, das Aufkommen eines ‚Gemeinschaftsgefühls‘ (vgl. Ahmed 2014:186).

Ahmed beschreibt Affekte als etwas Bewegendes und gleichzeitig Verbindendes, etwas, das einen Eindruck hinterlässt. Die Bewegung in Affekten verbindet bspw. Körper mit anderen Körpern. Was affiziert sie, verbindet und bewegt sie in gleicher Weise. Bindung wird durch die Bewegung, durch das Affiziert-werden durch andere, hergestellt. Da sich durch die Intensivierung der Affekte Körper materialisieren, beschäftigt sich Ahmed mit der Haut, nicht allein als Hülle, die ihn umschließt, sondern auch mit dem Eindruck, den Affekte auf ihr hinterlassen können. Affekte treten nicht von innen nach außen oder drängen sich von außen nach innen. Sie bewirken erst die affektive Unterscheidung zwischen beiden Zuständen. Der Eindruck ist ihrer Meinung nach signifikant für das Erkennen, inwiefern Affekte an der Herstellung der sozialen Welt beteiligt sind. Affekte hinterlassen ‚Druckstellen‘ auf den Körpern. Sie führt anschauliche Beispiele an, wie das ‚Eindruck machen‘, also die Wirkung der Gefühle auf anderer, oder einen ‚Eindruck haben‘, im Sinne einer Überzeugung oder einen ‚Eindruck durch Imitation‘ erwecken und letztendlich einen ‚Eindruck auf einer Oberfläche‘, wie der Haut hinterlassen. Affektive Reaktionen auf diesen Eindruck grenzen nicht nur das Eigene und das Fremde voneinander ab, sie verleihen dem Moment gleichzeitig Sinn und Bedeutung (vgl. Ahmed 2014:187-191).

Ein Kontakt wird durch die Affekte bestimmt. Er ist durch vergangene Kontakte geprägt und formt den gegenwärtigen. Begegnungen bewegen und äußern sich häufig in körperlichen Ausdrucksformen des Affiziert-seins, wenn es an kommunikativen Mitteln fehlt oder diese nicht notwendig sind. Der Prozess, wie der Körper zu affizierenden Subjekten oder Objekten steht, kann unmittelbar laufen. Dennoch steht es folglich im Zusammenhang mit der Inkorporierung der Wahrnehmungen und Bewertungen, wie das Gegenüber gelesen und erkannt wird. Bewertungen werden im Kontakt gefällt, aber auch mit Imaginationen oder Geschichten, die von dem Ge-

genüber erinnert werden. Affekte nehmen im Kontakt Gestalt an und werden nicht als Auslöser verstanden (vgl. Ahmed 2014:193-198).

Ahmed greift auf feministische Debatten zurück, wie z.B. auf die Dekonstruktion der Dichotomie zwischen Selbst und Fremd. Entitäten werden in affektiv gestalteten Begegnungen erst hergestellt. Sie bestimmen den Prozess der Grenzziehung des ‚surfacing‘, die auch kollektive Körper herstellen (vgl. Ahmed 2004, zit. nach Baier et al. 2014:34). Ahmed richtet ihre Argumentation dabei auf komplexere Systeme wie Nationen, in diesem Rahmen werden ihre Überlegungen auf ein kleineres Kollektiv, nämlich das der Kindergartengruppe, bezogen.

*„Unter Berücksichtigung individueller und gleichzeitig gesellschaftlich bestimmter Vorgeschichten lassen sich vor diesem theoretischen Hintergrund sowohl die Bildung von Gemeinschaften und Koalitionen als auch das Entstehen von Ausschlüssen und Verwerfungen affekttheoretisch analysieren“* (Baier et al. 2014:34).

Wie kann es also möglich sein, dass Affekte das Kollektiv als Körper erscheinen lassen, als etwas, welches durch die Affekte erst Konturen erhält und dadurch materiell wird? In der folgenden empirischen Untersuchung kann vielleicht keine Antwort darauf gefunden werden, aber sie betrachtet Affekte in einer Kindergartengruppe, die Aufschluss über die Konturen dieses Kollektivs und dessen Ausschlussprozesse geben kann.

## **5. Einzelne im kollektiven Körper der Kindergarten- gruppe**

In den nachfolgenden Kapiteln beginnt die Analyse und Auswertung des erarbeiteten Forschungsmaterials. Im Verlauf dieses Prozesses wurde deutlich, dass sich der Fokus des Erkenntnisinteresses verschoben hatte. Statt der Untersuchung von Fremdheitserfahrungen, wie in der Einleitung vorgestellt, offenbarte sich die Schwierigkeit der Beobachtung eben dieser. Stattdessen traten die affektiven Bewegungen und Schwingungen innerhalb der Gruppe in den Vordergrund. Diese Verschiebung ist in der ethnografischen Forschung nicht unüblich und unterstützt das Prinzip der engen Verbindung von Theorie und Praxis.

Im aktuellen Kapitel wird Detailwissen zum und aus dem Feld dargestellt, das der Vorstellungskraft dient, sich in das Feld und Geschehen einzudenken. Die Räumlichkeiten und zeitliche Abläufe in der Kita werden vorgestellt und als dritten und wichtigsten Punkt zwei Einzelfallbeschreibungen von Kindern bzw. Kindertypen der beobachteten Gruppe gegeben. Sie geben bereits erste Anhaltspunkte zum Vollzug von Praktiken in der Institution Kita und sind wichtig für die spätere Analyse und die Einordnung der Praktiken in das Geschehen. An geeigneter Stelle sind theoretische Exkurse eingefügt, die für den Analyseprozess bedeutsam sind.

### **5.1. Funktionsbereiche im Gruppenraum**

Die beobachtete Kindertagesstätte verfolgte ein geschlossenes Gruppenkonzept, in dem jedes Kind einer festen Gruppe zugeordnet wurde. Innerhalb der ausgewählten Gruppe wurden verschiedene Charaktere der Kinder beobachtet, die unterschiedliche Aufgaben, Rollen und Funktionen übernahmen. Jedes Subjekt dieser Gruppe suchte darin seinen Platz, einen Subjektivierungsprozess zu durchlaufen und Teil des Gesamten zu werden.

Auf die Bedeutung der Räumlichkeit in Bezug auf soziale Praxis wurde bereits Bezug genommen (s. Kap. 3.1.4.). In der Einrichtung wurden die Kinder in Gruppenräumen, verteilt über zwei Etagen, untergebracht. Sie konnten sich jedoch zu bestimmten Zeiten im Tagesablauf jeweils zu zweit zwischen diesen bewegen. Jeder Gruppe stand architektonisch ein Gruppenraum zur Verfügung, der meistens einen weiteren Nebenraum und einen ‚Waschraum‘ (Sanitärbereich) umfasste, zur Verfü-

gung. Der Gruppenraum war in unterschiedliche Funktionsbereiche unterteilt, die wiederum mit vorgegebenen Regeln belegt waren. Die Funktionsbereiche waren Zuschreibungen zu räumlich abgegrenzten und thematisch definierten Orten, welche mit ausgewählten Spielsachen bzw. Verhaltenserwartungen ausgestattet waren.

*Dann sieht Momo, A. mit einem Auto spielen und möchte mit ihm gemeinsam spielen. Sie setzen sich in der Gruppe ca. zwei Meter auseinander und schieben sich das Auto gegenseitig zu. A. lässt schnell wieder von ab, so dass Momo Tom fragt, ob er mit ihm Auto spielen wolle, daraufhin werden sie von E1 aber in die BE geschickt, mit den Autos dürfen sie nur in der BE spielen.*

Unter den Kindern ließ sich ein Verständnis über die Verschiedenheit der Bereiche erkennen. Sie wussten darüber, welche Spiele sie in den jeweiligen Bereichen spielen durften und welche Regeln galten. In der beschriebenen Situation wurde beobachtet, wie die Kinder aus den Grenzen der Funktionsbereiche ausbrachen und den Raum dadurch neu für sich deuteten. Das Spiel entstand situativ und spontan im Gruppenraum, ungeachtet der Regeln in diesem Raum (s. Kap. 5.2., Exkurs). Dieser Regelverstoß wurde durch die Erziehenden (E1 und E2) gemäßregelt. Sie richtete machtvoll die Grenzen wieder auf, was zum Abbruch des Spieles führte. Die zuvor beendete Spielgruppenkonstellation wurde neu konstituiert und unterbrach das Vorhaben zunächst nicht. Daraus kann eine weitere Lesart abgeleitet werden: Die einzelnen Funktionsbereiche gaben aufgrund ihrer Ausstattung und Konzeption Spiele vor, die wenig Raum für Aushandlungen ließen. Das enthaltene Spielmaterial war bereits definitorisch konnotiert, so befanden sich bspw. in der ‚Puppenecke‘ Mobiliar, Puppen und Kleidungsstücke, die das Spiel einer häuslichen Situation nahelegten oder in der ‚Bauecke‘, Autos, Züge und Schienen, welche das Spiel einer Verkehrssituation vermuten ließen. Die Auslegung der Funktionalität dieser Bereiche wurde über die Regulation durch die pädagogischen Fachkräfte manifestiert. Die Funktionsbereiche erschienen in der Beobachtung der Bewegungen im Gruppenraum als eigene, in sich geschlossene Systeme. Die Spielgruppen regulierten sich nach Regeln der einzelnen Bereiche und nach den Interessen der Kinder. So waren in bestimmten Funktionsbereichen manche Kinder überdurchschnittlich häufig anzutreffen, andere kaum oder nur in bestimmter Konstellation der Spielgruppe. Diese Beobachtungen suggerierten eine Vorstellung der Sicherheit innerhalb der Funktionsbereiche, die nicht von allen Kindern in gleicher Intensität angefragt wurden. So konnten sie ebenso als Rückzugsort, aufgrund ihrer funktionalen Bestimmung und der pädagogisch indizierten Regulation der Kinderanzahl dienen.

Bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse blieben an den architektonischen Raum in der Kita gebunden, wenngleich die Reproduktion den Praktiken über diese Räume hinaus nicht zu vernachlässigen war. Im Spiel verarbeiten Kinder Erfahrungen und Erlebnisse und erproben Praktiken in einem geschützten Rahmen. So beschreibt es im folgenden Exkurs das Prinzip der Mimesis.

### **Exkurs: Das Prinzip der Mimesis im kindlichen Rollenspiel**

Dieses Konzept greift mit dem Verständnis der performativen Darstellung (erläutert in Kap.4.3.1.) und unter Bezugnahme der Imaginationen auf eine vorgängige Welt, die sich im kindlichen Spiel repräsentiert. Dabei schließt es aus, dass mimetisches Verhalten intentional ist, sondern versteht sich vielmehr als Mittel zur Aneignung praktischen Wissens und dem Austesten des Anwendungserfolges neuer Praktiken. Mimesis (griechisch: Nachahmung) kann im Zusammenhang mit dieser Untersuchung als Teil der Reproduktion sozialer Praktiken verstanden werden. Es besteht die Möglichkeit, dass in der Nachahmung die vollziehende Praxis in Frage gestellt wird.

*Da „es sich bei der kindlichen Wiederholung vorgegebener Verhaltensweisen gerade nicht um bloße Nachahmung, sondern zugleich um Gestaltung, insofern immer auch um die Schaffung von Neuem, kurz: eben um Mimesis handelt“ (Gebauer, Wulf 1998, in Göhlich 2007:138)*

Bleibt das praktische Wissen im Vollzug der Praktiken jedoch unbewusst, lassen sich Parallelen zum Habitus-Konzept nach Bourdieu ziehen. In der mimetischen Darstellung wird inkorporiertes Wissen über bspw. Bewegungen in kulturellen Kontexten herangezogen. Im wiederholt beobachteten Rollenspiel in den Freispielphasen dieser Kitagruppe kann das Konzept der Mimesis von dem Philosophen Gebauer und dem Erziehungswissenschaftler und Anthropologen Wulf (1998) anknüpfen. Mimesis bedeutet demnach zunächst die performative Darstellung, das Ausdrücken, das Nacheifern in Bezug auf andere Menschen oder Welten. Besondere Berücksichtigung findet die kreative Nachahmung in der frühen Kindheit (Wulf 2014b:249f.). Nachahmung und performative Darstellung sind die Fähigkeit, innere Bilder und Imaginationen auszudrücken und szenisch umzusetzen. Grundlage für mimetische Prozesse bilden der Körper und seine Materialität sowie die Präsenz in sozialen Situationen. Gebauer und Wulf sehen in der Mimesis die Verknüpfung von praktischem Sinn und Affekten: *„Im Spielen werden solche Emotionen mimetisch nach-erzeugt, die im Alltag peinlich gemieden werden“* (Gebauer, Wulf 1998:202f.). Dabei gehen sie von einer subjektiven Affektion aus, die das Spiel anregt. Die Dar-

stellung im Sozialverhalten und die Performanz der Emotionen spielen eine besondere Rolle in einer modernen ‚Inszenierungsgesellschaft‘ (vgl. Wulf 2014:121; Gebauer, Wulf 1998:9). Kulturelle Praktiken werden in mimetischen Prozessen erlernt. Sie beziehen sich dabei auf die körperliche Bewegung (Hexis), die konkret sichtbar und interpretierbar ist. In der performativen Darstellung wird das Gegenüber im kindlichen Spiel affiziert, assoziiert bzw. beeinflusst. Im Spiel stellen sich die Subjekte in übertriebener Weise dar. Emotionen sind kulturelle Praktiken, die ebenfalls geformt werden, als Teil des praktischen Wissens mit einer affizierenden Wirkung auf den Raum, den eigenen Körper und den des Gegenübers (vgl. Wulf 2014:121).

Das mimetische Lernen versetzt Kinder in die Lage an kulturellen Praktiken zu partizipieren und sich praktisches Wissen anzueignen. Insbesondere im Spiel können diese neuen Aneignungsprozesse wiederholt und erprobt werden. Das Spiel, insbesondere das häufig beobachtete Rollenspiel, greift immer wieder Erfahrungen aus der Alltagspraxis auf, gestaltet sie um und gibt Auskunft über die Ordnung und Organisation dieser kindlichen sozialen Praxis (vgl. Gebauer, Wulf 1998:208). *„Aufführen im Spiel heißt auch Übertreiben, Verzerren, Umkodieren“* (Gebauer, Wulf 1998:189). Damit entsteht eine Distanzierung zur sozialen Praxis, welche Einüben, sowie Ausprobieren ermöglicht und zugleich Sicherheit und Gewissheit vermittelt. Das Spiel versteht sich dabei als geschützter Raum zur Menschwerdung. Spiel-Routinen werden durch die Funktionsbereiche im Gruppenraum erwirkt, daher kann eine Aushandlung darüber nur begrenzt stattfinden (vgl. ebd.; Jung 2009:122).

Orts- und Objektbezogene Routinen führen zu Sicherheiten und Vollzugserfolg der Praktiken im Kindergartenalltag. Das Erkennen der routinierten Praxisvollzüge ermöglicht ein gemeinsames Spiel, was häufig mit weniger kommunikativer Verständigung auskommt.

Im Als-Ob-Spiel wird die Welt nicht verändert, sondern quasi aus der Perspektive des Kindes und dessen Erfahrungen wiedergespiegelt. Spielwelten sind gesellschaftliche Erzeugnisse (vgl. Gebauer, Wulf 1998:195). Die Bewegung zwischen einer realen Welt und der mimetisch erzeugten Welt hinterlässt *„Abdrücke von der Welt“* (Gebauer, Wulf 1998:24), die wiederum geformt werden und formend auf das kindliche Spiel wirken. Hier lässt sich ein Bezug zum ‚Eindruck durch Imagination‘ nach Sara Ahmed (s. Kap. 4.3.3.) herstellen.

Das Rollenspiel wurde in den Funktionsbereichen der Gruppenräume beobachtet. Es folgt eine kurze Beschreibung der einzelnen Bereiche.

Die Begriffe zu den einzelnen Funktionsbereichen der Gruppe sind der allgemeinen Sprachverwendung der Kinder und dem pädagogischen Fachpersonal entnommen und werden von ihnen gegenseitig verstanden. Cook-Gumpertz (1986:39) spricht auch von einem „*web of words*“, innerhalb dessen alle Beteiligten auf einer gemeinsam interpretativ geschaffenen Ebene miteinander kommunizieren können. So existierte ein Vokabular zu den Bereichen, die auf ein gemeinsames Verstehen in der Gruppe stießen und mit denen damit verbundene Regeln und Strukturen implementiert wurden. Im Folgenden verweisen die in Klammern stehenden Abkürzungen auf die Verwendung dieses Vokabulars in ggf. einfließenden Protokollauschnitten. Bei den vorgestellten Funktionsbereichen handelt es sich um eine für die Analyse relevante Auswahl.

#### *Spielteppich (ST)*

Der Spielteppich lag in der Mitte des Raumes und diente als zentraler Sammel- punkt. Jeden Morgen traf sich die Gruppe zum Morgenkreis auf dem Teppich.

*Alle Kinder treffen sich auf dem Spielteppich, alle reden durcheinander, es ist sehr laut. A.: „Leise!“, die Erzieherin [...] fordert die Kinder auf untereinander für Ruhe zu sorgen [...]. Die Kinder, die ruhig auf dem Teppich gesessen haben, werden aufgerufen und dürfen sich in der Garderobe vor dem Gruppenraum fürs Turnen umziehen.*

Zentral war das Zusammenkommen zur Ruhephase, bei neuen Gruppenaktivitäten oder Umbrüchen im Tagesablauf. Das Sammeln auf dem Spielteppich „*markiert einen Wechsel der räumlichen und territorialen Verhältnisse, auf die hin die Teilnehmer des Geschehens ihr Handeln strukturieren*“ (Jung 2009:99).

*Alle Kinder sammeln sich wieder auf dem Teppich und werden aufgerufen, wer in die Garderobe gehen kann und sich umziehen. [...] Zurück in der Gruppe, sammeln sich die Kinder wieder auf dem Teppich und werden für das Mittagessen aufgeteilt.*

Der Spielteppich spielte demzufolge eine wichtige Rolle in der später vorzustellenden Sammlungspraktik. Auf ihm werden auch regelhafte Gesellschaftsspiele, wie UNO oder SCHWARZER PETER häufig in kleineren Kindergruppen gespielt.

*Puppenecke (PE)*

Der mimetische Nachahmungseifer wurde insbesondere in der Puppenecke befördert. Die Puppenecke hieß im offiziellen Sprachgebrauch der pädagogischen Fachkräfte Kinderwohnung, jedoch war ersterer Begriff in der Verwendung der Kinder gängiger. Die Puppenecke bestand aus Spielmöbeln, die eine Nachahmung des Küchenmobiliars erkennen ließen, einer Matratze mit Kissen und Decken und einer Sitzgruppe in Spielzeuggröße. In der Puppenecke bauten sich die Kinder aus Decken, Kissen und den vorhandenen Möbeln häufig eine Höhle, die ihnen als Versteck diente. Außerdem befand sich eine Kiste mit Kleidungsstücken für die Puppen und eine Kostümkiste dort. Dieser Funktionsbereich war mehr als alle anderen Abbild einer kulturellen Symbolwelt, der offensichtliche Parallelen zur alltäglichen Erfahrungswelt der Kinder darstellte. Gleichzeitig kanalisierte dieser Bereich viele implizite Spielvorgaben, die wenig Raum für die Aushandlung über ein Spiel zuließen. Bspw. wurden in der Puppenecke stereotype Rollenerwartungen reproduziert und von den Kindern inszeniert. So verfügten die Kinder über das Wissen, was in der PE ein angebrachtes Verhalten war. Missachtungen wurden untereinander oder durch die Erzieher\*innen gemäßregelt.

*Tom und Elian spielen in der PE. Elian: „Schnell in unser Haus.“ Das Haus ist eine Matratze mit Kissen, davor hängen dekorativ Vorhänge. Momo kommt dazu. Tom: „Momo, du darfst nicht mitspielen.“ Elian zu Tom: „Komm, wir sagen’s.“ Er läuft zu E2. Momo geht sofort in die BE. Elian kommt zurück in die PE „Ich hab gefragt.“ Sie spielen weiter. Elian „Oh es regnet.“ Tom: „Schnell in unser Haus. Komm, es ist ganz dunkel.“ Elian zu mir: „Wir dürfen nicht dunkel machen!“ Geht zu E2: „Wir dürfen nicht dunkel machen!“ Kommt zurück zu Tom: „Wir dürfen nicht dunkel machen!“*

Es wurde eine mimetische Nachahmungsszene beobachtet, die lokal an die Puppenecke gebunden war. Tom und Elian waren in ihrer imaginären Welt des Spiels eingetaucht. Es war zu beobachten, dass in Erinnerung der, den Funktionsbereich betreffende Regeln, das Spiel in seiner freien Entfaltung eingeschränkt wurde. Es wurde sogar durch die Rückversicherung Elians bei E2 unterbrochen. Das Spiel wurde ebenfalls durch Momo pausiert, der in die Puppenecke kam. In einer Unterscheidungspraktik des Partners im bereits bestehenden Spiel und dem von außen kommenden „Fremden“ wurde Momo abgewiesen. Auf diese Praktik wird im späteren Verlauf noch einmal eingegangen. In der Androhung der Maßregelung des Verhaltens, dem ‚Eindruck machen‘ (vgl. Ahmed 2014:187-191) durch Elian, verließ Momo den Bereich. Die Erwartungshaltung Momos war aus außenstehender Per-



spektive zu erahnen, da ein zu Hilfe holen der Erzieher\*innen meist eine Sanktionierung oder Zurechtweisung zur Folge hatte, wie es in weiteren Situationen bspw. auch in der Bauecke beobachtet werden konnte.

#### *Bauecke (BE)*

Die Benutzung der Spielmaterialien zeigte sich u.a. in der Bauecke als eine Routine der Kinder, die keiner Anleitung mehr bedurften. In der Bauecke befand sich auf einem großen blauen Teppich eine große Kiste mit Duplo-Steinen, Spielzeug-Autos, Tieren und Holzbausteinen. Die Bauecke befand sich im angrenzenden Nebenraum, der von den Erzieher\*innen allerdings nicht unmittelbar eingesehen werden konnte und nicht dauerhaft beaufsichtigt wurde. Auch hier verlangten es die Gruppenregeln, dass Spielzeug in diesem Bereich verblieb, was durch Maßregelungen der Erzieher\*innen auch konsequent durchgesetzt wurde.

Immer wieder konnte in diesem Funktionsbereich ein ähnliches Spiel beobachtet werden. Verschiedene Spielgruppen bauten einen Turm aus Duplo-Steinen. Dabei stellte sich eine Lesart heraus, dass dieser Turm Höhe und Größe symbolisierte, die in Konkurrenz zu anderen Bauwerken stehen konnten. Sie konnten bspw. zum Größenvergleich herangezogen werden. Erstrebenswert schien es, den Turm über die eigene Körpergröße hinaus zu bauen. Hohe Bauwerke machten Eindruck (vgl. Ahmed 2014:187-191) und weckten die Aufmerksamkeit anderer. Die Forscherin assoziierte den Turm als Artefakt des Kleinkindalters. In der Zeit war zunächst das Bausteine in die Höhe stapeln wiederholte Praxis. Das Spiel in der Bauecke war die meiste Zeit unbeaufsichtigt, die pädagogischen Fachkräfte wurden nur zur Schlichtung von Streitigkeiten gerufen. Daher waren die Kinder in der Spielentwicklung sehr frei und in der Aushandlung ihrer Regeln und Rahmenbedingungen eigenverantwortlich. Das pädagogische Ziel der Förderung der Eigenständigkeit lag nahe. Begonnene Spiele bzw. Bauwerke wurden gegen „Fremde“ von außen verteidigt (vgl. Jung 2009:127). Es ließen sich außerdem Praktiken des Gebens und Nehmens beobachten, wenn es um die Verteilung knapper Ressourcen wie Bausteine oder andere Spielmaterialien ging.

*Momo holt weitere Bausteine. Baut allein weiter, Tom geht aus der BE. Momo ist ganz still und baut weiter an seinem Turm, dieser wird immer höher und hat jetzt seine Körpergröße erreicht. Er geht aus der BE und kommt mit Tom zurück. Momo: „Nicht kaputt machen. Das ist mir.“ Dann schiebt Momo sehr vorsichtig den Turm von der BE in die Gruppe, oben auf der Turmspitze steht ein Auto. Elian und Tom sind jetzt in der BE. Auf ihren Lastern, die sie sich geholt haben, sind keine Bausteine mehr. Sie schauen dabei Momos*

*Turm an. Momo: „Das sind meine Schätze.“ Momo in der Gruppe zu E2: „Können wir Foto machen?“ E2 holt die Kamera: „Stell dich mal daneben.“ Momo stellt sich neben seinen Turm und strahlt in die Kamera.*

#### *Maltisch (MT)*

Der Maltisch war der größte Tisch im Raum. Häufig saßen dort die Erzieher\*innen, da sie von diesem Platz für betreuungstechnische Belange die Tür zum Gruppenraum und die Spielfläche komplett überblicken konnten. Am Maltisch konnten Kinder zu kreativen Arbeiten motiviert und Anregungen seitens der Erwachsenen gegeben werden. Nur zum Mittagessen wurden die Schutzmatten auf dem Tisch entfernt. Aus dem angrenzenden Regal konnten die Kinder Utensilien zum Basteln, Malen und weiteren kreativen Aktivitäten selbstständig entnehmen. Dabei bot dieser Ort die Möglichkeit einer relativ freien, kreativen Entfaltung, an dem das Konzentrationspotential auf die Tätigkeit sehr hoch ist.

Der Tisch war gleichzeitig auch Ort der Sanktionsvollzüge. So protokollierte die Forscherin zur näheren Erklärung des Feldes folgendes:

*Die Auszeit am Tisch ist eine Form der Sanktion in der Gruppe. Die Kinder müssen für einige Minuten am Tisch sitzen bleiben, ohne zu spielen oder mit anderen Kindern zu sprechen.*

## **5.2. Tagesablauf der Kita**

Kinder brauchen Regelmäßigkeit, Struktur und Wiederholung, so die gängige Überzeugung zu Erziehungsparadigmen unter dem Fachpersonal der Einrichtung. Der Tagesablauf der Kita beinhaltete planvolle und auch für Außenstehende nachvollziehbare Strukturen. Dementsprechend hing an der Infotafel vor der Gruppentür ein Laufzettel für den üblichen Tagesablauf in der Gruppe. Außerdem fanden Eltern darauf weitere Informationen zu Öffnungszeiten, Einkaufslisten, Veranstaltungen und Hausordnung, die betreuungsorganisatorische Notwendigkeiten darstellten.

Der Tagesablauf wurde nur selten unterbrochen und dennoch nicht dogmatisch verfolgt. Jedoch war die Flexibilität in der Gestaltung des Tagesablaufs durch Pausenzeiten der Mitarbeitenden, Ausgabe des Mittagessens und der einzuhaltenden Ruhezeit in der Einrichtung maßgeblich beschränkt. Der Tagesablauf wurde auch durch das morgendliche Kommen der Kinder und nachmittägliche Gehen mit „Abholberechtigten“ beeinflusst. Diese Routine begünstigte die Wiederholung bestimmter sozialer Praktiken. Ein Tag in der Kitagruppe gestaltete sich wie folgt:

07.30 – 08.00 Uhr Freispiel in der U2-Gruppe

07.30 – 9.00 Uhr „Bringphase“ (Die Kinder werden bis zum Morgenkreis in die Gruppe gebracht.)

8.00 – 10.00 Uhr Frühstücksangebot (freiwillige Teilnahme)

09.00 – 09.15 Uhr Morgenkreis (Eingangstür bleibt geschlossen)

Der Morgenkreis stand für einen gemeinsamen Tagesbeginn in der Gruppe: „Wie geht's?“-Runde (ein Kind, nach Liste durch Erzieher\*in bestimmt, fragte der Reihe nach, wie es dem anderen ging, dieses antwortete mit Daumenzeichen). Anschließend wurden die Namen aller Kinder aufgerufen und die Anwesenheit überprüft. Danach zählten sie durch, wobei jedes Kind die folgerichtige Zahl sagte. Zum Abschluss wurde ein Singspiel durchgeführt (ein Kind, nach Liste durch Erzieher\*in bestimmt, wählt es aus). Besonders häufig wurden Singspiele wie „Dornröschen“, „Pitsch-Patsch-Pinguin“ oder „Schmetterling, du kleines Ding“ mit verteilten Rollen gewählt. Danach wurde die Gruppe durch die Erziehenden ins Freispiel bzw. zum Frühstück entlassen. Im Kreis galt Spielzeugverbot.

08.00 – 12.00 Uhr Situationsbezogenes Arbeiten

Förderung der Kinder *nach den Vorgaben des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) und der Bildungsvereinbarung des Bundeslandes<sup>6</sup>*

*Methoden:* Freispielführung; Projektarbeit; Turnen (Dienstags); Sing-, Spiel- und Gesprächskreis; Experimente; Besuchsmöglichkeiten der Kinder (zwischen den Gruppen); Ausflüge etc. (Bsp.: *Freitags: Spaziergang - wetterabhängig*)

*Nach dem Morgenkreis ist die Halle vor dem Gruppenraum für drei Kinder ab drei Jahren und ab 10.00 Uhr die angrenzende Terrasse für vier Kinder ab vier Jahren zum Freispiel geöffnet.*

*Heute ist es sehr laut in der Gruppe, die Kinder rennen viel, hoher Bewegungsdrang. G. erklärt es damit, dass die Kinder über das Wochenende nicht viel draußen sind und montags in der Kita würde sie bemerken, dass die Kinder dann sehr unruhig sind und ein erhöhtes Bedürfnis haben, sich zu bewegen.*

---

<sup>6</sup> Die Vorgaben sind im Kinderbildungsgesetz in der Fassung vom 01.08.2016 und in der Frühe Bildung, Erziehung und Betreuung von Anfang an – Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 30.04.2015 festgehalten (vgl. MKFFI NRW 2015,2016).

12.15 – 13.00 Uhr Mittagessen

*Mittagessen: Die Kinder suchen sich einen Platz an den zwei Tischen im Gruppenraum aus und stellen ihren persönlichen Trinkbecher dort ab. Das Essen verteilen die Erzieher\*innen. Jedes Kind darf sagen, wie viel es möchte. Das Essen wird mit einem gemeinsamen Tischspruch begonnen. Die Erzieher\*innen bestimmen ein Kind, welches sich einen Spruch auswählen kann. Während dem Essen sprechen die Kinder miteinander. Es ist sehr laut im Raum. Einzelne Kinder kommen zu der eingebauten Küchenzeile und nehmen sich noch mehr Essen. [...] Ist das Essen beendet, bringen die Kinder ihre Teller einzeln zu E2 an die Spüle. Danach stehen sie vom Tisch auf und räumen ihre Becher weg.*

13.00 – 13.30 Uhr Ruhephase – Malen, Hörspiel hören oder ein ruhiges Spiel

13.30 – 16.00 Uhr Situationsbezogenes Arbeiten s.o.

15.00 Uhr Kleiner Imbiss „Kaffeestunde“

16.00 – 16.30 Uhr Freispiel in der U2-Gruppe oder im Garten (wetterabhängig)

### **Exkurs: Das Spiel**

Das Spiel ist zentraler Bestandteil des Kindergartenalltags und des kindlichen Lebensinhaltes. Nach Stenger (2014:267) ist das Spiel eine temporär und räumlich begrenzte Begebenheit, die wiederholbar als auch einmalig sein kann und dabei die Spielenden in eine Welt führt, die der Wirklichkeit durch ihren „Als-ob“-Charakter unähnlich bzw. unverfügbar sein kann. Das Spiel ist ziel- und nutzenungebunden und bedingt Lern- und Entwicklungsschritte insbesondere in der Kindheit.

Spielsituationen entstehen spontan und setzen Ideen aus dem gegenwärtigen Geschehen oder aus einem Erfahrungsschatz kreativ um. Diese Umsetzung geschieht auf der Basis von imaginären Bildern, denen ebenfalls Emotionen, Bewegungen und Bedeutungen zugeschrieben werden, die das Spiel strukturieren. Dabei kann sich diese Inszenierung aller verfügbaren Mittel in kreativer Weise bedienen und sie im Sinne des Spiels transformieren (vgl. Buytendijk 1991, zit. nach Stenger 2014:268). In Bezug auf Wulf und Gebauer (1998) und dem Konzept der Mimesis (s. Kap. 5.1.) lassen sich Züge der Nachahmung wiederfinden. Das Spiel ist ein phantasievoller Ausbruch aus der Alltagssituation. In gegenseitiger Abstimmung können Kinder gemeinsam die Bilder konstruieren, die ihr Spiel leiten. Dabei können Spielunterbrechungen aufgrund von Verletzung, Unstimmigkeiten etc. die Situation beenden,

wenn es nicht gelingt, die imaginäre Welt aufrechtzuerhalten (vgl. Stenger 2014:269).

Das Spiel ist körperlich und materiell, verfügt meist über einen klar zu definierenden Anfangs- und Endpunkt und entwickelt in seiner Intensität eine eigene Dynamik. Es entspricht der Unvorhersehbarkeit im Vollzug sozialer Praktiken. Ebenso entsteht das Spiel subjektübergreifend ohne intentionale Absichten des\*der Einzelnen. Gleichzeitig verkörpert das Spiel historisch wandelbare und gesellschaftliche Grundprinzipien, kulturelle Modelle (u.a. in der Performanz von Geschlechtszugehörigkeiten) und Wissensmuster (vgl. Stenger 2014:269ff.).

Die Performanz und Darstellung auf einer imaginären Bühne sind elementare Besonderheiten im Spiel. Nach Schäfer entwickeln sich im Spiel eine Sinnggebung und ein Bild der Welt, welches in der besonderen Art der Inszenierung in der Spielsituation zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Schäfer 1995, in Stenger 2014: 271f.).

Das Spiel im Diskurs der Frühpädagogik gilt als Grundlage des Lernens und als Anknüpfungspunkt für altersgerechte Bildung und Förderung. *„In einer Gruppe mitzuspielen ist eine hohe Kunst, die junge Kinder erst lernen müssen. Sie halten in ihren eigenen Tätigkeiten inne, beobachten hoch konzentriert andere Kinder oder Spielgruppen“* (Stenger 2014:273) und erlernen Praktiken des Spiels, die sie meist in zunächst untergeordneten Rollen im Spiel anwenden und austesten können. Das Spiel ist Verarbeitung von Erfahrungen, Deutung der Welt und Ausprobieren von Praktiken und Rollenkonzepten (vgl. Stenger 2014: 273f.). Es beinhaltet ein immanentes Bildungspotential, welches einer bildungstheoretischen Forcierung nicht bedarf.

Nach der Vorstellung der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse in der Einrichtung folgt nun die eingehende Betrachtung der beobachteten Situationen im Kitaalltag. Hinführend werden zunächst drei Einzelfälle exemplarisch aus der Gruppe beschrieben.

### **5.3. Einzelfallbeschreibungen**

In der ethnografischen Beobachtung ist es möglich, einzelne, agierende Subjekte im Kontext des Untersuchungsgegenstandes sozialer Praxen und Situationen zu fokussieren. Zuschreibungen der Beobachtenden auf die Subjekte können Konsequenzen auf ihre habituelle Formung haben. Die ethnografische Analyse nimmt diese Zuschreibungen nicht vor. Vielmehr beobachtet sie jene Zuschreibungen. Sie

versucht sie im Vollzug sozialer Praxen zu deuten. Das beobachtete Subjekt wird aus der sozialen Praxis hervorgebracht. In der Beobachtung der\*des Einzelnen kann der soziale Kontext nach diesen Hervorbringungspraktiken analysiert werden. Kontextbetrachtungen folgen dem Bild Goffmans (1986:9): „*Es geht hier also nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen*“. Die Subjekte werden auch über die Reaktionen aus dem Umfeld betrachtet. Ziel der Einzelfallbeschreibung ist es, typische personale Figuren in ihrem sozialen Kontext zu beschreiben, die Muster, Systematiken, Bewegungen erkennen lassen (vgl. Breidenstein et al. 2013:155).

In der Großgruppe der Kitagruppe bildeten sich häufig Untergruppen als Spielpartnerschaften, die sich zu anderen Gruppen abgrenzten oder nur für kurze Zeit im Tagesablauf bestehen konnten (vgl. Metzinger 2010:19f.). Im Folgenden werden drei Kinder näher beschrieben, welche exemplarisch aus der Beobachtung ausgewählt wurden, da sie besonders präsent und in häufig beobachteten Situationen beteiligt waren. Zunächst wird eine sehr enge Spielpartnerschaft in der Gruppe zwischen zwei Freunden vorgestellt.

Freundschaften sind sehr individuell gestaltete Beziehungen mit gewisser Stabilität und Freiwilligkeit, welche reziproke Verhaltensweisen zum Erhalt dieser Beziehungen erfordern (vgl. Bamler et al. 2010:151). Sozialisationstheoretische Ansätze erkennen das Eingehen freundschaftlicher Beziehungen als soziale Kompetenz an. Das ‚agency‘-Konzept (vgl. Prout, James 1990, in Bollig, Kelle 2014:264) würde von der Handlungsfähigkeit der Subjekte in dieser Freundschaftsbeziehung sprechen, worauf im späteren Verlauf noch einmal eingegangen wird. Die Untersuchungen bei Kleinkindern sind bisher jedoch noch gering (vgl. Bamler et al. 2010:151). Das Freundschaftskonzept nach Selman (1984, in Bamler et al. 2010:152) beschreibt verschiedene altersabhängige Stufen. Erstmals spricht er im Alter von 3 Jahren von Freundschaften als augenblicksbezogene Interaktion, bei der die physische Anwesenheit wichtig ist, die meist noch wenig emotional sind und meist materiellen Existenzbedingungen entspringen. Sie also bspw. aufgrund begehrten Dinge eingegangen werden. Ihre subjektive Perspektive ist nur wenig differenziert. Diese Freundschaftsbeziehungen können nach Selman bis zum Alter von 7 Jahren bestehen (ebd.). In der Gruppe sind sie in Situationen zu beobachten, in denen ein Kind ein Spielzeug von zu Hause mit in die Gruppe bringt und die Kinder darum bitten, dass sie an diesem Spiel beteiligt werden. In der zweiten Stufe beschreibt er Freundschaftsbeziehungen (vom vierten bis neunten Lebensjahr) als einseitige Hilfeleistung. Diese Beziehungen dienen der Verfolgung eigener Interessen und das

beteiligte Subjekt muss die Vorstellungen des Subjektes erfüllen. In der Gruppe wurden diese Situationen der Materialität der Beziehungen beobachtet, welche mit der Rückversicherung „Ist er dein Freund?“ oder der Zusicherung - „dann bist du auch mein bester Freund“ - von Freundschaft einhergingen. Der Tausch beliebter Spielmaterialien erforderte das Eingehen einer freundschaftlichen Beziehung im Vollzug der Praktiken des Gebens und Nehmens, welches den Eindruck einer Bestätigung der Freundschaftsbeziehung liefern konnte. In der Beziehung von Tom und Elian lassen sich Ansätze dieses Konzeptes wiedererkennen.

Anschließend folgt die Beschreibung eines Jungen, der ebenfalls häufig im Fokus der Beobachtungen stand, jedoch zunächst durch seine vereinzelte Position in der Gruppe auffiel.

### 5.3.1. Tom und Elian

Tom und Elian bildeten eine Spielgruppe, die im Beobachtungszeitraum eine relative Stabilität aufweist (vgl. Metzinger 2010, 19f.). Sie waren in der Gruppe häufig zusammen zu beobachten.

Elian war zu Beginn der Beobachtung drei, Tom vier Jahre alt. Sie gerieten in den Fokus aufgrund ihrer hohen Begeisterungsfähigkeit und positiven Gestimmtheit sowie durch häufig beobachtete Situationen, an denen beide partizipierten.

#### *Integration in der Gruppe und Beziehung zu Gleichaltrigen*

Beide waren in der Gruppe auf die Einhaltung der Regeln bedacht und rezitierten sie in gegebener Situation. Tom wurde von den Erzieher\*innen auch als „Reporter“ bezeichnet. Er war aus ihrer Sicht stets bestens darüber informiert, was um ihn herum passierte und berichtete Unstimmigkeiten den pädagogischen Fachkräften umgehend. Elian maß in verschiedenen Situationen sein Verhalten häufig anhand der erlernten Gruppenregeln:

*Elian lässt ein Auto auf den Fuß der Forscherin fallen. Forscherin: „Aua!“ Elian: „Macht doch nicht Aua.“ Dann zählt er alle Regeln der Gruppe auf, bspw. nicht schlagen, nicht böse Worte sagen, nicht mit Spielzeug werfen.*

Tom und Elian zeigten in verschiedenen Situationen vielfältige soziale Kompetenz untereinander, aber auch innerhalb des Kollektivs. Insbesondere Elian wirkte deeskalierend, empathisch und kooperativ:

*Momo [...] zu Tom und Elian: „Das ist meine Gebautes.“ Elian: „Das ist dein Gebautes. Wir gucken nur, Momo.“ Tom nimmt einen Stein vom Turm weg*

*und wirft ihn weg. Dann laufen er und Elian weg und spielen weiter Feuerwehr. Sie kommen wieder und Tom tritt gegen den Turm und dieser fällt ein. Momo verzieht wütend das Gesicht und zieht Tom an den Haaren. Forscherin spricht zu Momo. Tom zieht an Momos Haaren. Unterbreche die beiden.*

Dagegen wurde Tom physisch verletzend gegenüber Momo und zerstörte dessen selbsterbautes Objekt. Gleichzeitig konnte Tom aber auch von Gruppenstimmungen mitgerissen werden und jubelte und klatschte bspw. in der Turnstunde.

*Erzieher\*innen bauen ein Gerät zum Turnen/ Klettern auf. Die Kinder sitzen auf einer Bank daneben und beginnen zu klatschen und zu jubeln. Tom klatscht und ruft laut mit den anderen Kindern. Als viele Kinder auf das Neuaufgebaute klettern und toben, bleibt er zunächst sitzen und baut sich mit etwas Abstand aus Kunststoffbausteinen eine Sitzgelegenheit und beobachtet die Kinder. Er selbst klettert nicht. Schließlich beginnt er ein Spiel mit Elian, der sich zunächst eine ähnliche Sitzgelegenheit wie Tom baut.*

Tom stellte Erwartungen an seine Freund\*innen und Spielpartnerschaften. Es bestanden Freundschaften als einseitige Hilfeleistung, die meist im Sinne der eigenen Interessenumsetzung standen (vgl. Selman 1984, in Bamler et al. 2010:152). Er versicherte sich durch Nachfragen über die aktuellen Loyalitätsbeziehungen zwischen seinen Spielpartner\*innen.

*Die Drei [Tom, Elian, Momo] bauen in der BE an einer Mauer (Elian: „Etwas großes“). Tom möchte von Momo Bausteine haben und sagt zu ihm: „Dann bist du mein allerbesten Freund.“ Daraufhin gibt Momo ihm die Bausteine. Die drei spielen ohne große Auseinandersetzungen sehr harmonisch zusammen.*

### *Spielpartnerschaft*

Elian und Tom bildeten eine Beziehung, die durchaus als stabile Freundschaftsbeziehung (vgl. Bamler et al. 2010:151) im Zeitraum der Beobachtung bezeichnet werden konnte. Elian und Tom konnten wiederholt in mimetischen Rollenspielen (vgl. Gebauer, Wulf 1998:208), wie bspw. einer Situation der Feuerwehr oder einer Verkehrssituation mit Fahrzeugen aus der BE beobachtet werden. Beide hielten sich oft in diesem Bereich auf.

*Tom und Elian in der BE spielen jetzt Feuerwehr. Elian läuft herum, ruft die Feuerwehr an, macht die Geräusche der Feuerwehr und spielt den Feuerwehrmann, der den Wasserschlauch hält und löscht. Tom ruft „Hilfe“ Elian:*



*„Nimm die Feuerlöscher.“ Dann läuft Tom Elian hinterher und macht dieselben Bewegungen wie Elian.*

*Tom und Elian sind jetzt in der BE und bauen Schienen zusammen. Tom: „Wollen wir eine Runde bauen?“ Dann ist es fertig und sie lassen Fahrzeuge darauf im Kreis fahren [...] Es gibt keinen Streit. Elian regelt die Reihenfolge. Elian: „Jetzt bist du dran. – Jetzt bin ich dran.“ [...] Dann schlägt Tom mit seinem Fahrzeug auf Elians Fahrzeug und trifft dabei Elians Hand. Elian: „Oh Tom, ich hol ein Kühlpack. Du hast mich wehgetan.“*

Selbst in trennenden Situationen konnten Tom und Elian wieder zusammenfinden, sodass nach einer Auseinandersetzung beide wieder eine Spielpartnerschaft eingingen.

*Tom muss sich an den Tisch setzen, weil er Elian in den Arm gebissen hat. Er hält sich die Hände vor das Gesicht. Elian holt sich einen Kühlakku aus dem Kühlschrank und legt ihn auf die Stelle [...] Dann kommt Elian auch an den Tisch und setzt sich zu Tom: „Du hast meinen Arm gefressen.“ Tom: „Du hast mir auch bisschen wehgetan.“*

### **5.3.2. Momo**

Momo war zu Beginn der Beobachtungen fünf Jahre alt, er besuchte die Gruppe seit August 2016. Seine Eltern waren aus S-Land geflohen und wohnten erst seit kurzer Zeit in der Stadt. Im Verlauf der Beobachtungen lenkte sich die Aufmerksamkeit der Beobachterin wiederholt auf Momo, der häufig allein durch die Gruppe lief, recht schweigsam war und in vielen Fällen nicht am Spiel der anderen Kinder partizipierte.

#### *Individuelle Entwicklung*

Momo kam nach Informationen der Erzieherin ohne Deutschkenntnisse in die Kita. Es traten Situationen auf, in denen Momo konkret im Spracherwerb gefördert werden sollte. Eine zu Beginn der Beobachtungen anwesende Praktikantin saß mit ihm am Tisch und übte anhand eines Legespiels die Körperteile und Farben in deutscher Sprache. Dabei zeigte sie auf das jeweils gemeinte und sprach es laut und sehr deutlich aus. Währenddessen schaute sie Momo an, welcher stillschweigend das Spiel betrachtete, die Worte allerdings nicht wiederholte. Nach kurzer Zeit beendete die Praktikantin die „Unterrichtsstunde“, nahm Momo an die Hand und führte ihn durch den Gruppenraum. Sie forderte ihn auf, Dinge zu zeigen, deren Namen er gerne wissen wollte, um ihm dann den jeweiligen Begriff zu nennen. Ebenso wurde

sein Verhalten insbesondere zu Beginn der Beobachtungen mit dem Sprachdefizit, sich auszudrücken, durch die Erzieher\*innen erklärt.

*Momo muss am Tisch sitzen, weil er mit Spielzeug geworfen hat und das Gebaute der anderen Kinder in der BE kaputt gemacht hat. E2 findet Erklärung für sein Verhalten: Weil die Fähigkeit zur sprachlichen Äußerung fehlt, antwortet Momo mit diesem Verhalten. Es wäre doch besser, als wenn er die anderen Kinder schlagen oder beißen würde, so E2.*

Im Laufe der Beobachtungen waren die Veränderung und die Verbesserung seiner Artikulationsmöglichkeiten bemerkbar. Er sprach in verständlichen Sätzen und konnte seine Wünsche und Bedürfnisse äußern.

Momo wirkte zu Beginn der Beobachtungen sehr verschlossen. Er hatte einen unbeweglichen Gesichtsausdruck, lief mit hängenden Schultern und gesenktem Kopf durch die Gruppe. Im Laufe der Beobachtungen konnte die Beobachterin Momo lächeln oder weinen sehen.

Diese Situation der introvertierten Zurückgezogenheit erforderte von Momo in selbstdarstellender Praxis, Aufmerksamkeit zu erregen. Insbesondere die Beobachterin wurde immer wieder auf diese Praktik fokussiert.

*E2 ruft die Kinder aus der BE zum „Singkreis“ auf den ST. Momo in leicht genervtem Ton: „Oh manno!“ Er marschiert mit schwingenden Armen, wie ein Soldat zum ST. [...] Momo sitzt einzeln, nicht direkt im Kreis, fast schon mittig. Er zappelt hin und her, schaut sich im Kreis um, aber kein Kind reagiert auf seine Bewegungen. Die Lieder singt er nicht mit, stattdessen beginnt er mit den Puzzleteilen im Regal neben ihm zu spielen. Nach dem Lied wird er von E2 aufgefordert, das Spielen zu unterlassen und mitzusingen, dann dreht er ihn wieder um, so dass er mit dem Gesicht zu den anderen Kindern sitzt. Das dritte und letzte Lied kennt er, es ist „Dornröschen“. Mit großem Eifer macht er die Bewegungen den anderen Kindern nach und die letzten Silben ruft er besonders laut heraus.*

Momo stellte eine Figur dar, die der einer marschierenden Person, wie aus der Armee glich. Diese starre Haltung verkörperte eine inakzeptable Abweichung von der Norm, des Weiteren irritierte er die Ordnung des Kreises, in dem er sich mittig positioniert und somit nicht mehr an der kollektiven Verbindung der Sitzanordnung partizipierte. Das Spielen war ebenfalls eine Abweichung von den ordentlichen Regeln des Kreises, dabei wurde er von E2 gemäßregelt.

*Integration in der Gruppe und Kontaktaufnahme*

Momo zeigte ambivalente Lust und Unlustzustände im Spiel und in Gruppenaktivitäten (vgl. Ciompi 2001:14). Insbesondere in Situationen, in denen gesungen oder ein Text kollektiv gesprochen wurde, konnte beobachtet werden, dass Momo teilweise nicht antizipierte. Durch körperliche Bewegung oder impulsiv lautes Singen bekannter Liedtexte machte er jedoch auf sich aufmerksam. Aktivitäten, wie in der oben beschriebenen Situation, wurden mit besonders starkem affektivem Ausdruck unterstrichen.

Momo unternahm immer wieder den Versuch, Kontakt zu Kindern in der Gruppe aufzunehmen und ihre Aufmerksamkeit zu erwecken. Dabei erfuhr er häufig Nicht-Beachtung oder physische Distanzierungen.

*Tom, Ch., Jo. malen mit Buntstiften am MT. Momo stellt seinen Legoturm auf den Tisch und will ihn Ch. und Jo. zeigen. Jo. wirft ihn um, grinst dabei. Der Turm geht kaputt. Aber Momo lacht. N. kommt dazu, hebt die Steine auf und will den Turm neu bauen, aber Momo läuft mit den Steinen in die Bauecke. N. hinter her.*

Im Kollektiv der Gruppe wurde ihm zu Beginn der Beobachtungen häufig die Rolle des Außenseiters auferlegt (vgl. Metzinger 2010:39f.). In einer soziometrischen Anordnung der Beziehungsstrukturen innerhalb der Kinder würde Momo eher vereinzelt dargestellt werden. Auch an Spielmaterialien, die er sich allein suchte, zeigte er keine lang anhaltende Freude, da er das Spiel schnell wieder beendete. Die einsame Spielsituation und die Unlustzustände wurden durch Vermeidungsbestrebungen (vgl. Reckwitz 2016:173) schnell wieder beendet. Momo partizipierte selten am gemeinsamen Spiel in Spielgruppen oder wurde von den Kindern nicht als Spielpartner ausgewählt. Manche Kinder versuchten durch körperliche Bewegung, Distanz zu schaffen:

*Zum Abschluss spielen sie das Spiel „Pitsch-Patsch-Pinguin“. [...] Die Kinder im Kreis, die bereits Pinguine sind, suchen sich ein noch sitzendes Kind aus. Momo bleibt als letzter im Kreis sitzen, bis er aufgefordert wird auch ein Pinguin zu sein. [...] Nach dem Spiel sollen sich die Kinder wieder in den Kreis setzen. Momo sitzt wieder neben N., der ihn wieder mit den Füßen weg-schiebt.*

Zum Ende der Beobachtungen berichteten die Erzieher\*innen, dass Momo eine Spielgruppe gefunden habe. Auch die Beobachterin bemerkte, dass Momo seltener allein in der Gruppe auftrat und im intensiven Spiel in der Bauecke mit Tom und

Elian beobachtet werden konnte. Im Freispiel artikuliert er Regeln, die seiner Vorstellung entsprachen und versuchte sie anderen Kindern gegenüber durchzusetzen. Ausschlussprozesse, die Momo durch andere Kinder erfuhr, wendete er nach Beobachtungen selbst an, in dem er bspw. ebenfalls Spielsachen entwendete, die Reaktionen der Betroffenen erkannte und sich nun Verbündete suchte, die ihn in dieser Praxis bestärkten. Diese Praktik hatte ihn in die Spielsituation in den Funktionsbereichen eingeführt.

Im Gruppenraum war Momo vorwiegend in der BE zu finden, in der er oft einen Turm baute.

*Momo ist ganz still und baut weiter an seinem Turm, dieser wird immer höher und hat jetzt seine Körpergröße erreicht. [...] Dann schiebt Momo sehr vorsichtig den Turm von der BE in die Gruppe, oben auf der Turmspitze steht ein Auto. [...] Momo in der Gruppe zu E2: „Können wir Foto machen?“ E2 holt die Kamera: „Stell dich mal daneben.“ Momo stellt sich neben seinen Turm und strahlt in die Kamera.*

Lob löste in Momo eine positive Gestimmtheit aus, die sich in seinem körperlichen Ausdruck beobachten ließ. In Situationen, in denen er selbst kreativ gewirkt hatte, suchte er diese Momente des Lobes wieder herzustellen. Die Form der Anerkennung erfuhr er überwiegend durch Erwachsene.

In der Begegnung mit „Fremden“ stellte Momo zunächst auch räumliche Distanz her. Es war selten zu beobachten, dass Momo aktiv in Kontakt mit Erwachsenen trat.

*In der Turnhalle: Setze mich an ein Ende einer Bank nahe der Tür. In einigem Abstand sitzt Momo und schaut immer wieder zu mir rüber. Als wir uns ansehen, läuft er weg und möchte sich zwischen zwei andere Kinder in einigem Abstand zu mir setzen, die Kinder lehnen das ab, er setzt sich wieder auf den vorhergehenden Platz und rückt so weit wie möglich von mir ab.*

Zum Ende der Beobachtung berichteten die Erzieher\*innen, dass Momo nun besser in der Gruppe integriert sei und sich aufgeschlossener gegenüber Erwachsenen und den Kindern zeige. Seine sprachlichen Kompetenzen hätten sich sehr verbessert und es fände nun eine gute Kommunikation statt.

Rückblickend machte Momo eine große Entwicklung durch, die ihn nach Beobachtungen der Forscherin in die Gruppe hineinwachsen ließ und in der Gruppe als „Fremder“ aufgenommen und nun Teil des Ganzen wurde.

## 6. Praktiken des Ausschlusses aus dem Kollektiv

Mit dem vorangegangenen Detailwissen werden nun die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Dabei wird dieses Kapitel nach den explizierten Praktiken, die sich im Verlauf herauskristallisiert haben, gegliedert. Die Benennung der Praktiken sind Formulierungen der Forscherin und entstehen aus ihrer sprachlichen Darstellung der Beobachtungen und den darauf aufbauenden dichten Beschreibungen. Gleichzeitig stehen sie in Beziehung zu einem wissenschaftlichen Diskurs, denn das ist der Dialektik der ethnografischen Strategie geschuldet, die damit ihre sprachlichen Mittel findet (vgl. Fritzsche, Tervooren 2012:32).

Mit der Benennung von Praktiken wird der Versuch unternommen, den pädagogischen Blick in der Alltagspraxis zu dezentrieren und für die Bedeutung der Meta-Ebene in der Kita zu weiten. Im Rahmen der Institution Kita vollziehen sich Praktiken im lokal begrenzten Raum unter dem Einfluss gesellschaftlicher Verhältnisse. Praktisches Wissen, welches kulturell inhärent, erlernt und vermittelt ist, ist im Vollzug von Praktiken bei Kindern schwer zu explizieren (vgl. Ott, Schweda, Langer 2015:8). Es gilt das Verständnis, dass *„Erziehung und Bildung als Praxen gesellschaftlicher (Re-)Produktion in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten“* verstanden werden müssen (Ott, Schweda, Langer 2015:3). Die Kindheit, insbesondere durch die Kita, ist institutionalisiert in ihren Praktiken und daher ist es von Nöten, gesellschaftliche, aber auch generationale Machtverhältnisse in die Analyse einfließen zu lassen (vgl. Ott, Schweda, Langer 2015:19).

Die Kinder der Kita-Gruppe sind Träger\*innen sozialer Praktiken, wie bspw. der Praktik des Essens, Sprechens oder der persönlichen Beziehungen. Kindliche Routinen und Praktiken dienen der Bewältigung der Erfahrungswelt im Kindergarten, welcher ihrerseits beeinflusst wird durch die gesellschaftliche Außenwelt. In der Analyse der Praktiken nach Reckwitz (2008:10) war die Beschreibung der Situationen wichtig, aus denen das Wie des Herstellungsprozesses selbiger hervorgeht und damit Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung genommen werden kann. Praktiken stellen Subjektivierungsweisen dar, die sich innerhalb einer Subjektordnung in der kulturellen Reproduktion zeigt. Die Subjektordnung sind die Kinder dieser beobachteten Gruppe der Kindertagesstätte. Augenmerk liegt darauf, wie sich das Subjekt in dem kulturell-historischen Kontext aus körperlichen und psychischen

Aspekten zusammensetzt (vgl. Reckwitz 2008:15). Im Wesentlichen steht dafür das ‚Agency‘-Konzept (vgl. Prout, James 1990, in Bollig, Kelle 2014:264), welches als Konzept der Handlungsfähigkeit der Subjekte zu verstehen ist und welches im Zusammenhang mit normativen Erwartungen steht, die gesellschaftlich erwachsen sind (vgl. Reckwitz 2008:14). Das ‚Agency‘-Konzept entspricht dem, für das im deutschsprachigen Raum besser bekannte Modell des Kindes als Akteur (vgl. Kelle, Breidenstein 1996, in Bollig, Kelle 2014:264), wobei die Praxistheorie sich davon distanziert und die ‚agency‘ dezentriert, um die variable Gestaltung der kindlichen Handlungsmöglichkeiten empirisch zu untersuchen (vgl. Bollig, Kelle 2014:266).

Es folgt die Vorstellung und dichte Beschreibung dreier Praktiken, welche durch Ankerbeispiele situationsbezogen belegt werden. Dabei bilden sie nur einen kleinen Ausschnitt aus einer sehr komplexen, nicht abschließbaren Analyse, die sich auf Schwerpunkte aus den Beobachtungsprotokollen fokussieren und dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können. Es ist die beispielhafte Bearbeitung des Materials, die im forschungspragmatischen Rahmen möglich gewesen ist.

Nach Hillebrandt (2014, S.108) sind diese Praktiken streng genommen Praxisformen, die sich aus vielen weiteren Praktiken zusammensetzen. Dennoch wird der Sprachgebrauch der Praktik beibehalten, mit dem Bewusstsein, dass diese Praktik erst durch den Vollzug vieler einzelner Praktiken wirkmächtig wird. Im Anschluss daran wird besonderes Augenmerk auf die affektive Gestimmtheit dieser Praktiken in den Situationen gelegt.

### **6.1. Die Sammlungspraktik**

*E1 kommt in die Gruppe und alle Kinder versammeln sich zum Morgenkreis auf dem ST. [...] Die Kinder ordnen sich auf dem Teppich an. Elian, Tom und N. klopfen neben sich auf den Boden und rufen laut „E1, E1, E1.“ Ich: „Wie soll E1 denn da zwischen euch passen?“ Da steht Elian auf und sagt: „Dann sitz ich neben der da.“ Forscherin lacht: „Theresa.“ Elian lacht auch.*

Der Morgenkreis war ein allmorgendliches Ereignis in der Gruppe, welches den gemeinsamen Tagesbeginn markierte (s. Kap. 5.2.). Für die Eltern bedeutete der Beginn des Morgenkreises um 9.00Uhr die letztmögliche Gelegenheit, das Kind in der Kita abzugeben. Während des Kreises blieb die Tür zum Gruppenraum geschlossen, dadurch wurde eine Integrität der Gruppe unterstrichen, die sich zumindest für diese Zeit herstellen ließ. Zu keinem anderen Zeitpunkt im Tagesverlauf war die Gruppe so konzentriert in ihrer Gruppenkonstellation versammelt. Der Morgenkreis war ein Artefakt, welches der Herstellung einer formalen Einheit der gesamten

Gruppe inklusive des pädagogischen Fachpersonals diente. Jung beschreibt eindrücklich die inklusive Funktionalität des Sitzkreises, der das Kollektiv aufgrund der Anleitung durch die wiederkehrende Vorgehensweise herstellt:

*„Der Sitzkreis ist insbesondere für die Kinder, die sonst wenig oder keinen Kontakt zu anderen Kindern haben, ein Szenario, in dem sie ohne eigene Anstrengung bedingungslos irgendwo dazugehören“ (Jung 2009:99).*

Die Sammlung aller an der Kita-Gruppe Beteiligten erfolgte nach wiederkehrenden Strukturen, die von den pädagogischen Fachkräften entwickelt und moderiert worden sind. Die Sitzanordnung stellte sich jeden Morgen situativ neu her, wie die oben beschriebene Situation erkennen lässt. Dennoch formte sie sich immer wieder in einem Kreis, obwohl die Form des ST eine solche Anordnung nicht zwangsläufig vorgab. Die Kinder hatten jedoch diese Ordnung verinnerlicht und handelten dabei die Sitzordnung kommunikativ aus (s. Trennungspraktik). Die Kinder zeigten einen starken performativen Ausdruck zur Durchsetzung ihrer Ordnung. Das „Klopfen“ verdeutlichte ihre Eindringlichkeit zur lokalen Platzierung, dabei bedienten sie sich eines weiteren Spieles, dem „Mein rechter, rechter Platz ist frei...“. Der Kreis ist ein geschlossenes Gebilde im Zentrum des Raumes Latour (vgl. Schäfer 2013:251-309), welches eine klare Trennung zwischen Innen und Außen des Kollektivs dieser Gruppe markierte.

Die Sammlung auf dem ST wurde auch genutzt, um gemeinsame Aktionen durchzuführen. So wurden in der Gruppe bspw. während der Weihnachtszeit Lieder gesungen, die von E2 auf der Gitarre begleitet wurden. Auch in dieser Situation trafen sich die Kinder im Kreis auf dem ST.

*Treffen auf dem Teppich. Alle Kinder treffen sich wieder im Kreis auf dem ST. N. sitzt neben Momo, E2 bringt die Gitarre mit in den Kreis. Tom sitzt immer noch am Tisch: „Wann darf ich aufstehen?“ Er muss sitzen bleiben. E2 zu den im Kreis wartenden Kindern: „Was wir machen, wisst ihr?“ Ein Kind antwortet darauf mit lauter Stimme: „Singen!“*

Im Kreis herrschten Regeln, an die die Kinder wiederholt durch Ermahnungen der Erzieher\*innen oder andere Kinder erinnert wurden. Diese Regeln gaben ein klares Verhaltensmuster vor. Sobald sich die Erzieher\*innen im Kreis positionierten, schwiegen die Kinder. Die Erzieher\*innen begannen die bekannte Abfolge der einzelnen Elemente des Morgenkreises erst, wenn im Raum Ruhe herrschte. Ein Verstoß gegen die Regel wurde sanktioniert, was meist einen Ausschluss aus diesem Kollektiv zur Folge hatte und mit „am Tisch sitzen“ gemäßregelt wurde. Des Weiteren

ren waren Spielsachen im Kreis nicht erlaubt, was eine deutliche Konzentration auf die Elemente im Morgenkreis markierte.

Der Morgenkreis war eine klar strukturierte Sammlungsroutine, die durch die Partizipation der Kinder aufgelockert wurde, dennoch ein stark pädagogisch geführtes Ritual darstellte. Anfang und Ende wurden durch die Erzieher\*innen vorgegeben, damit waren die Kinder an das Regelkonzept gebunden. Durch die wiederkehrende Abhandlung des Morgenkreises wurden Teilelemente oder Regeln von den Kindern nicht infrage gestellt. Aber das Konzept wurde unterbrochen, wenn Kinder neu in die Gruppe aufgenommen wurden, die an diese Routinen noch nicht herangeführt waren bzw. diese noch adaptieren mussten. Sie konnten eine Irritation der Routine darstellen.

Für den Morgenkreis oder zum Essen wurde die Tür zum Gruppenraum geschlossen. Dieser geschlossene Raum, der auch eine Abgrenzung darstellte, markierte Situationen, in denen die Großgruppe zusammenkam und betreuungspragmatisch Ruhe und Konzentration gefordert war. So konnte in der Situation zum Essen, sowohl beim Mittagessen, als auch zur „Kaffeestunde“ die Geschlossenheit des Raumes beobachtet werden, in der externe Störungen und die Fluktuation zwischen den Räumen nicht erwünscht war. Es begünstigte die Versammlung der Gruppe und die Begrenzung der Bewegungen im Raum.

Diese Sammlung hatte ein stark verbindendes Element. So konstituierte der Kreis das Kollektiv der Gruppe, zum einen in der räumlichen Anordnung der Körper in einer geschlossenen Einheit, zum anderen in der festen Regelmäßigkeit und in der Ausgestaltung der Sammlung.

Der Morgenkreis als Artefakt (vgl. Reckwitz 2003:291) der beschriebenen Sammlungspraktik trug eine institutionalisierte Ordnungs- und Orientierungsfunktion für den Tagesablauf in der Gruppe.

## **6.2. Die Trennungs-/ Distanzierungspraktik**

Trennung und Distanzierung suggerierten allein in ihrer Wortbedeutung und Assoziation eine ausschließende Praxis. Nicht zuletzt beschrieben sie Formen der Unterscheidung, Teilung oder Entfernung aus verschiedenen Perspektiven. Ihre Vollzugspraktik war sowohl imaginär als auch körperlich vorstellbar. Sie konnte der Abgrenzung, als auch der Vereinzelung dienen. Auf die Kindergartengruppe bezogen, suggerierten sie in der Semantik Waldenfels' die Abgrenzung von einer Wir-Gruppe und der Gruppe der Anderen, durch eine Abgrenzung des Eigenen vom Fremden (vgl. Waldenfels 2013:38) Gleichzeitig konnten sie Assoziationen mit Machtverhält-



nissen, Hierarchien, Identifikations- oder Sicherheitsbedürfnissen der Zuordnung wecken.

Distanzen wurden in der Beobachtung der Kindergartengruppe zwischen Körpern hergestellt. Sie waren meist verbunden mit physischer Krafteinwirkung, durch aktives Wegschieben des Gegenübers oder durch die Trennung von der Gruppe, vollzogen durch das Herausführen aus einer konfliktgeladenen Situation, häufig durch Erwachsene.

*Im Kreis: N. will nicht neben Momo sitzen und schiebt ihn mit den Füßen von sich weg: „Ne!“ Praktikantin geht dazwischen und setzt Momo in einigem Abstand zu N. in den Kreis. Die Anwesenheit wird heute mit Nachnamen überprüft. E2 ruft die Vornamen auf und die Kinder sollen mit ihren Nachnamen antworten. Bei den jüngeren hilft E2. Zum Abschluss spielen sie das Spiel „Pitsch-Patsch-Pinguin“. Im Verlauf geht der Liedtext wie folgt: „... und jeder sucht sich einen andern Pinguin“. Die Kinder im Kreis, die bereits Pinguine sind, suchen sich ein noch sitzendes Kind aus. Momo bleibt als letzter im Kreis sitzen, bis er aufgefordert wird auch ein Pinguin zu sein. A. ist der Eisbär, der die Pinguine am Ende alle vertreibt. Nach dem Spiel sollen sich die Kinder wieder in den Kreis setzen. Momo sitzt wieder neben N., der ihn wieder mit den Füßen wegschiebt. E2 löst den Kreis auf.*

Die Distanz zwischen N. und Momo wurde lediglich temporär durch physisches Wegschieben mit den Füßen hergestellt. Im Kreis fand jedes Mal neu die Aushandlung über die Sitzordnung statt, die je nach Präferenzen der Kinder, nach Gelegenheit oder platztechnischen Möglichkeiten ganz unterschiedlich ausfiel. Manchmal griffen die Erzieher\*innen in diese Wahlfreiheit regulierend ein. Doch auch in der freien Auswahl der Sitznachbar\*innen waren Wiederholungen zu erkennen. Für die begrenzte zeitliche Dauer des Kreises ordneten sich die Kinder nach den Freundschaftsbeziehungen an, die auch in den Spielgruppen während des Freispiels beobachtet werden konnten. Manchmal gab es Konkurrenzstreitigkeiten darum, wer heute neben den Erzieher\*innen sitzen dürfe. Der Konflikt um die Sitzordnung, der durch das Wegschieben eine Lösungsstrategie für das Nicht-aushalten der Nähe zu Momo von N. zeigte, wurde durch die Praktikantin reguliert. Es entsprach nicht dem Ordnungskonstrukt eines geschlossenen Kreises. Die Kinder wurden auseinandergesetzt. Der räumliche Abstand ließ eine Lücke im Kreis, die dem geschlossenen Kollektivgefühl zuwider lief. Nach dem gemeinsamen Kreisspiel entstand der Konflikt zwischen den beiden Kindern erneut, welcher nun mit der Auflösung des Krei-

ses gelöst wurde. Als Regulativ griff in generationaler Ordnung ein\*e Erwachsene\*r ein.

In der Konfliktregulation der pädagogischen Fachkräfte wurde häufig die Sanktionierung unerwünschten Verhaltens mit der Trennung von der Spielgruppe und der zeitlich definierten „Auszeit“ am Tisch gelöst. Diese Praktik wirkte als Regulativ insbesondere in der Freispielphase, es markierte eine Intervention der Erzieher\*innen, über das Aussagen zu besserem und schlechterem Verhalten getroffen werden konnten. Dieses Regulativ stand ausschließlich den Erzieherinnen in der Gruppe zur Verfügung, welche somit programmatisch in ein Geschehen eingriffen, um es ggf. in eine bestimmte Richtung lenken zu können (vgl. Jung 2009:92).

*Momo muss am Tisch sitzen, weil er mit Spielzeug geworfen hat und das Gebaute der anderen Kinder in der BE kaputt gemacht hat.*

In diesem Moment führte die Trennung jedoch für das Kind zum Ausschluss aus der bisher partizipierenden Spielgruppe, was mit der Beendigung der Imagination im Spielprozess einher ging und ein Wiedereinstieg für das Kind unmöglich machen konnte. Dabei wurden zur Konfliktlösung, die aus Perspektive der Erzieher\*innen ausgemachten Verursacher der Konfliktsituation von der Gruppe getrennt. Die Maßregelung kann als ‚betreuungsökonomisches Kalkül‘ (vgl. Jung 2004:133) gelesen werden, welches eine ruhige und friedfertige Grundstimmung in der Gruppe erhalten bzw. wieder herstellen sollte. Diese Lösungsstrategie wurde von den Kindern verinnerlicht. Es war zu beobachten, dass sie in konfliktgeladenen Situationen die externe Streitschlichtung, verkörpert durch Erwachsene, wiederholt heranzogen. Dabei füllte die generationale Ordnung durch das Eingreifen in die kindlichen Konflikte eine hierarchische Machtposition aus. Die Beobachterin wurde stille Mitwisserin in Konfliktsituationen, die außerhalb des Aufmerksamkeitsbereiches der Erzieher\*innen, bspw. in der BE stattfanden und kam im Vergleich zu den herbei gerufenen Erzieher\*innen zu einer anderen Bewertung des Konfliktes. Diese Diskrepanz in der Anwendung des Regulativs der „Auszeit“ blieb während der Beobachtungen für die Forscherin ungelöst. Aushandlungen eines Konfliktes unter den Kindern wurden nicht beobachtet, was jedoch keine Aussage darüber treffen kann, dass diese Situationen nicht zustande kamen.

Noch einmal zurückgreifend auf die Herstellung einer räumlichen Distanz zwischen Körpern, teils durch Anwendung physischer Kraft, kann festgestellt werden, dass sie eine Form der Vereinzelung darstellten. Die Anordnung im Raum verschob sich, welches nach Latour Hinweise auf die Verortung der Praktik im Raum geben kann

(vgl. Schäfer 2013:251-309). Die Distanzierung konstituierte jedoch auch die affektive Beziehung zwischen den Subjekten. Gleichfalls stellten Distanzierungspraktiken eine Ausgrenzung von Gruppen oder einzelnen Subjekten her. Insbesondere die Vereinzelung Momos in unterschiedlichen Situationen konnte mehrfach beobachtet werden (s. Kap. 5.3.2.).

So wurde Momo in der obigen Situation auch im pädagogischen Gruppenspiel vom Kollektiv getrennt, bis er als letzter zum Spiel aufgefordert wurde. Das Gruppenspiel, welches funktional als pädagogisch planvolle Förderung der Gruppenbildung verstanden werden kann, entsprach nicht dem Verständnis des freien Spiels nach Stenger (s. Kap. 5.2.). Es ist ein planvolles, institutionalisiertes Ereignis. Alle Spielbeteiligte sind an die Regelmäßigkeit des Spieles zur erfolgreichen Durchführung gebunden. Diese Gruppenspiele waren häufig mit einem pädagogischen Mehrwert entwickelt worden, um beispielsweise ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln. Im Morgenkreis verfügten die Kinder über ein Repertoire von Spielen, welche meist eine Art rollenverteiltes Singspiel darstellten. Dazu wurden im Voraus oder während des Singens die Rollen durch die Kinder verteilt. Sie konnten dieses Spiele-Repertoire bei Nachfrage wiederholen, oder Vorschläge zur Auswahl weiter geben. Über die Auswahl der Spiele wachten die Erzieher\*innen, in dem sie anhand einer Liste ein Kind bestimmten, was am heutigen Tag ein Spiel aus diesem Repertoire wählen durfte. Dieses Verfahren zeigte eine strikte Ordnungspraktik, die ein Gerechtigkeitsbedürfnis vermuten ließ, welches jedes Kind in gleicher Weise berücksichtigen wollte. Die generationale Ordnungspraktik war im stetigen Vollzug. Die Kinder erlernten in der Eingewöhnung in die Kita schnell, diese hierarchische Ordnung einzuhalten. Gleichzeitig konnten in den Beobachtungen weitere Ausschlussprozesse erkannt werden, wie es auch die oben beschriebene Situation verdeutlicht. Die Kinder partizipierten an diesen Ausschlüssen durch die Wahl ihrer „Tanzpartner\*innen“. In diesen Singspielen gaben die Rollen Einblicke in Subjektrepräsentationen (vgl. Reckwitz 2008:137). Aktuelle Diskurse zur Performanz von Rollenbildern und Geschlechterrollen (vgl. Butler 1990), die in Kinderliteratur und –spielen, wie auch in der Alltagssprache in der Kita weitergetragen wurden, flossen in den Praktikvollzug der Trennung mit ein. Sie schlossen aus, sie forcierten, sie unterschieden in der Vorverurteilung von Personen, was zur nächsten Praktik der Unterscheidung überleitet.

### **6.3. Die Unterscheidungspraktik**

Unterscheidungspraktiken lassen zunächst einen fließenden Übergang zu Trennungs- und Distanzierungspraktiken vermuten. Jedoch wurde die Trennung und

Distanzierung im vorangegangenen Kapitel zwischen Körpern beschrieben. Die Unterscheidungspraktik nimmt vorrangig Bezug auf verschiedene soziale Kriterien, die definitorisch abgrenzbar sind und übersubjektiv gelten können.

Begriffliche Kontraste, wie Innen/ Außen; Kultur/ Natur; Mann/ Frau sind aus post-strukturalistischer Perspektive keine natürlichen Positionen, sondern Möglichkeitsbedingungen, die das andere durch die Abgrenzung zu ihm einschließen. Differenzen positionieren sich in gesellschaftlichen Sinngefügen aufgrund von Herstellungsprozessen, sie sind nicht existent. Moebius (2009:423f.) bezieht sich hierbei auf Derridas Praxis der Dekonstruktion. Letzterer bezeichnet die Differenzierung als einen gesellschaftlichen Herrschaftseffekt, welcher dem hierarchisch höher geordneten Begriff eine gesellschaftlich strukturgebende Dominanz verleiht. Andererseits liegt bspw. in der Identität eine Verschiebung der Differenzlinien in der Abgrenzung zu anderen. Diese Abgrenzung ist konstitutiv zur Herausbildung einer Identität, es gibt keine natürliche Subjektposition, Abgrenzung zum eigenen dient der Herstellung einer symbolischen Ordnung (ebd.).

Ein Unterscheidungskriterium ist die Geschlechterordnung. Wiederholt traten Situationen auf, in denen Mädchen und Jungen als kategorisches Differenzmerkmal gegenüber gestellt oder einer weiteren Unterscheidung unterzogen wurden.

In der Zeit des Turnens konnte die Unterscheidungspraktik nach dem Geschlecht beobachtet werden. Im Verlauf von Wettkampfspielen, die eindeutig eine\*n Sieger\*in küren wollten, wurde das Verhältnis von Jungen und Mädchen überprüft, die noch am Spiel teilnahmen. Das Publikum, so auch E2, ergriffen durch motivierenden Zuspruch Partei für das Geschlecht, dem sie sich zugehörig fühlten. In dieser Praktik zeigte sich die Verankerung gesellschaftlicher Verhältnisse, der routinierte Zusammenhang zwischen ‚doings‘ und ‚sayings‘ nach Schatzki (1996:89) besonders deutlich. Ebenso trug die Wiederholung der Unterscheidungspraktik zur performativen Manifestierung dieser Dichotomie bei (s. Kap. 3.1.3., Exkurs: Performanz).

*Während dem Spiel beginnen die Kinder einen Wettbewerb zwischen Mädchen und Jungen, wie viele im Spiel verblieben sind. Jo. Schiebt den Wettbewerb an, J. [ein Junge] steigt mit ein: „Jungs gegen Mädchen“, ruft er. Jo. Ist bald das letzte verbleibende Mädchen, sie wird von E1 angespornt: „Mädchen gebt alles.“ In den letzten Runden, sind nur noch die älteren Kinder im Spiel bis letztendlich nur noch Jo. Und J. übrig bleiben.*

Eine weitere Situation wurde in der Küche beobachtet, in der durch eine Ordnungspraktik durch die Sortierung der Becher eine Unterscheidungspraktik entstand:

*In der Küche räumen J. und A. die Trinkbecher aus der Spülmaschine auf ein Tablett. J.: „Wir machen eine Mädelsecke und eine Jungsecke. Momo ist ein Mädel.“ A.: „Ja.“ Beide lachen. Sie ordnen die Becher der Mädchen auf die eine Hälfte des Tablett, die Becher der Jungen auf die andere Hälfte. Momos Becher landet in der „Mädelsecke“. Dann bringen sie das Tablett in die Gruppe.*

Die Tätigkeit übertrug den beiden Kindern eine hohe Verantwortung und war ein Zuspruch an ihre Eigenständigkeit durch die Erzieher\*innen, die die Kinder in die angrenzende Küche ließen, in der sie die Becher auf ein Tablett sortierten. Sie wurden während dieser Tätigkeit nicht beaufsichtigt. Die Kinder konnten die Becher jedem einzelnen Kind zuordnen, ohne dass ihnen Namenszeichen zur Verfügung standen. Allein aufgrund der Wiedererkennung sortierten sie die Becher in zwei Gruppen. Jene standen als Artefakte dieser sozialen Praktik, die sich dem Kriterium Geschlecht bediente. Zum einen wurde hier die Verfestigung der gesellschaftlich geprägten dichotomen Geschlechtlichkeit, die u.a. bei Butler kritisiert wird, in der Einfachheit der Zuordnung deutlich. Zum anderen schien die Zuordnung einer gewissen Ordentlichkeit zu entsprechen. Die Zuordnung eines Bechers in die Mädchenecke, den sie zweifelsfrei einem Jungen zuteilten, löste ein Lachen bei den beiden aus. Die Belustigung schien über die Irritation dieser Ordnung zu bestehen. Nicht erkennbar wurde, welche Geschlechterbilder dieser Zuordnung zugrunde lagen, dass die scheinbar fehlerhafte Zuordnung ermöglichte. Kulturelle Codes (vgl. Reckwitz 2008:135) dienten in diesem Rahmen der Unterscheidung nach dem Faktor Geschlecht. Gleichzeitig identifizierten sich beide Kinder mit dem männlichen Geschlecht, sie ordneten ihre persönlichen Becher in die Jungenecke. Die Unterscheidungspraktik in dieser Situation führte schlussendlich, wenn auch nur symbolhaft, zum Ausschluss Momos aus der kollektiven Gruppenordnung.

Durch die andere Zuordnung schafften sie eine Abgrenzung. Der „falsche“ Becher stellte nun eine Sonderstellung auf dem Tablett dar, die sich abhob von der allgemeinen Zuordnung. In einer Lesart kann dieses Tablett als ein Bild für die soziometrischen Beziehungen in der Gruppe stehen (vgl. Dollase 2015:129ff.). Momos Becher, symbolhaft für seine Person, war vereinzelt in einer Sonderposition im Gruppenkontext. Er wurde von den beiden Jungen auch auf dem Tablett in diese Position versetzt. Auch in der folgenden Situation stand die Unterscheidungspraktik im Zusammenhang mit Momo:

*Am MT sitzen nun N., Ch. Und C. Sie unterhalten sich über ihre Zeichnungen. N. malt Streifen in den Farbtönen und der Anordnung wie die Deutsch-*

*landfahne, Ch. malt schwarze und braune Kreise und C. malt eine Vorlage aus. „Wir malen kein Krikelkrakel“, sie schauen sich an und nicken. Ch: „Wenn der Momo krikelkrakel malt, dann ist der ein Baby.“ N. und sie lachen. Momo sitzt noch am Frühstückstisch und hat die drei nicht gehört.*

Das Malen konnte als ein kreativer Ausdruck einer inneren Wirklichkeit gelesen werden. Kindliche Bilder können mögliche Repräsentationen ihrer Welt sein. Malvorlagen geben dagegen ein Muster vor und können weniger interpretativ gedeutet werden. In dieser Situation sprachen die Kinder über ihre Bilder. Die Unterscheidung war aufgrund des Ergebnisses der Bilder relevant, die die Kinder durch eine Altersgraduierung (Jung 2009:138) bewerteten. Momo wurde aus dem Kollektiv der Gruppe kommunikativ ausgegrenzt und in seinem Alter zurückgestuft, da nur Babys „Krikelkrakel“ malten. Die Gruppe am Maltisch kam in der Aushandlung zu einem gemeinsam akzeptierten Ergebnis. Momo wurde aufgrund seines Alters und seiner künstlerischen Fähigkeiten bewertet und degradiert. Diese Unterscheidungspraktik stellte eine hierarchische Verteilung in der Gruppe her, die aufgrund von der Bewertung der kreativen Fähigkeit getätigt wurde. Das kollektive Gefühl (vgl. Ahmed 2014) wurde in der Kleingruppe hergestellt, in dem sie sich gegenseitig in ihren Fähigkeiten bestätigten. Die Nicht-Anwesende-Person wurde ausgegrenzt.

Des Weiteren partizipierten die Kinder in der Gruppe an einer Unterscheidungspraktik auf Grundlage einer weiteren Altersgraduierung:

*V., Ch. Und L. bauen mit Lego. Im Spiel zeigt L. vier Finger: „Ich bin so. Brauche keinen Schnuller mehr.“ Ch. Antwortet: „Ich auch nicht.“ V. fügt hinzu: „Ich auch nicht und Momo nicht und N. nicht.“*

In dieser Situation fand ein kommunikativer Austausch überindividuellen Wissens im gemeinsamen Spiel statt, dabei wurde eine Altersunterscheidung anhand eines sinnhaften Artefakts des Säuglingsalters (vgl. Reckwitz 2003:291), dem Schnuller, vorgenommen. Der Schnuller war ein Artefakt, welches die Kinder in dieser Situation mit dem Alter korrelierten. Der Schnuller stand für einen Altersabschnitt, den sie mit vier Jahren bereits überschritten hatten. Dazu konnten sie weitere Kinder zuordnen, die ebenfalls über dieser Altersgrenze lagen oder die keinen Schnuller mehr brauchten. Mit dieser Zuordnung schafften die Kinder Identifikation (vgl. Reckwitz 2008:135f.). Interessant an dieser Beobachtung war die Auseinandersetzung L.s mit einem kulturellen Code. Nach ihrem Verständnis konnten Kinder in ihrem Alter nicht mehr mit dem Schnuller in Verbindung gebracht werden. L. wurde jedoch häufig mit ihrem Schnuller in der Gruppe beobachtet, was der Auslegung dieser Situation wi-

derspricht. Die Praktik der Unterscheidung wurde dadurch deutlich, dass L. über impliziertes Wissen verfügte, dass in ihrer Sprache zum Ausdruck kam, dem „doing“ (vgl. Schatzki 1996:89) jedoch nicht entsprach. Diese Praktik subjektivierte sie, wie Reckwitz (2008:135) es beschreibt, durch die Verbindung ihres Wissens mit der Altersgraduierung und ihrem Verhalten.

Eine weitere Situation der Förderung einer Konkurrenzsituation wurde beim Turnen beobachtet. Sportliche Wettkampfsituationen bedienten das Konkurrenzgefühl zwischen Spielteams. Diese Situation wurde durch die Unterscheidungspraktik befördert und wieder hergestellt. Sie folgte einer bekannten Routine. Dabei war das „Anfeuern“ eine bekannte sinnhafte Technik, die Spielenden zu motivieren und erzeugte gleichermaßen eine euphorisierende Stimmung in der zuschauenden Gruppe. Des Weiteren konnten Sympathien und Asympathien das Kollektiv in Bewegung versetzen bzw. halten.

*E2 holt die Trommel und als erstes spielen sie „Feuer, Wasser, Blitz“. [...] Zum Ende des Spieles startet J. wieder den Jungen/Mädchen Vergleich, wobei es bei dem Verhältnis der anwesenden Mädchen und Jungen mehr als unverhältnismäßig ist. Auf der Bank feuern die Kinder M. an. Am Ende gewinnt J. und wieder laufen alle auf den Sieger zu und bilden einen Haufen auf ihm.*

Die Praktik des Haufenbildens auf dem\*der Sieger\*in wurde in der Turnstunde wiederholt beobachtet und wird unter dem Gesichtspunkt der affektiven Gestimmtheit im folgenden Kapitel noch einmal betrachtet.

## 7. Die affektive Gestimmtheit im Vollzug der Praktik

Die forschungsleitende Fragestellung wollte affektive Praktiken untersuchen, an denen Kinder partizipieren, die insbesondere den Ausschluss Einzelner aus der Gruppe befördern. Diese Frage wurde u.a. von Ahmeds Überlegung, inwiefern Affekte zur Festigung von Kollektiven beitragen, inspiriert (vgl. Ahmed 2014:184). In der bisherigen Analyse konnte herausgestellt werden, dass zum Ausschluss bzw. der Ausgrenzung aus dem Kollektiv der Gruppe viele einzelne Komponenten relevant sind. Es konnte gezeigt werden, dass Räumlichkeiten und institutionelle Strukturen bereits Ausschlussprozess begünstigen oder sogar forcieren, in dem sie Grenzen aufzeigen, die die Praxis in der Institution Kita regulieren. Außerdem greifen weitere Regulative in den Gruppenprozess ein, wie bspw. das programmatische Intervenieren der Erzieher\*innen oder betreuungsjuristische Vorgaben der Aufsichtspflicht. Des Weiteren wurden soziale Körper- und Ordnungspraktiken beschrieben, welche innerhalb der Gruppe Ausschlussprozesse begünstigen. Ausschlussprozesse sind in diesem Zusammenhang neutral zu betrachtende Prozesse der Vereinzelung, aber nicht als negative bzw. schädigende Intention der an der Situation Beteiligten zu verstehen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass in Praktiken involvierte Affekte wesentlichen Einfluss auf diese Prozesse des Ausschlusses nehmen. Reckwitz (2016:173) konstatierte bereits, dass hinter jeder Praktik eine Motivation zum Vollzug liegen muss. Die beschriebenen Praktiken werden demnach von einer affektiven Gestimmtheit getragen, welche im Folgenden in der Ordnung der Gliederung anhand exemplarischer Situationen aus *Kapitel fünf* und *sechs* aufgespürt werden.

Im Prozess der Analyse stellte sich heraus, dass sich die objektive Beschreibung von Affekten sehr schwierig gestaltete. Darüber hinaus kam der Anspruch einer gruppenbezogenen Perspektive auf die affektive Gestimmtheit erschwerend hinzu. Daher ist an dieser Stelle noch einmal zu unterstreichen, dass in der Beobachtung von Affekten, einer Idee einer Affektion (vgl. Amann 2006:174f.) aus der Perspektive der Forscherin interpretiert wird. Sie verfügt über ein sozial geteiltes Verständnis über eine Performanz von Affekten und aufgrund des gleichen gesellschaftlich, kulturellen Kontextes ist davon auszugehen, dass sie über ein praktisches Verstehen



verfügen kann, welches auch in der Kultur der Kindergartengruppe geteilt wird. Dennoch wird die Deutungsweise in der Auswertung reflexiv berücksichtigt. Nach Ahmed (2014:184) stellen sich Affekte zwischen den Kindern, zwischen den Erzieher\*innen und den Kindern und letztendlich auch zwischen der Beobachterin und der Gruppe her. Dies lässt schlussfolgern, dass auch die Forscherin in ihrer Rolle als Teilnehmende an der sozialen Praxis in dem Kindergartenalltag an Ausschlusspraktiken partizipierte und durch Situationen affiziert wurde, die ihre Aufmerksamkeit erregten. Dies gilt es zu reflektieren und die instabilen Relationen im Sozialen anzuerkennen. Eine rein objektive Auswertung ist an dieser Stelle nicht möglich.

Aus dieser Konsequenz heraus wird kurz erläutert, anhand welcher Anhaltspunkte Affekte und die Affektivität einer Situation identifiziert werden, um den Prozess der Interpretation transparent zu machen. Aus den dichten Beschreibungen gaben Sprache, (körperliche) Performanz, involvierte Artefakte und die Entstehung der Situation, d.h. auch das Eingehen des Gegenübers auf das Subjekt, Auskunft über affektive Praktiken. Denn bspw. auch Körperbewegungen sind „*Ausdruckssymbole mentaler Eigenschaften*“ (Reckwitz 2000, in Bollig, Kelle 2014:269). Zur Explikation dienen die Grundaffekte, die Spinoza und Ciampi (s. Kap. 4.1.) benannt haben, wie bspw. Freude, Angst, Wut, Interesse, Begierde oder Hass und Liebe. Die beiden Letzteren finden sich auch bei Ahmed, die besagt, dass sich die Affektion in Bezug auf Hassenswertes bzw. Liebenswertes richtet (s. Kap. 4.3.3.). Hilfreich sind ebenfalls folgende Fragen, die an die Situation gestellt werden: Wohin schiebt der Affekt das Kind in der Situation? Wie werden Körperausdrücke vom Gegenüber gelesen? Wer wird hier von wem oder durch was affiziert?

Im *fünften Kapitel* wurden zu Beginn die verschiedenen Spielbereiche in ihren funktionalen Zuschreibungen vorgestellt. In ihrer Bedeutung für die Verortung affektiver Praktiken im Raum können die Funktionsbereiche als Schutzräume zur Affektregulation interpretiert werden. Aufgrund der architektonischen Aufteilung und der klaren, regelhaften Abgrenzung, (dass bspw. bestimmte Spielsachen an den jeweiligen Funktionsbereich gebunden sind), bieten sie Sicherheit aufgrund der Erwartbarkeit der Praktiken, die in ihnen ausgeübt werden können. Folgende Situation soll ein Beispiel dafür liefern:

*M. wird kurz in seinem bisherigen Spiel unterbrochen, als die Älteren plötzlich in die PE kommen. Sechs große Kinder stehen in der PE, sie sind größer als M. Er läuft fluchtartig aus der PE. Er holt sich sein Feuerwehrauto, das die anderen auf dem ST stehen gelassen haben. Er beschäftigt sich so lang damit, bis die PE wieder leer ist. Er kehrt in die PE zurück.*

M. verließ die Puppenecke, als sechs, offenbar ältere Kinder den Spielbereich betreten. Die Forscherin beschreibt dies als ein fluchtartiges, also schnelles Verlassen. Mit der Flucht wird Angst und Unsicherheit assoziiert. Bis zu dem Zeitpunkt des Eintreffens war M. in sein Spiel vertieft, verließ dann den Bereich, um dann zurückzukehren, als die angenommene Bedrohung durch die „Älteren“ vorüber war. In der Affektlogik Ciompis führt Angst zur Herstellung von Distanz (vgl. Ciompi 2005:100ff.). Die Angst stellte sich durch die Überzahl der Kinder her, die die PE betraten und aus vorangegangenen Erfahrungen, die M. in Bezug auf ältere Kinder gemacht haben könnte. M wird, durch die Präsenz der älteren Kinder und der von ihr ausgehenden Wirkung auf M., in seinem Spiel unterbrochen. Er suchte Sicherheit in einem anderen Funktionsbereich, von dem aus er die Situation weiter im Blick haben konnte. Die kommunizierten Grenzen zwischen den Funktionsbereichen könnten einen Schutzraum für ihn bieten, so dass er in einem anderen Bereich wieder in ein eigenes Spiel eintauchen könnte. Die Distanzierung isoliert ihn in seiner Spielsituation, in dem er sich selbst von der Gruppe abgrenzte und in keinen Kontakt zu den älteren Kindern trat.

Folgend können auch in Situationen, die den genannten Ausschlusspraktiken entsprechen, die affektive Gestimmtheit gedeutet werden.

#### *Bindung auf das Kollektiv in der Sammlungspraktik*

In der Sammlungspraktik konnte gezeigt werden, dass sie in besonderem Maße das Kollektiv konstituiert. Die Gruppe bindet sich an das Gemeinschaftsgefühl und wird in ihr affiziert, bspw. in der Freude um ein beliebtes Spiel in der Turnstunde.

Ebenfalls erweckt der Morgenkreis in der Sammlungspraktik die Impression eines Gemeinschaftsgefühls, welches durch die hohe Integrität verstärkt wird. Wie bereits beschrieben, erfüllt es eine stark bindende Funktion und trägt zur Festigung des Gruppengefühls u.a. durch das Abfragen der Befindlichkeiten der Kinder bei. Damit wird für die Forscherin die Bedeutung solidarischer Gefühle, wie das Mitgefühl für Kinder, die sie sich nicht wohl fühlen, oder die daraus resultierende Fürsorge in der Gruppe deutlich. Diese Abfrage stellt die affektive Stimmung des Kollektivs bildhaft dar.

Ahmed (2014:186) beschreibt, dass Subjekte sich auch aus ihren Gefühlen heraus an Kollektiven ausrichten und sich diese wiederum erst aus diesen Körpern konstituieren. Es vollzieht sich hier kein Ausschluss, beschreibt aber die kollektive Stimmung der Gruppe. Dies konnte in einer Situation beim Turnen sehr gut beobachtet

werden, die die Beobachterin als ein lautes und bewegtes Ereignis darstellt. Die affektive Gestimmtheit stellte sich als eine Art von Bewegung in der Gruppe her:

*Die Erzieher\*innen bauen ein Gerät zum Turnen/ Klettern auf. Die Kinder sitzen auf einer Bank daneben und beginnen zu klatschen und zu jubeln. Tom klatscht und ruft laut mit den anderen Kindern. Als viele Kinder auf das Neuaufgebaute klettern und toben, bleibt er zunächst sitzen und baut sich mit etwas Abstand aus Kunststoffbausteinen eine Sitzgelegenheit und beobachtet die Kinder. Er selbst klettert nicht. Schließlich beginnt er ein Spiel mit Elian, der sich zunächst ebenso eine Sitzgelegenheit wie Tom baut.*

Die Turngeräte affizierten die gesamte Gruppe in einer Assoziation des Artefaktes mit einem körperlichen Ausdruck des Schreiens, Klatschens und Jubelns. Es drückte einen Affekt der Freude aus, der auch in weiteren Situationen beim Turnen festgestellt werden konnte. Affekte sind Aktivitäten, wie das Klatschen und Schreien und eben keine subjektimmanenten Eigenschaften (vgl. Reckwitz 2016:170). Gleichzeitig ließ sich in der oben beschriebenen Situation auch heraus lesen, dass sich Tom ebenfalls freudvoll am Kollektiv orientierte und Teil der Gruppe wurde, wie es auch in Kap. 5.3.1. erläutert wurde. Gleichzeitig aber wirkte er, in dem er zunächst sitzen blieb, zurückhaltend in seiner körperlichen Performanz der Freude. Dies kann als Skepsis und als Affekt der Angst gelesen werden, welche u.a. durch die Turngeräte ausgelöst wurden. Toms Verbleib auf der Bank markiert eine Grenze zwischen ihm und dem Kollektiv, an dem er bis eben noch partizipierte. Seine Affektion strahlte eine Ambivalenz zwischen der Bindung an die Gruppe und der Herstellung einer Distanz zum Gerät aus. Turngeräte vermitteln eine Materialität der Affekte, welche auf sie assoziiert werden können, bspw. in Form von Angst vor der Höhe, der Schwierigkeit oder der Verletzungsgefahr bei Benutzung oder von Freude auf die Herausforderung. Toms Affektion und seine Vermeidungsstrategie in diesem Moment, der Gruppe nicht auf die Geräte zu folgen, sondern sich eine andere Beschäftigung zu suchen, zeigen einen selbst herbeigeführten Ausschlussprozess. Toms Vermeidungsstrategie und Skepsis wird beim Turnen wiederholt beobachtet, welche von ihm sprachlich mit „*da bin ich noch zu klein*“ gerechtfertigt wird. Er nimmt in diesen Situationen eine außenstehende Beobachterposition ein (eine Sitzgelegenheit aus Kunststoffbausteinen), welches dem Bild des „Reporters“, das ihm die Erzieher\*innen gegeben haben, entspricht.

Sowohl zum Abschluss des Morgenkreises und insbesondere in der Turnstunde sind Gruppenspiele zentral. Diese Gruppenspiele tragen zur Kollektivwerdung bei, da alle Kinder ausnahmslos in dieses Spiel integriert sind. Interessant ist ein Phä-

nomen in der Turnstunde, während des Spieles „Feuer-Wasser-Sand“ zu beobachten. Dieses Spiel affiziert die Gruppe ebenfalls zu freudvoller Performativität des Klatschens und Rufens, sodass die Beobachterin eine hohe Beliebtheit dieses Spiels vermutet. Es stellt ein Laufspiel dar, in dem sich die Kinder frei im Raum zum rhythmischen Klang einer Trommel bewegen. Ruft der\*die Spielleiterin eines der Begriffe aus dem Titel, müssen die Kinder eine vorher vereinbarte Bewegung ausführen oder einen Ort im Raum aufsuchen. Letztendlich ist das Ziel dieses Wettkampfspiels eine\*n Sieger\*in festzustellen, die die „Befehle“ am schnellsten ausführen konnte. Zum Ende des Spiels stellt sich folgende Situation wiederholt dar:

*E2 holt die Trommel und als erstes spielen sie „Feuer, Wasser, Blitz“. [...] Zum Ende des Spieles startet J. wieder den Jungen/ Mädchen Vergleich, wobei es bei dem Verhältnis der anwesenden Mädchen und Jungen mehr als unverhältnismäßig ist. Auf der Bank feuern die Kinder an. Am Ende gewinnt J. und wieder laufen alle auf den Sieger zu und bilden einen Haufen auf ihm.*

Die Beobachterin liest das Phänomen der „Haufenbildung“ als Ausdruck affizierender Freude, wie auch als einen Körperabdruck, den andere Körper auf ihm hinterlassen (vgl. Ahmed 2014:187-191). Diese Lust-Erregung richtete sich auf die\*den Sieger\*in und stellte sich in der Bindung bzw. Vereinigung der Gruppe aufeinander her (vgl. Reckwitz 2016:170; Ciompi 2005:100ff.). Des Weiteren kann es als eine Auflösung des Ungleichverhältnisses von Sieger\*innen und Verlierer\*innen interpretiert werden, welches das Subjekt in der „Sonderposition“ wieder in das Gruppenkollektiv inkludiert und damit diese Trennung und den temporären Ausschluss zu überwinden versucht.

Das Gemeinschaftsgefühl im Vollzug einer Sammlungspraktik beschreibt die Beobachterin anhand eines, von ihr als „schön“ wahrgenommenes Zusammenspiel einer kleinen Spielgruppe:

*Anschließend spielen wir [J. und die Forscherin] mit Elian und N. UNO. [...] Es ist ein schönes Zusammenspiel, in dem sich die Kinder kaum streiten und es wenig Trickserei gibt. Die Regeln sind fair und allen bekannt, so dass es wirklich angestrengt darum geht, wer gewinnen kann. Am Ende gibt es auch keinen Streit, wer verliert oder gewinnt.*

Ihre Aufmerksamkeit wird nicht aufgrund eines Konfliktes auf diese Situation gelenkt, sondern aufgrund der positiven Gestimmtheit (vgl. Reckwitz 2016:172) in der Praktik des Spielens. Die Forscherin wird von der Situation affiziert. Dieses Beispiel

zeigt eindrücklich die Bedeutung des Affiziert-werdens durch Ereignisse oder eine situative, affektive Gestimmtheit, welche die Beobachtungen in der ethnografischen Forschung lenkt.

Anders gestalten sich aber Ausschlüsse in Situationen der Trennungspraktik.

#### *Angst in der Trennungspraktik*

Trennungen bedeuten Abgrenzungen und eine Konstitution eines situativen ‚Innen‘ und ‚Außen‘. Kinder ziehen Grenzen in ihren Praktiken zur Identifikation und in der Fortführung kultureller Codes und der Herstellung einer eigenen Sinnwelt (vgl. Jung 2015: 139f.). Sie können schmerzhaft und Auslöser für den Affekt der Angst sein, da Trennung auch zu Einsamkeit und Vereinzelung führen kann (vgl. Ciompi 2005:100ff.). Trennungen können einerseits lokal einem affektiven Beendigungsstreben dienen und andererseits eine Suche nach Sicherheit und Verbindung darstellen, was die imaginäre oder existente Angst vor Einsamkeit überwinden kann.

Wie bereits in der Einzelfallbeschreibung verdeutlicht, konnte die Forscherin in verschiedenen Situationen beobachten, dass Momo häufiger eine Vereinzelung und eine Trennung von Gruppen erlebt. Beispiele sind der Ausschluss aus einer Spielgruppe, die Nicht-Beachtung oder Zerstörung seiner selbstgebauten Dinge oder die Vernachlässigung bei der Rollenverteilung in Singspielen.

Die Beobachterin wird durch diese Situationen affiziert, Momo weiter zu beobachten und reflektiert ein eigenes ‚ethisches Gefühl‘ des Mitleids ihm gegenüber (vgl. Ahmed 2014:186). Aus dieser Erkenntnis können die häufigen Beobachtungen von Situationen mit Momo erklärt werden. Sie verleiten die Beobachterin dazu, ihren Fokus darauf auszurichten und weitere Anhaltspunkte für diese Trennungspraktiken und ihre Affektionen zu finden.

Außerdem wurde in der Trennungspraktik (s. Kap. 6.2.) die Situation im Morgenkreis beschrieben, in der N. Momo mit den Füßen von sich schiebt, als dieser sich neben ihn setzt.

*Im Kreis: N. will nicht neben Momo sitzen und schiebt ihn mit den Füßen von sich weg: „Ne!“ Praktikantin geht dazwischen und setzt Momo in einigem Abstand zu N. in den Kreis. [...] Nach dem Spiel sollen sich die Kinder wieder in den Kreis setzen. Momo sitzt wieder neben N., der ihn wieder mit den Füßen wegschiebt. E2 löst den Kreis auf.*

Das Wegschieben wird von der Beobachterin als ein ablehnendes Beendigungsstreben einer Unlustregung nach Reckwitz (2016:173) interpretiert. N. versucht, die

offenbar ungewollte Situation zu beenden und eine räumliche Distanz herzustellen. In der Situation löst er eine Imagination des hassenswerten Subjektes (vgl. Ahmed 2014:184) aus, welches schlussendlich in einem kraftvollen Vollzug einer Trennung mündet. Der Hass richtet sich auf Momo. In der Praktik setzt N. seinen Körper auf bestimmte Weise zur Trennung ein, aus dem sich sein Fühlen und Denken für Momo ablesen lässt (vgl. Hillebrandt 2014:63). Momo setzte sich zum Ende des Kreises wieder neben N. und erfuhr das Wegschieben erneut. Jedoch wurde die Situation durch die Praktikantin unterbrochen, die auf den Konflikt aufmerksam wurde und diesen durch eine Trennung der Beiden beendete.

Das Verbleiben im Kollektiv, sowohl im Kreis, als auch in einer Spielgruppe assoziiert ein Gemeinschaftsgefühl, welches in der Erfahrung der Inklusion zu seiner positiven Gestimmtheit verhilft und die Herstellung tragfähiger Beziehungen begünstigt. Es konnte die Angst vor Trennung bspw. durch die Rückversicherung eines Freundschaftsverhältnisses als Überwindungsstrategie beobachtet werden:

*C. und Forscherin gehen Mandala-Vorlagen kopieren, als sie zurück in die Gruppe kommen, sind auch Momo und V. am MT. C.: „Der Momo wollte in mein Blatt schneiden.“ V. und Momo schneiden aus. C. zu V.: „Ist der dein Freund?“ N. und C. beschimpfen Momo unverständlich. Momo schneidet weiter aus, schweigt.*

C. erzeugt eine kommunikative Trennung durch die Bezeichnung Momos, in sein Blatt schneiden zu wollen. Die Beobachterin interpretiert Momos Verhalten als ein Aushalten der negativen affektiven Stimmung, denn er verbleibt in der Gruppe, versteht den Inhalt in diesem Moment nicht oder ignoriert es. So bleibt er Teil der Gruppe ohne an dem Geschehenen zu partizipieren.

Die Sprache kann bereits die Wahrnehmung und die Bewertung auf einer vorsymbolischen Ebene verändern (vgl. Steudel 2011:148). Burkitt (1999:71) beschreibt Affekte als eine Zusammensetzung aus körperlichen Praktiken und Sprache. In der Sprache können Hinweise auf eine affektive Gestimmtheit gefunden werden, aber insbesondere Tonfall und körperliche Performanz geben Auskunft darüber, wie das Gesprochene vom Gegenüber interpretiert werden kann (ebd.:113). Es besteht die Schwierigkeit, die Interpretationen der Beobachtenden und der, an der Situation beteiligten zu trennen. Da die Beobachtende bereits mit ihrem eigenen Wissen um den performativen Ausdruck von Affekten die Situation interpretiert und dabei die Reaktionen des Gegenübers deutet. Auch in dieser Situation kann der Tonfall nur schwer expliziert werden. Aber die Frage C.s an V., ob er in einer freundschaftlichen

Beziehung zu Momo stehe und das unverständliche Beschimpfen, veranlassen die Beobachterin zu dieser Interpretation.

Momo sammelte die Erfahrungen der Unterscheidung und Trennung in Bezug auf seine Person. Ahmed (2014:193ff.) spricht von einer Vorgeschichte, die die zukünftigen Begegnungen mit „Fremden“ prägen. In weiteren Situationen, wie dem Ertragen der Ablehnung ihm gegenüber, scheint er eine Erwartungshaltung entwickelt zu haben, die eine hassenswerte Affektivität in vergleichbaren Situationen gegen ihn bereits impliziert:

*Momo schiebt seinen Turm zurück in die BE. Zu Tom und Elian: „Das ist meine Gebautes.“ Elian: „Das ist dein Gebautes. Wir gucken nur, Momo.“ Tom nimmt einen Stein vom Turm weg und wirft ihn weg, dann laufen er und Elian weg und spielen weiter Feuerwehr. Sie kommen wieder und Tom tritt gegen den Turm und dieser fällt ein. Momo verzieht wütend das Gesicht und zieht Tom an den Haaren. Forscherin spricht zu Momo. Tom zieht an Momos Haaren. Unterbreche die beiden. N. kommt und dann machen Momo und er den Turm endgültig kaputt. Danach sollen sie die Bausteine zusammen aufräumen. Momo nimmt ein paar Steine und wirft sie in die Legokiste. N. baut einen neuen Turm.*

Momo hat einen Turm gebaut. Er verteidigt das Eigene gegen Eingriffe von außen, in Abgrenzung des Mein und Dein. Elian wirkt in der Situation deeskalierend. Tom jedoch affiziert Momo durch das Wegnehmen eines Steines, was ein Handeln Momos veranlasst, welches die Beobachterin sehr affektgeladen beschreibt. Es kann eine markante Schwingung in diesem Konflikt beobachtet werden, die von der Beschwichtigung durch Elian bis hin zur körperlichen Auseinandersetzung zwischen Tom und Momo ansteigt. Scheinbar waren Elian und Tom in ihrem Feuerwehrspiel unterbrochen. Das mimetische Spiel wird pausiert und durch den Konflikt irritiert, aber sie erhalten ihre imaginäre Welt und finden nach der Trennung von Tom und Momo schnell wieder zurück (vgl. Gebauer, Wulf 1998:202ff.) Die Situation ist gleichzeitig ein Beispiel für die Involviertheit der Beobachterin, die durch den Konflikt affiziert ist und letztendlich doch in die Machtposition der Erwachsenen und der Pädagogin gelangt und in die Situation eingreift. Momo versuchte eine Aushandlung im Umgang mit seinem Bauwerk in der BE mit Tom und Elian zu finden. Elian akzeptierte die Grenzen, Tom zerstörte den Turm und projizierte einen Affekt der Unlust und des Hasses auf den Turm. Grenzsetzung wird bei Jung (2015:138) auch als strukturierendes Machtelement bezeichnet, in dem Momo eine eindeutige Aushand-

lung erreichen wollte. Er wird dadurch wirkmächtig und dennoch im darauffolgenden Konflikt im Ausgang seiner angewandten Praktik enttäuscht.

Die Beobachterin beschreibt Momo als wütend, nachdem Tom seinen Turm zerstört hatte. Der Affekt der Wut ist ein nach außen gerichteter Ausdruck von Hass, der sich nun gegen Tom richtete. Aggression und Enttäuschung über die gescheiterte Beziehungsaushandlung und das zerstörte Ding führen zur körperlichen Aktivität, in der Tom und Momo aktiv gegeneinander vorgehen und sich die affektive Stimmung der Situation entlädt. Momo findet Trost in der endgültigen Zerstörung und der Verbindung zu N., der die Situation auflöst und nun die Wut von Tom auf das Objekt, den Turm lenkt. N. verbindet sich mit Momo und überwindet so dessen Einsamkeit. Momo wird in ein Kollektiv reintegriert.

Praktiken entwickeln sich nach Schäfer (2013:322ff.) aus der Wiederholung, dem praktischen Verstehen des Vollzugs und dem gemeinsam geteilten Verständnis einer Sinnwelt. Daher kann die folgende Situation als eine Übertragung der gemachten Erfahrungen Momos auf ein anderes Gegenüber interpretiert werden. Momo partizipiert nun an dieser Praktik, ohne selbst die affizierende Angst zu erfahren.

*Momo spielt mit Elian und Tom. Neben ihnen spielt Jh. ebenfalls mit Lego. Die drei nehmen immer wieder Bausteine aus Jh.s Bauwerk. Dieser wird böse, beginnt zu weinen. E1 kommt in die BE und schimpft mit den dreien, dass sie keine Bausteine wegzunehmen haben. Momo lacht. Es sieht gehässig aus, er schaut Jh. an und lacht, als würde er sich über ihn lustig machen.*

Momo ist in einer Spielgruppe integriert. Die Situation trägt eine starke affektive Gestimmtheit des Hasses und der Wut. Jh.s Weinen drückt eine hassbezogene Affektivität auf die drei Kinder aus. Es ist ein starker performativer Ausdruck, der Momo in diesem Moment zu einer gegenteiligen Performanz affiziert. Es verleitet die Beobachterin zu einer subjektiven Bewertung der Situation. Sie ist in besonderer Weise affiziert, sodass sie die Situation mit vielen Affekten beschreibt, die sie selbst assoziiert. Dabei spielt auch ein normativ inkorporiertes Wissen eine Rolle, mit dem sie die Situation als ungerecht bewertet. Da das Entwenden von Spielmaterial dem Stehlen gleich kommt und normativ als Unrecht bezeichnet wird. In der Kindertagesstätte wird dieses Verhalten ebenfalls sanktioniert, bspw. durch das „am Tisch sitzen“.



*Identifikation und Abgrenzung in der Unterscheidungspraktik*

In der Unterscheidungspraktik sei an die dekonstruktive Praxis erinnert, die der Philosoph und Dekonstruktivist Derrida in der Herstellung von Differenzen beschreibt. Diese Sinngefüge der Dichotome, wie Mann und Frau, bilden keine existente Wirklichkeit und dennoch erkennt er die identitätsstiftende Bedeutung von Differenzlinien an. Ihm zufolge subjektivieren Unterscheidungspraktiken die Identitäten des\*der Einzelnen, die keiner natürlichen Subjektposition entsprechen (vgl. Moebius 2009:423f.). Die folgende Situation wird als ein derartiger Subjektivierungsprozess gelesen:

*Im Spiel zeigt L. 4 Finger: „Ich bin so. Brauche keinen Schnuller mehr.“ Ch. antwortet: „Ich auch nicht.“ V. fügt hinzu: „Ich auch nicht und Momo nicht und N. nicht.“*

L.s Unterscheidung bildet demnach einen subjektivierenden Identitätsprozess ab, welcher Ch. affiziert ihre symbolische Ordnung zu bestätigen. Die Altersunterscheidung ist mit einer Gestimmtheit des Stolzes verbunden, welche mit dem Erreichen einer höheren Stufe, d.h. einer höheren Entwicklungsstufe verbunden ist. Die interobjektive Subjektivationspraktik (vgl. Reckwitz 2008:135) bezieht sich auf den Schnuller, welcher durch L. als Artefakt des Säuglingsalters klassifiziert wird. Dieser Stolz in Bezug auf das Alter wird in der Kita ebenfalls durch ein Regelkonzept unterstützt, welches bestimmte Spielbereiche, wie die, an den Gruppenraum angrenzende Halle oder Terrasse bzw. Vorzüge, wie die Teilnahme am „Kinderrestaurant“<sup>7</sup> an das Alter koppelt. Damit wird assoziiert, dass mit Erreichen des geforderten Alters eine höhere Stufe der Eigenständigkeit erlangt wurde. Die Forscherin erkennt den Stolz als eine affektive Gestimmtheit der Begierde, wie Spinoza (vgl. Jaspers 1978:70f.) es beschreibt. L.s Stolz richtet sich dabei auf sie selbst und interobjektiv auf den Schnuller. Ihr Selbstbehauptungsstreben und die Abgrenzung zu einer niedrigeren Stufe gehen aus der Betonung ihres Alters hervor.

Des Weiteren ist die häufige Beobachtung der Unterscheidung von Momo und dem Rest der Gruppe oder einer temporär bestehenden Spielgruppe auffällig. Häufig ist er das ausgegrenzte Subjekt, welches meist verbal kommunikativ in der Grenzzie-

---

<sup>7</sup> Die Halle und die Terrasse grenzen unmittelbar an den Gruppenraum an. In festgelegten Zeitfenstern können in der Halle drei Kinder ab drei Jahren sehr autonom spielen. Gleiches gilt auf der Terrasse für vier Kinder ab vier Jahren. Das „Kinderrestaurant“ befindet sich im Eingangsbereich der Kita und ermöglicht vier Kindern jeder Gruppe sich imaginär in eine Restaurantsituation hineinversetzen zu können. Dafür können Kinder ab dem dritten Lebensjahr ausgewählt werden, die schon sehr selbstständig essen können. Das Privileg folgt ebenso einem Belohnungskonzept für das Einhalten der Gruppenregeln und dem angepassten Verhalten im Tagesverlauf.

hung zwischen sich selbst und anderen (vgl. Ahmed 2004b:10, in Baier et al. 2014:17) ausgeschlossen wird. Nach Metzinger (2010:39f.) trägt Momo die Rolle des Außenseiters (vgl. Metzinger 2010:39f.) in der Gruppe. Aber in dieser Position nimmt er ebenso Einfluss auf eine Dynamik in der Gruppe, in dem bspw. ein Spiel unterbrochen wird oder die Gruppe zur konstanten Herstellung von Grenzen angehalten ist. In der in Kapitel 5.1. beschriebenen Situation, in der Tom und Elian in der PE spielen und Momo hinzukommt, kommt dies zum Ausdruck. Momos Erscheinen im Spiel der beiden führt zur Irritation und kurzzeitigen Unterbrechung. Ein Satz von Elian, „*Momo, du darfst nicht mitspielen*“, grenzt Momo nun von diesem Spiel aus, in dem Tom und Elian festlegen, wer in ihrem Spiel involviert sein darf. In der Androhung der Maßregelung des Verhaltens, „*komm, wir sagen's*“, macht Elian ‚Eindruck‘ (vgl. Ahmed 2014:187-191) auf Momo, der daraufhin den Bereich verlässt. Die Drohung ist eine wirkmächtige, hassbezogene Strategie, die das liebenswerte Gewöhnliche in der Spielpartnerschaft verteidigen möchte. Die Erwartungshaltung Momos ist aus außenstehender Perspektive zu erahnen, da ein zu Hilfe holen der Erzieher\*innen meist eine Sanktionierung oder Zurechtweisung zur Folge hat, wie es in weiteren Situationen bspw. auch in der Bauecke beobachtet werden konnte. Im Moment der Ausgrenzung Momos stehen Elian und Tom in einer Verbindung, die sie von Momo trennt.

Es stellt sich die Frage, ob Momo in der Gruppe durch den wiederholten Ausschluss als Projektionsfläche für negative Affekte dient, die ihn vereinzeln und ihn in eine einsame Position im Kollektiv versetzen. Die Vereinzelnung einer Person kann auch als konstitutives Element im Kollektiv wirken, welches eine gemeinsame Einstellung teilt und dadurch Identifikation und Abgrenzung zum ‚Außen‘ schafft. Es wird letztendlich zu einer Routine weiterentwickelt, die negative Affekte mit der Person assoziiert. Subjekte binden die Liebe an das Gewöhnliche und Bekannte, sie belegen das Fremde mit Hass (vgl. Ahmed 2014:184f.). Das Festhalten an stereotypen Geschlechterbildern ist ebenfalls ein Indiz dafür.

In der Praktik der Unterscheidung werden Differenzen, wie das Geschlecht oder das Alter akzentuiert. Diese Unterscheidungen sind Ausdruck eigener kinderkultureller Praktiken, dem ihnen eigenen Verständnis der Erwachsenenwelt und der Schaffung eigener Moralvorstellungen, wie sie bspw. von den Soziologen und Pädagogen Krappmann und Oswald (1995) untersucht wurden. In dieser Arbeit kann jedoch nicht vertieft auf diese Themen eingegangen werden. Dennoch vermitteln sie ein Verständnis für den Stolz in der Altersgraduierung, als identitätsstiftende Differenzierung. Denn die Differenzierung bzw. Abgrenzung ist wichtiges Element einer

Subjektivation, als Zusammenwirken einer inneren Identität und der Orientierung an eine erwartungsvolle Außenwelt (s. Exkurs Performanz und Subjektivation).

Abschließend wird noch eine Situation vorgestellt, die ebenfalls in Zusammenhang mit dem Affekt der Begierde steht. Die Unterscheidung nach *mein* und *dein* implizieren Affekte der Begierde. Insbesondere in Bezug auf besondere bzw. seltene Spielmaterialien konnte die Verteidigung der Errungenschaften wiederholt beobachtet werden. Gleichzeitig zeigten sie auch, wie bereits erwähnt, Praktiken des Gebens und Nehmens, welche eine kooperative Beziehung in der Spielgruppe zeigten.

*Momo holt weitere Bausteine. Baut allein weiter, Tom geht aus der BE. Momo ist ganz still und baut weiter an seinem Turm, dieser wird immer höher und hat jetzt seine Körpergröße erreicht. Er geht aus der BE und kommt mit Tom zurück. Momo: „Nicht kaputt machen. Das ist mir.“ Dann schiebt Momo sehr vorsichtig den Turm von der BE in die Gruppe, oben auf der Turmspitze steht ein Auto. Elian und Tom sind jetzt in der BE. Auf ihren Lastern, die sie sich geholt haben, sind keine Bausteine mehr. Sie schauen dabei Momos Turm an. Momo: „Das sind meine Schätze.“ Momo in der Gruppe zu E2: „Können wir Foto machen?“ E2 holt die Kamera: „Stell dich mal daneben.“ Momo stellt sich neben seinen Turm und strahlt in die Kamera.*

Momo wird durch die Unterscheidung vereinzelt. Seine Sonderstellung reproduziert sich übersituativ. Er nimmt sie an, in dem er sie durch eine Darstellungspraktik zu kompensieren versucht und Aufmerksamkeit zurück zu gewinnen, dabei auszubrechen, oder Beziehungen einzugehen, die ihm Zugänge in das Kollektiv ermöglichen.

Es konnte also dargestellt werden, dass die affektive Gestimmtheit den Vollzug sozialer Praktiken als auch die damit verbundenen Ausschlussprozesse bewegt. Sie affizieren und werden affiziert. Sie bilden die Dynamik im Kollektiv und beeinflussen die Konstitution der Gruppe.

## 8. Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde die Partizipation von Kindern einer Kindertagesstätte an affektiven Praktiken, die zum Ausschluss Einzelner aus dem kollektiven Körper führten, mittels teilnehmender Beobachtung untersucht. Das erhobene Datenmaterial wurde dialektisch durch die Analyse des empirischen Materials mit den theoretischen Diskursen ausgewertet.

Ausschlusspraktiken dienen der Abgrenzung von Eigenem und Fremden bzw. dem Innen und Außen. In dem Ausschluss orientieren sich Gruppen an einer gemeinsamen Identifikation mit einem Kollektiv. Ausschlüsse und Zugehörigkeiten stellen affektive Stimmungen im Kollektiv wie auch in der Beziehung zu Außenstehenden her. Affekte setzen die Beziehungen in Bewegung und beeinflussen Einstellungen und Identifikationsmerkmale einer Gruppe. Sie besitzen eine tragende Kraft, die das Kollektiv stützt. Ereignisse im Alltag wie auch Subjekte können die Gruppe affizieren.

Affektive Praktiken können aufgrund der Herstellungsbedingungen einer Situation, der Performanz der Beteiligten und dem sprachlichen Ausdruck gedeutet werden. Dabei spielen sowohl situative, räumliche und kulturelle Aspekte als auch ein praktisches Wissen um die Deutung der Affektivität eine entscheidende Rolle.

Eine interessante Problematik zur Weiterentwicklung dieser Untersuchung wäre die Frage nach den Möglichkeiten zur Überwindung dieser Ausschlussprozesse. Einen Anhaltspunkt könnte die bereits angesprochene Darstellungspraktik liefern, welche anhand der folgenden Situation zum Abschluss kurz dargestellt werden soll.

*E2 ruft die Kinder aus der BE zum „Singkreis“ auf den ST. Momo: „Oh manno!“ Er marschiert mit schwingenden Armen, wie ein Soldat zum ST. [...] Momo sitzt einzeln, nicht direkt im Kreis, fast schon mittig im Kreis. Er zappelt hin und her, schaut sich im Kreis um, aber kein Kind reagiert auf seine Bewegungen. Die Lieder singt er nicht mit, stattdessen beginnt er mit den Puzzleteilen im Regal neben ihm zu spielen. Nach dem Lied wird er von E2 aufgefordert, das Spielen zu unterlassen und mitzusingen, dann dreht er ihn wieder um, so dass er mit dem Gesicht zu den anderen Kindern sitzt. Das dritte und letzte Lied kennt er, es ist „Dornröschen“. Mit großem Eifer macht*

*er die Bewegungen den anderen Kindern nach und die letzten Silben ruft er besonders laut heraus.*

Es konnte beobachtet werden, wie Momo versuchte die Aufmerksamkeit der anderen Subjekte im Kreis zu erregen. Negative Affekte der Trauer bzw. des Hasses, wie bei Spinoza (vgl. Amann 2006:175) und des Beendigungsstrebens, die ihn vereinzeln und einsam zurück ließen, wurden auf ihn kanalisiert. Er war in der Situation im Kreis nicht Teil des kollektiven Körpers und erhoffte sich dennoch ihre Integration. Er inszenierte sich auf einer imaginären Bühne, die jedoch nicht beachtet wurde. In der Wahrnehmung der Forscherin suchte er in der Selbstdarstellung die Überwindung der Einsamkeit als Folge des Ausschlusses bzw. der Nicht-Beachtung. Außerdem war es eine Art, sich von dem Kollektiv abzuheben und Anerkennung und das aus der Liebe erwachsende Lob und Zuneigung zu erhalten (vgl. Ciompi 2001:14).

Des Weiteren sind folgende Ergebnisse dieser Arbeit darzustellen: Aussagen zu Ausschlusspraktiken in der Gruppe konnten ausschließlich über temporäre Prozesse getroffen werden. Situationen der Trennung, Ausgrenzung oder Unterscheidung wurden wiederholt beobachtet. Ein andauernder Zustand dessen wurde jedoch nicht vermerkt. Außerdem wurde deutlich, dass es schwierig war affektive Praktiken klar definitorisch abzugrenzen und zu benennen, ohne in die Falle der unkontrollierten, subjektiven Interpretation zu verfallen. Vielmehr konnten Körperpraktiken und Strukturpraktiken in der Kita erkannt werden, die von einer affektiven Gestimmtheit getragen wurden, bzw. beeinflusst wurden, die den Ausschluss Einzelner begünstigten bzw. herbeiführten.

Die Schwierigkeit stellte sich wie folgt dar: Die Partizipation der Kinder konnte anhand von drei exemplarischen Ausschlusspraktiken verdeutlicht werden. Dabei stand die Relation des\*der Einzelnen zur Gruppe im Vordergrund. Eine gruppenbezogene Perspektive stellt eine besondere Herausforderung an die Beobachtung und an die Analyse dar. Letztendlich kristallisierten sich affektive Praktiken des\*der Einzelnen heraus, die aufgrund der dargestellten Körper- und Ordnungspraktiken des Ausschluss in den Vollzug involviert bzw. vom Ausschluss betroffen waren. Gleichzeitig konnten auch Selbstausschlusspraktiken, wie bspw. in der Trennungspraktik, dargestellt werden, die als eine subjektivierende Identifizierung mit dem ‚Eigenen‘ herangezogen wurden.

Ebenso verhielt es sich mit der affektiven Performanz, die die Kinder im Vollzug der Praktiken darstellten, die Aufschluss über die Gestimmtheit der Situation gaben. Dennoch war die Reflexion der Beobachterin über ihr eigenes Affiziert-werden und

die Assoziationen, die aufgrund performative Äußerungen der Kinder in ihrer Umgebung einzelner Situationen von großer Bedeutung waren, besonderes Merkmal dieser Analyse.

*Ausblick: Die praxeologischen Ambivalenzen*

Die Ethnografie ist eine bisher wenig involvierte Forschungsstrategie in den Sozialwissenschaften. Jedoch konnte ihre Attraktivität im Bereich der Kindheitsforschung in dieser Arbeit gezeigt werden. Ethnografische Forschung eröffnet wissenschaftliche Möglichkeiten, die bisher noch nicht hinreichend berücksichtigt oder in ihren Entfaltungsmöglichkeiten verkannt wurden. In Verbindung mit herkömmlichen Forschungsmethoden können Ergebnisse erweitert werden und einen wesentlichen Beitrag zur Qualität sozialwissenschaftlicher Forschung leisten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Affekte als Forschungsgegenstand fokussiert, die in bisherigen Untersuchungen meist nur begrenzt Berücksichtigung fanden. Die Beschreibung sozialer Praktiken, die Befremdung des Selbstverständlichen und das Erkennen der Logik des scheinbar Fremden können Prozesse der Veränderungen offen legen. Sie weiten den Blick und lassen neue Aspekte in die Forschung einfließen.

Dabei steht die Praxistheorie in einem anhaltenden „*Spannungsfeld zwischen Grundannahmen der Repetitivität und der kulturellen Innovativität von sozialen Praktiken; die Stellung von Artefakten als Gebrauchsgegenstände oder als ‚Aktanten‘; die Frage nach dem Verhältnis zwischen Diskursen und Praktiken*“ (Reckwitz 2003:297).

In der Praxistheorie ergeben sich weitere zu bearbeitende Themenkomplexe, wie die der Reproduktion und Transformation sozialer Praktiken (vgl. Schäfer 2013:321-327), die jedoch in der Analyse vernachlässigt wurden. Außerdem ist die Berücksichtigung affektiver Praktiken in der Verortung und Konstitution des Sozialen marginalisiert und verdient eine intensivere Beachtung in weiterführender Forschung. Die Kita ist ein kleiner Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen sich soziale und kulturelle Praktiken reproduzieren und transformieren und Kinder in der Gesellschaft verorten.

Ausblickend könnten in weiteren Untersuchungen und der Bearbeitung der bisherigen Ergebnisse Bezüge zur sozialen Partizipation und zur politischen Bildung im Kleinkindalter hergestellt werden<sup>8</sup>. Die kindliche Partizipation als Teil eines Bildungsplanes des Kinderbildungsgesetzes (vgl. MKFFI NRW 2016) in der frühkindlichen Erziehung fand auch in der beobachteten Kindergartengruppe seine Umset-

---

<sup>8</sup> Dazu u.a. Hansen et al. 2011 und BMFSFJ 1999.

zung. Demokratische Entscheidungsfindungen in der Gruppe trugen bspw. zur Kompromissfindung bei gemeinsamen Aktivitäten und der Integration des\*der Einzelnen in das Gruppengefüge bei. In Berücksichtigung der Bedeutung affektiver Bewegung im Gruppenprozess können die Ergebnisse der Weiterentwicklung pädagogischer Ansätze und der kritischen Betrachtung von Bildungsprogrammen und Qualitätsmanagementprozessen in den Kitas dienen.

Aus Sicht der Sozialarbeit lassen sich diese Gedankenanstöße auf andere Zielgruppen übertragen, die neue Zugänge eröffnen können, beispielsweise im Zusammenleben stationärer Gruppen oder temporär bestehender Gruppenarbeiten. Insbesondere in der Gruppe tragen Affekte zur Bildung und Entwicklung bei und können Dynamiken bewirken. Affekte nehmen Einfluss auf Entscheidungsprozesse sowie die Integration bzw. Exklusion Einzelner. Affekte bekräftigen oder beschwichtigen Ängste oder Irritationen in Bezug auf das Eigene und das Fremde. Sie sind ebenso konstitutives Element in der Beziehungsaufnahme in professionellen Settings und daher nicht zu vernachlässigendes Reflexionsmerkmal der pädagogischen Fachkräfte.

Affekte im Vollzug sozialer Praktiken sind ein diffiziles Forschungsfeld mit vielen subjektiven Verstrickungsgefahren und dennoch ein Bereiche mit großem Potential für zukünftige (sozial-)wissenschaftliche Entwicklungen und Veränderungen in der Wahrnehmung neuer Erkenntnisse.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia und Schrödter, Mark (Hg.) (2012): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ahmed, Sara (2014): Kollektive Gefühle oder die Eindrücke, die andere hinterlassen, in: Baier, Angelika; Binswanger, Christa; Häberlein, Jana; Yv Nay, Eveline und Zimmermann, Andrea (Hg.): *Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus, S. 183–214.
- Ahmed, Sara (2016): On Collective Feelings, or the Impressions Left by Others // Collective Feelings, in: *Theory, Culture & Society* 21 (2), S. 25–42. DOI: 10.1177/0263276404042133
- Amann, Francis (2006): Liebe und Haß (3p13-21): Intentionalität, Repräsentation und Bewußtsein, in: Hampe, Michael und Schnepf, Robert (Hg.): *Baruch de Spinoza: Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*. Berlin: Akademie Verlag, S. 171–182.
- Angerer, Marie-Luise (2006): Affekte und Begehren oder: Was macht den Affekt so begehrenswert? e-Journal Philosophie der Psychologie. Köln, [online] <http://www.jp.philo.at/texte/AngererM1.pdf>, [15.05.2017].
- Baier, Angelika; Binswanger, Christa; Häberlein, Jana; Nay, Eveline Yv und Zimmermann, Andrea (Hg.) (2014): *Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus.
- Baier, Angelika; Binswanger, Christa; Häberlein, Jana; Nay, Eveline Yv und Zimmermann, Andrea (2014): Affekt und Geschlecht: Eine Einleitung in Affekt-Theorien aus einer feministischen, queeren und post/kolonialen Perspektive, in: Baier, Angelika; Binswanger, Christa; Häberlein, Jana; Yv Nay, Eveline und Zimmermann, Andrea (Hg.): *Affekt und Geschlecht. Eine einführende Anthologie*. Wien: Zaglossus, S. 11–54.



- Bamler, Vera; Werner, Jillian und Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Bollig, Sabine und Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? - Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien, in: *ZSE - Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34 (3), S. 263–279.
- Brandes, Holger (2008): *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München, Basel: E. Reinhardt.
- Brandes, Holger (2011): Die Kindergruppe im Fokus. Beobachtung aus gruppenorientierter Perspektive, in: Cloos, Peter und Schulz, Marc (Hg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 130–143.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Budde, Jürgen (2015): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie, in: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16 (1), S. 7–24.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (1999): *Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik*, Bd. 154, 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Burkitt, Ian (1999): *Bodies of Thought. Embodiment, Identity & Modernity*. London, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ciampi, Luc (2001): Das Zusammenspiel von Fühlen und Denken nach dem Konzept der Affektlogik, Grundthesen und psychiatrisch-psychotherapeutische Implikationen, in: Mauthe, Jürgen-H. (Hg.): *Affekt und Kognition*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, S. 11–23.
- Ciampi, Luc (2005): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Cloos, Peter (2012): Professionsforschung und erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln, in: Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia und Schrödter, Mark (Hg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–195.
- Cloos, Peter; Heinzl, Friederike; Köngeter, Stefan und Thole, Werner (Hg.) (2010): *"Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cloos, Peter und Schulz, Marc (Hg.) (2011): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Cook-Gumpertz, Jenny (1986): Caught in a Web of Words: Some Considerations on Language Socialization and Language Acquisition, in: Cook-Gumpertz, Jenny; A. Corsaro, William und Streeck, Jürgen (Hg.): *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cook-Gumpertz, Jenny; Corsaro, William A. und Streeck, Jürgen (Hg.) (1986): *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Diehm, Isabell und Kuhn, Melanie (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit, in: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek und Hummrich, Merle (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabell; Kuhn, Melanie und Machold, Claudia (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit, in: *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)* 59 (5), S. 644–655.
- Dollase, Rainer (2015): *Gruppen im Elementarbereich*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Dörr, Margret und Burkhard, Müller (2005): "Emotionale Wahrnehmung" und "begriffene Angst". Anmerkungen zu vergessenen Aspekten sozialpädagogischer Professionalität und Forschung, in: Schweppe, Cornelia und Thole, Werner (Hg.): *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag, S. 233–251.

- Ellsiepen, Christof (2006): Die Erkenntnisarten. (2p38-2p47), in: Hampe, Michael und Schnepf, Robert (Hg.): *Baruch de Spinoza: Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*. Berlin: Akademie Verlag, S. 133–150.
- Flick, Uwe (2017): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara (2012): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher und ethnographischer Geschlechterforschung auf Körperinszenierung im Jugendalter, in: Ackermann, Friedhelm; Ley, Thomas; Machold, Claudia und Schrödter, Mark (Hg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–114.
- Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion und Richter, Sophia (Hg.) (2012): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Fritzsche, Bettina; Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien, in: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion und Richter, Sophia (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 25–39.
- Frühe Chancen (Hg.) (2017): Rechtliche Rahmenbedingungen. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), [online] <http://www.fruehe-chancen.de/themen/integration/rechtliche-rahmenbedingungen/> [12.09.2017].
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Girtler, Roland (2001): *Methoden der Feldforschung*. 4. Aufl., Stuttgart: UTB GmbH.
- Goffman, Erving (1986): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2007): Kindliche Mimesis und pädagogische Muster. Zum Performativen als Ebene der Praxis pädagogischer Institutionen, in: Wulf, Christoph (Hg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 137–148.

- Greco, Monica und Stenner, Paul (Hg.) (2008): *Emotions. A social science reader*. London: Routledge.
- Gregg, Melissa und Seigworth, Gregory J. (Hg.) (2010): *The affect theory reader*. North Carolina: Duke University Press.
- Hall, Stuart (2004): *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hamburger, Franz; Badawia, Tarek und Hummrich, Merle (Hg.) (2005): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hampe, Michael; Renz, Ursula und Schnepf, Robert (2006): Einleitung. Spinozas *Ethica ordine geometrico demonstrata*, in: Hampe, Michael und Schnepf, Robert (Hg.): *Baruch de Spinoza: Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*. Berlin: Akademie Verlag, S. 1–15.
- Hampe, Michael und Schnepf, Robert (Hg.) (2006): *Baruch de Spinoza: Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*. Berlin: Akademie Verlag.
- Handwerker Küchenhoff, Barbara (2006): *Spinozas Theorie der Affekte. Kohärenz und Konflikt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard und Sturzenhecker, Benedikt (2011): Kinder von Anfang an beteiligen. Partizipation in Kindertageseinrichtungen, in: *Betrifft Kinder* 6/7, S. 10–17.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick, in: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 22–35.
- Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie. In: Kneer, Georg und Schroer, Markus (Hg.): *Soziologische Theorie. Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 369–394.

- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillebrandt, Frank (2016): Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus, in: Schäfer, Hilmar (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 71–93.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, Stefan und Amann, Klaus (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–52.
- Hitzler, Ronald (2000): Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnographie, in: Lindner, Werner (Hg.): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*. Opladen: Leske + Budrich, S. 17–32.
- Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena und Schreiber, Norbert (Hg.) (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim, München: Beltz Juventa Verlag.
- Huf, Christina und Friebertshäuser, Barbara (2012): Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einleitung, in: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion und Richter, Sophia (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 9–24.
- Hünersdorf, Bettina (2012): Erziehungswirklichkeit im Spannungsfeld von Systemtheorie und Ethnographie, in: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion und Richter, Sophia (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 41–56.

- Imhof, Margarete und Ulber, Daniela (2014): *Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jaspers, Karl (op. 1978): *Spinoza*. München: Piper.
- Jung, Petra (2004): Eigenständigkeit - der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten, in: Honig, Michael-Sebastian; Joos, Magdalena und Schreiber, Norbert (Hg.): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim, München: Beltz Juventa Verlag, S. 119–156.
- Jung, Petra (2009): *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jung, Petra (2015): Praktiken der Grenzziehung als Konstitutionsmomente des (früh-)pädagogischen Feldes, in: Stenger, Ursula; Edelmann, Doris und König, Anke (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 133–150.
- Kneer, Georg und Schroer, Markus (Hg.) (2009): *Soziologische Theorie. Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), S. 123–141.
- Krappmann, Lothar und Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa Verlag.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindner, Werner (Hg.) (2000): *Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele*. Opladen: Leske + Budrich.
- Machold, Claudia (2013): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Machold, Claudia (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit, in: *Soziale Passagen - Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* 7 (1), S. 35–50.
- Mauhe, Jürgen-H. (Hg.) (2001): *Affekt und Kognition*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Metzinger, Adalbert (2010): *Arbeit mit Gruppen*. 2. Aufl. Freiburg, Br.: Lambertus.
- Milbradt, Björn (2015): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Ethnographie, in: *Soziale Passagen - Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit* 7 (1), S. 3–17.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) (Hg.) (2015): Frühe Bildung, Erziehung und Betreuung von Anfang an – Bildungsvereinbarung des Landes Nordrhein-Westfalen, [online]  
[https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/20150529\\_bildungsvereinbarung\\_text.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/20150529_bildungsvereinbarung_text.pdf) [16.09.2017].
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKFFI NRW) (Hg.) (2016): Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz), [online]  
[https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/20160817\\_kibiz\\_1.8.2016.pdf](https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/20160817_kibiz_1.8.2016.pdf) [16.09.2017].
- Moebius, Stephan (2009): Strukturalismus/ Poststrukturalismus, in: Kneer, Georg und Schroer, Markus (Hg.): *Soziologische Theorie*. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 419–444.
- Moreau, Pierre-Francois (2006): Imitation der Affekte und zwischenmenschliche Beziehungen, in: Hampe, Michael und Schnepf, Robert (Hg.): *Baruch de Spinoza: Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*. Berlin: Akademie Verlag, S. 183–196.
- Muchow, Martha und Muchow, Hans Heinrich (1998): *Der Lebensraum des Grossstadtkindes*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Neumann, Sascha (2012): Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. Zum Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, in: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bol-

- lig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion und Richter, Sophia (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 57–70.
- Ott, Marion; Schweda, Anna und Langer, Antje (2015): Ethnographische Forschung von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.  
DOI:10.3262/EEO20150347
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2016): Praktiken und ihre Affekte, in: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 163–180.
- Retkowski, Alexandra; Schäuble, Barbara und Thole, Werner (2012): Zur performativen Herstellung von Subjektivität. Die Akteur/-innen des Pädagogischen - Überlegungen auf Basis zweier Forschungsprojekte, in: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion und Richter, Sophia (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 137–152.
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Hilmar (Hg.) (2016): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Scholz, Gerold (2012): Teilnehmende Beobachtung, in: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 116–133.
- Schweppe, Cornelia und Thole, Werner (Hg.) (2005): *Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie*. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag.



- Spinoza, Baruch de (1976): *Die Ethik nach geometrischer Methode dargestellt*, Bd. 92. Hamburg: Felix Meiner.
- Stenger, Ursula (2014): Spiel, in: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 267–274.
- Stenger, Ursula; Edelmann, Doris; König, Anke (Hg.) (2015): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Stern, Clara; Stern, William (1987): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. 4. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stedel, Anja (2011): Durch Beobachtung Bildungsprozesse verstehen lernen? Überlegungen zu einer Anthropologie erwachsenen Wahrnehmens, in: Cloos, Peter und Schulz, Marc (Hg.): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, S. 144–154.
- Stewart, Kathleen (2007): *Ordinary affects*. Durham, NC: Duke University Press.
- Thole, Werner (2010): Ethnografie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie, in: Cloos, Peter; Heinzl, Friederike; Köngeter, Stefan und Thole, Werner (Hg.): *"Auf unsicherem Terrain". Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17–38.
- Waldenfels, Bernhard (2013): *Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wiesemann, Inga; Jurleta, Robert; Girlich, Sarah (2016): Herzlich Willkommen in der Kita! KiTa-aktuell.de, [online] [https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx\\_news\\_pi1\[news\]=163&cHash=226b8f405c70587e8b6511ddf5d84d68](https://aktuelles.kita-aktuell.de/fachinfos/themenspezial-fluechtlinge/detail-themenspezial-fluechtlinge/?tx_news_pi1[news]=163&cHash=226b8f405c70587e8b6511ddf5d84d68) [12.09.2017].
- Wulf, Christoph (Hg.) (2007): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.

Wulf, Christoph (2014): Emotion, in: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–123.

Wulf, Christoph (2014): Mimesis, in: Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hg.): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–257.

Wulf, Christoph und Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

## Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit zum Thema: *„Affektive Praktiken in kollektiven Körpern - Eine ethnografische Untersuchung am Beispiel Zweibis Sechsjähriger einer Kindertagesstätte“* selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angabe der Herkunft kenntlich gemacht.

---

Ort, Datum

---

Theresa Kaufmann