

Neumann, Sascha

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 168-184. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 58)

urn:nbn:de:0111-opus-72096



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte

Herausgegeben von
Karin Priem, Gudrun M. König und Rita Casale

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben
dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in
irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren –
reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen,
verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch
Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem
Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen
Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie
hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte
oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet
zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49,
80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41159

Inhaltsverzeichnis

Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale

- Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Einleitung zum Beiheft

7

Verortungen

Gudrun M. König

- Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur

14

Jürgen Oelkers

- Die Historizität pädagogischer Gegenstände

32

Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp

- Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität?

50

Lynn Fendler

- The Educational Problems of Aesthetic Taste

66

Klaus Prange

- Erziehung als Handwerk

81

Praktiken

Monica Ferrari

- Education and Things. Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two European Courts (15th-17th Centuries)

92

Sabine Reh/Joachim Scholz

- Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren

105

6 Inhaltsverzeichnis

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der „Stunde Null“	124
--	-----

Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

Reiz und Gefahr des Ephemeren. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen Schule im frühen 19. Jahrhundert	136
--	-----

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen Geschichtsschreibung	151
--	-----

Sascha Neumann

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik	168
--	-----

Norbert Grube

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert	185
---	-----

Episteme

Sonja Häder

Kunstformen als Wissensrepräsentationen. Die naturwissenschaftlichen Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka	200
--	-----

Sabine Bollig/Helga Kelle/Rhea Seehaus

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen	218
--	-----

Pädagogisierung und Verdinglichung

Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik

Die Frage nach der „Materialität der Erziehung“ thematisiert die Bedingungen der Möglichkeit des Erziehens im Horizont der pädagogischen Bedeutsamkeit dinglich verfasster Umgebungen. Die Rede von der „Materialität der Erziehung“ hat also nur dann etwas für sich, wenn man davon ausgeht, dass es sich bei diesen Umgebungen um mehr als nur *Beiwerk* handelt. Entsprechend geht es nicht einfach um die materielle Textur solcher Institutionen und Prozesse, die in der Regel als pädagogisch codiert werden, sondern um die Rolle alltäglicher sowie speziell arrangierter und hergestellter Dinge im Rahmen von beabsichtigter oder jedenfalls doch erwünschter Personenveränderung (vgl. Nohl, 2011, S. 126). Damit ist noch nicht gesagt, dass es die Dinge selbst sind, die bereits als bloße Dinge erziehen, oder dass sie gar nur dies tun. Zur Debatte stehen mit der Frage nach der „Materialität der Erziehung“ vielmehr die Arten und Weisen jenes Umgangs mit den Dingen, durch die ihre pädagogische Bedeutsamkeit zuallererst hervorgebracht wird: *Wie wird mit den Dingen Pädagogik „gemacht“?*

Die folgenden Ausführungen greifen diese Frage am Beispiel der Frühpädagogik auf. Dies geschieht in drei Schritten. In einem *ersten Schritt* geht es um die Anknüpfungspunkte, welche die frühpädagogische *Sicht der Dinge* für die empirische Forschung zur Materialität der Erziehung bereithält. Deutlich wird dabei, dass die Frühpädagogik im Horizont ihrer bildungstheoretischen Reflexion immer schon prinzipiell von der pädagogischen Bedeutsamkeit der Dinge ausgeht. Wie aber lässt sich die Materialität der Erziehung in den Blick der empirischen Forschung rücken, ohne dass man die pädagogische Bedeutsamkeit der Dinge von Beginn an bereits voraussetzt? Diese Frage steht im Mittelpunkt der epistemologischen und methodologischen Überlegungen, wie sie im *zweiten Schritt* vollzogen werden. Sie erfolgen vor dem Hintergrund des Programms einer „Empirie des Pädagogischen“ (vgl. Neumann, 2010, 2011) und greifen die Herausforderung seiner empirischen Beobachtung im Lichte der Frage nach seiner Beobachtbarkeit auf. Mit dem Zugang über eine „Empire des Pädagogischen“ schließlich richtet sich die Frage nach der „Materialität der Erziehung“ nicht mehr länger darauf, wie die Dinge als solche erziehen („Pädagogik der Dinge“) oder welche Dinge pädagogisch von Bedeutung sind („Dinge der Pädagogik“). Vielmehr geht es um die Dinglichkeit des Pädagogischen, also darum, wie im Umgang mit Dingen die pädagogische Bedeutsamkeit des Geschehens in Kindertageseinrichtungen auf eine Weise hervorgebracht wird (vgl. Bollig, 2004; Neumann & Honig, 2006; Schmidt, 2004), dass die Dinge dabei gleichermaßen zu Dingen wie zu pädagogischen Dingen werden. Dies empirisch nachzuvollziehen ist Thema des *dritten Schritts*. Er illustriert in exemplarischer Weise, wie sich die frühpädagogische Praxis im Medium der Dinge ermöglicht, sich selbst als pädagogisch

auszuweisen. Zurückgegriffen wird dabei auf Beobachtungen aus einer ethnographischen Studie in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen.

1. Stumme Komplizen: Die fröhlpädagogische Sicht der Dinge

Blickt man auf die fröhlpädagogische Fachdiskussion, dann wird den dinglichen Materialitäten gleichsam schon immer eine herausragende Stellung eingeräumt (vgl. Liegle, 2010, S. 20; Stieve, 2003, 2008, 2011). Sie stehen im Zentrum ihrer bekanntesten programmatischen Lehrgebäude, denkt man nur an die „Spielgaben“ Friedrich Fröbels, die „vorbereitete Umgebung“ Maria Montessoris oder den Raum als „dritten Erzieher“ in der Reggiopädagogik. Als solche sind sie unverzichtbarer Bestandteil einer „Didaktik der indirekten Erziehung“ (Liegle, 2010), die ein nahezu unerschöpfliches Arsenal an alltäglichen und speziell hergestellten Objekten kennt, ohne die keine ambitionierte fröhlpädagogische Praxis mehr auskommt, wenn sie sich im Horizont eines eigenständigen Bildungsgedankens gegenüber schulischer Wissensvermittlung und klassischer Elementarpädagogik gleichermaßen abgrenzen wie behaupten will (vgl. Drieschner, 2010; Fthenakis, 2003; Liegle, 2009; Schäfer, 2005). Ebenfalls kommt ihnen eine Schlüsselrolle zu, wenn es darum geht, die fröhlpädagogische Praxis als eine qualifizierte Praxis auszuweisen (Bollig, 2004). Dazu passt nicht zuletzt, dass auch der im deutschen Sprachraum vorherrschende Ansatz zur Evaluation von Kinderkrippen und Kindergärten den Dingen in der Gestalt bestimmter Ausstattungsmerkmale einen bedeutenden Stellenwert zuschreibt, wenn die „pädagogische Qualität“ einzelner Einrichtungen bewertet werden soll (vgl. Tietze, Schuster, Grenner & Roßbach, 2005). Vor diesem Hintergrund mag man zunächst konstatieren, dass es vielleicht gerade zu den besonderen Merkmalen der fröhlpädagogischen Auffassung vom Gegenstand „Pädagogik“ gehört, wenn dessen materielle Dimension bei weitem von ihr nicht so „an den Rand ge(d)rückt“ worden ist, wie Arnd-Michael Nohl dies für die Pädagogik im Allgemeinen jüngst noch konstatierte (Nohl, 2011, S. 8).

Im Hintergrund der Dominanz des Dinglichen in der Fröhlpädagogik steht die Annahme von der Bildungs- und Entwicklungsbedeutsamkeit dinglich-materiell vermittelter Erfahrungen, die – so das Postulat – durch den besonderen Aufforderungsscharakter der Dinge evoziert werden (vgl. Stieve, 2011). Ein Blick auf die beiden populärsten Bildungsansätze in der Fröhlpädagogik bestätigt in dieser Hinsicht, dass weder die Idee der „Selbstbildung“ noch die Konzeptualisierung frühkindlicher Bildung als „Ko-Konstruktion“ dieser Auffassung grundlegend widersprechen. Beide „vertrau(en)“ weitgehend darauf, „dass die Dinge von sich aus belehren“ (Stieve, 2008, S. 42), wenn sie dies auch von je unterschiedlichen Bedingungen abhängig machen. Sie gehen dabei von einer universalistischen Anthropologie des Kindes aus, die sich der fröhlpädagogischen Praxis gleichsam in der Gestalt einer konkreten Aufgabe darbietet, und von der ausgehend Annahmen über die ‚Natur‘ von Bildungsprozessen mit solchen über deren Gelingen unmittelbar verschmolzen werden. So setzt etwa der Selbstbildungsansatz primär auf die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen, kultu-

rellen und nicht zuletzt materialen Umgebung, durch die es sich insofern selbst bildet, als es dabei ein spezifisches Verhältnis zur eigenen Person und zur Welt etabliert (vgl. Schäfer, 2005).¹ Der Primat der Selbstbildung und des Gelegenheitslernens vor der didaktisch geplanten Wissensvermittlung findet dabei in argumentativer Hinsicht seine Entsprechung in einem Bild vom Kind als eigenaktivem, „hochtourige(m) Lerner“ (Elschenbroich, 2001), wie es sich inzwischen in der frühpädagogischen Fachdiskussion weitgehend etabliert hat. „Selbstbildung“, so Schäfer jedoch, „meint nicht ‚Von-selbst-Bildung‘, wie das einige Kritiker des Bildungsbegriffs unterstellen, sondern beschreibt den Anteil der Selbsttätigkeit des Kindes innerhalb einer Lernkultur“ (Schäfer, 2008, S. 138). Zu dieser Lernkultur gehören dann auch die vielfältigen dinglichen Arrangements in frühpädagogischen Settings. Als solche stellen sie jedoch nicht selbst Gegenstände oder Inhalte des Lernens dar, sondern übernehmen die Rolle passiver Mittler, die ein „Wissen über die Welt“ erschließbar machen (vgl. Elschchenbroich, 2010). In diesem Sinne wird davon ausgegangen, dass „allen Dingen, die zur Ausstattung eines Kindergartens gehören“, bereits von vorne herein „eine Aufforderung zur Bildung“ innewohnt (Liegle, 2009, S. 11). Folglich können die Dinge vom Standpunkt des Selbstbildungsansatzes aus gar nicht anders als unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutsamkeit für das Lernen und die Entwicklung des Kindes in den Blick geraten.

Daran ändert sich wenig, wenn man das mit der Idee der Selbstbildung konkurrierende Konzept der Ko-Konstruktion in die Betrachtung mit einbezieht. Zwar richtet es sein Augenmerk nicht auf das eigenaktive Kind allein, sondern stützt seine programmatischen Überlegungen vor allem auf die Aktivitäten des sozialen Umfeldes bei der Verwirklichung von Bildungsprozessen (vgl. Gisbert, 2003). Damit aber werden lediglich die Bedingungen variiert, unter denen sich die Bildungsbedeutsamkeit der Dinge entfaltet. Anders gesagt: Die Dinge werden dadurch weder in ihrem ontologischen Status als Dinge, die in ihrer dinglichen Verfassung immer schon irgendwie da sind, noch hinsichtlich ihrer bildungsspezifischen Wirksamkeit relativiert. Sind sie erst einmal zum Gegenstand einer ko-konstruktiv organisierten Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt geworden, dann gewinnen sie darin – so die These des Ansatzes – ihre spezifische „Bedeutung“ und damit letztlich auch nahezu zwangsläufig ihren besonderen Stellenwert für individuelle Bildungsprozesse (Gisbert, 2003, S. 88). Dieser Ansatz rechnet zwar nicht unbedingt damit, dass es allein die Dinge sind, die Kinder von sich aus „bilden“. Dennoch aber geht er davon aus, dass sie nur bilden können, wenn sie in Vorgänge

1 Aussagen dieser Art erinnern an die bekannte These vom „Technologiedefizit der Pädagogik“ und das damit einhergehende „Technologieverdikt“ (Luhmann & Schorr, 1982), wie es die pädagogische Reflexionstradition kultiviert hat. Betrachtet man den Primat der Selbstbildung im Lichte der ihm zugrundeliegenden anthropologischen Auffassung, so stellt sich unvermeidlich die Frage: Ist Bildung denn anders als Selbstbildung möglich? Für den Fall, dass man dies verneint, könnte man zynisch formulieren: Selbstbildung ist das, was passiert, wenn man unterlässt zu tun, was man ohnehin nicht kann, nämlich erziehen. Die Praxis würde dies aber vor ein Legitimationsproblem stellen: Wozu dann überhaupt Pädagogik? Darauf wiederum reagiert das Konzept der Ko-Konstruktion (Dahlberg, 2004).

eingebunden sind, die – im Horizont dieses Verständnisses – den Namen ‚Bildung‘ verdienen.

Die Ausführungen verweisen in aller Knappheit auf einen zentralen Sachverhalt, der die fröhlpädagogische Sicht der Dinge generell zu prägen scheint: Die Dinge werden als „Miterzieher“ (Stieve, 2008, S. 42) oder mindestens doch als „Erziehungsmoment“ (Pazzini, 1983) ins pädagogische Kalkül gezogen. Entsprechend bleibt diese Sichtweise auf das beschränkt, „was die pädagogische Absicht als Wirkung der Dinge in den Fokus rückt“ (Stieve, 2011, S. 126). Konzentriert sich die fröhlpädagogische Sicht der Dinge somit vornehmlich auf deren positive Auswirkungen für die kognitive, emotionale oder motorische etc. Entwicklung bzw. das Lernen von Kindern, dann verweist dies zugleich auf ihren blinden Fleck bei der Thematisierung der Materialität der Erziehung. Stieve (2008, S. 43; 2011, S. 126-127) kritisiert vor diesem Hintergrund, dass die fröhlpädagogische Sicht der Dinge in ihren erzieherischen Intentionen gefangen bleibt. Dies hat zur Konsequenz, dass die Fröhlpädagogik die Materialität der Erziehung nur im Horizont *ihrer Aufgabe*, und das meint: ihrer pädagogischen Zielsetzungen, reflektieren kann. Entsprechend gerät die Materialität der Erziehung im Sinne der pädagogischen Bedeutsamkeit von Dingen nur insoweit in den Blick, wie die Wirkungen, welche die kindliche Auseinandersetzung mit den Dingen erwarten lässt, den gutgemeinten Absichten der Erziehenden entsprechen (vgl. Meyer-Drawe, 1999). Dabei bleiben mindestens zwei Fragen offen: Was ist, wenn der Gebrauch, der von den Dingen gemacht wird, den unterstellten pädagogischen Intentionen zuwiderläuft? Und was ist mit all jenen Dingen in den Settings öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung, denen nicht von vorne herein eine pädagogische Bedeutsamkeit attestiert wird?

Die angenommene Kongruenz von Intention und Wirkung der Dinge lässt sich wohl allein schon aufgrund der Komplexität der Ereigniszusammenhänge in der öffentlich veranstalteten Kleinkindererziehung weder beweisen noch bestreiten. Unabhängig davon ist diese Perspektive auf die Materialität der Erziehung jedoch für die empirische Forschung auch nahezu unergiebig. Einerseits operiert sie nämlich in der Gestalt ihrer anthropologischen und ontologischen Grundannahmen mit Voraussetzungen, über deren Beobachtbarkeit sie keine Auskunft in der Gestalt empirischer Evidenzen geben kann. Vielmehr muss sie sich auf deren theoretisch-programmatische Plausibilität verlassen. Andererseits blendet sie vieles von dem aus, was jenseits der unterstellten pädagogischen Absichten geschieht. Die *Materialität der Erziehung* wird dabei phänomenal auf die *Materialität „gelingender Erziehung“* reduziert, die wiederum einer Beobachtung des Geschehens in Kindertageseinrichtungen kaum standhalten dürfte (vgl. Stieve, 2011, S. 126). Im Folgenden wird daher die fröhlpädagogische Sicht der Dinge eingeklammert, um der pädagogischen Bedeutsamkeit von Dingen auf empirischem Wege auf die Spur zu kommen. Problematisiert und geklärt werden dabei zunächst die Voraussetzungen der Beobachtbarkeit der Materialität der Erziehung. Gefragt wird also danach, unter welchen Bedingungen die Dinge als pädagogisch bedeutsam in den Blick empirischer Forschung gerückt werden können.

2. Das Pädagogische der Dinge – Dinglichkeit des Pädagogischen

Empirische Forschung zur Materialität der Erziehung, die über die pädagogische Relevanz der Dinge aufklären will, steht zunächst vor der Frage, wie sich dies überhaupt beobachten lässt. Sie bekommt es dabei nicht zuletzt mit dem grundlegenden Problem zu tun, wie es überhaupt möglich ist, *etwas als etwas Pädagogisches zu beobachten*. Zwar liegen inzwischen auch Studien vor, die im Lichte praxistheoretischer Zugänge eine besondere Sensibilität für die materielle Dimension des Geschehens in als pädagogisch codierten Feldern entwickelt und dabei die Aufmerksamkeit auf die konstitutive Funktion von Dingen, Artefakten und Objekten für die Realisierbarkeit dort anstrebender Praktiken gerichtet haben (vgl. hierzu etwa Breidenstein, 2006; Sørensen, 2007; Wiesemann, 2009). Gleichwohl geht es in diesen Studien weniger um die Frage, wie das jeweils beschriebene Geschehen als ein pädagogisches bestimmt werden kann. Vielmehr gehen diese Studien gerade gegenüber solchen Bestimmungsversuchen auf Distanz: Entweder werden sie für verzichtbar gehalten, weil man davon ausgeht, dass eine solche Bestimmung immer schon vom untersuchten Feld selbst geleistet wird, oder aber sie werden bewusst vermieden, um nicht den angestammten normativen Perspektiven der Erziehungswissenschaft auf den Leim zu gehen.² Die empirische Forschung zur Materialität der Erziehung jedoch kommt um die Frage nach dem Pädagogischen nicht herum und sieht sich dabei mit der Schwierigkeit konfrontiert, sich weder darauf stützen zu können, dass die Dinge bereits inhärent pädagogisch sind, noch kann sie sich auf einen unumstrittenen Begriff der Sache berufen, in dessen Lichte sie der pädagogischen Relevanz von Dingen nachgeht. Sie steht damit vor der Herausforderung, in der materiellen Vollzugswirklichkeit von Erziehung zugleich die pädagogische Relevanz des Materiellen zeigen zu müssen. Genauer: Das „Pädagogische“ der Dinge muss als ein Moment des Geschehens expliziert werden, und zwar so, wie es im Geschehen selbst als solches hervorgebracht wird.

Die ohnehin schon schwierige Ausgangslage verschärft sich noch, wenn man sich klarmacht, dass die Rede von den „Dingen“ im Grunde von Entitäten ausgeht, die sich in den Augen eines Beobachters gleichermaßen durch Stofflichkeit, Solidität, Diskretheit und Selbigkeit auszeichnen (vgl. Whitehead, 1929/1987). Empirisch sichtbar gemacht werden müssen mit den „Dingen“ also auch die Voraussetzungen, unter denen etwas überhaupt als ein Ding in Erscheinung treten kann, da sonst alles Materielle von vorne herein als ein Ding zu gelten hätte. Wie aber wird etwas Materielles zum Ding? Aus einer ontologiekritischen Sicht, wie sie etwa Niklas Luhmanns Systemtheorie vertreten, kann man paradox formulieren: Dinge gibt es als „Dinge“ nur für einen Beobachter, der hinsichtlich der Dinglichkeit des Beobachteten von den Bedingungen der Möglichkeit der Beobachtung und den eigenen Beobachtungsleistungen abstrahiert. Die ontologiekritische Sicht hat dabei den Vorzug, dass man die Existenz von Dingen weder unhinterfragt voraussetzen noch grundsätzlich bestreiten muss. Eine Beobachtung, die

² Vgl. hierzu kritisch mit Blick auf die ethnographische Unterrichtsforschung: Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2011.

auf Dinge stößt, kann dies nur, indem sie von sich selbst absieht. Und: Nur wenn sie dies tut, erscheint ihr das, was sie als „Ding“ betrachtet, auch tatsächlich als eine für sich selbst stehende Wirklichkeit. Kaum plausibel ist es dann aber, Dinge z.B. als Bedeutungsträger oder Zeichen zu behandeln, weil sie das in den Augen eines Beobachters, der sie als Dinge identifiziert, so unmittelbar gar nicht sein können, ohne ihren Status der Dinglichkeit einzubüßen. Dies wäre sozusagen ein performativer Selbstwiderspruch.

Er lässt sich etwa studieren an der von dem Gestaltpsychologen Fritz Heider eingeführten Unterscheidung von „Ding“ und „Medium“ (Heider, 1926/2005). Das Problem bei Heiders Unterscheidung von „Ding“ und „Medium“ besteht darin, dass sie deren kategoriale Unterschiedlichkeit zugleich voraussetzt und dementiert. Ähnliches gilt auch für jene Konzeption der „Dinge“, welche die im Rahmen des „material turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften so stark rezipierte „Akteur-Netzwerk-Theorie“ (ANT) vor Augen hat, wenn sie fordert, die kategoriale Trennung von Natur und Gesellschaft aufzuheben und „nicht-menschliche Wesen (non-humans)“ als „Handlungsbeteiligte“ zu begreifen (Latour, 2007, S. 121). Insofern die ANT dabei immer schon von Dingen und ihrer Unterscheidbarkeit von menschlichen Wesen ausgeht, um genau dies in ihren empirischen Untersuchungen zu bestreiten (vgl. Kneer, 2008), sagt sie weder etwas darüber aus, was Dinge als Dinge sind, noch darüber, wie Dinge zu Dingen werden.

Vor diesem Hintergrund spricht einiges dafür, sich bei der Frage nach der „Materialität der Erziehung“ nach wie vor an die „Dinge“ im Sinne des klassischen Verständnisses zu halten, selbst wenn man sie „nur“ als Resultat einer „objektiven Realität von Perspektiven“ (Mead, 1927/1972) – oder auch von Beobachtungsleistungen – betrachtet. Dies hat nicht zuletzt den Vorzug, dass damit die Anschlussfähigkeit an die fröhpedagogische *Sicht der Dinge* gewahrt bleibt und sie so zum Bezugspunkt und Gegenstand einer empirischen Analyse werden kann. Die Dinge lassen sich dabei in ihrem ontologischen Status relativieren, ohne bestreiten zu müssen, dass sie für einen bestimmten Beobachter tatsächlich als Dinge in Erscheinung treten können. Sie sind nicht reine Virtualität, aber sie sind auch nicht immer einfach schon da. Erst damit aber wird die Frage nach der „Materialität der Erziehung“ auch zu einer empirischen, und zwar in dem Sinne, dass weder das Pädagogische der Dinge noch die Dinglichkeit des Pädagogischen einfach vorausgesetzt werden müssen. Vielmehr kann und muss sich dann beides in Beobachtungen zuallererst bewähren. Die Pädagogisierung der Dinge wäre entsprechend zugleich als ein Vorgang der Verdinglichung zu lesen.

Epistemologisch führt der Weg *zu den Dingen* damit paradoixerweise nicht *über die* Dinge selbst, sondern über eine Beobachtung jener Beobachtung von etwas als Ding, in der sich seine Dinglichkeit erst konstituiert. Um diesen Vorgang empirisch nachvollziehbar zu machen, kann auf die Unterscheidung Heideggers zwischen „Zuhandenem“ einerseits und „Vorhandenem“ andererseits zurückgegriffen (vgl. Heidegger, 1927/1979) und damit die – häufig genug metaphorische – Rede von den Dingen wesentlich präzisiert werden. Im Lichte dieser Unterscheidung lassen sich nämlich jene Prozesse rekonstruieren, in denen Materielles durch die Art seiner Betrachtung erst den

Charakter des Dinglichen gewinnt.³ Während der Begriff „Zuhandenes“ auf jenen Status des Materiellen verweist, den es – wie der Hammer beim Hämmern oder der Stift beim Schreiben – gerade durch einen „zueignenden“ Gebrauch erhält, bei dem der Gebrauchende von seinem Vorkommen keine objektivierende Notiz nimmt, bezeichnet „Vorhandenheit“ einen Beobachtungsmodus des Zuhgenden als eines für sich betrachteten Dings, also das Resultat eines *Verdinglichungsvorgangs* (vgl. Heidegger, 1927/1979, S. 69-74). Fokussieren lässt sich damit letztlich auch auf die Vollzüge einer „*Auseinandersetzung*“ (Cassirer, 1930/1985, S. 55; Hervorh. d. Verf.) von Dingen und Personen, die beide letztlich erst als einander Gegenüberstehende hervorbringt.

Analog verhält es sich, wenn es um die Frage des Pädagogischen der Dinge geht. Auch hier bietet es sich an – statt auf eine vermeintlich inhärente pädagogische Wirklichkeit zu setzen –, der Hervorbringung des „Pädagogischen“ als Pädagogisches einen eigenen analytischen Stellenwert einzuräumen. Um die Vollzüge der Verdinglichung zugleich als Vorgänge der Pädagogisierung zu lesen, genügt es nicht schon, sie – statt als Handlungen – als Praktiken zu konzeptualisieren und damit die Beobachtung lediglich auf ihre überpersonale Materialität auszudehnen (vgl. hierzu Hirschauer, 2004). Vielmehr müssen diese Praktiken auch als *pädagogische* Praktiken erkennbar gemacht werden. Dies lässt sich etwa dadurch erreichen, dass man sie – im Sinne der Feldtheorie Bourdieus – als distinktive Stellungnahmen betrachtet (vgl. Bourdieu, 1999, S. 365-371), die in der Einheit von Herstellung und Darstellung auf die Differenz von Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem referieren und damit die jeweilige Praxis gegenüber ihrem Publikum erst als eine qualifizierte in Erscheinung treten lassen. In Anlehnung an die ethnomethodologische Forschungstradition könnte man auch sagen, es geht um die Formen der Erzeugung von „accountability“ (vgl. Garfinkel, 2002), also um die Realisierungsformen einer Praxis, mit denen die Akteure des Feldes diese zugleich als eine besondere für sich und andere erkennbar, verstehbar und sinnfällig machen. Für die empirische Beobachtung der Materialität der Erziehung rückt damit die Frage in den Mittelpunkt, wie eine Praxis ihre Bestimmbarkeit als eine pädagogische gerade dadurch erlangt, dass sie sich im Medium der Verdinglichung ermöglicht, sich selbst als pädagogisch zu beobachten. Die Frage ist dann nicht allein, wie Dinge als solche im Medium pädagogischer Vollzüge eine bestimmte Bedeutung erhalten, sondern wie sie dabei erst als Dinge auffällig werden. Wie konstituiert sich eine Praxis dadurch als eine pädagogische, dass sie von Dingen *als* Dingen Gebrauch macht?

3. Stille Teilhaber: Pädagogik der Verdinglichung

Die grundlegende Frage, wie sich eine Praxis als eine pädagogische konstituiert, steht im Mittelpunkt eines noch laufenden Forschungsprojekts in luxemburgischen „Maison

3 Heideggers Unterscheidung wird dabei relativ zwanglos aufgegriffen, um unterschiedliche Beobachtungsstadien materialer Sachverhalte auf der empirischen Ebene zu markieren, nicht jedoch, um daraus daseinsanalytische oder ontologische Konsequenzen zu ziehen.

Relais pour Enfants“ (MRE), die Kinder im Alter von 0-4 Jahren betreuen.⁴ Die sogenannten MRE sind im Zuge eines massiven Ausbaus der Kinderbetreuung ab dem Jahr 2005 in großer Zahl im Großherzogtum Luxemburg entstanden und neben andere staatlich-konventionierte Formen institutioneller Betreuung wie crèches und foyers de jour getreten. Sie verfolgen den doppelten Anspruch, eine – gegenüber den bisher bekannten Institutionen – höhere Flexibilität der Betreuung mit einer möglichst optimalen pädagogischen Qualität ihres Angebots zu verbinden. Das Projekt knüpft an diese Zielsetzung der MRE mit der Frage an, wie es ihnen unter den speziellen Bedingungen gelingt, ihre eigene Praxis als eine pädagogische auszuweisen. Nachgegangen wird ihr mit den Mitteln der ethnographischen Feldforschung, die sich ihre Antworten auf dem Wege einer teilnehmenden Beobachtung des Geschehens vor Ort erschließt. Ethnographie wird dabei verstanden als eine feldorientierte Forschungsstrategie, die ihre Daten erst durch die Anwesenheit des Forschers erzeugt und dabei immer schon Datenerhebung und Datenauswertung miteinander verschränkt. Ihre erkenntnisgenerierende Leistung wird insbesondere darin gesehen, dass sie eine verfremdende Neubeschreibung des Geschehens vornimmt, welche zu den Selbstauskünften des von ihr untersuchten Feldes genauso auf Distanz geht wie zu den idealisierenden Deutungen des fröhlpädagogischen Diskurses. Entsprechend konzentriert sich die Studie nicht auf offizielle Verlautbarungen, institutionelle Programme oder den subjektiv vermeinten Sinn handelnder Akteure, sondern auf jene Praktiken, die als distinktive Stellungnahmen im o.g. Sinne auf eine Explikation der Vollzugswirklichkeit als einer pädagogischen verweisen. Seit Projektbeginn Anfang 2010 sind in vier sechs- bis achtwöchigen Feldphasen teilnehmende Beobachtungen in insgesamt sechs Gruppen dreier verschiedener MRE von mindestens zwei ForscherInnen durchgeführt worden.⁵ Die im Folgenden geschilderten Szenen und Beobachtungseindrücke gehen auf Protokolle und Feldtagebuchnotizen aus den bisherigen Feldphasen zurück.

3.1 „Zwei neue Babys“

Die Erzieherin Claudia öffnet für Luc (17 Monate) und Osvaldo (18 Monate) die große Glastür zum Gruppenraum, damit sie hineintreten können. Beide hangeln sich am Geländer entlang, das an der Wand befestigt ist, und treten einige Schritte in den Raum bis

-
- 4 Die Studie „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit – Die Pädagogik der ‚Maison Relais pour Enfants‘ (MRE)“ wird von der Forschungsachse „Early Childhood: Education and Care“ der Universität Luxemburg durchgeführt und mit Mitteln aus dem Forschungsfonds der Universität sowie des luxemburgischen Ministère de la Famille et de l’Integration gefördert (Laufzeit: 01/2010-12/2012).
 - 5 Ausgewählt wurden sie im Anschluss an ein theoretical sampling, das neben den Kriterien der Trägerschaft und der Regionalität auch die Alterszusammensetzung der Kindergruppen in den Einrichtungen berücksichtigte. Die jeweiligen Erhebungen stützten sich auf unterschiedliche Verdatungsstrategien und Datenformate, zu denen neben Beobachtungsprotokollen, Video- und Fotoaufnahmen sowie Notizen in Feldtagebüchern auch Artefakte und Dokumente gehörten.

sie in der Mitte der blauen Matte stehen, die in diesem Bereich auf dem Boden ausgelegt ist. Luc geht um eine dort abgestellte Babywippe herum und legt sich hinein. Osvaldo schaut ihm dabei zu und legt sich ebenfalls in eine Babywippe, die unmittelbar daneben steht. Beide schauen sich gegenseitig an. Die Erzieherinnen Claudia und Sigrid, die auf der gegenüberliegenden Seite des Raums am „Erwachsenentisch“ sitzen, bemerken dies und beginnen zu lachen. Claudia dreht sich mit ihrem Stuhl um und ruft: „Oh, haben wir zwei neue Babys? Ihr sollt doch nächste Woche eigentlich rüber gehen zu den Großen ... oh, was seid ihr für zwei schöne Babys.“

Betritt man die Gelände und Gebäude von Kindertageseinrichtungen, so begegnet man dort regelmäßig einer überwältigenden Menge an Inventar, das man aufgrund seiner physisch-haptischen Qualität durchaus als „dinglich“ in Betracht ziehen könnte. Es beginnt schon damit, dass man ein Tor oder eine Tür öffnet, um in ein Gebäude zu gelangen, entdeckt darin Wände, Bodenbeläge, Möbel, Plakate, Kinderwagen, Kleidungsstücke, Spielzeuge, Bilder und Bastelarbeiten usw., und dies oft noch, bevor man ein einziges Kind gesehen hat. Häufig genug hat all dieses Inventar für den jeweiligen Moment nur den Charakter einer dekorativen Requisite, die zwar irgendwie dazuzugehören scheint, sich aber in ihrer Hintergründigkeit doch einer vergegenständlichenden Aufmerksamkeit weitgehend entzieht. Dazu gehören, wie die Tür, die man öffnet, um hineinzugelangen, auch jene vermeintlichen „Dinge“, die als „Zeug“ im Status des „Zuhänden“ (vgl. Heidegger, 1927/1979, S. 68-69, 73-76) verharren und als Gebrauchsgegenstände in ihrem Dingcharakter völlig unscheinbar bleiben. Kinder lehnen sich an Stühle, ErzieherInnen füllen mit einem Stift ihre Beobachtungsbögen aus, benutzen den Telefonhörer, um Absprachen mit KollegInnen in anderen Räumen zu treffen, verwenden Messer oder Gabeln und zerkleinern damit Mahlzeiten für die Kinder. Die in dem vorangestellten Protokollauszug aus der ethnographischen Studie erwähnten Babywippen treten ebenfalls kaum einmal aus dem Status des „Zuhänden“ heraus. Kinder werden darin abgelegt und wieder herausgenommen, sie werden dabei von den Erwachsenen mit dem Fuß oder den Händen herumgeschoben, Kinder stützen sich darauf ab, um beim Krabbeln vorwärts zu kommen, sie werden ausgeschüttelt und abgewaschen, neu platziert, umgedreht, zur Seite gestellt. Keineswegs bedeutet dies aber, dass sie auf den Status des „Zuhänden“ festgelegt wären.

Der vorangestellte Protokollausschnitt zeigt in dieser Hinsicht Symptomatisches an. Zunächst illustriert er, dass neben dem jeweiligen Gebrauch der Dinge immer auch bestimmte Vorstellungen darüber im Spiel sind, wie sie zu gebrauchen sind. Der ironisierende Kommentar der beiden Erzieherinnen macht in diesem Sinne genau auf die Diskrepanz zwischen vorgesehenem und tatsächlichem Gebrauch aufmerksam. Thematisiert wird eine Irritation des Betriebs durch einen unsachgemäßen Gebrauch von Babywippen. Indem die Kinder in der Wippe als Babys angesprochen werden, artikulieren und bekräftigen die Erzieherinnen, dass die Babywippen für „Babys“ da sind. Damit aber verlassen die Babywippen den unscheinbaren Status der bloßen „Zuhändigkeit“ und werden zur „Vorhandenheit“, indem sie als „Zuhändenes“ in der Beobachtung ihres unangemessenen Gebrauchs „auffällig“ werden (Heidegger, 1927/1979, S. 73-74).

Im Beobachtungsmodus der „Vorhandenheit“ gewinnen sie dabei den Status einer verdinglichten Materialität, die nicht einfach mehr „zur Hand“ ist, sondern nun auch „für sich“ betrachtet wird.

Im Lichte dessen zeigt sich dann aber noch etwas anderes. Die Szene aus dem Beobachtungsprotokoll macht nämlich deutlich, dass eine Babywippe in einer Kindertageseinrichtung keineswegs nur von der entsprechenden Personengruppe benutzt wird. Das Bezeichnende an dem ironisierenden Kommentar der Erzieherinnen ist vor diesem Hintergrund, dass sich die Verdinglichung der Babywippe als Babywippe, zu der ihr Gebrauch durch Luc und Osvaldo herausfordert, nicht an einem unangemessenen Gebrauch der Sache, sondern am Gebrauch durch bestimmte Personen festmacht. Genauer: Der Gebrauch durch Luc und Osvaldo ist in der Perspektive der Erzieherinnen nicht der Sache nach unangemessen, sondern hinsichtlich des Alters und Entwicklungsstands der sie verwendenden Personen. Luc und Osvaldo werden somit durch die ironische Ansprache gleichsam *in actu* als in Veränderung begriffene Personen objektiviert, als solche nämlich, die noch nicht sind, was sie einmal werden („Große“), die aber schon anders sind oder sein können, als die, die sie einmal waren („Babys“). Die Objektivierung verweist dabei zunächst auf ein quasi-entwicklungspsychologisches Routinewissen der Erzieherinnen, das ständig im Spiel ist, wenn eine Unterscheidung zwischen „liegenden“, „sitzenden“ und „laufenden“ Kindern vollzogen wird. Obwohl eine „Babywippe“ auch in Kindergärten für gewöhnlich nicht als „Erziehungsinstrument“ eingesetzt wird, sondern zunächst einmal als ein Möbelstück, das Kindern einer bestimmten Altersgruppe den Aufenthalt in einer Betreuungseinrichtung unter der Bedingung ermöglicht, dass sie nicht ununterbrochen beaufsichtigt werden, kann man in der beschriebenen Szene durchaus einen „pädagogischen“ Vorgang entdecken. Deutlich wird dies daran, dass der ironisierende Kommentar der Erzieherinnen in seiner direkten Addressierung an die Kinder nicht nur eine Altersunangemessenheit des Verhaltens zum Ausdruck bringt, sondern auch mit einer situativen Pädagogisierung des Geschehens einhergeht. Die kommentierende Beobachtung durch die Erzieherinnen lässt die beiden Wuppen sozusagen aus ihrer Zuhandenheit, die sie für die Kinder haben, *heraustreten*, die Kinder aber damit auch zugleich als sich verändernde Personen *hervortreten*. Thematisiert wird dieser Vorgang im Horizont des routinemäßigen Wissens über die Entwicklung von Kindern, ohne dass diese Thematisierung durch die Situation eindeutig vorgegeben wäre. Vielmehr wäre auch anderes möglich gewesen, etwa eine Deutung des Vorgangs als ein Prozess des nachahmenden sozialen Lernens oder der bildungsbedeutsamen Aneignung materieller Umwelt. Dass genau dies nicht geschehen ist, verweist wiederum auf die Bedingungen, unter denen die Erzieherinnen dem Geschehen eine pädagogische Bedeutsamkeit zuschreiben und somit darauf, wann etwas für pädagogisch gehalten wird und wann nicht. Pädagogisch bedeutsam ist das Geschehen insofern, als an ihm entwicklungsrelevante Tatbestände des individuellen Verhaltens abgelesen werden können. Das Geschehen ist unter diesem Blickwinkel kein stetiger Bildungsprozess, sondern eine Art Kontrastmittel zum Erkennen von Entwicklungszuständen. Unabhängig von der spezifischen Reaktion der Erzieherinnen auf diese Situation zeigt die Szene jedoch auch, dass die pädagogische Relevanz des Materiellen nicht

darin aufgeht, dass ihm selbst eine erziehungs- oder bildungsbedeutsame Wirksamkeit innewohnt, die ihm qua seiner Eigenschaften gegeben ist. Damit ist nicht gesagt, dass Materielles nicht erziehungs- oder bildungswirksam sein kann, sondern nur, dass seine pädagogische Relevanz über seine mutmaßliche Erziehungs- und Bildungsbedeutsamkeit hinausgeht. Daraus ergeben sich wiederum zwei Konsequenzen. Die pädagogische Relevanz des Materiellen für eine institutionalisierte Praxis der Veränderung von Personen wird – erstens – nur unzureichend begriffen, wenn man sie – wie die zentralen Positionen des frühpädagogischen Diskurses – mit einer immer schon gegebenen Erziehungs- und Bildungsbedeutsamkeit der Dinge identifiziert. Zweitens kann man sehen, dass Materielles seine pädagogische Relevanz erst im Horizont eines bestimmten verdinglichenden Umgangs erlangt. Pädagogisierung und Verdinglichung sind also empirisch nicht zu trennen. Aus diesem Blickwinkel betrachtet gibt es dann kein Ding, das nicht pädagogisch bedeutsam werden könnte, aber auch keines, das von sich aus bereits pädagogisch bedeutsamer wäre als ein anderes. Darin bestätigt sich wiederum die Plausibilität der Annahme, dass sich eine Pädagogisierung der Dinge nicht jenseits ihrer Verdinglichung beobachten lässt. Die Dinge sind dabei nicht passive Empfänger von Bedeutungszuschreibungen und Verzeichnungsvorgängen, sondern nehmen die Rolle von Adjutanten und stillen Teilhabern ein, die an der Pädagogisierung beteiligt sind und gerade davon in ihrem epistemologischen Status als identifizierbare und signifizierbare Entitäten profitieren.

Die Szene ist zwar geeignet, den Zusammenhang von Verdinglichung und Pädagogisierung aufzuschlüsseln. Allerdings gibt sie aufgrund ihrer situativen Gebundenheit noch keine klaren Aufschlüsse über die Regelmäßigkeit, mit der Verdinglichungsprozesse in Pädagogisierungsvollzüge eingebunden sind und mit der sich dabei eine differentielle Selbstbeobachtung der pädagogischen Praxis als pädagogisch einstellt. Um dies zu verdeutlichen, lohnt sich ein kontrastiver Blick auf jene Praktiken, in denen der Gebrauch von materiellen Entitäten einen strategischen Stellenwert einnimmt. Auch diese Praktiken haben ihr eigenes Inventar, das sich kurzfristig von der Requisite in einer beteiligte „Vorhandenheit“ verwandeln kann. Dazu gehören Gegenstände verschiedener Art: Bastelmaterialien z.B., die in Schränken herumliegen, dann aber dazu genutzt werden, um mit den Kindern ein besonderes „Angebot“ zu gestalten. Nicht zu vergessen ist die Unmenge an Spielzeugen (Stofftiere, Bälle, Fahrzeuge, Puppen usw.), die zwar alle irgendwie da sind, manchmal als „Zeug“ benutzt werden, aber deswegen noch nicht immer „auffällig“ vorhanden sind. Hinzu kommen noch sogenannte „reine Vorhandenheiten“ (Heidegger, 1927/1979, S. 73-74), also Dinge, die zwar irgendwo vorkommen, aber gerade niemals „zuhanden“ sind: Flugzeuge, auf die am Himmel gezeigt wird, um die Aufmerksamkeit zu kollektivieren, oder Züge, die man beim Vorbeifahren betrachten kann. Zu den *potentiellen* Vorhandenheiten des materiellen Inventars von Pädagogisierungspraktiken in Kindertageseinrichtungen gehören nicht zuletzt auch die Stühle. Stühle stehen nicht nur an Tischen, werden herumgeschoben oder zum Sitzen benutzt. Mit Stühlen lässt sich vielmehr auch Pädagogik „machen“, und zwar in dem präzisen Sinne, dass sie dabei in Praktiken involviert werden, mit denen sich eine Praxis hinsichtlich ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit expliziert. Dazu ein weiterer Protokollauszug.

3.2 „Auf dem Stuhl“

Justin (21 Monate) und Marco (19 Monate) sitzen auf der Polsterlandschaft im Spielzimmer des Gruppenbereichs. Plötzlich beginnt Marco laut zu schreien und zeigt mit dem Finger auf Justin. Die Erzieherin Silvia bemerkt dies und geht zu den beiden hin. Sie fragt Marco, ob Justin was gemacht hat (nicht: was er gemacht hat). Marco gibt keine Antwort und schreit nur vor sich hin. Daraufhin wendet sich Silvia Justin zu und blickt in seine Hand hinein. Dort entdeckt sie einen Büschel Haare: „Hast Du an den Haaren gerupft? Oh, dann kommst Du jetzt aber in den Stuhl!“. Silvia verschwindet mit Justin in den Nebenraum, woraufhin Marco mit dem Weinen aufhört. Wenige Augenblicke später kehrt sie mit Justin ins Spielzimmer zurück. Sie schiebt ihn, der in einem mit Rollen ausgestatteten Hochstuhl sitzt, an das Kopfende des Zimmers. „Wenn man so etwas tut, kann man eben nicht weiter spielen“, sagt sie zu Justin. Wenig später spricht sie mich an: „Irgendeine Konsequenz muss es ja geben. Diese Woche waren wir ganz irritiert, weil die Kinder den ‚Babystuhl‘ mit den Puppen nachgespielt haben. Wir fragten uns schon, ob wir zu streng sind, dass sie das tun müssen. Aber bei vielen Kindern muss es eben Regeln geben. Das geht sonst nicht.“

Die protokollierte Szene ereignete sich in der Gruppe einer Kindertageseinrichtung, in der Kinder im Alter von 18-36 Monaten betreut werden. Der sogenannte „Babystuhl“, auf dem Justin platziert wurde, ist ein Hochstuhl mit Gurten, Tisch und Fußstütze und der einzige dieser Art in den Räumen der Gruppe. Während der Mahlzeiten sitzen die Kinder auf „kleinen“ Stühlen und an „kleinen“ Tischen, so dass Hochstühle eigentlich nicht mehr gebraucht werden. In der benachbarten Gruppe, in der Kinder im Alter von 8-18 Monaten betreut werden, gibt es dagegen ausschließlich Hochstühle, die jedoch nicht „Babystuhl“, sondern einfach nur „Stuhl“ genannt werden. Sie gehören dort vornehmlich zu den Zuhandenheiten des Inventars und sind in dieser Hinsicht mit den Babywippen vergleichbar. Ihre bloße Zuhandenheit transformiert sich in der Regel lediglich in eine „sich kundgebende Vorhandenheit“ (Heidegger, 1927/1979, S. 74), solange sie gerade nicht „da“ sind, wo sie gebraucht werden, etwa dann, wenn Kindern Mahlzeiten verabreicht werden sollen. Der Stuhl, auf dem Justin platziert wurde, ist in seiner Dinglichkeit zunächst ebenso weitgehend unauffällig. Während der Feldphase stand er meist im Nebenraum hinter der Eingangstür. Jedoch unterscheiden sich die Bedingungen, unter denen sich seine bloße Zuhandenheit in beobachtete Vorhandenheit transformiert. Auffällig als Ding wird er nämlich, wenn es um „Konsequenzen“ geht, mit denen auf anomische Verhaltensweisen jener Personen reagiert wird, die als Kinder und damit als sich verändernde Personen begriffen werden. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, wenn die Erzieherin in der geschilderten Situation davon berichtet, dass genau dies von den Kindern nachgestellt wird. Es ist nicht nur ein Beispiel dafür, dass Kinder die Erwachsenenwelt interpretativ reproduzieren (vgl. Corsaro, 1997), sondern verweist auch auf die Regelmäßigkeit und damit den institutionellen Reifegrad dieser Praxis.

Vergleicht man diese Beobachtungen mit der „Babywippen“-Szene, dann lässt sich sowohl Gemeinsames als auch Differentes erkennen. In beiden Fällen wird deutlich,

dass weder „Babystuhl“ noch Babywippe in der Vollzugswirklichkeit von Kindertageseinrichtungen einfach nur als Möbel in Erscheinung treten. Vor allem aber zeigt sich in beiden Fällen, dass ein Ding nicht immer dasselbe ist, sondern der Status eines Dings als spezifisches Ding in der pädagogischen Praxis – und freilich nicht nur dort – fortlaufend auf dem Spiel steht. Beide Szenen lassen sich aber auch mit Gewinn kontrastiv lesen. Während im Falle der „Babywippe“ ein *altersunangemessener Gebrauch* Auslöser einer Störung ist, auf die mit einer verdinglichenden Intervention reagiert wird, ist im Falle des „Babystuhls“ die *altersunangemessene Platzierung* ein konstitutives Moment der Intervention selbst. Sie schließt Justin dabei nicht nur aus dem laufenden Spielgeschehen aus, sondern deklassiert ihn auch in demonstrativer Weise *sozial* als jemand, der – wie ein „Baby“ – noch nicht über die Fähigkeit verfügt, sich an die allgemeinen Regeln der Gruppe zu halten. Dies unterstreicht noch einmal die Bedeutung der altersgraduierten Objektivierung von Personen für die fröhlpädagogische Praxis. Dabei zeigt sich, dass mit dem Status der Kinder als in Veränderung begriffenen Personen gleichsam *strategisch* umgegangen wird. Dies aber ist nur möglich, weil Kinder nicht lediglich einfach auf der Basis eines indigenen Wissens nach ihrem Alters- und Entwicklungsstand unterschieden werden, sondern diese vermeintliche Unterschiedlichkeit praktisch genauso hergestellt wird.

Prozesse der Verdinglichung spielen dabei eine zentrale Rolle. Sie erlauben es nämlich, Kinder in der Gegenwart von Dingen als sich verändernde Personen sinnlich-haptisch bzw. körperlich zu objektivieren. Am Beispiel der geschilderten Sequenz gesprochen: Die Herstellung der Vorhandenheit des „Babystuhls“ markiert den darauf Sitzenden im Horizont eines Spektrums an möglichen Stadien seiner Entwicklung als jemanden, der noch nicht ist, was er sein könnte, aber werden soll. Im Vollzug des verdinglichenden Gebrauchs des Stuhls als Babystuhl wird dieser dabei zugleich mit einem Altersindex versehen. Dies macht ihn wiederum zu einem *pädagogischen Gegenstand* und zwar insofern, als er nicht lediglich als ein Sanktionsinstrument zum Einsatz kommt, das die Situation beruhigen soll,⁶ sondern diese Sanktion durch seinen Gebrauch als „Babystuhl“ erst ihre spezifische Bedeutung als eine Form der Etikettierung eines entwicklungsunangemessenen Verhaltens gewinnt. Im Medium dessen vollzieht die Erzieherin zugleich eine Pädagogisierung der Situation. Das unaufgeforderte Ansprechen des Beobachters durch die Erzieherin hat in diesem Sinne nicht eine Rechtfertigung des „Babystuhls“ zum Gegenstand; vielmehr bekennt sie sich darin zu einer Praxis, die auf die Einhaltung von Regeln Wert legen muss, weil sie es – im Unterschied zur elterlichen Erziehung – mit einer Vielzahl von Kindern zu tun hat. Die Vielzahl der Kinder wird aber hier von einem Organisationsproblem in ein Entwicklungsproblem und damit letztlich in ein pädagogisch zu handhabendes Problem umgedeutet.

⁶ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass die Erzieherin sich nicht um den weinenden Marco kümmert, sondern der sanktionierenden Intervention den Vorrang einräumt. Gleichwohl führt auch dies dazu, dass Marco mit dem Weinen aufhört.

4. Verdinglichung – eine andere Sicht der Dinge?

Im Kontext des sogenannten „material turn“ in den Sozial- und Kulturwissenschaften sieht sich auch die erziehungswissenschaftliche Forschung der Herausforderung gegenüber, ihr Interesse von den „handelnden Subjekten“ auf die Verwobenheit der „zahlreichen“, an pädagogischen Praktiken insgesamt beteiligten „Typen von Entitäten“ zu verlagern (vgl. Rieger-Ladich, 2009, S. 124). Auch mit den hier präsentierten ethnographischen Einblicken in die „Pädagogik der Verdinglichung“ werden die Herausforderungen und das wissensgenerative Potential des „material turn“ für die Erziehungswissenschaft keineswegs bestritten. Vielmehr ist ein solcher Perspektivwechsel gerade auch für die Frühpädagogik aufschlussreich, macht er doch deutlich, dass die Materialität der von ihr thematisierten Praxis nicht einfach mit bildungstheoretischen Idealvorstellungen begriffen werden kann. Im Kontrast dazu erscheint die frühpädagogische Sicht der Dinge entsprechend doch eher als ein mahnendes Beispiel dafür, dass – wie man mit Gaston Bachelard sagen könnte – die Welt, in der man denkt, nicht mit derjenigen identisch ist, in der man agiert.

Vor diesem Hintergrund unterstreichen die Ausführungen noch einmal zusätzlich, wie ernst die Herausforderung des „material turn“ zu nehmen ist. Gleichzeitig aber widersteht der zur Diskussion gestellte Zugang auch der Versuchung, die populäre Forderung, die Dinge (wieder) ins Blickfeld der Forschung zu rücken, als Rechtfertigung dafür zu nehmen, sie im Sinne einer ontologischen Gewissheit an den Anfang aller Beobachtungen zu stellen. Indem er Dinge als Resultate von Verdinglichungsprozessen begreift und diesen nachspürt, fahndet er gerade empirisch nach den Voraussetzungen, unter denen ein Blick auf die materielle Dimension pädagogischer Vollzugswirklichkeiten überhaupt erst als epistemisch lukrativ erscheinen kann. Damit ist nicht schon von vorne herein eine andere Sicht der Dinge garantiert. Dennoch aber zeigen sich deutliche Differenzen, wenn man die frühpädagogische Sicht der Dinge mit der Empirie des praktischen Umgangs mit dem Materiellen in der institutionalisierten Kleinkinderziehung vergleicht. Einerseits machen die beschriebenen Verdinglichungs- und Pädagogisierungsprozesse nämlich klar, dass die Verdinglichungsprozesse sich keineswegs nur auf jene Vorhandenheiten beschränken, denen als Lern- oder Spielmaterialien eine besondere Bildungsbedeutsamkeit zugeschrieben wird (vgl. Stieve, 2011). Andererseits zeigen sie, dass sich die pädagogische Relevanz von Dingen für die Praxis nicht einfach daraus ergibt, dass an ihnen eine unmittelbar erzieherische Wirkung ausgemacht wird, sondern daraus, dass sie es im Vollzug der Verdinglichung gestatten, Kinder als sich verändernde Personen zu objektivieren. Man könnte auch sagen: Pädagogik ist nicht einfach mit Bildung identisch. Dies aber verlangt nach einer Revision der frühpädagogischen Vorstellung von den Dingen als „Miterziehern“. Sie gewinnt nämlich erst vor dem Hintergrund an Plausibilität, dass die Dinge als pädagogisch bedeutsam immer schon da sind und den pädagogisierenden Vollzügen voraus liegen. Die Empirie frühpädagogischer Materialität zeigt aber, dass die Dinge als pädagogische Dinge nicht vor der Vollzugswirklichkeit der Erziehung bestehen und insofern auch nicht von sich aus Erzieher sein können. Für die frühpädagogische Sicht der Dinge bedeutet dies,

dass sie ihre eigene verdinglichende Sicht von den Dingen als „Miterziehern“ aufgeben muss, um sich einen Begriff von der Materialität dieser Praxis zu machen. Womöglich wird sie dann sogar feststellen, dass die von ihr beschworenen Bildungsprozesse viel wahrscheinlicher werden, wenn sie sich statt am „Vorhandenen“ im Medium des „Zuhändenen“ ereignen.

Literatur

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bollig, S. (2004). Zeigepraktiken: How to do Quality With Things. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff der Pädagogik* (S. 193-226). Weinheim: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Cassirer, E. (1930/1985). Form und Technik. In Ders., *Symbol, Technik, Sprache (Aufsätze 1927-1933)* (S. 39-91). Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Dahlberg, G. (2004). Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur. Früh-pädagogik in postmoderner Perspektive. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Früh-pädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 13-30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Bildung 'jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 183-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Elschenbroich, D. (2010). *Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2011). Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 28-44.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In Ders. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18-37). Freiburg: Verlag Herder.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Gisbert, K. (2003). Wie Kinder das Lernen lernen. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 78-105). Freiburg: Verlag Herder.
- Heidegger, M. (1927/1979). *Sein und Zeit* (15., durchges. Aufl.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heider, F. (1926/2005). *Ding und Medium*. Berlin: Kadmos Verlag.
- Hirschauer, S. (2004). Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In K. H. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 73-91). Bielefeld: Transcript Verlag.

- Kneer, G. (2008). Hybridizität, zirkulierende Referenz, Amoderne? Eine Kritik an Bruno Latours Soziologie der Assoziationen. In G. Kneer, M. Schroer & E. Schüttelpelz (Hrsg.), *Bruno Latours Kollektive. Kontroversen zur Entgrenzung des Sozialen* (S. 261-305). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Liegle, L. (2009). Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. *Betrifft Kinder*, 6(9), 6-13.
- Liegle, L. (2010). Didaktik der indirekten Erziehung. In G. E. Schäfer, R. Staeghe & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 11-25). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Mead, G. H. (1927/1972). Die objektive Realität von Perspektiven. In W. Bühl (Hrsg.), *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. Elf Aufsätze* (S. 100-113). München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(3), 329-342.
- Neumann, S. (Hrsg.) (2010). *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Neumann, S. (2011). Ordnungen der Erziehungswirklichkeit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31(1), 4-11.
- Neumann, S., & Honig, M.-S. (2006). Das Maß der Dinge. Qualitätsforschung im pädagogischen Feld. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 193-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Pazzini, K.-J. (1983). *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Menschen und Dinge, Akteure und Aktanten. Überlegungen zur Neubestimmung des Sozialen. In B. Grubenmann & J. Oelkers (Hrsg.), *Das Soziale in der Pädagogik. Zürcher Festgabe für Reinhard Fatke* (S. 114-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schäfer, G. E. (2005). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen* (2. erw. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schäfer, G. E. (2008). Bildung in der frühen Kindheit. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 125-139). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Schmidt, K. (2004). Das Freispiel und der geordnete Raum. Praxis eines Programms. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff der Pädagogik* (S. 157-192). Weinheim: Juventa Verlag.
- Sørensen, E. (2007). The Time of Materiality. *FQS* 8(1).
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/207> [12.02.2011].
- Stieve, C. (2003). *Vom intimen Verhältnis zu den Dingen. Ein Verständnis kindlichen Lernens auf der Grundlage der asubjektiven Phänomenologie Jan Patočkas*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, C. (2011). Inszenierte Dingwelten. Spiel- und Lernmaterialien in Kindertageseinrichtungen. In P. Cloos & M. Schulz (Hrsg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Per-*

184 Vergegenständlichungen

- spektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen* (S. 115-129). Weinheim: Juventa Verlag.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Grenner, K., & Roßbach, H.-G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten* (3. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wiesemann, J. (2009). „Handwerk des Lernens“. Zum kulturellen Selbstverständnis schulischen Lernens im Sachunterricht. In H. Giest, R. Lauterbach & B. Marquart-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung – Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 269-276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Whitehead, A. N. (1929/1987). *Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Anschrift des Autors

Dr. Sascha Neumann, Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l’Education (FLSHASE), Campus Walferdange, Route de Diekirch, 7220 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: sascha.neumann@uni.lu