

Petra Götte
Wiebke Waburg *Hrsg.*

Den Dingen auf der Spur

Zum Umgang mit Gegenständen
in Kindheit und Jugend



Springer VS

Den Dingen auf der Spur

Petra Götte · Wiebke Waburg
(Hrsg.)

Den Dingen auf der Spur

Zum Umgang mit Gegenständen
in Kindheit und Jugend

 Springer VS

Hrsg.

Petra Götte
Universität Augsburg
Augsburg, Deutschland

Wiebke Waburg
Universität Koblenz-Landau
Koblenz, Deutschland

ISBN 978-3-658-30767-7 ISBN 978-3-658-30768-4 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort: Den Dingen auf die Spur kommen ...



Dinge konstituieren die Umwelt von Kindern und Jugendlichen, sie eröffnen oder beschränken die Möglichkeiten ihres Handelns. Prozesse des Aufwachsens sind stets verbunden mit dem Hineinwachsen in eine Ding-Welt, mit der Aneignung materieller Kultur. Dinge fungieren als materialisierte Sozialisationspartner. Mit dem Gebrauch der Dinge ist gleichzeitig der dingadäquate Gebrauch des Körpers verbunden. Die materialen wie auch die körperlich-leiblichen Grundlagen sozialer, respektive pädagogischer Praxis sind in den letzten Jahrzehnten zunehmend in den Fokus der Forschung gerückt. Dies gilt sowohl für die Soziologie und die Erziehungswissenschaft als auch für die Geschichtswissenschaft und die Kulturwissenschaften insgesamt und zeigt sich z. B. in verstärkter Aufmerksamkeit für performative Praxen, für materielle Kultur, in der Wiederentdeckung des Raumes und nicht zuletzt im Aufschwung praxeologischer und praxistheoretischer Perspektiven – um nur einige Aspekte zu nennen. In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung haben die Dinge – von den Lehr-Lernmitteln über Spielzeug und Möbel bis hin zu den Schulräumen und Klettergärten – einen angestammten Platz inne, sowohl in ‚klassischen‘ Erziehungstheorien als auch in neueren Überlegungen zum Zusammenhang von Dingen und Lernen bzw. Dingen und Sozialisation und Bildung (vgl. neben anderen Dörpinghaus und Nießeler 2012; Fookan et al. 2016; Mühleis und

Sternagel 2018; Neumann 2013; Nohl 2011, 2018; Rabenstein und Wienike 2012; Priem et al. 2012; Schachtner 2014; Stenger 2013; Stieve 2008, 2013; Tänzer et al. 2019). Allerdings wird die Diskussion um die materialen Dimensionen pädagogischer Praxis wie auch um die materialen Dimensionen des Aufwachsens vor allem in Bezug auf die Lebensphase Kindheit geführt. Die Bedeutung von Dingen im Jugendalter ist hingegen bislang vergleichsweise selten thematisiert worden.

Die Artikel des vorliegenden Sammelbandes schließen auf vielfältige Weise an aktuelle Diskurse und Forschungen, aber auch an Desiderate zum Thema ‚Dinge der Kindheit, Dinge der Jugend‘ an, indem sie die Frage nach der Verankerung von Dingen in sozialen und kulturellen Praxen von (und mit) Kindern, aber auch von (und mit) Jugendlichen in den Fokus rücken.

Die Beiträge gehen zurück auf die Tagung ‚Dinge der Kindheit, Dinge der Jugend‘, die im Juli 2019 an der Universität Koblenz-Landau, am Campus Koblenz unter der Leitung von Wiebke Waburg und Petra Götte stattgefunden hat (vgl. Abb. 1).

In den Aufsätzen geht es um den Umgang mit Dingen in Kindheit und Jugend, genauer gesagt darum, wie sich im Umgang mit den Dingen leibliches Erleben entfaltet, wie Dingen Bedeutung zugeschrieben wird, wie sie zu Symbolen werden, wie mit ihnen Übergänge, Rollen- und Geschlechterstereotype, generationale und kulturelle Differenzen, Machtverhältnisse und Regierungsspielräume konstituiert, aber auch verschoben werden. Wenngleich es dabei immer auch um die materiale Beschaffenheit der Dinge selbst geht, steht gleichwohl das Handeln mit den Dingen im Zentrum der Betrachtung. Zum Handeln mit den Dingen bzw. zum Gebrauch der Dinge gehören die verschiedensten Tätigkeiten wie Herstellen, Anschaffen und Entsorgen sowie die diversen Praktiken des alltäglichen und außeralltäglichen Benutzens und nicht zuletzt das Sprechen und Nachdenken, das Fantasieren und Träumen von den Dingen. Im Zuge des Umgangs mit den Dingen wird ein Objekt von einer (unpersönlichen) Ware zu einem persönlichen bzw. kollektiven Gut und gelangt in die persönliche Eigenwelt des Menschen (vgl. den Beitrag von Barbara Wolf). Gerade über den Dinggebrauch werden wir zu sozialen, kulturellen und historischen Individuen, denn die Dinge haben

„ein gesellschaftlich-historisches ‚Wesen‘, dem sich kein Zeitgenosse entziehen kann. Im Niederdrücken der Türklinke, im Zubinden der Schuhe, im Gebrauch von Messer und Gabel, im Einschalten des PC realisieren wir uns als kulturbedingte [...] geschichtliche Individuen“ (Selle 1997, S. 19 f.).

The poster features a white background with blue text and graphics. At the top left is the logo of Universität Koblenz-Landau, consisting of a stylized 'U' with horizontal lines. To its right is the text 'UNIVERSITÄT KOBLENZ · LANDAU' and 'FB 1 Bildungswissenschaften Institut für Pädagogik Abteilung Pädagogik'. At the top right is the logo of Universität Augsburg, 'UNA', with 'Universität Augsburg University' below it. A blue diagonal banner across the top contains the text 'Ausstellung „Dinge der Kindheit“' and 'Eröffnung mit kleinem Empfang am Freitag, 26. Juli um 17:30 Uhr'. The main title 'Dinge der Kindheit – Dinge der Jugend' is centered in a large, bold, sans-serif font, with 'Tagung' and '26. und 27. Juli 2019' below it. In the center are four blue origami crane silhouettes arranged in a 2x2 grid. At the bottom left is a QR code. To its right is the text: 'Weitere Informationen zu Programm und Anmeldung finden Sie auf unserer Tagungswebseite: www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/tagung-dinge-der-kindheit-dinge-der-jugend/ Oder QR-Code scannen!

Abb. 1 Plakat Tagung „Dinge der Kindheit – Dinge der Jugend“. (Quelle: Barbara Sterzenbach)

Die sozial-räumlichen Kontexte, in welchen das Handeln mit den Dingen von den Autor*innen beobachtet und analysiert wird, sind vielgestaltig. Es handelt sich um die KiTa (vgl. die Beiträge von Dominik Farrenberg und Laura v. Albedyhl), die Schule bzw. den Klassenraum (vgl. den Beitrag von Serafina Morrin), den Fußballplatz (vgl. den Beitrag von Thomas Grunau), um Einrichtungen der Jugendhilfe (vgl. den Beitrag von Tobias Franzheld), aber auch um den öffentlichen Raum in Gestalt eines Einkaufszentrums (vgl. den Beitrag von Julia Misterek & Ulrike Eschrich) sowie den privaten (Wohn)Raum (vgl. die Beiträge von Pia Schmid und Ludwig Duncker). Auf den Umgang mit den Dingen in den genannten sozial-räumlichen Kontexten blicken die Autor*innen mit unterschiedlichen theoretischen Zugängen und Fragestellungen: Untersucht wird, wie die Dinge soziale, mithin generationale und pädagogische Beziehungen regulieren (vgl. die Beiträge von Thomas Grunau, Laura v. Albedyhl, Dominik Farrenberg), wie sie Rollen- und Statuszuschreibungen anzeigen und symbolisieren (vgl. die Beiträge von Monika Heß und Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld & Barbara Sterzenbach). Weiterhin geht es um die Frage, wie Übergänge mit Hilfe von Dingen gestaltet werden (vgl. die Beiträge von Petra Götte, Gesine Nebe & Annegret Gaßmann und Tobias Franzheld) sowie darum, wie sich Kinder und Jugendliche in Auseinandersetzung mit den Dingen Welt erschließen (vgl. die Beiträge von Barbara Wolf, Pia Schmid und Ludwig Duncker). Nicht zuletzt treten Dinge als Erinnerungsobjekte in Erscheinung, z. B. wenn sich Zeitzeug*innen an ihren ersten Schultag und dessen dingliche Requisiten erinnern (vgl. den Beitrag von Gesine Nebe & Annegret Gaßmann) oder wenn Autobiografinnen sich in der Retrospektive der für ihre Entwicklung bedeutsamen, ja existenziellen Dinge gewahr werden (vgl. den Beitrag von Pia Schmid). Und schließlich werden im vorliegenden Sammelband auch methodische Zugänge zur Analyse von Dingen diskutiert (vgl. die Beiträge von Wiebke Hiemesch, Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld & Barbara Sterzenbach).

Unser Dank gilt allen Autor*innen, die durch ihre Vorträge und Texte zum Entstehen dieses Sammelbandes und zu der anregenden und lebendigen Diskussion während der Koblenzer Tagung beigetragen haben. Dass die Tagung trotz Hitzewelle und an diversen Bahnhöfen gestrandeten Tagungsteilnehmer*innen gelingen konnte, ist nicht zuletzt der umsichtigen und kreativen Organisation von Alexandra Haustov und Barbara Sterzenbach zu verdanken. Ihnen sowie Shary Hergaß, die die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge für den Sammelband übernommen hat, danken wir sehr herzlich.



Koblenz und Augsburg
im August 2020

Wiebke Waburg
Petra Götte

Literatur

- Dörpinghaus, A., & Nießeler, A. (Hrsg.). (2012). *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Fookon, I., Depner, A., & Pietsch-Lindt, U. (2016). ‚Betwixt things‘ – Das Ambivalente der Dinge in Übergangskontexten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36, 149–163.
- Mühleis, V., & Sternagel, J. (Hrsg.). (2018). *Die Gegenstände unserer Kindheit. Denkerinnen und Denker über ihr liebstes Objekt*. München: Fink.
- Neumann, S. (2013). Die anderen Dinge der Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 107–121.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Zwischen Spontaneität und Habituation: Pädagogisch relevante Praktiken mit Dingen. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 68–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Priem, K., König, G., & Casale, R. (Hrsg.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft.
- Rabenstein, K., & Wienike, J. (2012): Der Blick auf die Dinge des Lernens. Überlegungen zur Beobachtung der materiellen Dimension pädagogischer Praktiken. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtungen in der Schule – Beobachten lernen* (S. 189–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Schachtner, Chr. (Hrsg.). (2014): *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs*. Bielefeld: transcript.
- Selle, G. (1997). *Siebensachen. Ein Buch über Dinge*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Stenger, U. (2013). Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 27–41.

- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.
- Stieve, C. (2013). Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit Dingen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 91–106.
- Tänzer, S., Godau, M., Berger, M., & Mannhaupt, G. (Hrsg.). (2019). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Inhaltsverzeichnis

I. Dinge als Forschungsobjekte. Von Trockensträuben und Muscheln, Zeichnungen und Klebestreifen	
Dinge in der persönlichen Eigenwelt – zur Bedeutung von Affektivität für die Welterschließung Heranwachsender	3
Barbara Wolf	
Betrachtungen zu Kinderzeichnungen als Artefakte. Zeichnungen aus dem Projekt ‚Bridging the Gap‘	17
Wiebke Hiemesch	
II. Die Welt im Ding: Spiel-Zeug, Sammelobjekte und existenzielle Dinge. Von Spielfiguren, Nähutensilien und Büchern	
„Spielen mit Geschmack“: Zur Repräsentation ethnischer Gastronomie in Spielzeug am Beispiel von Kebab-Grills	45
Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach	
Vielfalt der Geschlechter-Welt? – Zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen auf Spielzeugverpackungen.	73
Monika Heß	
Zwischen Selbstbildung und Kommerz. Studien zum Sammelverhalten von Kindern	95
Ludwig Duncker	

Bücher und andere existentielle Dinge bürgerlicher Mädchen. Drei Kaufmannstöchter in ihren Autobiografien 1750 bis 1830	113
Pia Schmid	
III. Dinge im Übergang. Von Koffern, Dosen und Schultüten	
Dinge des Übergangs bei Selbstmeldungen in der Kinder- und Jugendhilfe.	135
Tobias Franzheld	
„Meine liebsten Dinge müssen mit“ (Sarihi/Völk 2018). Zur Darstellung des kindlichen Umgangs mit Dingen im Kontext von Migration. Eine Bilderbuchanalyse	151
Petra Götte	
Die Zuckertüte als Einschulungs<i>ding</i> – Überlegungen zur Bedeutung von Dingen im Übergangsprozess von der KiTa in die Grundschule	175
Gesine Nebe und Annegret Gaßmann	
IV. Handeln mit Dingen in pädagogisierten Kontexten. Von Fußbällen, Puzzles, Schildkröten, Luftballons und Strohhalmen, Rollern und Bonbons	
(Ein) Fußball als Gegenstand pragmatistisch- generationentheoretischer Erziehungswissenschaft	199
Thomas Grunau	
Die Triade von Fachkraft, Kind und Ding – Videoanalyse einer Dialogsituation in der frühpädagogischen Praxis	215
Laura von Albedyhl	
Eine (Un-)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen – und ihre Regierung<i>spiel</i>Räume.	235
Dominik Farrenberg	
Das Projekt FLinK: Ein Einkaufszentrum wird für Kinder zum Ort des (Neu)Entdeckens der Dinge	249
Julia Misterek und Ulrike Eschrich	

Echte Schokolade und eingebildete Roller – Praktiken des Gabentausches im pädagogischen Setting Willkommensklasse	263
Serafina Morrin	
Verzeichnis der Autor*innen	277

**I. Dinge als Forschungsobjekte.
Von Trockensträußen und Muscheln,
Zeichnungen und Klebestreifen**



Dinge in der persönlichen Eigenwelt – zur Bedeutung von Affektivität für die Welterschließung Heranwachsender

Barbara Wolf

1 Einleitung

Kinder nehmen die Welt mit allen Sinnen wahr (vgl. Asplund und Samuelsson 2013, S. 33) und erwerben dadurch kognitive Strukturen der Welt. Doch wie eignen sie sich die Dinge an und vor allem, worin liegt begründet, warum sie zu der einen Sache eine höhere Affinität entwickeln als zur anderen? In gewissem Umfang mag es Zufall sein, etwa das Geworfensein in einen spezifischen sozio-kulturellen, historisch gewachsenen Kontext (vgl. Heidegger 2006, S. 53). Auf der anderen Seite jedoch schreiben Kinder und Jugendliche den Dingen, mit denen sie hantieren, einen sozialen Sinn zu, den sie mit anderen teilen, zunächst ohne Rücksicht auf den zugeschriebenen Sinn durch die Gesellschaft, später diesen Sinn adaptierend oder modifizierend (vgl. Tenbruck 1986, S. 128).

Daraus entstehen kulturelle Praxen, welche vor allem leiblich vollzogen werden. Das affektive Betroffen-Sein von einem Gegenstand wie einer Muschel oder einem Handy löst erst den subjektiven Bezug aus, die Begeisterung, das Entzücken über oder den Ekel vor einer Sache. Das Eigene (Leib) wird mit dem Anderen (Ding) im Affiziert-Sein verbunden (vgl. Gugutzer 2017, S. 150). Subjektives Betroffensein als zentrale Erfahrung des Menschen – weil er sich in ihr erst als Subjekt erlebt – vollzieht sich auf personaler und präpersonalen (Säuglinge, an Demenz erkrankte Menschen) Ebene (vgl. ebd.). Das Kind verleibt sich die Dinge ein, weil es von etwas in einer „spürbaren Weise so betroffen und heimgesucht wird“, dass es mehr oder weniger „in dessen Bann gerät“ und sein Befinden und Verhalten sich danach ausrichtet und verändert (vgl. Schmitz 1969,

B. Wolf (✉)

Kolping Stiftungshochschule gGmbH, Köln, Deutschland

E-Mail: barbara.wolf@kolping-shs.de

S. 343). Daraus entsteht eine ausgeprägte Wechselbeziehung, die es emotional ergreift und nicht so leicht wieder loslässt (vgl. Wolf 2016, S. 48). Es integriert diesen nun in die persönliche Eigenwelt, was phänomenologisch betrachtet einen Bewusstseinszustand darstellt, der durch das affektive Betroffensein und die subjektive Affinität beleuchtet und durchwärmt ist (vgl. Schmitz 2007, S. 170). Dieser zwischenleibliche Vorgang (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 261) zwischen Objekt und Subjekt beschreibt den Ursprung jeglicher Lernmotivation.

Die körperlich-leibliche Auseinandersetzung mit den Dingen des eigenen Interesses, angetrieben durch affektives Betroffensein, bildet somit eine Triebfeder des In-der-Welt-Seins, der ureigenen Antriebe und Ziele (vgl. Heidegger 2006, S. 53). Der Beitrag möchte den Prozess der Aneignung der Ding-Welt und einer materiellen Kultur (nicht nur im Kindesalter) beschreiben und die Bedeutung von Affektivität und Leiblichkeit in diesem Zusammenhang beleuchten. Zunächst wird kurz auf zwei wesentliche Begriffe eingegangen: Kindheit und Dinge. Danach wird leibliche Kommunikation als Akt der Wahrnehmung mit den Unterkategorien der antagonistischen und solidarischen Einleibung und der Ausleibung expliziert. Dann wird das Konzept der persönlichen Eigenwelt und der persönlichen Fremdwelt von Hermann Schmitz eingeführt. Am Ende wird die Relevanz der Fähigkeit des affektiven Betroffenseins für den Zugang zur Welt, für Lernen, für Erfahrung und für Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen fokussiert.

Kindheit wird hier verstanden als Institution, die sich durch kulturell geprägte Leitbilder, Rechtsnormen und Sitten konstituiert, als lebenslange Komplementärbeziehung zu den Eltern und als Kindsein in konkreten dyadischen Beziehungen (vgl. Markefka 1993, S. X f.). Weiterhin soll zumindest kurz auf den Begriff ‚Ding‘ eingegangen werden: Im Duden (2020, o. S.) wird ein Ding ganz allgemein als „ein nicht näher bezeichneter Gegenstand“ bezeichnet, um den es aber in der Philosophie jahrhundertelange Debatten gab, die hier nicht abgebildet werden können. Einige wenige Umschreibungen des Begriffes eröffnen Implikationen, wie ein Ding verstanden werden kann. So herrscht bei Hegel (1949) eine dialektische Sichtweise auf das Ding vor, einerseits als Objekt „der vielen Eigenschaften“, also als ein mit vielen Adjektiven beschreibbares, andererseits als ein diese ausschließendes „Eins“, eben der Gegenstand an sich, jenseits aller spezifischen Eigenschaften (vgl. ebd., S. 92). Eine Definition von Alois Riehl (1925) lautet: „Dinge sind konstante Gruppen von Empfindungen zur Einheit des Bewusstseins gebracht“ (ebd., S. 238). Hier werden Aspekte der Wahrnehmung, nämlich sich sinnliche Empfindungen bewusst zu machen, angesprochen, was stark an Kantsche Denkweisen erinnert. Albert Grote (1948) geht davon aus, dass Dinge nur „für solche Wesen, die zu

willentlicher aufsuchender Bewegung fähig sind“ (ebd., S. 67), existieren. Dies schreibt dem Beobachter der Dinge eine besondere Rolle zu. Eine weitere Idee ist die gestaltpsychologische Vorstellung von dem Ding als integrierende Gestalt (vgl. Michote 1954, S. 352). Hinzu kommt zu einer solch integrativen Sichtweise etwa Cornelius Gedanken über protentive Merkmale des Dinges. So ist es für ihn „nichts anderes, als die begriffliche Zusammenfassung bestimmter Wahrnehmungen und der darauf für die Erfüllung bestimmter Bedingungen gegründeter Erwartungen“ (Cornelius 1897, S. 251). Auch für Hermann Schmitz spielen die Erwartungen an das Ding eine Rolle, jedoch liegt der Kern seiner Bedeutung für ihn in ihrer Einbettung in die chaotisch mannigfaltige Ganzheit einer Situation (vgl. Schmitz 1989, S. 114). Um die Definition des Begriffes abzukürzen: Das Ding ist kein einfach zu definierender Begriff, er kann aber auch als Summe seiner Eigenschaften verstanden werden, als Sinneseindruck von Empfindungen, als mit Erwartungen angefüllter, in eine Situation eingebetteter Gegenstand, der womöglich nur durch bestimmte Wesen wahrnehmbar ist.

2 Weltaneignung – Wahrnehmung durch leibliche Kommunikation

Nach dieser knappen Begriffsarbeit sollen nun Möglichkeiten diskutiert werden, wie das Kind, der/die Jugendliche*, zu den Dingen kommt. Weltaneignung basiert grundsätzlich auf Wahrnehmung.

Nun versteht man unter Wahrnehmung – auch im Sinne der Kantschen Denktradition – häufig eine Funktion der einzelnen Sinnesorgane: mit den Augen sehen, mit den Ohren hören, mit der Haut fühlen, mit der Zunge schmecken, mit der Nase riechen. Es wird davon ausgegangen, dass Wahrnehmung auf dem Weg über die Sinnesorgane und Nervenregungen im Gehirn entstünden (vgl. Linschoten 1956, S. 2 ff.). Diese physiologische Sichtweise versucht Schmitz (1989) zu überwinden, indem er zwar die Funktion von Sinnesorganen und Gehirn nicht leugnet, diese aber als „Begleitvorgänge“ eines umfassenderen Prozesses betrachtet, dem der Leib als integrales Wahrnehmungsorgan zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 19). Ähnlich wie Maurice Merleau-Ponty (1966), der den Leib als ersten Kulturgegenstand begreift (ebd., S. 400), betrachtet auch Thomas Fuchs (2013) den Leib als den zentralen Träger von Interaktionsprozessen mit der Umwelt. „Mein Leib ist also nicht der Körper, den ich sehe, berühre oder empfinde, sondern er ist viel mehr mein Vermögen zu sehen, zu berühren und zu empfinden“ (ebd., S. 99). Dieses „Vermögen“ speist sich einerseits aus der Integration von körperlich-leiblichen Dispositionen und andererseits aus der

Bezogenheit zur Umwelt. Es stellt die angeborene oder erworbene Bereitschaft des Organismus dar, Aktion zu realisieren (vgl. ebd., S. 127). Der Leib wird in diesem Prozess zu einem Medium des sich Befindens zur Welt, das auch durch Atmosphären und Stimmungen geprägt und beeinflusst wird. Hermann Schmitz (2014) bezeichnet den Leib als alles, „was er von sich, als zu sich selber gehörig, in der Gegend – nicht immer in den Grenzen – seines Körpers spüren kann, ohne sich der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken und des aus ihren Erfahrungen [...] gewonnenen perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung des eigenen Körpers) zu bedienen“ (ebd., S. 16). Der Leib bildet eine integrale Instanz des Subjektes, der durch den Körper wirken kann, ohne ganz in ihm aufzugehen.

Was nun in der Wahrnehmung von Kindern bedeutsam wird, ist eben nicht nur das Sehen, Hören, Fühlen, Riechen und Schmecken von Gegenständen und die Verarbeitung im Gehirn, sondern das leiblich-affektive Betroffensein von den Dingen. Wenn eine Vierjährige am Strand eine Muschel entdeckt, wird sie nicht mithilfe eines Maßbandes Länge und Breite vermessen, sie wird nicht anhand einer Farbskala die Einfärbung bestimmen. Sie wird die Muschel auch nicht wiegen oder die Dichte der Zellen bestimmen. Nein, für eine Erfahrung mit der Muschel sind wesentlich die Neugierde und Aufregung, das feuchte Ding im Sand zu entdecken, es in die Hand zu nehmen, es zu betrachten, zu schütteln, ans Ohr zu halten, neugierig zu werden, „was wohl der Inhalt sei, mit angehaltenem Atem die beiden Hälften auseinanderzuziehen. Das affektive Betroffen-Sein, die Lust zu entdecken, die Aufregung, Enttäuschung, Überraschung, bilden die Triebfeder und Motivation für den Lernprozess (vgl. Wolf 2016, S. 16).

Was hier als Prozess der lebendigen Auseinandersetzung mit Welt geschieht, bezeichnet Hermann Schmitz (2007) als leibliche Kommunikation. Leibliches Spüren vollzieht sich in dem Spannungsfeld von Engung und Weitung, was bedeutet „zwischen Enge und Weite in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen“ (ebd., S. 122). Engung empfindet das Mädchen bei affektivem Betroffensein, Neugier auf die Muschel, die Spannung beim Aufheben, der Schreck beim knackenden Öffnen und der Überraschung, dass sie leer ist. Die Gliedmaßen sind angespannt und dicht beim Körper, der Blick ist fokussiert, die Haut zieht sich zusammen bis hin zur Gänsehaut. Nachdem die Muschel geöffnet ist und die Spannung nachlässt, gerät das Mädchen in Weitung und Entspannung, etwa wenn es der Mutter nach der Aufregung ihren Fund zeigt. Engung und Weitung sind als leiblich erfahrbare Zustände der Existenz zu bezeichnen, zwischen deren extremer Ausprägung sich das subjektive Erleben abspielt (vgl. Wolf 2017, S. 541).

Bei der Interaktion geschieht das gleiche Wechselspiel von Engung und Weitung intersubjektiv zwischen den beteiligten Personen als leibliche Kommunikation. Sie gilt nicht nur als Grundform des Sozialen, sondern kann auch als erkenntnistheoretischer Zugang zur Welt betrachtet werden (vgl. Gugutzer 2017, S. 153). Hermann Schmitz (1978) spricht von leiblicher Kommunikation dann, „wenn jemand von etwas in einer für ihn leiblich spürbaren Weise so betroffen und heimgesucht wird, dass er mehr oder weniger in dessen Bann gerät und mindestens in Versuchung ist, sich unwillkürlich danach zu richten und sich davon für sein Befinden und Verhalten in Erleiden und Reaktion Maß geben zu lassen“ (ebd., S. 31 f.). Dies passiert wechselseitig zwischen Menschen und einseitig zwischen Mensch und Sache. Die intensive Konzentration auf ein Gegenüber bezeichnet Schmitz (2007) als Einleibung (ebd., S. 136). Bereits Maria Montessori hat dieses intensive sich Einlassen auf einen Gegenstand als „Polarisation der Aufmerksamkeit“ bezeichnet, der gleiche Vorgang, welcher bei der Einleibung passiert (vgl. Hebenstreit 1999, S. 54).

Ein Beispiel für solch intensive Einleibung zeigte mein vier Monate alter Sohn, der sich – in einem unbeobachteten Moment – einen Trockenblumenstrauß einverleibte: Er lag rüclings auf dem Boden, der Strauß in alle Richtungen zerfetzt, einzelne Stängel in Mund und Nase, andere klebten an den feuchten Händen, der Rest lag bunt verteilt um das Kind herum und er strampelte in aufgeregter Begeisterung. Nun strahlte er mich an, versuchte, einzelne Zweiglein mir entgegenzuhalten, fing mich mit seinen Blicken ein und forderte eine (möglichst freundliche) Reaktion von mir heraus. Dieser Vorgang weist alle Merkmale der Einleibung mit der Dingwelt beispielhaft auf: Die gerichtete Konzentration auf das Gegenüber, nämlich der Blumenstrauß. Das intensive sinnliche Explorieren mit allen Sinneskanälen. Das affektive Betroffen-Sein aus Freude am Forschen, Spüren, Entdecken, das sich durch jubelnde Laute und strampelnde Beine ausdrückt. Dann kommt noch die Einleibung mit einer Person hinzu, insbesondere über den Blickkontakt, über die Geste des Gebens und eine unmittelbare Aufforderung zur Reaktion.

Einleibung wie in diesem Beispiel kommt durch intensive Bewegungssuggestionen zustande (vgl. Böhle und Fross 2009, S. 18). Der Blumenstrauß hatte einen besonderen Aufforderungscharakter im Sinne von Heideggers Zuhanden-Sein. Durch das bunte, diffuse, etwas ausgefranste Äußere gibt der Trockenstrauß Bewegungssuggestionen vor, die das Kind anmuten: Etwas knistern lassen, zerrupfen, zerfetzen, verteilen. Nach Schmitz sind Bewegungssuggestionen „Vorzeichnungen einer Bewegung“, die nicht nur durch Eigenbewegung, sondern auch durch Formen, Farben und Gestaltverläufe vorgegeben

sind und die „über das Maß der erfolgten Bewegung [...] hinaus[gehen]“ (Schmitz 2014, S. 67). Somit evozieren sie Reaktionen, die selbst zu Bewegungen führen. Gerade Kinder lernen vor allem durch leibliche Wahrnehmung und Mitbewegung. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf Bewegungen, „weil sie davon in leiblicher Weise angesprochen werden“ (Schultheis 2008, S. 103). Natürlich geschehen Bewegungssuggestionen auch durch Personen. Wenn ein Vater in der Hocke die Arme weit öffnet und die einjährige Tochter anlächelt, wird sie das als Aufforderung empfinden, ihre ersten Schritte auf ihn zu zugehen.

3 Soziologische Überlegungen zum Dingbezug

Nun soll die Annäherung daran fortgesetzt werden, wie Kinder und Jugendliche zu den Dingen kommen. Das leiblich affektive Betroffen-Sein scheint ein wesentlicher Zugang zur Welt zu sein, nämlich die subjektive Erfahrung, dass ich es bin, der/die diese aufregende Muschel öffnet, dieses attraktive Handy bedient oder auf diesem schnittigen Skateboard die Straße herunter rast. Denn Heranwachsende erleben die Lebenswelt nicht immer im Sinne Giddens' (1988) als kompetente/r Akteur*in, der/die stets in der Lage ist, das Handeln rational zu reflektieren (vgl. ebd., S. 56). Sie erfahren sie zugleich als Patheur*in, der/die von den ihn umgebenden Atmosphären affiziert und betroffen wird (vgl. Hasse 2015, S. 45). Diese Fähigkeit zum leiblich affektivem Betroffensein, oder wie Waldenfels (2015) sagt, im pathischen Erleiden, kann als Bedingung der Möglichkeit von Sozialität und Auseinandersetzung mit der stofflichen Welt betrachtet werden (vgl. Waldenfels 2015, S. 76; Gugutzer 2017, S. 150).

Nun stellt sich die Frage, warum Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Interessen an den Dingen entwickeln und warum ein Kind vom Fußball-Sticker-Sammeln fasziniert ist, das nächste von der Pflege eines Zwergkaninchens, die nächste mit Hingabe Spanisch lernt und wieder ein anderer am Kreieren von effektreichen Techno-Tracks. Dazu kann eine soziologische Perspektive Aufschluss geben. Der Kulturosoziologe Friedrich Tenbruck (1972) bestätigt, dass menschliches Handeln häufig „unter dem Druck von Spannung [...], von Entscheidung und Unsicherheit vor sich geht“, also subjektive Tonusgefühle und objektgerichtete Emotionen, welche keinesfalls nur „bloße Begleiterscheinungen, sondern wiederum selbst Gegenstand des Handelns sind“ (ebd., S. 28). Damit räumt er dem affektiven Betroffensein eine prominente Stellung im (sozialen) Handeln ein. In der Auseinandersetzung mit der Dingwelt entdeckt Tenbruck (1972) dabei sehr interessante Phänomene:

- *Expressive Entladung am Objekt:* Wenn ein Mensch aus Ärger über einen geplatzten Autoreifen gegen diesen tritt oder noch stärker, wenn ein/e Jugendliche*r auf die Tastatur des Computers schlägt und selbigen beschimpft, weil das Fantasy-Spiel so ruckelt, dass er seinen Spielzug nicht erfolgreich beenden kann (vgl. ebd., S. 87). In diesem Fall wird der Affekt am Ding entladen.
- *Das Objekt als potenzieller Mitspieler:* Hier wird das Objekt zum Träger festgeschriebener Qualitäten: Das Kuscheltuch des Kleinkindes, das Bayerntrikot des Teenagers, oder der personifizierte Basketball bei dem Film Castaway, als er im Meer davon treibt. Ein Ding wird hier als Erweiterung des eigenen Seins begriffen.
- *Die Wahrnehmung des Objektes,* die auch eigene „Innenlagen“ enthält (vgl. ebd., S. 88). Der Blick folgt nicht nur neutral und zufällig den äußeren Linien eines Gegenstandes, sondern bleibt an bestimmten Ecken, Farben oder Formen hängen. Die eigene Aufmerksamkeit wird durch überraschende Eindrücke festgehalten, aufgrund von eigenen Vorerfahrungen gehen „affektive Qualitäten auf den Gegenstand über“ (ebd., S. 89). Dem Ding werden hier Eigenschaften zugeschrieben – etwa brüchig –, wenn gerade eigene Brüche erlebt oder verarbeitet werden.

Tenbruck (1972) beschreibt hier anschaulich, wie der Gegenstand seinen objektiven Dingcharakter verliert, indem er nämlich von dem Kind oder dem/der Jugendlichen mit Qualitäten ausgestattet wird, die weit über die reine Funktion hinausgehen. Die reine Wahrnehmung eines Balles, eines Handys, eines Skateboards wird „durch Wünsche unterbrochen, die ein Tun verlangen“ und während der Gegenstand im Prinzip „ungestört in sich selbst ruht“, wird er von den subjektiven Eindrücken, Zuständen und Erwartungen der Heranwachsenden umspielt (vgl. ebd., S. 90). Der Ball wird zum Objekt, das einen selbst zum bewunderten Fußballstar werden lässt. Das Handy ermöglicht es, bei Instagram die Neuesten selbst kreierten Siebdrucke auszustellen und dadurch als Künstler*in wahrgenommen zu werden. Somit erfolgt eine „Einbringung des Innererlebnisses in die Wahrnehmung des Gegenstandes“ und „gleichzeitig die Entstehung von nicht objektiven Qualitäten des Gegenstandes und deren Rücknahme in das Innererlebnis“ (ebd., S. 91). Diese soziologische Beschreibung für den Prozess der Einleibung eines Gegenstandes ist sehr fruchtbar, um das affektive Betroffensein als Grundlage für die intrinsische Motivation, sich mit einem Gegenstand zu beschäftigen, zu identifizieren. Das Objekt wird gleichermaßen Spiegel der inneren Impulse und Vorlieben.

In der Neuen Phänomenologie bezeichnet man die Auseinandersetzung mit unbelebten Objekten als „einseitige Einleibung“, die für alle Momente der

Faszination oder Suggestion durch nicht Personales steht, etwa ein Stein, ein Youtube-Video, ein Handyklingelton, ein City-Roller, etc. Da es sich um eine intensive Bezogenheit auf „etwas außerhalb seiner selbst handelt“, spricht Robert Gugutzer (2017) auf der Ebene einseitiger Einleibung von sozialer Beziehung (vgl. ebd., S. 152). Durch diese Bezogenheit wird die äußere Welt Teil des Subjektes und das Subjekt Teil der Welt. Wie nun das einzelne Kind, der/die individuelle Jugendliche* durch einseitige Einleibung eine Affinität zu bestimmten Dingen bekommt, wird im Folgenden mit den phänomenologischen Begriffen der persönlichen Welt – bzw. genauer, der persönlichen Eigenwelt und der persönlichen Fremdwelt – betrachtet.

4 Bezug zu den Dingen – persönliche Eigenwelt, persönliche Fremdwelt

Der Begriff der persönlichen Welt stammt ursprünglich von Hegel (1949) und meint die kompliziertere Intimität zwischen einer Person und ihrer sie umgebenden Welt mit ihren subjektiv erfassten Eigenheiten. Hier sind deutlich Parallelen zu Tenbruck zu bemerken, denn auch bei dieser Vorstellung handelt es sich um einen Vorgang, bei dem sich die Person quasi mit bestimmten Aspekten der Welt verbündet. Auch hier sind die subjektiv erfassten Besonderheiten relevant und wie bei Hermann Schmitz' (1978) *Einleibung* tritt die Person in eine Beziehung mit der Umwelt. Wesentlich ist nach Schmitz „das Gefesseltsein, die bannende und führende Macht eines Schlüsselreizes, der die Empfänglichkeit Betroffener auf sich zieht und gleichsam ansaugt“ (ebd., S. 77). Die persönliche Welt wird durch die sozio-kulturell bedingte Lebensgeschichte geformt und beinhaltet Anteile der eigenen Persönlichkeit ebenso wie der Umwelt. Sie wurde von Schmitz (ebd.) nun noch ausdifferenziert in eine persönliche Eigenwelt und eine persönliche Fremdwelt.

Für das Kind sind zunächst alle Sachverhalte subjektiv und werden ganz im Sinne Tenbrucks mit subjektiver Bedeutsamkeit durchleuchtet und durchwärmt. Erst mit dem Gewinn der Sprache und der damit möglichen Distanzierung von den Dingen kann das Kind diese mit Abstand betrachten. Für den Prozess der Objektivierung sind Enttäuschungen wichtig (vgl. Schmitz 2005, S. 23). Das Kind begegnet der Welt voller Erwartungen: Die Großmutter bringt wieder Gummibärchen mit, das Spielzeugauto mit Selbstantrieb brummt davon, die Puppe spricht, wenn man ihr auf den Bauch drückt. Doch diese Situationen, die voller unwillkürlicher Erwartungen stecken, bergen in sich die Konfrontation mit der Wirklichkeit: Wenn sich die Erwartung an der Realität bricht, weil der

Sprechmechanismus der Puppe ausgefallen ist, das Auto nicht mehr weiterfährt und die Großmutter wegen der Gefahr von Karies das Verteilen von Gummibärchen aufgibt, dann fällt dem Kind die unbewusste Erwartung auf, weil sie ausbleibt! In dem Moment wird einem die geliebte Puppe, das begehrte Auto oder die angehimmelte Großmutter etwas fremd, „sie gehören nicht mehr so zu dem, woran man mit affektivem Betroffensein hängt“ (Schmitz 2005, S. 23), der subjektive Brückenschlag wird schwächer. Was also zunächst sehr stark in der persönlichen Eigenwelt verankert war, da der Bezug zu einem Gegenstand subjektiv durchwärmt erfahren wurde, wird durch die Enttäuschung neutralisiert. Mit Neutralisierung meint Schmitz (vgl. 2005, S. 24) die Fähigkeit, Bedeutungen aus dem affektiven Betroffensein zu lösen, um eine objektivere Sichtweise auf einen Gegenstand in personaler Emanzipation zu entwickeln. Das Auto wird nun in die persönliche Fremdwelt entlassen. Das heißt, es steht noch im Spielzeugregal, ist aber nicht mehr der Gegenstand begeisterten Interesses. Die Irritation bezüglich der Großmutter ist vorhanden, aber sie wird andere Eigenschaften einbringen, welche die Gummibärchen leicht ersetzen, etwa Geschichten vorlesen.

Somit handelt es sich bei der persönlichen Eigenwelt einer Person um einen leiblich verankerten Bewusstseinszustand, der aus denjenigen Dingen und Personen besteht, die eine subjektive Bedeutung haben. Die persönliche Fremdwelt besteht aus denjenigen Dingen und Personen, „die durch das Abschälen der Subjektivität in die Objektivität entlassen“ (Schmitz 2007, S. 171) wurden.

Ein Beispiel, um die Begriffe zu verdeutlichen, bildet bei jungen Kindern das Wasser. Es ist ein absolut faszinierendes Element und nicht selten haben Zweijährige einen ganzen Waschraum im Kindergarten unter Wasser gesetzt und größten Ärger in Kauf genommen, weil es gerade so stark in der persönlichen Eigenwelt präsent ist. Ein paar Jahre später hat das Kind dann verstanden, dass Wasser etwas Zuhandenes ist, das man zum Waschen, Trinken, Spülen, Boot fahren nutzen kann. Es befindet sich in der persönlichen Fremdwelt, da es noch zu seinem Leben gehört, aber eben nicht mehr als faszinierend subjektiv durchleuchtetes Element. Es wendet sich jetzt vielleicht anderen Dingen zu, etwa einem Fahrrad, einem Zauberkasten oder einer Flöte als bedeutende Elemente seiner persönlichen Eigenwelt.

Bei Jugendlichen ist ein typisches Beispiel für die persönliche Eigenwelt die Entdeckung eines Musik-Geschmackes. Beispielsweise führen depressive Momente nach dem Ende der ersten Liebe dazu, dass Gothic-Musik der affektiven Gestimmtheit einer/s Jugendlichen* entspricht und sie die eher düsteren Töne daher gern in ihre persönliche Eigenwelt integriert. Sie hört nicht nur mit Hingabe die Musik, sondern entwickelt ebenso den bekannten dunklen Kleidungsstil, besucht gern Friedhöfe und alte Gebäude, da dies zu

ihrer Gestimmtheit passt (vgl. Hitzler et al. 2005, S. 78). Doch nachdem sie einen neuen Liebsten kennen gelernt hat, mutet ihr die geliebte Musik plötzlich niederdrückend an und sie bekommt Lust auf leichtere Klänge. Auch die Farbe schwarz wird nicht mehr als passend zur persönlichen Eigenwelt erlebt. Sie hängt die Kleider in den Schrank, hört noch ab und zu die vertrauten Klänge, aber entlässt sie dann bald in die persönliche Fremdwelt. Sie haben nun eine neutrale Bedeutung und neue Dinge treten in ihr Leben: vielleicht Volleyball, vielleicht eher Techno-Musik oder berufliche Interessen.

Dinge gelangen über Einleibung in die persönliche Eigenwelt. Ein Gegenstand erweckt eine Suggestion, eine unüberwindliche Anziehungskraft, mag sein durch die Farbe, die Form, die Bewegung, das Spiel, das durch ihn möglich wird, oder *weil ihn jemand hat oder benutzt, den man ebenfalls mag*. Die Bewegungssuggestion eines galoppierenden Pferdes oder eines knatternden Mopeds, der Gestaltverlauf eines sportlichen Typen oder einer schlanken E-Gitarre ziehen in ihren Bann, machen affektiv betroffen. Sie versetzt den Leib in einseitige Abhängigkeit von der*die Suggestor*in, der*die selbst leiblich oder auch nur ein Ding (Smartphone, Fußball, Muschel, Tablet) sein kann (vgl. Schmitz 1978, S. 95). So üben die Dinge Einfluss auf Kinder und Jugendliche aus und lösen leiblich Ekel, Entzücken, Begeisterung oder Ignoranz aus und führen zu einer erhöhten Affinität oder Ablehnung. Dies kann tatsächlich als individueller Ausdruck der Persönlichkeit betrachtet werden.

Natürlich ist die Auseinandersetzung mit Mensch und Welt im Sinne von Humboldts Bildungsbegriff immer auch abhängig von den sozio-historischen, kulturellen Gegebenheiten. Selbstverständlich prägen Eltern, Verwandte, Peers und andere Vorbilder die Interessen von Kindern und Jugendlichen. Dennoch sind individuelle Vorlieben, Interessen und Fables ein wichtiger Fingerzeig für die persönliche Entwicklung, die Eltern und Pädagog*innen auch dann ernst nehmen sollten, wenn sie den Vorstellungen der Erwachsenen nicht in vollem Maße entsprechen und eine gewisse Offenheit für ungewöhnliche Neigungen voraussetzen.

5 Fazit

Bei der Weltaneignung wird der eigene Leib mit dem anderen (Ding) im Affiziert-Sein verbunden (vgl. Gugutzer 2017, S. 154). Das subjektive Betroffen-Sein wird dadurch zur wichtigsten Erfahrung des Menschen – weil er sich in ihr erst als Subjekt erlebt (vgl. ebd., S. 149). Die Objektivierung ist später im

Prozess der personalen Emanzipation notwendig, um vernunftgemäß Abstand zu gewinnen und Situationen realistisch einschätzen zu können. Im Prozess dieser Neutralisierung von subjektiv Gespürtem weg zu objektivierten Fakten erfährt die Person, was für sie wesentlich und unwesentlich ist und das stellt nach Schmitz (2005) „die Keimzelle ihrer Persönlichkeit“ dar (ebd., S. 23).

Deshalb kann man den Vorgang der Integration von Dingen in die persönliche Eigenwelt, weil sie in Farbe, Klang, Form, Bewegung etc. in irgendeiner Weise der persönlichen Gestimmtheit entsprechen – oder diese auch provozieren – als ein zentrales, Identität stiftendes Moment der Entwicklung bezeichnen. Das Kind oder der/die Heranwachsende verleiben sich die Dinge ein, weil sie in einer spürbaren Weise so betroffen sind, dass sie ihr Befinden und Verhalten danach ausrichten und verändern (vgl. Schmitz 1978).

Daraus entsteht nicht nur eine ausgereifte Wechselbeziehung zwischen persönlicher Eigenwelt und persönlicher Fremdwelt, sondern auch Lebenserfahrung, die Teil der Biografie wird und die Person prägend beeinflusst (vgl. Wolf 2016, S. 19). Im transsubjektiven Dialog eignet sich der junge Mensch via Einleibung den Gegenstand seines Interesses an und setzt sich damit auseinander, bis er ihn in die persönliche Fremdwelt entlässt (vgl. Schmitz 2007, S. 171). Dieser zwischenleibliche Vorgang (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 261) beschreibt die Grundlage jeder intrinsischen Lernmotivation. Es könnte also gerade für den pädagogischen Kontext bedeutsam sein, mit welchen Dingen man Kinder und Jugendliche konfrontiert und dazu gehören sicher nicht nur zweidimensionale Texte und Arbeitsblätter. Erst wenn Jugendliche sich intensiv mit einem Musikinstrument, einer Kunsttechnik, einem Computerprogramm, einem Fahrzeug, etc. auseinandersetzen durften, können sie sich später in personaler Emanzipation zu dem Gegenstand verhalten, das heißt ihn geschichtlich einordnen, seine Strukturen durchschauen und ihn in die persönliche Fremdwelt entlassen, die man sich wie einen leiblich internalisierenden objektivierten Wissensspeicher vorstellen kann.

Die körperlich-leibliche Auseinandersetzung mit den Dingen des eigenen Interesses bildet also eine elementare Triebfeder des In-der-Welt Seins und der ureigensten Antriebe und Ziele (vgl. Heidegger 2006, S. 53). Die Affektivität des Sozialen gewinnt damit an Bedeutung, wenn man Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beschreibt. Dazu können phänomenologische Ansätze mit ihren Begriffen, etwa Hermann Schmitz Alphabet der Leiblichkeit, sicher einen wesentlichen Beitrag leisten (vgl. Schmitz 2007, S. 121).

Literatur

- Asplund, M., & Samuelsson, I. (2013). *Spielend lernen – Stärkung Lernmethodischer Kompetenzen*. Braunschweig: Schubi Verlag.
- Böhle, F., & Fross, D. (2009). Erfahrungsgeleitete und leibliche Kommunikation und Kooperation in der Arbeitswelt. In T. Alkemeyer, K. Brümmer, R. Kodalle & T. Pille (Hrsg.), *Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung* (S. 107–126). Bielefeld: transcript.
- Cornelius, H. (1897). *Psychologie als Erfahrungswissenschaft*. Leipzig: Teubner.
- Duden (2020). *Ding, das*. https://www.duden.de/rechtschreibung/Ding_Gegenstand_Vorgang. Zugegriffen: 12. Juni 2020.
- Fuchs, T. (2013). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grote, A. (1948). *Die Welt der Dinge. Eine Phänomenologie ihrer formalen Struktur*. Hamburg: Heitmann.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gugutzer, R. (2017). Leib und Situation. Zum Theorie- und Forschungsprogramm der neo-phänomenologischen Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 46, 147–166.
- Hasse, J. (2015). *Was Räume mit uns machen – und wir mit ihnen. Kritische Phänomenologie des Raumes*. Freiburg: Alber.
- Hebenstreit, S. (1999). *Maria Montessori*. Freiburg: Herder.
- Hegel, G. F. (1807/1949). *Phänomenologie des Geistes*. Leipzig: Philosophische Bibliothek.
- Heidegger, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Hitzler, R. Bucher, T., & Niederbacher, A. (2005). *Leben in Szenen*. Wiesbaden: VS.
- Linschoten, J. (1956). *Strukturanalyse der binokularen Tiefenwahrnehmung*. Groningen: Wolters.
- Markefka, M. (1993). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Michote, A. (1954). *La Perception de la Causalité*. Paris: Publications Universitaires de Louvain.
- Riehl, A. (1925). *Der philosophische Kritizismus*. Leipzig: Kröner.
- Schmitz, H. (1969). *System der Philosophie. Der Gefühlsraum*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1978). *System der Philosophie. Die Wahrnehmung*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1989). *System der Philosophie. Die Wahrnehmung*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (2005). *Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung*. Freiburg: Alber.
- Schmitz, H. (2007). *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphären*. Freiburg: Alber.
- Schultheis, K. (2008). Macht und Erziehung. Überlegungen zur pathisch-leiblichen Dimension pädagogischen Handelns. In H.-J. Wendel & S. Kluck (Hrsg.), *Zur Legitimierbarkeit von Macht* (S. 99–115). Freiburg: Alber.
- Tenbruck, F. (1972). Geschichteerfahrung und Religion in der heutigen Gesellschaft. In F. H. Tenbruck, G. Klein, E. Jüngel & A. Sand (Hrsg.), *Spricht Gott in der Geschichte? Weltgespräch bei Herder* (S. 9–94). Freiburg: Herder.
- Tenbruck, F. (1986). *Geschichte und Gesellschaft*. Berlin: Duncker und Humblot.

-
- Waldenfels, B. (2015). *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Wolf, B. (2016). *Kinder lernen leiblich. Praxisbuch über das Phänomen der Weltaneignung*. Freiburg: Alber.
- Wolf, B. (2017). Leiblichkeit, Kindheit, Trauma. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma, Pädagogik, Schule* (S. 536–554). Bielefeld: transcript.



Betrachtungen zu Kinderzeichnungen als Artefakte. Zeichnungen aus dem Projekt ‚Bridging the Gap‘

Wiebke Hiemesch

1 Einleitung

An einem Sommermorgen, irgendwann 2019, am Hauptbahnhof Hannover: Wie jeden Morgen laufe ich dicht gedrängt mit vielen anderen gehetzten Menschen die Treppen vom Gleis herunter und nehme meinen Weg durch den Korridor des Durchgangsbahnhofs auf. Es ist ein Morgen wie fast jeder andere.

Doch kurz bevor ich den Bahnhof durch den Hinterausgang verlasse, entdecke ich auf dem Boden ein Blatt Papier. Meine Schritte verlangsamen sich. Gleichzeitig nehmen meine Gedanken an Tempo zu. Während ich den routinierten Weg verlangsamt weiterverfolge, schaue ich auf das Blatt mit einer Kinderzeichnung. Es handelt sich um eine eher einfarbige Zeichnung – in meinen Erinnerungen ist sie blau. Das Blatt trägt Knick- und Schmutzspuren. Soll ich es aufnehmen? Woher kommt die Zeichnung? Wer hat sie gemacht? Wo? Warum? Was ist darauf zu sehen? Welchen Weg hat die Zeichnung genommen?

Ich bleibe nicht stehen, sondern gehe weiter. Das Blatt bleibt liegen.

Diese Zeichnung auf dem Boden des Bahnhofs begegnete mir in meiner Morgenroutine, durchbrach sie, ergriff für einen Moment meine Aufmerksamkeit. Es war keine farbenfrohe, großflächige Zeichnung. Sie war eher unauffällig, mit einem einzelnen Stift auf einem Papier angefertigt, schmutzig und zerknickt. Angeregt durch meine Forschungen zu Zeichnungen und kulturellen Artefakten von Kindern war mein Blick aber in diesem Moment für dieses Ding in meinem Alltag besonders geschärft. Ich erinnere, wie ich mit mir kämpfte, ob ich das fremde Blatt vom Boden aufnehmen, einstecken und es zum Gegenstand meiner Forschungen machen sollte.

W. Hiemesch (✉)

Stiftung Universität Hildesheim, Hildesheim, Deutschland

E-Mail: hiemesc@uni-hildesheim.de

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

P. Götte und W. Waburg (Hrsg.), *Den Dingen auf der Spur*,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-30768-4_2

17

Meine Entscheidung, das Blatt schließlich liegen zu lassen, ist vor dem Hintergrund meines Forschungsinteresses eher eine Szene des Versäumens. Sie steht aber beispielhaft für einen allgemeinen Umgang mit den Zeichnungen von Kindern. Vorausgesetzt sie verfügen über Material, produzieren viele Menschen im Laufe ihrer Kindheit Unmengen an Zeichnungen. Einige wenige schaffen es, zumindest zeitweise, an Kühlschränken, Pinnwänden oder sogar in einem Rahmen an der Wand ausgestellt zu werden. Die größte Zahl jedoch landet früher oder später im Mülleimer oder, mit ein bisschen Glück, in verstaubten Mappen. Oder sie landen auf dem Boden eines Bahnhofs, wo sie vielleicht kurz die Aufmerksamkeit einer vorbeilaufenden Passantin erhaschen, letztlich aber mit großer Wahrscheinlichkeit von einer Kehrmaschine aufgesammelt werden.

Mitunter werden Kinderzeichnungen zwar aufbewahrt und archiviert, aber ein Wert kommt ihnen meist nur im Privaten zu. Und auch dort reicht er kaum über eine oder zwei Generationen hinaus, so stellt es Barbara Wittmann fest (vgl. 2018, S. 7). Wittmann hat mit ihrer Studie *„Bedeutungsvolle Kritzeleien“* eine Kultur- und Wissenschaftsgeschichte der Kinderzeichnung von 1500 bis 1950 vorgelegt. Ihr Interesse gilt dem Zusammenhang zwischen der Einführung der Kinderzeichnung als Forschungsinstrument und Veränderungen in Medien- und Wissenskulturen. Zwischen 1880 und 1950 habe sich ein Interesse an Kinderzeichnungen als Instrument der Human- und Geisteswissenschaften entwickelt. Wittmann fasst zusammen:

„Die Entdeckung der Kinderzeichnung und ihr Einsatz als Instrument in der modernen Psychologie und Pädagogik sind eng mit dem Versprechen eines Zugriffs auf diese Erfahrung des Kindes verbunden. Im Diskurs *über* Kinder verspricht das Zeichnen einen Diskurs *der* Kinder“ (ebd., S. 10, Herv. i. O.)

Mit diesem ethnografischen Interesse an der ‚Welt des Kindes‘ habe auch ein emanzipatorisches Potenzial der Kinderzeichnung Wirkung gezeigt. So habe das Interesse an Kinderzeichnungen eine erwachsenenzentrierte Weltsicht durchaus infrage stellen können und zu einer wachsenden Anerkennung des Kindes als Subjekt geführt. Aber die Kinderzeichnung selbst sei zugleich zur Kontrollinstanz für das Aufwachsen von Kindern geworden. Sie sei in „Verfahrenslogiken von Experimenten, Tests und therapeutischen Methoden eingebettet und von ihnen kontrolliert [worden]“ (ebd., S. 357 f.). Wittmann zufolge kommt der Kinderzeichnung damit die Rolle als ein „Signum der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern“ (ebd., S. 9) zu – an und mit ihr werden Unterscheidungspraktiken vollzogen und legitimiert. Diese Ausrichtung auf die Kinderzeichnung als Forschungsinstrument hielt sich in der modernen Psychologie und Pädagogik

hartnäckig, wobei eine entwicklungstheoretische und quantitative Ausrichtung dominierte. Den „Stellenwert eines Gegenstands der *historischen* Erkenntnis“ (ebd., S. 187, Herv. i. O.) habe sie nie erlangt, da sich besondere praktische und heuristische Schwierigkeiten bei der Einschätzung als historische Quelle ergäben.

Vor diesem Hintergrund entfaltet der Beitrag weiterführende Überlegungen zur Kinderzeichnung als Quellengrundlage (historischer) Kindheitsforschung. Dafür wird eine Perspektivverschiebung vorgenommen: Nicht mehr die Bild-darstellung und deren Ausdeutung stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Stattdessen schlage ich vor, die Zeichnung als ein Artefakt ausgehend von seiner Materialität zu untersuchen. Diese Perspektivverschiebung ist keinesfalls ein Gegenvorschlag zu notwendigen bildtheoretischen Zugängen, sondern vielmehr der komplementäre Versuch, die Kinderzeichnung als historische Quelle von einer anderen Seite her zu erschließen. Dazu frage ich nach Möglichkeiten und Grenzen von Theorien materieller Kulturen für die Analyse von Kinderzeichnungen und nehme bewusst Abstand von der Darstellung als alleiniger Erkenntnisebene. Ich nehme also eine „experimentelle“ Haltung des Blind-Seins für die Darstellungen ein. Aus diesem Blindsein heraus möchte ich einen Vorschlag entwickeln, die Materialität der Zeichnungen in die Analyse als konstitutiv einzubeziehen und davon ausgehend ihre dynamischen Nutzungs- und Bedeutungsweisen zu erschließen. Den Hintergrund bilden meine Forschungen zu Artefakten als materielle Spuren von Kindern und Kindheit und als Quellengrundlage zur Erforschung historischer und politischer Ereignisse.¹ Meine These ist, dass ausgehend von der materiellen Beschaffenheit, die Bedingungen von Entstehung und Nutzung bis hin zu der Genese ihrer Bedeutungszuschreibungen Erkenntnismöglichkeiten von Kinderzeichnungen freigelegt werden können, die über die darstellende Ebene der Zeichnung hinausreichen.

Um diese These zu entfalten, skizziere ich in einem *ersten Abschnitt* die hier vollzogene Perspektivverschiebung von der Bild-Darstellung zum Bild-Artefakt. In einem *zweiten Abschnitt* beziehe ich mich auf artefaktanalytische sowie objektbiografische Ansätze. Damit schärfe ich das Verständnis für die Eingebundenheit der Kinderzeichnung in soziale Verflechtungen. Die Grundlage des *dritten*

¹Die Forschungen erfolgen innerhalb eines Post-Doc-Projektes zu Artefakten von Kindern als Quellengrundlage zur Erforschung historischer und politischer Ereignisse sowie dem Forschungsprojekt „Paradoxe Bildung – Widerstand – Überleben. Geheimer Unterricht und Kinderzeichnungen im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück“ (gefördert durch die DFG, BA 1678/7–1, Laufzeit: 1.1.2020 – 31.12.2023, Projektleitung: Prof. Dr. Meike Sophia Baader, Post-Doc: Dr. Wiebke Hiemesch).

Abschnitts bildet dann ein Materialbestand, den ich im Frühjahr 2019 während eines Forschungsaufenthaltes in Israel sichtete.² Unter Bezug auf artefakt-theoretische Auswertungsverfahren zeichne ich ausgehend von deren Materialität, den Wandel in ihren Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen nach.

2 Von der Bild-Darstellung zum Bild-Artefakt

Die hier zugrundeliegenden Zeichnungen begegneten mir das erste Mal während eines Forschungsaufenthaltes im Frühjahr 2019 am Israel Museum in Jerusalem. Dort hospitierte ich für sechs Wochen in dem Projekt ‚Bridging the Gap‘, einem wöchentlichen Kunstprojekt für Kinder aus West- und Ostjerusalem. Hier entstanden zehn Jahre zuvor auch diese Zeichnungen. Viele zeigen Gewaltdarstellungen. Bomben, Gräber, Erschießungen und verletzte Menschen sind wiederkehrende Motive. Nur wenige Zeichnungen zeigen Motive, die zunächst keine Assoziationen mit Gewalt hervorrufen. Angesichts der Brutalität der Motive, die offensichtlich von den Kindern in den Zeichnungen verhandelt werden, kann es schwerfallen, die darstellende Ebene auszublenden.

Der Quellenbestand wirft darüber hinaus Fragen nach dem Erkenntniswert von Kinderzeichnungen für Forschung im Allgemeinen und für historische Forschung im Besonderen auf. Welche Forschungsfragen können an die Zeichnungen gestellt werden? Mit welchen Analysemethoden können diese Fragen beantwortet werden? Und welche spezifischen Herausforderungen und Möglichkeiten sind mit der Kinderzeichnung als bildliche Quelle verbunden? Ausgehend von diesen Fragen möchte ich in diesem Beitrag einen Perspektivwechsel des forschersichen Blicks vorschlagen, den ich von der Bild-Darstellung zum Bild-Artefakt nenne.

Im Mittelpunkt der interdisziplinär geführten Debatten über die Analyse von Kinderzeichnungen steht die Frage, wie Forschung der Eigenlogik der bildlichen Darstellung von Kindern methodologisch und methodisch nachkommen kann.³ Die Kunstpädagogik hat bereits Arbeiten zu Kinderzeichnungen vorgelegt, die für die spezifischen Herausforderungen in der Analyse von Kinderzeichnungen als bildliche Quelle sensibilisieren (vgl. Glas et al. 2018; Schulz und Seumel

²Gefördert durch ein Didrik Pining Fellowship der Stiftung Universität Hildesheim.

³Als ein Beispiel für interdisziplinäre Sammelbände vgl. Glas et al. (2016) und eine Onlineplattform: www.kinderzeichnung.de; ausgewählte Beispielstudien für die Psychologie: Billmann-Mahecha (2010); für die Erziehungswissenschaft: Scheid und Ritter (2014); für die Soziologie: Wopfner (2012).

2013; Kirchner und Kirschemann 2010). Auch in der Erziehungswissenschaft wächst in den letzten Jahren das Interesse an der Kinderzeichnung als einer eigenständigen Datensorte, vor allem mit dem Ziel, sich den Sichtweisen von Kindern auf ihre Lebenswelten und kindlichen Bildungsprozessen zu nähern – also das Versprechen eines Diskurses der Kinder, wie es Wittmann benennt. In der Rekonstruktiven Sozialforschung rücken Kinderzeichnungen beispielsweise in den Blick, da sich in ihnen Bildungsprozesse protokollieren (vgl. Scheid und Zizek 2017, S. 1). Exemplarisch für dieses wachsende Interesse ist zudem ein Call for Papers von 2018. Mit Rekurs auf eine „allgemeine[] Hinwendung zum *Medium Bild*“ (Kekeritz und Kubandt 2018, S. 1, Herv. i. O.) wird darin angeregt, sich den „bildnerischen Darstellungen des Kindes“ (ebd.) neu zuzuwenden und den epistemischen Gehalt der Kinderzeichnungen in ihrer Komplexität anzuerkennen. Dieser Forderung geht auch ein gewandeltes Verständnis vom Kind als Akteur*in voraus, das nach neuen Forschungsmethoden verlangt, um non-verbale Kommunikationsformen angemessen anzuerkennen (vgl. Eßer et al. 2016; Thomson 2008).

Für die historische Kindheitsforschung stellen sich nochmal spezifische Herausforderungen. Ein grundlegendes Quellenproblem erschwert insbesondere Vergleichsstudien, um Analysemethoden und Auswertungskriterien (weiter)zuentwickeln. Zwar gilt die Kinderzeichnung als ahistorisch in der grafischen Entwicklung (vgl. Wittmann 2018, S. 188). Aber ästhetische Strategien, Symboliken und Bildkonzepte, Motive und Farbkodierungen können durchaus je nach Zeitpunkt und Ort, aber auch Urheber*in mit anderen Bedeutungen belegt sein. Spätestens seit ca. 1800 entstehen große Mengen an Kinderzeichnungen (vgl. ebd.). In der Regel sind aber nur wenige einer Kindergruppe, aus einer Region, aus einer Zeitspanne erhalten. Kinder mussten Zeichenmaterial besitzen, die Muße und/oder die Kraft haben, dieser Tätigkeit nachzugehen. Und letztlich mussten die Kinderzeichnungen als wertvoll anerkannt und überliefert werden. Personen oder Institutionen müssten sich der Überlieferung angenommen und für Forschung bereitgestellt haben. Dem geht voraus, dass der zeichnerische Ausdruck von Kindern als bedeutsam anerkannt wurde und wird.

Eine Gefahr besteht zudem in der „korrespondierenden Angemessenheit“, so formulieren es Uhlig und Sowa (2006, S. 85) mit Bezug auf die Auswertung von Bildern mithilfe der Objektiven Hermeneutik. Mit zunehmendem historischen Abstand und fehlenden Informationen über die Erfahrungsräume der Urheber*in könne es zu Über- und Unterinterpretationen kommen (vgl. ebd.). Deshalb wird in den Texten zur Auswertung gegenwärtiger Kinderzeichnungen zunehmend gefordert, dem Entstehungskontext und der situierten „Bildhandlung“ selbst eine größere Bedeutung zukommen zu lassen, statt Bilder zu „isolierte[n]

Gegenstände[n] von Analysen“ (ebd., S. 84) zu reduzieren. Aussagen des Kindes müssten ins Zentrum gerückt und der familiäre und sozio-ökonomische Hintergrund ausgeleuchtet sowie der konkrete Produktionskontext mit erhoben werden. Aber der historischen Kinderzeichnung ist gerade eigen, dass wenig darüber bekannt ist, wie sie entstand oder wer die/der Urheber*in ist und wie sie rezipiert wurde. In vielen Fällen sind es Zufallsfunde von Zeichnungen und es liegen kaum bis keine Informationen über Entstehungszeitraum und -ort vor. Durch zusätzliche Quellen und Vergleichsbestände kann sich der situierten Entstehungssituation – wenn überhaupt – nur sehr vage angenähert werden.⁴

Zu den Zeichnungen aus dem Projekt ‚Bridging the Gap‘ liegen mir vergleichsweise viele Kontextinformationen vor. Ich habe das Projekt kennenlernen und mit dem Projektleiter ein Interview führen können. Mein Einblick in den gelebten Konflikt vor Ort aber ist begrenzt. Die Entstehungssituation 2009 selbst kann ich nur vermittelt rekonstruieren. Denn mit den Kindern, die damals zeichneten, konnte ich keine Gespräche mehr führen. Also bin ich auf die Bilder an sich zurückgeworfen. Bereits auf den ersten Blick machen die Gewaltdarstellungen mir deutlich, wie stark sich mein Erfahrungsraum von dem der Kinder unterscheidet. Und doch erfolgte meine erste Begegnung mit den Zeichnungen vor Ort nicht zuerst über die Bild-Darstellung, sondern durch die haptische Materialität der schmierigen Ölzeichnungen, die der Projektleiter aus einer Plastiktüte unter seinem Schreibtisch hervorholte.

3 Kinderzeichnungen. Eine artefakttheoretische Perspektive

In diesem Beitrag setze ich an meiner ersten Begegnung mit der Materialität der Zeichnungen an. Dazu beziehe ich mich erstens auf artefakttheoretische Ansätze und zweitens auf das Konzept der Objektbiografie. Als Theorien materieller Kulturen gehen beide zunächst einmal davon aus, dass Objekte/Dinge/Sachen/Artefakte nicht nur sekundäre Träger von Inhalten und Bedeutungen sind

⁴Ein Beispiel für einen gut erschlossenen Bestand sind die Sammlungen der Stiftung Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, die vor allem Einreichungen von Zeichenwettbewerben und von Lehrkräfte umfassen: https://pesta-lozzianum.ch/de/Projekte/Archiv_der_Kinder-_und_Jugendzeichnung/. Zugegriffen: 24. August 2020.

(darstellende Ebene der Kinderzeichnung), sondern dass sie selbst durch ihr Vorhandensein und ihre Beschaffenheit in kulturellen Prozessen eingebunden sind und wirksam werden (vgl. Hahn 2014). Als Gegenstand der Forschung tritt die materielle Welt als „*dialogisch konstituierte und symbolisch verdichtete Repräsentationen zeitgenössischer Vorstellungen, Normen und Praktiken* [in den Blick], *die wiederum die sie umgebenden Gesellschaften form(t)en*“ (Cremer 2017, S. 23, Herv. i. O.).

3.1 Wandelnde Bedeutungs- und Nutzungsweisen. Artefakte und ihre Biografien

Ich folge einem offenen Begriff von Artefakten, der sie als einen Teilbereich der materiellen Welt bestimmt. Artefakte entstehen durch – bewusste oder unbewusste – menschliche Eingriffe und werden auf diese Weise mit Eigenschaften und spezifischen Bedeutungen durchzogen (vgl. Eggert 2014). In diesen weiten Artefaktbegriff lassen sich die Kinderzeichnungen, als vom Kind geschaffene künstlerische Dinge, recht stringent einordnen. Manfred Lueger und Ulrike Froschauer (2018) legen eine soziologische Perspektive auf Artefakte vor. Bei ihnen werden Dinge eben nicht als passive Objekte gefasst, die durch den menschlichen Eingriff bearbeitet, angeeignet und umgeformt werden. Vielmehr begreifen diese und ähnliche Theorien – mal mehr mal weniger konsequent – Artefakte als Teil der sozialen Welt, als Teil eines Netzwerks aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen. Insofern sind sie auch mehr als ‚verdichtete Repräsentationen‘, denn die Bedeutungen und Nutzungsweisen sind den Artefakten nicht auktorial eingeschrieben, sondern werden situiert hervorgebracht. Artefakte setzen wiederum selbst Deutungsprozesse in Gang und bestimmen menschliche Denk- und Handlungsweisen mit.

„Solcherart sind sie [die Artefakte] Externalisierungen menschlichen Handelns, die einmal in die Welt gesetzt, den Menschen als ihnen äußerlich begegnen und als solche in ihre Denk- und Handlungsweisen intervenieren“ (Lueger und Froschauer 2018, S. 11).

Gleichzeitig sind die Bedeutungen aber keinesfalls beliebig, vielmehr stabilisieren eben diese Netzwerke die Bedeutungen über die Zeit, indem sie in die materiellen Strukturen übersetzt ebenso wie Bedeutungszuschreibungen

und Nutzungsweisen durch die materielle Beschaffenheit begrenzt werden.⁵ Kinderzeichnungen als Artefakte zu betrachten, hieße dann *erstens* den Untersuchungsfokus von der rein darstellenden Ebene um die materielle Dimension der Zeichnungen zu erweitern. Woraus sind sie entstanden? Wie sind sie beschaffen? Welche Nutzungsspuren tragen sie? *Zweitens* hieße es, ausgehend von der Materialität, die sozialen Verflechtungen ihrer Entstehung und weiteren Nutzung in den Blick zu nehmen. In welchen sozialen Kontexten, werden die Materialitäten mit welchen Bedeutungen behaftet?

Auch der forschersiche Blick auf das Artefakt, so wie er in diesem Beitrag eingenommen wird, muss als ein neues soziales Netzwerk gerahmt werden, das andere aber keinesfalls beliebige Deutungsprozesse anstößt. Denn Forschende wählen den Gegenstand ihres Interesses aus, widmen sich ihm unter einer bestimmten inhaltlichen Zurichtung und unter Zuhilfenahme von selektiven Verfahren. Gleichzeitig werden Erhebungs- und Auswertungsverfahren in Ausübung mit dem Material ausgewählt und Fragestellungen und Forschungsinteressen können sich auch im Prozess verändern.

In diesem Beitrag interessiere ich mich dezidiert für Wandlungen und Tradierungen in den Nutzungs- und Bedeutungsweisen von Artefakten im Zeitverlauf. An dieser Frage setzt die Objektbiografie an (vgl. Braun 2015). Sie wird vor allem in der Anthropologie, Ethnologie und Archäologie sowie der Kunstgeschichte besprochen. Ganz grundlegend steht dahinter der Gedanke des Ethnologen Igor Kopytoff (1986), die Lebensgeschichte eines Objektes analog zu der eines Menschen zu schreiben. Es würde nicht ausreichen, ein Objekt – oder in unserem Fall ein Artefakt – zu *einem* Zeitpunkt verstehen zu wollen. Vielmehr müsse seine Geschichte von der Entstehung, über den gesamten Lauf seiner

⁵Sabine Reh und Joachim Scholz (2012) grenzen sich von dem Vorgehen Froschauer und Lueger ab, das sie in der Logik der Objektiven Hermeneutik verorten. Artefakte könnten „kaum als Quelle gelesen werden, die selbst schon in ihrer Materialität Auskunft geben über Herstellungsprozesse und kulturelle Praktiken im Umgang mit ihnen“ (S. 108). Demgegenüber verfolgten Reh und Scholz einen praxistheoretischen Zugang. Mir geht es in diesem Aufsatz aber weniger um die Praktiken der Herstellung, sondern um die Wandlungen in Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen. Diese werden bei Lueger und Froschauer durchaus im praxistheoretischen Sinn entworfen. Eine dezidiert praxeologische Artefaktanalyse wurde von DFG-Sonderforschungsbereich „Materielle Textkulturen. Materialität und Präsenz des Geschriebenen in non-typographischen Gesellschaften“ der Universität Heidelberg entwickelt (vgl. Ott et al. 2015).

Existenz bis hin zu seinem möglichen Verschwinden betrachtet werden. Auch die Objektbiografie bei Kopytoff interessiert sich also für die sozialen Beziehungen, die Dinge eingehen und in denen Bedeutungen hervorgebracht und transformiert werden. Dachte er das Objekt in diesen Prozessen aber noch eher als passiv, befragen Chris Gosden und Yvonne Marshall (1999) Objekte auf ihre aktive Rolle im sozialen Beziehungsgeflecht mit Menschen. Dieses spezifische Erkenntnisinteresse eröffnet Anschlussmöglichkeiten an die Ausführungen zur Artefaktanalyse. Um dem Beziehungsgeflecht jedoch nachgehen zu können, müssen genügend Informationen über das Netzwerk vorliegen, in dem sich die spezifische Lebensgeschichte eines Objektes entfaltet hat.

Welche Probleme mangelnde Kontextinformationen für historische Forschungen mit sich bringen, zeigt Jody Joy (2009) in seinen Studien zu prähistorischen Objekten. Dem Konzept einer linearen Lebensgeschichte⁶ von Geburt bis zum Tod setzt er die Idee des „Dramas“ entgegen. Objekte könnten in unterschiedlichen Beziehungen eingebunden sein, ihre Bedeutungen könnten brechen oder sich transformieren.

„How an object is interpreted can be dependent then upon how its past is perceived and an object can undergo a series of transformations of meaning, or jumps. Objects can also act to extend the agency of human actors across space and beyond the limits of their biological lives as they are exchanged and used“ (ebd., S. 543).

Diese Beziehungen, Brüche und Transformationen würden sich in der Materialität ablagern. Und diese Ablagerungen gelte es zu rekonstruieren. Die Objektbiografie als Drama, so könnte man Joy zusammenfassen, besteht aus einer Folge von Sprüngen und erst noch zu verbindenden Brüchen. Die Unverbundenheit ist dabei nicht methodisches Defizit. Stattdessen sei es gerade die Materialität des Artefakts, die eine Kontinuität durch die Zeit schafft (vgl. ebd., S. 544). Damit ist erneut markiert, dass Forschung selbst Teil dieses Dramas ist, in dem sich ein neues Netzwerk aufspannt, das Deutungsprozesse anstößt. Materialitäten werden für den Forschungsprozess übersetzt (Zeichnungen fotografiert und benannt), Informationen gesammelt, ausgewählt, kategorisiert und gesichert. Um die Daten werden schließlich mehr oder weniger lineare Narrative gestrickt, die das Drama in konsumierbarer Form darlegen und der Theoretisierung unterziehen.

⁶Vgl. kritische Diskussion auch Siebenhüner (2017).

3.2 Kinderzeichnungen als Artefakte betrachten

Worin liegt nun der Gewinn einer artefakttheoretischen Perspektive auf Kinderzeichnungen?

Erstens kann es zu einer Anerkennung der künstlerisch-ästhetischen Praxis der Kinder kommen. Mit der Perspektivverschiebung von der Bild-Darstellung zum Bild-Artefakt rücken neue Themen in den Forschungsfokus. Zu der Frage, was Kinder qua Zeichnung von ihrer äußeren und inneren Welt mitzuteilen vermögen, tritt die Frage nach ihrer historischen Akteur*innenschaft und der Art und Weise, in der sie sich durch die Bearbeitung von und mit Material mit der Welt auseinandersetzen und in diese einschreiben. Die Zeichentätigkeit hat eben nicht immer – vor allem in jungen Jahren – eine abbildende Funktion, sondern kann zunächst auch nur dem Impuls folgen, eine (temporär) verbleibende Spur zu hinterlassen.⁷ Dies passiert beim Zeichnen vor dem Hintergrund eines „intersubjektiven Kommunikationsraum[s]“ (Uhlig und Kunst 2018, S. 4), der ein potenzielles Gegenüber voraussetzt. Bei diesem Prozess handelt sich um eine zweifache wechselseitige Einschreibung: zwischen Zeichnenden und ihrem Material einerseits und Zeichnenden und ihrem (potenziellen) Gegenüber andererseits.

Vor diesem Hintergrund möchte ich *zweitens* vorschlagen, die Dinge und ihre Materialitäten zum Ausgangspunkt von Fallstudien zu nehmen. Mit Annette C. Cremer (2017, S. 17, 19) verstehe ich die Zeichnung als ein „Prisma“, das meinen Blick, zu Beginn noch fokussiert, „spektral auffächert“. Ich gehe von der konkreten Zeichnung aus und erlaube mir zirkulierende Erkenntnisbewegungen, die beginnend beim Detail neue Schichten seiner Genese offenlegen und weiterführende Fragen ermöglichen. Ausgangspunkt dafür bildet in diesem Beitrag die Materialität der Zeichnung, von der aus Fragen nach Entstehung, Nutzungsweise und Bedeutungszuschreibung entwickelt werden. Theorien materieller Kulturen gehen davon aus, dass sich in der Materialität die verschiedenen Netzwerke

⁷Anstoß dieser Überlegungen ist die Studie *Scribbling Notions*. In einer explorativen Einzelfallstudie gehen Jaqueline Baum und Ruth Kunz (2007) den bildnerischen Prozessen eines Kindes zwischen dem 13. und 18. Lebensmonat nach. Sie interessiert der performative Akt des Spuren-Hinterlassens, der das Bildhandeln des Kindes bestimmt, lange bevor sich darstellende Intentionen oder gar visuelle Analogien ausbilden (vgl. auch Wittmann 2018, S. 363).

ablageren, in denen die Zeichnung über die Zeit eingebunden war.⁸ Während die Artefaktanalyse von Lueger und Froschauer (2018) weniger historisch ausgerichtet ist, nimmt das Konzept der Objektbiografien die Kontinuitäten, Brüche und Transformationen in der Geschichte der Artefakte in den Blick.

Drittens bedeutet eine artefakttheoretische Perspektive, die Forschenden selbst in den Blick eines quellenkritischen Vorgehens zu rücken. Einerseits wird das Artefakt als Quellengrundlage erst durch die forschnerische Aufmerksamkeit bestimmt, andererseits verschiebt sich die forschnerische Aufmerksamkeit durch die Auseinandersetzung mit dem Artefakt als Material. Ich werde diese Wechselseitigkeit später für die hier betrachteten Zeichnungen exemplarisch darstellen.

4 Kinderzeichnungen „Gazakonflikt 2008/2009“. Artefakttheoretische Annäherungen

Die Materialgrundlage bilden 43 Zeichnungen, die ich zunächst im Original im Israel Museum sichtete. Nun liegen sie mir als Fotografien vor, der Vorder- und Rückseite sowie zahlreiche Detailaufnahmen. Zudem habe ich über sechs Wochen an dem Projekt ‚Bridging the Gap‘ teilgenommen. Der Forschungsaufenthalt stand unter der weiteren Fragestellung, wie politische Konflikte in einem kunstpädagogischen Projekt verhandelt werden. Neben Beobachtungen des Projektgeschehens, interessierte ich mich für die Werke der Kinder als Quellen zur Rekonstruktion der Sichtweisen von Kindern auf politische Ereignisse. Hinzu kommt ein Interview, das ich mit dem Projektleiter von ‚Bridging the Gap‘ führte.

Der folgende Abschnitt legt keine abgeschlossene Artefaktanalyse vor, sondern einen Arbeitsbericht mit methodologischer Perspektive. Dies bedeutet, dass er an einigen Stellen eher im Bereich von Deutungsvorschlägen verbleibt. Im Mittelpunkt steht die Frage, welches Erkenntnispotenzial Kinderzeichnungen als Artefakte für die (historische) Kindheitsforschung haben. Um dies zu diskutieren, orientiere ich mich im Folgenden an den von Lueger und Froschauer (2018, S. 52 ff.) formulierten vier Grundfragen einer Artefaktanalyse, passe

⁸Einen ähnlichen Ansatz mit thematisch anderer Ausrichtung verfolgt der SFB „Materiale Textkulturen. Materialität und Präsenz des Geschriebenen in non-typographischen Gesellschaften“. Er untersucht die Verbindung von Schrift, Materialität und den Praktiken mit den Dingen, auf die geschrieben wurde.

diese aber in Ablauf und Bezeichnung der hier gewählten Perspektive an.⁹ Die Analyse beginnt bei der konkreten Zeichnung und ihrer Materialität, um weiterführende Fragen zu Existenzbedingungen, Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen zu stellen. Es handelt sich damit um eine durch Quellenbestand und Geltungsanspruch begrenzte Fallstudie. Deren Interesse kreist um den konkreten Gegenstand und die Auseinandersetzung damit, weniger um Systematisierung und Generalisierung:

- A. *Materialität*: Wie lassen sich Beschaffenheit, Größe, Nutzungsspuren, Textelemente u. a. beschreiben?
- B. *Existenzbedingungen*: Warum gibt es das Artefakt? (u. a. Wer hat es wann zu welchem Zweck für wen hergestellt? Wie und unter welchen Bedingungen wurde es hergestellt? Welches Wissen war dazu notwendig?)
- C. *Nutzungskontext*: Was machen Menschen mit dem Artefakt? (u. a. In welchen Praktiken ist das Artefakt eingebunden? Welche Praktiken werden möglich? Welche werden unmöglich? Gibt es Veränderungen in den Nutzungsweisen?)
- D. *Bedeutungszuschreibungen*: Mit welchen Bedeutungen werden die Artefakte innerhalb der unterschiedlichen Kontexte belegt? Welche Bedeutungen werden durch das Artefakt in unterschiedlichen Kontexten evoziert? Wie verändern sich die Bedeutungszuschreibungen? Welche Transformationen, Brüche und Kontinuitäten lassen sich beschreiben?

A. *Materialität*: Die Zeichnungen sind auf 43 Blatt weißem stärkeren Papier angefertigt. Die Maße der Blätter sind unterschiedlich. Möglicherweise wurde ein größeres Stück weiße Pappe in mehrere kleinere Blätter zerschnitten (Maße: circa $24,7 \times 17,5$ cm, $25 \times 34,5$ cm, $25 \times 16,5$ cm, $16,5 \times 18,1$ cm).

Die Zeichnungen sind mit unterschiedlichen Techniken und Materialien gearbeitet. Es gibt Bleistiftzeichnungen (Abb. 1), die meisten sind eine Mischtechnik aus Bleistift und Ölkreide. Ölkreide ermöglicht ein Gestalten mit deckenden und kräftigen Farben, die sich zu transparenten und weichen

⁹Lueger und Froschauer entwerfen (2018) aufbauend auf den vier Grundfragen („Warum gibt es ein Artefakt?“, „Wie machen Menschen das Artefakt?“ „Was machen Menschen mit dem Artefakt?“ „Was macht das Artefakt mit Menschen und Gesellschaft?“) ein ausführlicheres methodisches Programm (S. 65 ff.). Es steht im Feld der interpretativen Sozialforschung mit dem Ziel, „theoretische Erkenntnisse darüber zu generieren, wie Gesellschaften funktionieren, wie sich Personen und Gruppen darin positionieren und welche Beiträge Artefakte dafür liefern“ (S. 52).

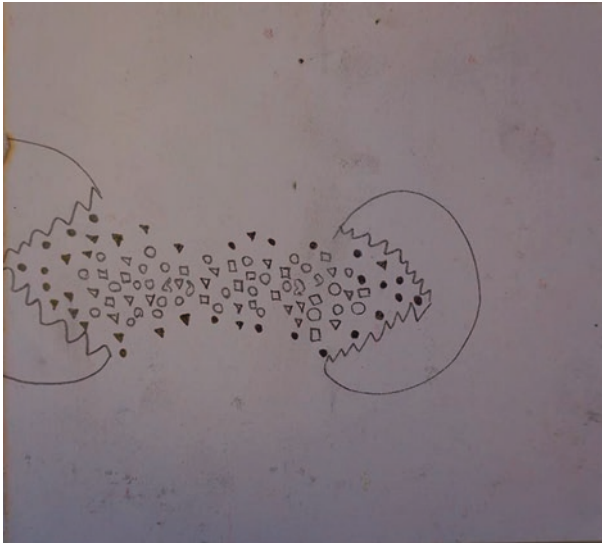


Abb. 1 Bleistiftzeichnung. (Quelle: Wiebke Hiemesch)

Farbverläufen verreiben lassen. Der Bleistift ermöglicht wiederum eine sehr klare Linienführung, die in der Intensität variiert werden kann. Zudem kann er anders als die Ölkreide wieder entfernt werden, hat also Skizzencharakter. Beispielsweise wurden Umrisse von Personen mit Bleistift herausgearbeitet (Abb. 2) oder es stehen Bleistiftzeichnungen und Ölkreide Maltechnik nebeneinander. Zudem gibt es Bilder, die ausschließlich mit Ölkreide gestaltet wurden. Darunter auch solche, in denen eine Wischtechnik angewendet wurde (Abb. 3). Bei anderen Bildern bildet eine dicke Ölkreidefläche den Untergrund für eine Kratztechnik. Beispielsweise sind Blätter flächendeckend mit schwarzer Ölkreide koloriert und andere zeigen ein buntes Spektrum an Farben.

In der Regel ist nur die Vorderseite gestaltet. Auf manchen Rückseiten befindet sich ein Wort oder Texte. Auch auf der Vorderseite sind die Blätter teils mit arabischem und hebräischem Text versehen, zum Beispiel um Dialoge der Personen darzustellen oder die Zeichnung zu kommentieren. Die größte Zahl der Blätter ist mit dem Namen des Kindes signiert, jeweils in hebräischer und arabischer Schrift. Auf einer Rückseite befindet sich das Spiel Tic-Tac-Toe (Abb. 4). An den Zeichnungen sind *Nutzungspuren* zu erkennen. Zunächst sind an der größten Zahl der Blätter kleine Einstechlöcher an den vier Ecken



Abb. 2 Ölkreidezeichnung. (Quelle: Wiebke Hiemesch)

(Abb. 5) oder es befindet sich Klebeband auf der Rückseite (Abb. 6). Auf allen Blättern finden sich zudem Farbspuren und Farbschattierungen, die möglicherweise von anderen Blättern abgefärbt haben (Abb. 7). Als ich die Zeichnungen bekam, waren sie in einer Plastiktüte aufeinandergelegt. Ich musste sie also aus der Tüte heben und auseinandernehmen. Die Konsistenz von Ölkreide setzt sich unter anderem durch Öle und Wachse zusammen, wodurch die Farbe eine hohe Deckkraft, starke Haftung und lange Beständigkeit bekommt, aber auch Abrieb produziert wird. Dass nicht Leinwände, sondern Pappe als Untergrund gewählt wurde, ermöglicht die platzsparende Lagerung. Zugleich hat sich diese Lagerung auf einem Stapel in die Materialität der Zeichnungen zurückgeschrieben. In den Ölkreidespuren auf ihren Rückseiten zeigt sich die Zeit, die sie in der Plastiktüte unter dem Schreibtisch des Projektleiters verbracht haben.

Die Arbeitstechniken mit Bleistift und Ölfarbe verlangen in der Gestaltung ein bestimmtes Wissen, wie Misch-, Wisch- und Kratztechniken. Von der Betrachterin verlangen sie, diese Arbeitstechniken zu erkennen und einzuschätzen. Die Textelemente erfordern Sprachkenntnisse in Hebräisch und Arabisch. Da z. B. Stellen aus dem Koran zitiert werden, braucht es zur Einordnung religiöser Textstellen entsprechendes Kontextwissen. Zudem müssen spezifische Symboliken erkannt werden. Dies gilt zumindest dann, wenn die Darstellung mitbetrachtet wird.



Abb. 3 Ölkreidezeichnung. (Quelle: Wiebke Hiemesch)

B. Entstehungskontext: Das Kunstprojekt ‚Bridging the Gap‘ findet seit 1993 jährlich im Youth Wing for Arts Education im Israel Museum in Jerusalem statt. Die Kinder sind circa zwölf Jahre alt und kommen von unterschiedlichen Schulen aus West- und Ostjerusalem. Jerusalem gilt als lokales Zentrum politischer, religiöser und kultureller Spannungen im israelisch-palästinensischen Konflikt. Vor diesem Hintergrund zielt ‚Bridging the Gap‘ als sogenanntes „Community Project“ darauf, Begegnungsräume für Kinder aus West- und Ostjerusalem zu schaffen. Ein grundlegendes Problem stellen dabei unterschiedliche Alltagssprachen dar. Das Projekt nutzt Kunst, um Sprachbarrieren zu überbrücken und non-verbale Kommunikation zu ermöglichen. Zudem übersetzt das Team aus jeweils zwei hebräisch- und arabisch-sprachigen Kunstlehrer*innen die Treffen. Das Projekt erstreckt sich über circa sechs Monate und ist in thematische Blöcke untergliedert. Die Treffen finden wöchentlich statt.

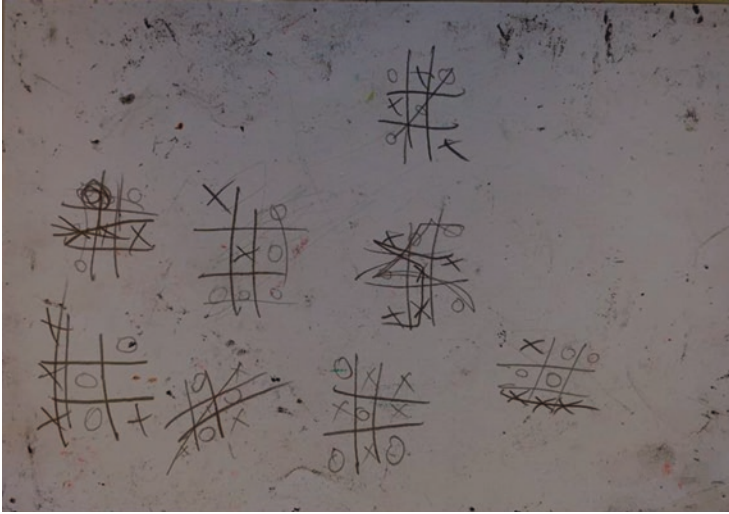


Abb. 4 Rückseite mit ‚Tic-Tac-Toe‘. (Quelle: Wiebke Hiemesch)



Abb. 5 Gebrauchsspuren und Einstichlöcher. (Quelle: Wiebke Hiemesch)



Abb. 6 Gebrauchsspuren und Klebeband. (Quelle: Wiebke Hiemesch)

Die Zeichnungen gelangten im Rahmen eines einstündigen Gesprächs über die Arbeit des Ruth Youth Wing mit dem Projektleiter zu mir. Nachdem ich den Projektleiter nach den Herausforderungen für die Arbeit fragte, stellte er die Bedeutung des personellen Netzwerkes aus Eltern, Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen heraus, das das Projekt entgegen finanzieller Probleme und alltäglicher politischer und gewaltvoller Konflikte umsetzt. Seit dem Sechstagekrieg 1967 steht Jerusalem inklusive der Altstadt und den östlich gelegenen Stadtteilen unter israelischer Kontrolle. Sie wurden 1980 auch formal annektiert. Die palästinensische Seite betrachtet Ostjerusalem als besetzt. Für die Bewohner*innen bleibt Jerusalem eine geteilte Stadt. Menschen aus dem vornehmlich arabisch geprägten Ostteil und dem jüdisch geprägten Westteil – einschließlich der Siedlungen im Ostteil – begegnen sich im Alltag kaum



Abb. 7 Abfärbungen von anderen Zeichnungen. (Quelle: Wiebke Hiemesch)

(vgl. Yaron 2018). Immer wieder kommt es in West- wie Ostjerusalem zu gewaltsamen Auseinandersetzungen, die die Fortführung des Projektes sehr konkret gefährden. Das gilt insbesondere für die strukturschwachen Stadtteile, in denen es gleichzeitig israelische Siedlungsbestrebungen gibt.

Auch die hier betrachteten Zeichnungen entstanden an einem Zeitpunkt, an dem es kaum möglich schien, das Projekt fortzuführen. Im November 2008 hatte sich der Konflikt durch wechselseitigen Beschuss aus dem Gaza-Streifen und Israel erneut verschärft. Wenige Wochen zuvor hatte ein neuer Jahrgang von ‚Bridging the Gap‘ begonnen. Vom 27. Dezember 2008 bis 18. Januar 2009 kam es zu militärischen Auseinandersetzungen zwischen der israelischen und palästinensischen Seite in Gaza. Sie forderten rund 1400 Tote, überwiegend auf palästinensischer Seite (vgl. Asseburg und Busse 2018, S. 45 f.). In dieser Situation setzte das Projekt zunächst aus. Um die Arbeit mit den Kindern überhaupt wieder aufnehmen zu können, sei zunächst ein Treffen mit dem diversen Mitarbeiter*innenteam entscheidend gewesen, so der Projektleiter. Gemeinsam mit einer Supervisorin führten sie Teamgespräche über Pressebilder aus dem Konflikt und die eigenen Gefühle und Gedanken. Erst anschließend hätten sie jedes einzelne Kind angerufen, um sicherzugehen, dass sie tatsächlich bei der Neuaufnahme des Projekts teilnehmen würden. In den ersten 30 min dieses

Treffens luden sie die Kinder ein, eine Zeichnung von ihren Gefühlen der letzten Zeit zu machen. Die Zeichnungen wurden an die Wand gepinnt und die Arbeit lief zunächst wie gewohnt weiter. In den letzten 30 min des zweistündigen Treffens baten die Mitarbeiter*innen die Kinder dann, die eigene Zeichnung zu erläutern. Sie hatten sich in einem Kreis um die Zeichnungen gesetzt, jeder habe seine präsentiert und niemand habe dies kommentieren dürfen.

„And one after one, I showed them pictures, so you get this (.) and [telephone ringing] at the end of it, there was quite. They were not saying anything. ((laughing)). And I said okay, so what do you think? So one of them said, you know we understand all of this that we're responding for same thing, we suffered the same way. //Mhm//. We just weren't, both sides, of the same side of the tragedy, but it's a tragedy we were suffering from it //yeah// (.) and our answer is being here together. //Mhm//. (.) I said no more, that's it!“ (Interview der Autorin mit dem Projektleiter, März 2019, Jerusalem).

C. Nutzungskontext: Bis zum Zeitpunkt meines Gespräches mit dem Projektleiter hatte ich die Zeichnungen noch nicht gesehen. Erst nachdem er mir die Entstehungsgeschichte erläutert hatte, holte er die Plastiktüte mit den Zeichnungen aus einer Kiste unter seinem Schreibtisch hervor und übergab sie mir mit folgenden Worten: „Of course, I have them here. ((laughing)) I keep it very close to me, so I (close them) them. While you're looking at them, I'll give you the continuous of the story“ (ebd.). Die Übergabe erlebte ich als sehr bedeutungsvoll. Durch die Entstehungsgeschichte hatte ich Respekt und war beeindruckt von den Darstellungen.

Während ich mir die Zeichnungen anschaute, erzählte der Projektleiter, wie er sie heute in seiner kunstpädagogischen Arbeit nutzt. Zu Beginn des Jahres 2019 spitzte sich die Lage im Gaza-Streifen erneut zu – einige Wochen vor unserem Gespräch. Am Morgen nach einer besonders angespannten Nacht fand ein Treffen mit Lehrer*innen aus Ost- und Westjerusalem statt, die in einem anderen Begegnungsprojekt zusammenarbeiten. Der Projektleiter habe nun die Lehrer*innen gebeten, ihre eigenen Gefühle und Gedanken zu zeichnen. Zu seiner Überraschung hätten sie im Gegensatz zu den Zeichnungen der Kinder „leicht verdauliche“ Motive gezeichnet. Deshalb habe er beschlossen ihnen die Zeichnungen der Kinder aus 2009 zu zeigen und die Lehrer*innen gebeten zu erzählen, was sie sehen und fühlen, so als hätten sie selbst die Zeichnung gemalt. Er fasst zusammen: „This was a so powerful exercise“ (ebd.).

Auch durch meine Begegnung wurden die Zeichnungen in einen neuen Nutzungszusammenhang eingebunden, den meiner Forschungen. An dem Tag nach meinem Gespräch mit dem Projektleiter brachte ich meine Kamera mit,

suchte mir einen ruhigen Atelierraum und nahm die Zeichnungen behutsam aus dem Plastikbeutel. Zeichnung für Zeichnung legte ich sie auf den Tisch und fotografierte Vorder- und Rückseite sowie Details. In diesem Moment präparierte ich die Zeichnungen für mein späteres Forschungsinteresse. Denn vor Ort hatte ich nicht die Zeit, um die Abbildungen genau zu studieren. Aber bereits in ihrer Materialität erfassten mich die Zeichnungen. Die Ölkreide hinterließ Spuren auf meinen Händen, die sich noch mehrere Stunden ölig und schmierig anfühlten. Die Rückseiten waren selbst zu eigenen Kunstwerken geworden, weil sie die Farbe des aufliegenden Blattes angenommen hatten. Die Beziehung, die ich in diesem Moment mit den Zeichnungen einging, schrieb sich wiederum in die Materialität ein, da ich sie neu anordnete und sich so neue Nutzungsspuren bildeten.

D. Bedeutungszuschreibungen: Es lässt sich zeigen, dass die Zeichnungen im Laufe ihrer Existenz einen Wandel in Betrachter*innenkreis und damit in ihren Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen erfahren haben.

Die Zeichnungen entstanden in einer Situation, als das Projekt aufgrund des sich zuspitzenden militärischen Konflikts zu scheitern drohte. Aus dem Bericht des Projektleiters lässt sich schließen, dass die Materialien wie Bleistift, Ölkreide und Papier es den Kindern ermöglichten durch unterschiedliche Mal- und Zeichentechniken ihren eigenen Gedanken und Gefühlen Raum zugeben, sie sichtbar zu machen und anzuerkennen. Dies geschah zunächst in einem unkommentierten, intimen Setting. Dann wurden die Zeichnungen an die Wand gehängt und für die Gruppe von Kindern und Projektmitarbeiter*innen sichtbar. In ihrer Existenz im Raum wirkten sie zunächst ohne besprochen zu werden. Von da aus traten die Zeichnungen in unterschiedliche Beziehungsnetzwerke ein, die sich in ihre Materialität einschrieben – beispielsweise durch die Löcher in den Blättern oder die Farbspuren auf den Rückseiten – und die sich veränderten sobald die Blätter in einer anderen Reihenfolge aufeinandergelegt oder berührt wurden. Die Zeichnungen werden in all diesen materiellen Prozessen des Zeichnens, des Aufhängens, des Stapelns und des Auslegens mit Bedeutungen belegt und setzen selbst Bedeutungszuschreibungen in Gang. Auch das Interview kann als eine Spur der sich wandelnden Beziehungsnetzwerke gelesen werden.

In dem Gruppengespräch mit den Kindern über die Zeichnungen an der Wand, so die Aussagen des Projektleiters, waren weniger die Darstellungen der Gesprächsgegenstand, sondern Gefühle und Gedanken, die durch die Zeichnungen ausgelöst wurden. Über das Gespräch mit den Lehrer*innen berichtet der Projektleiter ähnliches. Angesichts der Darstellungen seien sie sprachlos geblieben und die Zeichnungen hätten Emotionen evoziert, die dann besprochen wurden. Damit schreibt er den farbintensiven Zeichnungen zu, die

Gefühlswelt der Kinder unmittelbar darzustellen und in den unterschiedlichen Betrachtenden wirkungsvolle Affekte hervorzurufen („This was a so powerful exercise“ (ebd.)). Auch in dem Gespräch mit mir lässt er die Zeichnungen vor dem Hintergrund der erzählten Entstehungsgeschichte für sich wirken.

Trotz all ihrer Gewaltdarstellungen, so lassen sich diese Nutzungsweisen deuten, werden die Zeichnungen mit der Hoffnung auf Annäherung aufgeladen. Die unterschiedlichen Perspektiven werden auf einer Ebene – buchstäblich auf dem Papier – verhandelbar („we understand all of this that we’re responding for same thing, we suffered the same way“ (ebd.)). Und das passiert wiederum jeweils situiert in der Praxis eines pädagogisch-künstlerischen Projektes. Der Projektleiter fasst zusammen: „These drawings not only served the purpose of their time, but also *as a tool* to keep working with them“ (ebd.).

Die Zeichnungen sind nicht bloß Träger von Informationen auf der darstellenden Ebene, sondern sind in soziale Prozesse eingebunden. In dem Zitat werden sie zum „tool“ erklärt. Etwas zugespitzt formuliert, werden sie dadurch zu einem Signum des Konflikts und der Hoffnung auf eine (noch so kleine) Verbesserung der Situation. Denn in den Bedeutungszuschreibungen verdichtet sich die Komplexität des politischen Geschehens, in dem das Projekt ‚Bridging the Gap‘ steht. In dem Gespräch möchte der Projektleiter mich als deutsche Wissenschaftlerin von der Notwendigkeit des Projektes überzeugen:

„Every year when we open the year and I see all these 40 children waiting in front of me with the parents it is a miracle, again and again every year. And the biggest miracle, that at the end of the year they sitting again here“ (ebd.).

Mit meiner Begegnung mit den Zeichnungen erweitert sich das Bedeutungsnetzwerk erneut. Meine Forschungsreise stand noch zu Beginn unter der Frage, wie auf der Basis von kulturellen Artefakten die Sichtweisen von Kindern auf politische Konflikte erforscht werden können. Dabei interessierte ich mich für die darstellende Ebene. Dieses Interesse erweiterte sich aber durch die konkrete Begegnung mit den Zeichnungen. In ihrer Materialität ergriffen sie meine Aufmerksamkeit und erzeugten andere Fragen nach sich wandelnden Nutzungsweisen und Bedeutungszuschreibungen. Diese neuen Fragen wurden in diesem Aufsatz zum Thema, die ursprüngliche Frage zurückgestellt. Die zuvor vorgeschlagene Perspektivverschiebung geht also aus meiner konkreten Begegnung mit den Zeichnungen hervor. Nun bin ich gezwungen, die Materialität der Zeichnungen in Sprache zu übersetzen. Dafür spanne ich ein mehr oder weniger lineares Narrativ um die Zeichnungen, damit die Leser*innen meine Auseinandersetzung und meine Argumentation nachvollziehen können.

5 Zusammenführende Überlegungen

Wie hätte dieser Beitrag ausgesehen, wenn die Zeichnungen nicht Militärflugzeuge, Bomben und ermordete Menschen darstellen würden, sondern Blumen, Spielzeug, Essen und Natur? Er hätte anders ausgesehen. Denn obwohl sie in diesem Beitrag nicht im Fokus standen, haben die Darstellungen einen Einfluss darauf, wie sich die Biografie der Zeichnungen entwickelt. Wären sie aufbewahrt worden? Hätte der Projektleiter sie mir präsentiert? Welche anderen Bedeutungen wären ihnen zugeschrieben worden? Dies zeigt, dass meine Auseinandersetzung mit der Materialität der Zeichnungen nicht von der darstellenden Ebene zu lösen ist. In diesem Beitrag wurde eine Perspektivverschiebung von der Bild-Darstellung zum Bild-Artefakt vorgeschlagen. Vor dem Hintergrund des entworfenen Programms einer Analyse von Kinderzeichnungen als Artefakte, konnten aber nur erste Vorschläge im Rahmen einer begrenzten Fallstudie anhand eines Quellenbestandes entwickelt werden. Neben einer breiteren Bearbeitung der einzelnen Schritte einer Artefaktanalyse wäre insbesondere auch die darstellende Ebene einzubeziehen.

Grundsätzlich lässt sich zusammenfassen, dass ein artefaktanalytischer Zugang zu Kinderzeichnungen als Quellengrundlage für Forschungen zu historischen und politischen Ereignissen die ästhetischen Praktiken von Kindern zum Ausgangspunkt nehmen und dazu beitragen kann, die kulturschaffenden Leistungen der Kinder und der von ihnen geschaffenen Dinge anzuerkennen. Die Zeichnung wird dabei nicht allein darauf untersucht, was sie abbildet oder darstellt, sondern ihr wird als eine (temporäre) Spur in der Welt nachgegangen. So wie ich die Spur eines zeichnenden Kindes an jenem Sommertag im Bahnhof sah, die ich nicht weiterverfolgte. Von dieser materiellen Spur ausgehend, können dann weitergehende Fragen entwickelt werden.

Mit Barbara Wittmann wurde einleitend darauf hingewiesen, dass Kinderzeichnungen oft die symbolische Funktion als ein Signum der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen zufällt. Vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Analysen der Zeichnungen aus dem Projekt ‚Bridging the Gap‘ lässt sich als ein (vorsichtiges) Ergebnis festhalten, dass diese als ein spezifisches Signum des Konflikts und der Hoffnung fungieren. In einer Projektbeschreibung ist zu lesen, das Projektziel sei, „to implement an approach which plants the seeds of peaceful coexistence“.¹⁰ Diese Vision einer Gesellschaft, die einer friedlichen

¹⁰Unveröffentlichtes Konzept, 2018/2019.

Koexistenz, koaliert mit der Idee der generationalen Nachkommenschaft, als eine Dimension der Generationendifferenz. Eine artefaktanalytische Perspektive auf die Zeichnungen kann dann für Kontinuitäten, Brüche und Transformationen in diesem Umgang mit den Zeichnungen sensibilisieren.

Der Gewinn einer Perspektivverschiebung zum Bild-Artefakt liegt zudem in einer Reflektion über den Erkenntnisgewinn von Kinderzeichnungen als Forschungsgegenstand. Mein Interesse an den Zeichnungen als Spuren historischer und politischer Ereignisse und den Erfahrungen von Kindern konfrontiert mit der Unverfügbarkeit eines authentischen Ausdrucks. Jener unmittelbare Zugang zu den Sichtweisen der Kinder ist eben nicht gegeben. Vielmehr bildet die Zeichnung ein materielles Produkt der Auseinandersetzung mit Welt, einer vergangenen Praxis, die nicht mehr beobachtet werden kann, sondern erst mit zeitlichem Abstand zunächst als solche wahrgenommen und dann ausgedeutet werden muss.¹¹ Damit bin ich wiederum mit dem Bruch zwischen meiner Erfahrungswelt und jenen der Kinder in West- und Ostjerusalem konfrontiert. Diese mehrfache Lücke – zwischen meiner Erfahrungswelt und jener der Kinder in Jerusalem, zwischen dem forscherschen Blick und der Perspektive der Kinder und zwischen der gegenwärtigen Auseinandersetzung und der vergangenen Praxis – wäre keine, die es vorschnell einzuebnen gelte, sondern die es zunächst einmal erziehungswissenschaftlich und methodisch zu reflektieren bedürfte.

Literatur

- Asseburg, M., & Busse, J. (2018). *Der Nahostkonflikt. Geschichte, Positionen, Perspektiven*. München: C. H. Beck.
- Baum, J., & Kunz, R. (2007). *Scribbling Notions. Bildprozesse in der frühen Kindheit*. Zürich: Pestalozzianum.
- Billmann-Mahecha, E. (2010). Auswertung von Zeichnungen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 703–718). Wiesbaden: VS.
- Braun, P. (2015). *Objektbiographien. Ein Arbeitsbuch*. Weimar: Verlag für Geisteswissenschaften.
- Cremer, A. C. (2017). Zu den Zielen und Beiträgen dieses Bandes. In A. C. Cremer & M. Mulsow (Hrsg.), *Objekte als Quellen der historischen Kulturwissenschaften. Stand und Perspektiven der Forschung* (S. 23–34). Köln: Böhlau.

¹¹Ich beziehe mich hierbei auf den Begriff der „Spur“, wie ihn Sybille Krämer erkenntnistheoretisch entwickelt (Krämer 2007, S. 15).

- Eggert, M. K. H. (2014). Artefakt. In S. Samida, Stefanie, M. Eggert & H. P. Hahn, (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 169–173). Stuttgart: Metzler.
- Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies*. New York: Routledge.
- Glas, A., Heinen, U., Krautz, J., Lieber, G., Miller, M., Sowa, H., & Uhlig, U. (Hrsg.). (2018). *Kinder zeichnen*. IMAGO. *Zeitschrift für Kunstpädagogik*.
- Glas, A., Heinen, U., Krautz, J., Lieber, G., Miller, M., Sowa, H., & Uhlig, B. (Hrsg.). (2016). Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. München: Kopaed.
- Gosden, C., & Marshall, Y. (1999). The Cultural Biography of Objects. *World Archeology*, 31 (2), 169–178.
- Hahn, H. P. (2014). *Materielle Kultur. Eine Einführung*. Berlin: Reimer.
- Joy, J. (2009). Reinvigorating Object Biography: Reproducing the Drama of Object Lives. *World Archeology*, 41 (4), 540–556.
- Kekeritz, M., & Kubandt, M. (2018). *Sammelband „Kinderzeichnungen“ Call for Papers „Kinderzeichnungen – Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen“*. https://www.researchgate.net/profile/Mirja_Kekeritz/publication/327393310_Call_for_Papers_Sammelband_Kinderzeichnungen_Gerne_an_Interessierteweiterleiten/links/5b8ce1bf4585151fd1447dee/Call-for-Papers-Sammelband-Kinderzeichnungen-Gerne-an-Interessierte-weiterleiten.pdf. Zugegriffen: 03. Januar 2020.
- Kirchner, C., & Kirschmann, J. (Hrsg.). (2010). *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck: Forschungsstand – Forschungsperspektiven*. München: Kopaed.
- Kopytoff, I. (1986). The Cultural Biography of Things. Commodification as a Process. In A. Appadurai (Hrsg.), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective* (S. 64–91). Cambridge: Cambridge University of Press.
- Krämer, S. (2007). Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. In S. Krämer, W. Kogge & G. Grube (Hrsg.), *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst* (S. 11–36). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lueger, M., & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, M. R., Sauer, R., & Meier, T. (Hrsg.). (2015). *Materiale Textkulturen. Konzepte – Materialien – Praktiken*. Berlin: de Gruyter.
- Reh, S., & Scholz, J. (2012). Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren. In K. Priem, G. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 105–123.
- Scheid, C., & Ritter, B. (2014). Mikes Lösung – Rekonstruktion eines Bildungsprozesses in einer Kinderzeichnung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15 (1–2), 181–206.
- Scheid, C., & Zizek, B. (2017). Methodische und konstitutionstheoretische Aspekte einer rekonstruktiven Kindheitsforschung. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 18 (1), 1–26.
- Schulz, F., & Seumel, I. (Hrsg.). (2013). *U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache*. München: Kopaed.

- Siebenhüner, K. (2017). Die Mobilität der Dinge. Ansätze zur Konzeptualisierung für die Frühneuzeitforschung. In A. Cremer & M. Mulsow (Hrsg.), *Objekte als Quellen der historischen Kulturwissenschaften. Stand und Perspektiven* (S. 35–46). Köln: Böhlau.
- Sowa, H., & Uhlig, B. (2006). Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. In W. Marotzki & H. Niesyto (Hrsg.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive* (S. 77–106). Wiesbaden: VS.
- Thomson, P. (Hrsg.). (2008). *Doing visual research with Children and Young People* (S. 37–58). London: Routledge.
- Uhlig, B., & Kunst, L. (2018). Kinder zeichnen: Einführung. *IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 7, 3–11.
- Wittmann, B. (2018). *Bedeutungsvolle Kritzeleien. Eine Kultur- und Wissenschaftsgeschichte der Kinderzeichnung, 1500–1950*. Zürich: Diaphanes.
- Wopfner, G. (2012). *Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen: Budrich.
- Yaron G. (2018). Irdische Geschichte einer heiligen Stadt. *APuZ. Zeitschrift der Bundeszentrale für Politische Bildung*, 68 (15–16), 16–22.

II. Die Welt im Ding: Spiel-Zeug, Sammelobjekte und existenzielle Dinge. Von Spielfiguren, Nähutensilien und Büchern



„Spielen mit Geschmack“: Zur Repräsentation ethnischer Gastronomie in Spielzeug am Beispiel von Kebab-Grills

Wiebke Waburg, Alexandra Haustov, Micha Kranixfeld und Barbara Sterzenbach

1 Ausgangspunkt

Beim Dönerverkauf handelt es sich um eine bekannte Tätigkeit, denn Dönerläden sind in Deutschland sowohl in Groß- als auch in Kleinstädten und Dörfern sehr weit verbreitet und erfreuen sich großer Beliebtheit. Die Thematisierung des Döners im Spielzeugkontext erscheint dennoch eher ungewöhnlich. Dies hängt ohne Zweifel damit zusammen, dass das aktuell im deutschsprachigen Raum verfügbare Spielwarensortiment die migrationsbedingte Heterogenität kaum aufgreift (vgl. Koné und Macha 2020, S. 227; Waburg 2018, S. 53 ff.). Zudem reproduzieren diversity-berücksichtigende Spielzeuge bspw. durch ethnisierte Darstellungen teilweise Stereotypen (vgl. Waburg 2018, S. 57 f.).

W. Waburg (✉) · A. Haustov · M. Kranixfeld · B. Sterzenbach
Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Deutschland
E-Mail: waburg@uni-koblenz.de

A. Haustov
E-Mail: haustov@uni-koblenz.de

M. Kranixfeld
E-Mail: kranixfeld@uni-koblenz.de

B. Sterzenbach
E-Mail: bsterzenbach@uni-koblenz.de

Für uns stellt dies einen Anlass für die Auseinandersetzung mit entsprechenden Spielwaren dar. In einem kombinierten migrations- und spielpädagogischen Zugang stellt sich die Frage, wie ethnische Gastronomie in Spielzeugen repräsentiert wird: Gelingt eine diskriminierungssensible Gestaltung? Oder werden Stereotype über Migrant*innen und post-migrantisches Esskultur reproduziert? Diesen Fragen wird im vorliegenden Beitrag exemplarisch anhand von Kebab-Grill-Spielzeugen nachgegangen. Im Fokus steht dabei die von Playmobil® im Jahr 2016 auf den Markt gebrachte Kleinpackung „Kebab-Grill“ (9088), die eine Figur mit verschiedenen Accessoires umfasst. Der Hauptteil des Artikels umfasst die Darstellung der Ergebnisse der qualitativ-rekonstruktiven Analyse der Spielzeugverpackung, die eine kurze Betrachtung weiterer Kebab-Spielzeuge beinhaltet (Abschn. 3). Zuvor erfolgt eine thematische Einbettung der Analyse (Abschn. 2). Der Artikel schließt mit einem Fazit (Abschn. 4).

2 Thematische Einbettung

Die Playmobil-Produkte der Firma Geobra Brandstätter genießen einen hohen Bekanntheitsgrad und gehören zu den in Deutschland meistverkauften Spielzeugprodukten (vgl. BVS Handelsverband Spielwaren 2019, o. S.). Mit den verschiedenen teils stark spezifizierten Figuren und Themenwelten können Kinder laut Hersteller „in viele verschiedene Rollen schlüpfen und die Welt im Kleinen nachbauen und erleben“ (Playmobil 2019, o. S.). Schon 1989 vermutete Jürgen Fritz, dass der Erfolg der Marke darauf zurückzuführen sei, dass Kinder, deren Lebenswelt zunehmend eingeschränkt werde, anregende Erlebnisse mit Spielfiguren herstellen und inszenieren könnten (vgl. Fritz 1989, S. 59). Die miniaturisierten Welten sind in dieser Perspektive „eine Antwort [...] auf die Lebensbedingungen von Kindern“ (ebd.). Mittlerweile stellt Playmobil ein breit gefächertes Systemspielzeug dar, dessen Ausdifferenzierung und Spezialisierung sich stetig fortsetzt (vgl. Fritz 2018, S. 314). Dabei handelt es sich um eine spielpädagogisch ambivalent zu betrachtende Entwicklung: Zwar besteht im Spiel immer die Möglichkeit, die Figuren aus ihren vorgegebenen Rollen zu lösen und sie fantasievoll in unterschiedlichsten Kontexten zu verwenden, sodass z. B. eine Ritter-Figur plötzlich zum Cowboy wird (vgl. Geserer 2014, S. 24), jedoch schränkt die zunehmende Spezialisierung der Figuren die Möglichkeiten des Rollenwechsels im Spiel ein (vgl. Köpper 2014, S. 44). Die Auswahl und Darstellung bestimmter Themenwelten (und damit gleichzeitig die Nicht-Thematisierung anderer Bereiche) vermitteln zudem ein Konzept von Realität, das sich Kinder aneignen und das durch Reihen wie „City Life“ (von LEGO®)

konkrete Bilder von Urbanität und Konsumgesellschaft transportiert (vgl. Hoffmann 2020, S. 55). Die Einführung des Spielsets „Kebab-Grill“ kann daher durchaus als Ansatz verstanden werden, die gastronomische Vielfalt in Deutschland abzubilden.

Der Döner-Kebab wird hierzulande mit türkischer Esskultur assoziiert, auch da Schnellimbisse den Großteil türkischer Restaurants ausmachen (vgl. Möhring 2012, S. 391). Während der Döner-Spieß in der Türkei ursprünglich als Tellergericht serviert wurde, etablierte sich der Döner im Fladenbrot, wie er in Deutschland heutzutage meistens gegessen wird, erst in Folge der sich seit den 1950er Jahren vollziehenden Arbeitsmigration (vgl. Möhring 2012, S. 421 ff.; Çaglar 1999, S. 267). Die Markierung des Döners als einerseits traditionell türkisches Gericht (vgl. Çaglar 1999, S. 263), wie er zu Beginn auch durch die Produzent*innen selbst vermarktet wurde (vgl. Möhring 2012, S. 432), und als andererseits elementarer Teil deutscher Imbisskultur (vgl. Seidel-Pielen 1996) ist daher durchaus ambivalent zu verstehen. So fragt Heike Henderson (2004) zurecht, inwiefern mit der Akzeptanz des Döners auch eine Hinterfragung dessen, was zur ‚deutschen Kultur‘ gehört, einhergeht, oder ob hier lediglich bestimmte Aspekte einer ‚migrantischen‘, bisweilen ‚exotischen‘ Kultur angeeignet werden. Im Sinne einer Annäherung an dieses Spannungsfeld wird im Folgenden die detaillierte Analyse der Spielzeugverpackung vorgestellt. Spielzeugverpackungen sind von besonderer Relevanz, weil sie die ersten Kontaktmomente zwischen Produkt und Kundschaft gestalten.

3 Analyse der Spielzeugverpackung Playmobil 9088

In der Analyse der Spielzeugverpackung wird mit einer Kombination aus Artefaktanalyse (vgl. Lueger und Froschauer 2018) und visueller Segmentanalyse (vgl. Breckner 2010, 2012) gearbeitet. Die Kombination bietet sich für die Untersuchung von Spielzeugen an, die in Verpackungen ver- bzw. gekauft werden. Bei diesen stellt die Verpackung an sich ein Artefakt¹ dar, das eindeutige Bezüge

¹„Als Artefakt werden [...] Objekte bestimmt, die in der materiellen Welt als Gegenstände verankert sind, die durch menschliche Eingriffe erzeugt, gehandhabt, modifiziert oder verwandelt wurden und werden. Solcherart sind sie Externalisierungen menschlichen Handelns, die einmal in die Welt gesetzt, den Menschen als ihnen äußerlich begegnen und als solche in ihre Denk- und Handlungsweisen intervenieren“ (Lueger und Froschauer 2018, S. 11).

zum Inhalt – dem Spielzeug, das ebenfalls ein Artefakt ist – aufweist. Auf der Verpackung (und teilweise auch auf dem Spielzeug) finden sich Bilder oder Illustrationen. Häufig werden Spielzeuge auf der Verpackung nicht nur ‚einfach‘ abgebildet, sondern in einen weiteren thematischen Kontext eingebettet: Bspw. sind Kinder zu sehen, die mit den Spielzeugen spielen, oder die Spielzeuge werden in einem spezifischen Setting, einer Landschaft oder einem Spielthema, präsentiert. Zur Erschließung des bildlichen Sinnes der Abbildungen auf Spielzeugverpackungen eröffnet die visuelle Segmentanalyse nach Breckner (2010, 2012) einen differenzierten methodischen Zugang, der in dieser Form in der Artefaktanalyse nicht vorgesehen ist. Die Verpackungen bildanalytisch auszuwerten, ist nicht nur wegen der Abbildungen auf den Verpackungen naheliegend, sondern auch weil Abbildungen der Spielzeuge respektive Verpackungen in Spielwarenkatalogen und im Onlinehandel eine der zentralen Informationsquellen über die Ware darstellen. Die materielle Dimension wird, wenn eine Spielware auf einem dieser Wege erworben wird, erst nach Kaufabschluss und Lieferung relevant.

Die verdichtete Darstellung der Auswertungsergebnisse folgt dem Ablauf des Umgangs mit dem Artefakt: Zunächst erfolgt die Beschreibung der Verpackung, sodann die Auseinandersetzung mit den auf dieser zu sehenden Bildsegmenten. Abschließend wird die Verwendung des ausgepackten Spielzeugs in den Blick genommen. Dabei sind die Schritte der Artefakt- und Segmentanalyse nicht eindeutig voneinander zu trennen, sondern werden je nach Bedarf kombiniert.

3.1 Deskriptive Analyse: Materialität und innere Struktur

Bei der deskriptiven Analyse wird in Bezug auf die Materialität eines Artefakts gefragt, „woraus es besteht, welche Sinneserfahrungen sich damit verbinden und was das für das jeweilige Artefakt bedeutet“ (Lueger und Froschauer 2018, S. 71).

Bei der Verpackung des Spielsets „Kebab-Grill“ handelt es sich um eine kleine Pappschachtel der Maße $13 \times 10 \times 4$ cm ($H \times B \times T$). Sie besteht aus beschichteter und sehr glatter Pappe, die bis zu einem gewissen Grad wasserabweisend und geruchlos ist. Auffällig sind die vielen verschiedenen Schriftarten und die 26 Sprachen, in denen ein Warnhinweis auf Rück- und Unterseite abgedruckt ist. „Achtung“ und „Kleine Teile, Erstickungsgefahr“ steht da in weißer Schrift; außerdem ist ein Warnsymbol abgebildet. Das Spielzeug ist für Kinder von null bis drei Jahren ungeeignet. Die Packung ist zudem mit einem Hinweis zur korrekten Aussprache des Worts Playmobil versehen: „pronounced:

plāy-mō-bēēl“. Abgebildet sind Adresse des Herstellers, Copyright und Erscheinungsjahr 2016, Herstellungsort (Malta) und CE-Siegel in einer weißen Umrandung sowie ein Barcode und der Link zur Homepage von Playmobil. Sehr auffällig sind die Logos von Youtube und Facebook angebracht. Am oberen Rand in weißer Schrift auf einem blauen Hintergrund steht „playmobil“, „4+“ „9088“. Auf der Rückseite werden alle Bestandteile des Spielssets einzeln gezeigt. Es fällt auf, dass die Teile mit Schatten hinterlegt sind. Neben der Spielfigur findet sich eine Größenangabe: Sie ist 2,95" Zoll bzw. 7,5 cm groß.

Besonders bedeutsame Materialeigenschaften des Artefakts könnten Größe und Gewicht, Geräusche sowie die verwendeten Farben und Abbildungen sein. Die farbliche Gestaltung mit den dominanten Primärfarben Blau und Rot weckt Aufmerksamkeit. Der Wiedererkennungswert der Marke ist aufgrund der farblichen Gestaltung und der Abbildungen sowie Schriftzüge sehr hoch². Wegen der Größe und des geringen Gewichts kann die Packung gut transportiert werden. Die Packung ist von erwachsenen Personen und Kindern leicht in der Hand zu halten, kann ohne Probleme gegriffen oder hin und her bewegt werden. Beim Bewegen oder leichten Schütteln ist zu spüren, dass sich im Innern lose Teile befinden, zudem ist ein Rascheln zu hören.

3.2 Interpretation der Bildsegmente und ihres Zusammenhangs

Nachdem im ersten Schritt die Packung an sich betrachtet wurde, bezieht sich die Interpretation der Bildsegmente auf einen Scan der aufgefalteten Packung (vgl. Abb. 1). Die Analyse der Bildsegmente und ihres Zusammenhangs stellt einen Schritt der Segmentanalyse nach Breckner (vgl. 2010, S. 286 ff.) dar. Mit der Segmentanalyse kann die bildliche Dimension sozialer Interaktionsformen sowie sozialer Ordnung analysiert werden. Das Analyseverfahren ist in Prinzipien der hermeneutisch fundierten interpretativen Soziologie verankert und zielt darauf ab, in aufeinanderfolgenden Analyseschritten verschiedene mit einem Bild verbundene Bedeutungs- und Sinngestalten zu erschließen. Im Rahmen der Interpretation der Bildsegmente werden

²Das aktuelle Logo wird seit 1991 verwendet und unterscheidet sich nur unwesentlich von den zuvor eingesetzten (vgl. Hennel 2009, S. 11). Blau setzte sich als primäre Verpackungsfarbe im Lauf der Jahre durch. Die ersten Produkte wurden auch in roten und grünen Packungen angeboten (vgl. ebd., S. 20 ff.).



Abb. 1 Verpackung Playmobil – Kebab-Grill. (Quelle: Eigener Scan)

„kontrastive Sehweisen zu möglichen bildthematischen Bedeutungen von dargestellten Gegenständen, Personen, Konstellationen und ikonischen Elementen entwickelt. Zugleich werden Folgehypothesen dazu entwickelt, was in weiteren Bildsegmenten aufgefunden werden müsste, um die jeweilige Sehweise bestätigen oder verwerfen zu können“ (Breckner 2010, S. 289).

Das vorliegende Bild wurde in sechs Einzelsegmente unterteilt. Wie sich in deren Analyse sukzessive eine Interpretation herauskristallisierte, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

3.2.1 Segment 1: Person/Spielfigur

Zu sehen ist eine aus glänzendem Plastik geformte Playmobilfigur, die aufrecht steht. Sie hat eine hell-beige Hautfarbe und ist wahrscheinlich männlich

normiert³. Gesicht und Kleidung verweisen auf ein eher jugendliches Alter, möglicherweise das junge Erwachsenenalter. Das schwarze Haarteil ist in einem Stück gegossen und scheint einem modernen Kurzhaarschnitt mit angedeutetem Seitenscheitel oder Wirbel an der rechten Stirnseite nachempfunden. So macht das Design zwar einen modernen und gepflegten, aber keinen besonders überstylten oder komplexen Eindruck. Die für (ältere) Playmobilfiguren typische zylindrische Steckvorrichtung zur Befestigung von Hüten oder Helmen fehlt, was für ein neueres Modell spricht⁴. Die Figur trägt rote, sportliche Schnürschuhe, eine blaue Hose, die möglicherweise einer Jeans nachempfunden ist, ein weißes T-Shirt mit schmalen grünen und breiten roten Streifen und eine auffällige, rote Schürze, deren Bauchbeutel weit geöffnet vorsteht. Die Kleidung der Figur erscheint insgesamt modern. Die gesamte Figur steht nicht frontal, sondern schräg, sodass ihre linke⁵ Seite und der vordere Körperteil zu sehen sind. Ihre Körperhaltung wirkt kommunizierend, was durch den erhobenen rechten Arm verstärkt wird. Der linke Arm ist dagegen leicht nach hinten gedreht und scheint etwas in der Hand zu halten. Das freundliche Lächeln, welches jedoch nicht den Betrachtenden zugewendet ist, lässt vermuten, dass die Figur jemanden außerhalb des Bildes adressiert (vgl. Abb. 2).

Mögliche Sehweisen richten sich zunächst auf einen Freizeitkontext oder eine semiprofessionelle Tätigkeit, was insbesondere die Bekleidung mit Straßenschuhen und Schürze unterstreicht, die in Zusammenhang mit sichtbaren Lichtreflexen auf der Abbildung an eine Tätigkeit im Freien, wie etwa das Grillen im Garten, denken lässt. Die Schürze würde in diesem Fall dem Schutz der Kleidung dienen, sie könnte aber auch auf eine repräsentative Tätigkeit verweisen, zum Beispiel das Werben für ein Restaurant. In der großen Bauchtasche könnten zum Beispiel Geld oder Flyer Platz finden. Auch andere Berufe, in denen keine einheitliche Berufskleidung nötig ist, wie zum Beispiel das Friseurhandwerk, wären denkbar. Hier könnte die Schürze für Utensilien wie Schere und Kamm genutzt werden. Im Kontext der Lebensmittelverarbeitung lassen sich einige Bereiche wie Metzgereien oder Groß-/Restaurant-Küchen durch die auffällige rote Farbe ausschließen, da dort weiße oder schwarze Schürzen

³Diese Annahme hat sich im Verlauf der Interpretation verdichtet. Im Folgenden werden wir die Figur deshalb mit männlichem Gender beschreiben, obwohl wir diese Entscheidung erst zum Ende der Analyse getroffen haben.

⁴Eine komplette Überarbeitung der Figuren wurde Ende der 1980er Jahre realisiert (vgl. Hennel 2009, S. 15).

⁵Links und rechts beziehen sich auf den Blick der Bildbetrachter*innen.

Abb. 2 Segment 1 –
Spielfigur. (Quelle: Eigener
Scan)



zum Standard gehören. Die farbliche Gestaltung des T-Shirts erinnert an die italienischen Nationalfarben. Es könnte sich um ein Fantrikot handeln. Vielleicht stellt die Figur eine*n Mitarbeiter*in eines italienischen Marktstands oder Restaurants dar. Vielleicht arbeitet die Figur auch als Verkäufer*in auf einem Markt und preist ihre Ware an (sie könnte z. B. einen Fisch in der Hand halten).

Insgesamt überwiegen Assoziation zur privaten und semiprofessionellen Lebensmittelverarbeitung (Grillen, Imbiss, Werbe- oder Häppchenstand, wie es sie manchmal in Shoppingmalls gibt). Denkbar sind aber auch Tätigkeiten in Arbeitsfeldern, in denen Privatkleidung getragen werden kann. Tendenziell liegt die Vermutung näher, dass die Person in einem außerhäuslichen Setting abgebildet wird.

Je nach Sehweise wären unterschiedliche weitere Segmente zu erwarten: im Grillsetting ein Grill und Grillzubehör, Pflanzen und Büsche in einem begrenzten Gartenbereich, gedeckte Tische und Bänke, Getränke. Befände sich die Figur auf dem Markt, wären möglicherweise Fische, Kästen mit Waren, Kundschaft, ein Marktstand/Pavillon oder ein Verkaufswagen erwartbar.

3.2.2 Segment 2: Grillspieß

Das Segment nimmt einen großen Teil der rechten Bildseite ein. Zu sehen ist ein relativ eindeutig als Kebab-Spieß zu identifizierendes Spielzeug aus Plastik mit einem grauen Drehknopf und einem Unterschrank. Die Heizstäbe sind in

einem feurigen Rot auf gelben Grund gehalten. Scheinbar ist der Grill an und die glühend-heißen Stäbe braten das Fleisch, welches auf einem schwarzen Spieß davor angebracht ist. Das Fleisch ist relativ detailliert ausgearbeitet, sodass durch die wellige Oberfläche Fleischschichten zu erahnen sind. Die dunkelbraune Farbe deutet darauf hin, dass es bereits gut durchgebraten ist. Die Größe des Drehknopfes lässt vermuten, dass Spielende das Drehen eines Dönerspießes damit nachahmen können. Die Schraube wirkt wuchtig, es scheint keine maßstabsgetreue Nachbildung zu sein. Fotos von Drehspießern verdeutlichen jedoch, dass auf diesen teilweise der Motor des Drehgrills verpackt in Alufolie angebracht ist, der eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Drehknopf aufweist (vgl. Abb. 3).

Auf dem Unterschrank, bei dem es sich auch um einen kleinen Kühlschrank oder Gefrierwürfel handeln könnte, liegt eine weiße (Arbeits-)Platte. Er steht schräg im Raum, sodass zwei Seiten zu sehen sind: die Vorderseite, die beklebt ist, und die rechte nicht beklebte Seite. Auf dem ‚Aufkleber‘ sind vertikale rote und weiße Streifen im Wechsel abgebildet sowie fünf achtzackige Sterne in rot und weiß. Auf den Streifen ist ein Viertel-Fladenbrot gefüllt mit Tomaten,

Abb. 3 Segment 2 – Grillspieß. (Quelle: Eigener Scan)



Zwiebeln, Fleisch und Salat zu sehen. Der gestreifte Hintergrund wirkt vor allem aufgrund der Sterne wie eine Flagge. Streifen würden auf die der USA hindeuten, allerdings müssten sie dann quer sein. Auch die türkische Nationalflagge kommt in den Sinn; allerdings ist diese durch einen fünfzackigen Stern gekennzeichnet, mit einem achtzackigen Stern war die Flagge des Osmanischen Reichs von 1793–1844 geschmückt (vgl. Smith und Neubecker 1981).

Die abgebildete Dönertasche in der Mitte der Flagge lässt jedoch stärker an ein Firmenlogo oder eine Imbisskette denken als an eine Flagge. Die Sterne, welche im Halbkreis über der Dönertasche angebracht sind, scheinen in dieser Sehweise die Dönertasche zu krönen. Sie könnten auch auf eine Qualitätsauszeichnung hinweisen, etwa eine Sterne-Bewertung auf entsprechenden Internetseiten. Die roten und weißen Streifen lassen sich häufiger im Fastfood- und Imbissbereich finden, zum Beispiel auf Pommes- oder Popcornütten, Tischdecken oder Servietten. Das aufgedruckte oder aufgeklebte Bild lässt vermuten, dass das Schränkchen für Kund*innen sichtbar präsentiert werden soll. Er wirkt wie ein Werbe- oder Angebotsbild in einem Schnellimbiss. Allerdings sind diese in der Regel oberhalb der Kebab-Grills angebracht und nicht auf Kniehöhe.

Als weitere Bildelemente wären typische Ausstattungsgegenstände von Döner-Läden zu erwarten: Glastheke mit Gemüse, Soßen, Zangen, Kühl-schrank mit Getränken, Kasse, Pizzaofen oder Sandwich-Toaster, Preistafel oder Flyer, Arbeitsfläche zum Zubereiten und Ablegen der Gerichte, Servicekräfte, Kund*innen, eventuell Wände des Raumes. Eine weitere Möglichkeit wäre die Präsentation des Grills auf einer Gastronomiemesse. In diesem Zusammenhang wäre eher plausibel, dass das Logo so weit unten angebracht ist. Sollte dies der Fall sein, könnten ein*e Host*ess zur Präsentation, ein*e Vertreter*in der Firma, Auftragsbuch, Visitenkarten, ein kleiner Stand mit informativen Plakaten oder Messepublikum abgebildet sein.

3.2.3 Segmente 1 und 2

Fügt man Segment 1 und Segment 2 zusammen, so bestätigt sich die Assoziation der Lebensmittelbranche, es handele sich um ein semi-professionelles Imbiss-Setting. Offen bleibt, wo und in welchem Zusammenhang ein Grillspieß auf seinem Untergestell frei und alleine stehen könnte, sodass der Aufkleber zu sehen ist. Es müsste sich um eine Art ‚Stand‘ handeln, vor allem auch wegen des beengten Raumes. Dies erscheint allerdings beim Dönerverkauf unüblich und technisch schwer umsetzbar. In der Zusammenstellung zeigt sich auch, dass auf dem Bild kaum noch Platz für weitere Figuren ist. Kund*innen oder Kolleg*innen, die von der Figur adressiert werden, müssten sich außerhalb des Bildes befinden.

Abb. 4 Segment 3 –
Messer. (Quelle: Eigener
Scan)



3.2.4 Segment 3: Messer/Schwert

Segment 3 zeigt ein dunkelgraues Schwert oder längliches Messer, Griff und Klinge scheinen aus demselben Material zu bestehen. Der Gegenstand sieht sehr robust, fast martialisch aus. Die Form lässt an einen Säbel oder eine Machete denken. Das Schwert ist fast diagonal mit der Klinge nach oben und mit Heft und Parierstange nach unten, nahezu in der Mitte des Bildes positioniert. Nach oben ausgerichtet verweist das Schwert auf eine Aktion: Es könnte gehoben worden sein, um zuzuschlagen. Mit erhobenem Schwert wird in eine Schlacht gezogen oder auf einen Gegner zugelaufen. Es könnte sich auch um eine Siegesgeste handeln (vgl. Abb. 4).

Generell erscheint ein historischer Kontext naheliegend, wobei die Einsatzmöglichkeiten im Spielzeugkontext sehr vielfältig denkbar sind: Auf einem ‚Pirat*innen‘schiff oder in einer mittelalterlichen Burg, bei einem Streit in einer Gastwirtschaft. Insgesamt überwiegen die Sehweisen, die sich auf ein Kampfsetting beziehen. Vorstellbar wären weitere Bildelemente mit Kampfbezug: z. B. weitere Schwerter, Ritter*innen, Pferde, eine Landschaft, Fahnen, ‚Pirat*innen‘ mit Insel und Schiff im Hintergrund, mittelalterliche Bandit*innen, etwas, das mit dem Messer getroffen werden soll und eine insgesamt aktionsreiche Szenerie. In diesem Fall ist es wahrscheinlich, dass sich die Szene draußen abspielt.

3.2.5 Segmente 1, 2 und 3

Die bei der alleinigen Analyse des dritten Segments überwiegenden Kampf- bzw. Angriffs-Assoziationen werden bei der Betrachtung der zusammengeführten Segmente sehr unwahrscheinlich. Noch immer aber scheint die Haltung

Abb. 5 Segmente 1, 2 und 3. (Quelle: Eigener Scan)



unpassend, da das Messer in Richtung einer potentiellen Kundschaft und nicht zum Spieß gerichtet ist. Eine kämpferische Haltung passt nicht zum freundlichen Gesichtsausdruck und zur Kleidung der Figur, bei der es sich nicht um Uniform oder Rüstung handelt. Der freundliche Gesichtsausdruck verweist eher auf eine Siegesgeste oder einen Show-Kontext (vgl. Abb. 5).

Dass die Figur mit Messer in der entsprechenden Haltung positioniert wird, wirkt aber sicherlich aufregender und abenteuerlicher als die Verwendung eines elektrischen Dönerschneiders. Gerade die Herstellungsweise des Döners mit Messer ruft Assoziationen von Ursprünglichkeit auf und ist in Kombination mit rohem Fleisch, Grill und scharfer Würzung stark männlich konnotiert (Möhring 2012, S. 449 f.) – was auch bei den Sehweisen mit Kampfbezug der Fall ist. Wie einige Videos auf diversen Plattformen veranschaulichen, kann das Dönermesser Repräsentations- und Vermarktungszwecken dienen, aber auch auf das Kebab-Grillen als Handwerkskunst und kulturelle Praktik verweisen (vgl. RT Deutsch 2017).

Insgesamt fällt auf, dass die Figur nur durch den Kebab-Grill kontextualisiert wird. Ihre sonstige Ausstattung könnte aus verschiedensten Playmobil-Sets stammen, wie auch die Interpretationen des Segment 1 zeigen: Das Shirt könnte ein Fan-Trikot sein, die Schürze passt auch in den Garten, das Messer könnte zu einer Kampfszene gehören. Erst in Relation zum Grill wird die Figur zum ‚Dönerverkäufer‘. Im Umkehrschluss ermöglicht die deutungsoffene Gestaltung der Figur eine hohe Anschlussfähigkeit an die restliche Playmobil-Welt.

3.2.6 Segment 4: Zubehör

Im Segment 4 sind im unteren Bereich der Verpackung fünf kleine Gegenstände aus dem Koch-/Essensbereich abgebildet, von denen vier detailreich mit Bildern bedruckt oder beklebt sind. Rechts unten sind zwei Falttüten mit dem Aufdruck eines Döners (wiederzufinden u. a. im Playmobil-Schulkiosk 4327 mit anderem Aufdruck (vgl. Amazon o. J.)) und ein Döschen aus Plastik mit dem Aufdruck von Chilischoten zu sehen, weiter links eine gelbe Plastikbox mit grünen Kohl- oder Salatköpfen, ebenfalls aus Plastik. Darüber schwebend und daher vermutlich von einer Figur festgehalten, ein rechteckiger kartonartiger Gegenstand, auf dem Tomatenscheiben und braune Stücke abgebildet sind (vgl. Abb. 6).

Da vier der Gegenstände nicht erhöht stehen, scheinen sie auf dem Boden oder einer anderen Oberfläche zu liegen. Die Anordnung erscheint willkürlich, vielleicht so, als wäre gerade jemand mit vielen Dingen beschäftigt und hätte sie abgestellt, wo gerade noch Platz war. Möglicherweise sind die Dinge also nur temporär dort platziert worden. Es könnte sich um ein Lager handeln, welches gerade eingeräumt wird oder um die Küche eines Lieferservice. Auch eine unordentliche Wohnung oder Privatküche käme in Betracht, da die Abbildungen auf Essensreste hinweisen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob dies als Setting für ein Spielzeug gewählt werden würde. Denkbar wäre auch, dass die Gegenstände auf einer Picknick-Decke liegen, und ein Tablett mit Häppchen gerade herumgereicht wird. Allerdings wären in diesem Szenario ganze Salat-/Kohlköpfe ungewöhnlich.

Im Hintergrund wäre eine Verkaufstafel (Speisekarte mit Bildern) zu erwarten. Handelte es sich um einen Lieferservice, könnten benutztes Geschirr in einer Spüle gestapelt, ein Kühlschrank, eine Kochinsel mit gefüllten Pfannen und Töpfen, Drucker mit Bestellungen, ein Telefon zu sehen sein. Bei einem Picknick wären ein Picknicktuch oder Gartentisch, eine Gruppe Personen abgebildet; in einer unordentlichen Wohnung wären ein alter Sessel, ein Fernseher und weiterer Müll zu erwarten.

Abb. 6 Segment 4 –
Zubehör. (Quelle: Eigener
Scan)



Abb. 7 Segmente 1 bis 4.
(Quelle: Eigener Scan)



3.2.7 Segmente 1 bis 4

Die Sehweise, dass es sich bei der Figur um einen Dönerverkäufer handelt, ist in der Zusammenstellung der Segmente 1–4 kaum noch zu bezweifeln. Allerdings wirkt es in diesem Zusammenhang auch vor dem Hintergrund von Hygienevorschriften befremdlich, dass der Salat und die Utensilien auf dem Boden liegen. Die Abbildung orientiert sich nicht am Vorbild eines realen Dönerladens; die Szenerie wirkt nicht stimmig. Das letzte Segment wird diesen Eindruck verstärken (vgl. Abb. 7).

3.2.8 Segment 5: Hintergrund

Der Bildhintergrund deckt die Vorderseite und rechte Seite der Verpackung zu einem Großteil ab. Im Hintergrund sind eine urbane und gepflegte Parklandschaft und an der Horizontlinie jeweils dichte Bebauung zu sehen. Der Himmel ist blau, mit weißen Wolken. Ein Baum ragt rechts oben ins Bild und wirft seinen Schatten auf den Weg. Die Sonne scheint schon etwas tiefer zu stehen (vgl. Abb. 8).

Die Gebäude wirken weit entfernt, es dominieren das satte Grün einer Rasenfläche und das Grau des Bodens. Interessant ist die rechts hinten zu sehende Hochhaus-Skyline, die an ein urbanes Stadtzentrum oder auch an ein Bankenviertel denken lässt. Links ist eine Reihe mehrstöckiger Wohnhäuser zu erahnen. Die Kombination von Park, luxuriöser Randbebauung und Skylines findet sich exemplarisch im Central Park. Vielleicht handelt es sich also um eine vereinfachte Darstellung, auch da die weite Rasenfläche zu leer und zu groß wirkt, sodass der gesamte Hintergrund tapetenhaft konstruiert wirkt. Deutlich wird die Verortung in einer urbanen Szenerie, welche durch die Parklandschaft mit Freizeit

Abb. 8 Segment 5 –
Hintergrund. (Quelle:
Eigener Scan)



in Verbindung gebracht werden kann. Am ehesten handelt es sich wohl um einen Vorort mit einem Stadtpark.

Die weißen Ausschnitte könnten einen Verkaufsstand, z. B. von Hot Dogs samt Grill, Verkäufer*in, Würstchen und Brötchen anzeigen. Der wellige Ausschnitt oben könnte auf einen Schirm hindeuten. In dieser Szenerie – blauer Himmel mit vereinzelt Wolken in einem großen Stadtpark – würde man vielleicht auch eine*n Straßenkünstler*in erwarten. Auch ein Sportgerät, inklusive einer Person im Sportoutfit, Gewichte, Getränkekartons könnte zu sehen sein.

3.2.9 Segmente 1 bis 5

Insgesamt scheint das Bild des Dönerverkäufers gefestigt, obwohl die Szenerie inklusive Hintergrund neue Fragen aufwirft: Kein Mitglied der Interpretationsgruppe kann sich daran erinnern, jemals einen Dönergrill draußen in einem (leeren) Stadtpark gesehen zu haben. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen Dönerspieße in Istanbul (zumindest teilweise) draußen, hier allerdings vor dem Lokal, auf einem Tisch oder Podest (vgl. Möhring 2012, S. 423). Im Park wäre eher ein Imbiss-Wagen zu erwarten, in dem Döner zubereitet und verkauft wird. Der leere, saubere, ungefährliche Park wirkt wie eine Kulisse, die keine sinnvolle Verortung zulässt – damit aber auch keine Spielmöglichkeiten beschränkt. Die lose Verortung im Urbanen überlässt das Erfinden von sinnvollen Szenen den Spielenden und ermöglicht die Kombination mit anderen Playmobil-Sets (vgl. Abb. 9).

Abb. 9 Segmente 1 bis 5.
(Quelle: Eigener Scan)



3.2.10 Segment 6: Rahmende Verpackung

Das Segment nimmt die obere und linke Seite der Verpackung sowie einen Teil der Frontseite ein. Es dominiert ein helles Blau mit viel weißer Schrift. Links sticht das vertikale rote Banner mit der Aufschrift „specialPLUS“ heraus. Durch die doppelte Betonung „special“ und „PLUS“ wird angedeutet, dass es sich hier um eine besondere, gar außergewöhnliche Spielzeugreihe handelt. Die Dopplung hat einen durchaus reißerischen Charakter, der durch die farbliche Gestaltung – Weiß auf Rot – unterstützt wird, die an einen „Sale“-Aufkleber erinnert und damit Assoziationen mit Bezug zum Kaufen, hier insbesondere mit Sonderangeboten und limitierten Editionen weckt. Rot als Signalfarbe ist sehr auffällig, sorgt für Aufmerksamkeit, die weiß gestaltete Schrift vermittelt Sachlichkeit (Wiegand 2012, S. 80 f.). Durch den starken Kontrast zwischen weißem Schriftzug und rotem Hintergrund handelt es sich um einen Eyecatcher, der zusätzlich durch die ungewöhnliche Form des Sechsecks unterstützt wird (vgl. Abb. 10).

Bei alleiniger Betrachtung des Segments wird ein Bild erwartet, das ein außergewöhnliches Produkt zeigt, für das geworben wird oder ein kleines, weniger bedeutendes Produkt, das zu einer speziellen Produktreihe gehört.

Abb. 10 Segment 6 –
rahmende Verpackung.
(Quelle: Eigener Scan)



3.2.11 Alle Segmente

Die Kombination der Segmente 1 bis 5 mit dem 6. Segment unterstreicht die vorab entwickelten Schweisen: Es handelt sich um die Präsentation eines Produktes, das allein für sich genommen keinen Sinn ergibt bzw. nicht bespielt werden kann. Dazu werden andere Personen, Gegenstände, Gebäude aus dem Playmobil-Universum benötigt. Nichtsdestotrotz ist weiterhin unklar, warum das Set in einem Park arrangiert wird und nicht in einem Innenraum oder vor einer Straßenkulisse, was dem tatsächlichen Arbeitsumfeld entsprechen würde.

3.3 Analyse der kompositorischen Strukturierung des Bildfeldes

Dieser Interpretationsschritt bezieht sich auf das Bild als Ganzes und zielt darauf, die bei der vorangegangenen Analyse „erarbeiten Bedeutungs- und Sinnbezüge im Hinblick auf die Strukturierung der Gesamtgestalt“ (Breckner 2010, S. 291) einzuschränken und zu plausibilisieren. Dabei werden das die planimetrische Ordnung des Bildes konstituierende ‚Feldliniensystem‘, die szenische Choreografie der Bildsegmente und die räumliche Perspektive berücksichtigt (vgl. ebd., S. 291 f.).

Abb. 11 Feldlinien.
(Quelle: eigener Scan,
eigene Darstellung)



Zunächst fällt auf, dass das Bild in seiner Grundkomposition relativ zentral und ausgeglichen aufgebaut ist, was die schwarz eingezeichneten Feldlinien verdeutlichen, die jeweils ein nahezu gleichschenkliges Dreieck bilden (vgl. Abb. 11). Dreiecksformen verweisen auf eine

„Balance, in der sich Dynamik und Statik auf subtile Weise die Waage halten. [...] Das gleichschenklige Dreieck, dessen Spitze nach oben weist, setzt seine Dynamik nach oben, nach außen frei. Es ist eine spannungsgeladene Form und wird als ‚männliches‘ Dreieck bezeichnet.“ (Symboldatenbank 2011, o. S.)

Die Feldlinien in Dreiecksform unterstützen somit die Interpretation, dass es sich um eine männlich normierte Figur handelt.

Obwohl die einzelnen Bildelemente durch die Grundkomposition verbunden erscheinen, trennt eine Feldlinie das gleichschenklige Dreieck in zwei kleinere Dreiecke, von denen eines die Figur umschließt und eines den Döner-Grill und das Schwert. Die planimetrische Ordnung ist somit durch Uneindeutigkeit gekennzeichnet.

Die These, dass die Elemente zwar thematisch zusammengehören, von ihrer Anordnung aber losgelöst erscheinen, lässt sich mit Blick auf die szenische Choreographie untermauern: Die einzelnen Segmente sind in unterschiedliche Richtung angeordnet bzw. ‚blicken‘ in unterschiedliche Richtungen: Der Grill zeigt anderswo hin als die männliche Figur, die Tüten ‚schauen‘ wieder in eine andere Richtung. In der formalen Komposition zeigt sich jedoch, dass Vorder- und Hintergrund durch zentrale Fluchtlinien und die Schatten verbunden werden. Das scheint die Kulissenartigkeit des Hintergrundes etwas abzufedern.

Die Figur befindet sich ungefähr auf Augenhöhe der*s Betrachtenden. Auf den Drehspieß wird mit leichter Draufsicht geblickt. Der Hintergrund (die Wiese, Häuserfront und Hochhäuser) weisen eine Weitwinkeldarstellung auf, was dem Bild eine räumliche Wirkung verleiht, der Vordergrund wird im Vergleich zum Hintergrund betont (vgl. Striewisch o. J.). Die Verwendung von unterschiedlichen Perspektiven unterstützt möglicherweise den ‚unrealistischen Eindruck‘ der Darstellung, trotz ‚fotorealistischem‘ Hintergrund. Insgesamt stützen die Interpretationen die Sehweise der logischen Brüche im Bild.

3.4 Analyse der Entstehungs-, Aufbewahrungs- und Verwendungszusammenhänge

Der Schritt der Rekonstruktion der Entstehungs-, Aufbewahrungs- und Verwendungszusammenhänge in Verbindung mit dem medialen Bildpotenzial nach Breckner fragt danach, „ob und wie sich Bildbedeutungen und Sinnbezüge im Gebrauch realisieren oder gar erst dort konstituiert werden“ (Breckner 2010, S. 292). Diesen Schritt ergänzend finden Elemente der distanziert-strukturellen Analyse nach Lueger und Froschauer (2018, S. 77 f.) Berücksichtigung, die Fragen zum Herstellungs- und Produktionsprozess, zum Umgang mit Artefakten und deren Wirkung fokussieren.

Betrachtet man das Spielzeug und seine Verpackung, ist ein komplexer *Produktionsprozess* zu erwarten. Diesem ist eine Entwicklungsphase beim Hersteller vorangegangen. Im Rahmen dieser Phase musste die Idee entwickelt werden, den Kebab-Grill als Spielzeug anzubieten. Diese Idee musste Anklang finden, umgesetzt bzw. als Projekt weiterverfolgt werden. Die Entwicklung einer neuen Figur dauert etwa drei Jahre (Welt der Wunder 2013, #01:47) und nimmt ihren Anfang oft in Ideen von Kund*innen, zugeschickten Kinderzeichnungen oder Wünschen in Foren, Spielwarenläden oder im eigenen Freizeit-Themenpark „Playmobil FunPark“ (vgl. Playmobil Deutsch 2011, #00:51; vgl. Welt der Wunder 2013, #2:15). Ein weiterer relevanter Aspekt könnte die Imagepflege für das Unternehmen sein. Playmobil wirbt mit der Förderung der kindlichen Entwicklung (vgl. Playmobil 2019, o. S.). Auch wird betont, dass die Figuren einen Beitrag leisten, Kindern die realitätsnahe Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt zu ermöglichen (vgl. Höfinghoff 2015). Daher wird die Produktpalette kontinuierlich erweitert – jedes Kind hat schließlich das Gefühl (zumindest in seinem Spielkreis) einzigartige Figuren zu haben. Playmobil wird damit nicht zu einem Standardprodukt, das bei allen gleich ist, sondern zeigt immer wieder neue Variationen und erschließt sich damit ein breites Kund*innenspektrum.

Von der ersten Idee bis zum fertigen Spielzeug werden vielfältige Fachkompetenzen benötigt: Es handelt sich um eine komplexe Arbeitsteilung in Entwicklung, Fertigung, Vertrieb und Marketing. Im Zuge dieses Prozesses wurde wahrscheinlich darauf geachtet, die Produktionskosten möglichst gering zu halten, sodass bereits vorhandene Teile genutzt wurden (Figur, Messer/Schwert, Verpackungstüten, Salat). Neu entwickelt wurden nur der Grillspieß an sich und die Aufkleber, die von Spielzeug-/Produktdesigner*innen gestaltet werden mussten. Die Herstellung der Figur erfordert außerdem internationale Produktionsketten⁶, den Austausch von Wissen zwischen den verschiedenen Beteiligten der Produktion über Schnittmengen dessen, was denkbar, herstellbar und verkäuflich wäre. Eine wichtige Anforderung, die dabei an die Herstellung herangetragen wird, ist, dass sich das Spielzeug kindgerecht und für die angegebene Altersgruppe sicher handhaben lässt. So muss sich die Produktion an CE-Standards halten und ist also auch in politische Prozesse eingebunden.

Zur *Entstehung des oben ausführlich beschriebenen Bildes* auf der Frontseite der Verpackung lässt sich sagen, dass es dafür optimiert wurde, auf dem Design der Playmobil SpecialPLUS-Reihe bestmöglich zu wirken. Es handelt sich um Produktfotografie und dabei um die Zusammensetzung mehrerer, z. T. bereits anderweitig bei Playmobil verwendeter Studiofotografien am Computer. Da es sich um eine Abbildung auf einer Verpackung handelt, ist davon auszugehen, dass die Intention darin lag, einen Fantasieraum für Spielmöglichkeiten zu schaffen und Käufer*innen emotional anzusprechen. Jede Auslassung erhält damit ebenfalls Bedeutung.

Die *Spielzeugverpackung* ist zu finden in Spielwarenabteilungen von großen Kaufhäusern und Spielwarenläden, möglicherweise auf Spielzeugmessen. Die Verpackung hat eine integrierte Lasche, mit der sie aufgehängt werden kann. Das bedeutet auch, dass die Präsentation eher nicht auf einem Stapel erfolgt oder am Wühltisch, sondern dass mehrere Verpackungen gleichen Inhalts hintereinander hängen, während um sie herum weitere Packungen der Reihe SpecialPLUS mit anderem Inhalt hängen. Das könnte exponiert an einem Ständer sein, von dem die Packung quasi im Vorbeigehen ab- und mitgenommen werden kann. Die Packung hat keinen Zweck außer dem, das Produkt zu präsentieren und transportfähig zu

⁶Auf der Verpackung finden sich Hinweise auf die Entstehungszusammenhänge: In einem weißen Rahmen ist auf der Oberseite der Firmensitz in Zirndorf, einer Kleinstadt in Bayern, angegeben sowie Angaben über den Produktionsort: Hal Far auf Malta. Playmobil ist also in dieselben globalen Migrations- und Wissensströme eingebunden, die letztlich auch zur Entstehung des Döners im Brot geführt haben.

machen, sie reicht nur von der Fabrik bis nach Hause. Nach dem Aufreißen sieht sie nicht mehr sehr schön aus und hat kaputte Stellen. Sie wird allenfalls von Sammler*innen ungeöffnet aufbewahrt.

Nach dem Öffnen der Packung sind die *Spielzeugteile* zunächst lose in einem Plastikbeutel vorzufinden. Von dem Spielzeug geht damit ein gewisser Aufforderungscharakter aus, die Einzelteile zusammenzustecken und die Aufkleber auf den entsprechenden Teilen anzubringen. Die Fotografien auf der Verpackung helfen bei der schnellen Orientierung. Je nach Alter der Spielenden geschieht diese Vorbereitung vermutlich durch die Eltern, bereits vorab durch die Schenkenden oder gemeinsam mit einem Kind.

Die *Verwendung des Spielzeugs im Anschluss* kann dann sehr vielfältig sein. So wird ein*e Sammler*in das Ensemble eher ausstellen oder verwahren, als damit zu spielen. Vermutlich wird das Produkt jedoch hauptsächlich von Kindern verwendet und bespielt. Die Aufbewahrung der Spielzeugteile erfolgt dann wahrscheinlich zusammen mit vielen anderen Playmobilteilen, was zu produktiven Vermischungen führen kann. Spielende können das Produkt mit anderen Figuren kombinieren und die Einzelteile auch anderen Kontexten und Szenarien hinzufügen. So ändert das Artefakt im Laufe der Zeit vermutlich mehrfach seine Bezüge. Fritz (vgl. 1989, S. 62 ff.) konnte durch die protokollierten Beobachtungen von Erzieher*innen und Studierenden zeigen, dass die Playmobil-Figuren von Kindern vor allem in szenischen Rollenspielen verwendet werden. So spielte je ein Kind eine Rolle mit einer Figur (vgl. ebd., S. 62). Außerdem konnte beobachtet werden, dass eigene Erlebnisse (etwa ein Zirkusbesuch) mit den thematisch passenden Sets intensiv nachgespielt wurden (vgl. ebd., S. 63), wobei die realitätsnahen Darstellungen einerseits aufforderten und motivierten andererseits auch in ihrer Verwendung einengten: „Je präziser, festgelegter und thematisch zwingender ein Figurenset ist, desto einengender ist das Spielentgegenkommen“ (ebd.).

Das Ende des Artefakts ist kaum vorstellbar. Es ist aus langlebigem Plastik gefertigt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass nach und nach Teile verloren gehen oder woanders zugeordnet werden, sodass das Ensemble an sich wohl recht schnell nicht mehr in der gekauften Variante bestehen wird.

3.5 Komparative Analysen

In der komparativen Analyse geht es um die Kontrastierung mit ähnlichen Artefakten oder mit Artefakten, die eine vergleichbare Funktion haben. Durch den

Abb. 12 Vollmer 5151 H0
Imbiss-Stand Döner und
Pizza. (Quelle: Hobbyhaus
Suter o. J.)



Vergleich sollen die Tragfähigkeit der bisherigen Interpretationen überprüft und vernachlässigte Aspekte in den Blick genommen werden (vgl. Lueger und Froschauer 2018, S. 87). Berücksichtigt werden sollen zudem unterschiedliche „Artefaktkontexte“, da Artefakte „völlig unterschiedliche Bedeutungen je nach ihrer situativen Verankerung aufweisen“ (ebd., S. 88).

Das analysierte Figuren-Set von Playmobil, insbesondere die Figur, die mit ihren roten Schuhen, der jeansfarbenen Hose und mit ihrem Lächeln freundlich und jugendlich daherkommt, zeugt von einem bestimmten Verständnis moderner, vor allem städtischer Esskultur, aus der der Döner nicht wegzudenken ist. Eine Zusammenschau von Produktrezensionen zum Kebab-Grill auf Amazon⁷ legt dabei nahe, dass das Spielzeug vielfältige Reaktionen hervorruft, die von einer Wahrnehmung des Spielzeugs als Scherzartikel bis hin zu einer Erhebung des Dönerverkäufers zur Kultfigur reichen.

Ein vergleichender Blick auf andere Spielzeuge mit Bezug zu Drehspießen zeigt zunächst einmal die Verbreitung des Motivs und ihre Übersetzungen in die jeweilige Formsprache. Der ehemalige Hersteller von Modelleisenbahnzubehör Vollmer bot den „Imbiss-Stand Döner und Pizza“ (vgl. Abb. 12) an. Der Stand

⁷Es wurden insgesamt 28 Rezensionen aus Deutschland grob kategorisiert und ausgewertet (vgl. Amazon 2020).

besteht aus einem kleinen Häuschen samt Sitzgelegenheiten vor der Tür und einigen Figuren. Der Fokus liegt hier nicht auf dem Grillgerät, sondern auf der Situation des gemeinsamen Essens und Kommunizierens. Der Dönerstand wird als beschaulicher Kommunikationsort inszeniert; der Drehspießgrill ist nur als Zeichnung im Fenster angedeutet. Der Name „Ützelbrützel“ irritiert zunächst und wirkt wie eine durchaus problematische Nachahmung deutscher und türkischer Sprachlaute. Eine knappe Recherche zeigt, dass es in Deutschland mehrere Dönergeschäfte dieses Namens gibt.

Die Interpretation der Firma Herpa legt den Fokus auf ein modernes Bistro, das in ein Wohnhaus integriert ist (vgl. Abb. 13). Der Laden liegt an einer Straße und bietet keine sichtbare Sitzmöglichkeit. Wie bei Vollmer sind Werbetafeln und Banner zentrale Markierungen des Ladens, der sonst auch ganz andere Waren verkaufen könnte. Auffällig ist im Gegensatz zu Vollmer und Playmobil, dass diesmal keine Personen im Zentrum stehen. Relevant ist vor allem die Beziehung zwischen Auto und Döner.

Das Erzi Schneidset Dönergrill (vgl. Abb. 14) beinhaltet ebenfalls keine menschlichen Spielfiguren, sondern erlaubt es den Spieler*innen ihren Platz selbst einzunehmen und den Döner aus vorgefertigten Holzteilen zu produzieren. Sie halten nun selbst ein Messer, das hier nicht an Säbel, sondern Buttermesser erinnert, schneiden Fleischstücke ab und legen sie mit einer Zange

Abb. 13 Herpa 800068
Fahrzeug City: Döner-
Imbiss BMW X6. (Quelle:
Herpa o. J.)





Abb. 14 Erzi Schneidset Dönergrill. (Quelle: Eigener Scan der Vorderseite der Spielzeugverpackung)

in das hölzerne Fladenbrot. Dieses Spielzeug bzw. dessen Verpackung rückt den Dönergrill in einen privaten, häuslichen Verwendungskontext. Anders als bei Playmobil kann es direkt in eine möglicherweise vorhandene Spielküche integriert werden. Damit wird der Grill seinem migrationsbezogenen Kontext entnommen. Im Anschluss vollzieht das Dönergrill-Schneidset potentiell weitere Hybridisierungen. Das Playmobilset versucht möglicherweise Ähnliches, indem es die Packung an einen scheinbar ‚unpassenden‘ Ort setzt.

Hinsichtlich der Frage nach der Einbettung in eine passenden bzw. nicht-passenden Hintergrund des Playmobil-Spielsets ist zudem ein Vergleich mit anderen specialPLUS-Sets erhellend: Die Figuren der specialPLUS-Reihe erscheinen immer vor recht lose kontextualisierenden Hintergründen. Bei keiner anderen von uns betrachteten Verpackung ergab sich jedoch so eine starke Diskrepanz zwischen Figur und Hintergrund. Der ebenfalls in der Reihe erschienene Zauberer 70156 (Playmobil o. J.a) wird im Gegensatz zum analysierten Spielzeug drinnen abgebildet. Der Ritter mit Kanone 9441 (der sein Schwert ähnlich hält wie der Dönerverkäufer) wird auf einem Schlachtfeld präsentiert (vgl. Playmobil o. J.b). Diese Platzierung des Kebab-Grills von Playmobil blendet den alltäg-

lichen ‚realen‘ Kontext von Dönerläden, ihre Verortung im Straßenbild und als Anlaufstelle im Kiez (die auf den Spielzeugen von Vollmer und Herpa präsent sind) aus.

4 Zusammenfassende Interpretation und Fazit

Die Interpretationen der Bildsegmente verweisen auf ein semi-professionelles Setting, das für den Dönerverkauf durchaus passend ist. Soweit bekannt, müssen die in Zubereitung und Verkauf tätigen Personen keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen, dennoch sind ein bestimmtes Knowhow sowie Fertigkeiten, die gemeinhin in der Ausbildung zu Köch*innen oder Küchenhelfer*innen vermittelt werden, notwendig, um die Tätigkeiten auszuüben. Die ebenfalls entwickelten Sehweisen zum Freizeitbereich hängen mit der Präsentation der Figur in einem Park zusammen. Dies lässt an mobile Hotdog-Bars oder Auftritte als Straßenkünstler*in denken. Die für den Hotdog-Verkauf benötigten Accessoires können alle von den Verkäufer*innen selbst in und mit der Bar transportiert werden; Gleiches gilt für die Utensilien von Künstler*innen. Bei der Dönerzubereitung ist dies jedoch nicht möglich, hierfür werden eine größere Zahl an Zutaten und zumindest eine Arbeitsfläche für die Vorbereitung, Lagerung und Verarbeitung des Gemüses, der Soßen etc. benötigt. D. h. die Darstellung im Park ignoriert die mit Dönern verbundenen (semi-)professionellen Arbeitsschritte bzw. deren Ergebnis: filigran geschnittenes Gemüse, selbst gebackene Brottaschen, zügige Fertigstellung des Döners. Es kommt zu einer De-Professionalisierung durch die Darstellung.

Das Artefakt ist durch mehrere ambivalente Aspekte geprägt: Es changiert zwischen Bewegung und Starre, Zusammengehörigkeit und Trennung, Zentralperspektive und Weitwinkeldarstellung, drinnen und draußen. Dies spiegelt aktuelle Entwicklungen: „Im Rahmen der kulinarischen Globalisierung wird die ethnische, nationale oder räumliche Zugehörigkeit von ethnischen Restaurants, den dort angebotenen Speisen sowie Betreibern und Angestellten weltweit immer weniger eindeutig“ (Byun und Reiher 2015, S. 288).

Der Döner kann mittlerweile eine internationale Erfolgsbilanz aufweisen: Entwickelt wurde er in den 1970er Jahren von Migrant*innen aus der Türkei aufgrund ihrer in Deutschland gemachten Erfahrungen und breitete sich dann über Nordeuropa in die ganze Welt aus (vgl. Tolgensbakk 2018, S. 4 f.). Es handelte sich von Beginn an um eine migrierende Speise, die bei ihrer Verbreitung an die verfügbaren Zutaten, lokalen Geschmäcker und Essgewohnheiten angepasst

wurde. In seiner Geschichte hat der Döner-Kebab eine Entwicklung weg von einem ‚exotischen Gericht‘ hin zu einem alltäglichen Produkt durchlaufen. Junge Menschen wachsen gegenwärtig in einem Umfeld auf, zu dem Döner-Läden selbstverständlich gehören, die entsprechenden Gerichte sind für sie eher vertraut als fremd (vgl. ebd., S. 12).

An diese Entwicklung schließt das Playmobil-Set an: Seine Verortung in der ethnischen Gastronomie basiert vor allem auf der leicht zu identifizierenden Nachbildung des Kebab-Grills. ‚Postmigrantisch-hybrid‘ bleibt zum einen die Darstellung der Figur, deren T-Shirt in der Farbgestaltung u. a. auf die italienische und iranische Nationalflagge und im Schnitt auf Fußballtrikots verweisen, das aber gleichzeitig überall auf der Welt getragen werden könnte. Hybridität zeigt sich zum andern im Rekurs auf die Ästhetik von Fast-Food-Ketten durch die Gestaltung des Aufklebers und der Take-away-Verpackungen. Drittens wird sie in den Assoziationen zu unterschiedlichen Großstädten und dem Central-Park deutlich.

Die entwickelten Sehweisen zur Figur deuten nicht auf eine Ethnisierung in Form der Darstellung ‚typisch-migrantischer‘ Männlichkeit hin. So wird anders als beim Pizza-Bäcker 4766A der specialPLUS-Reihe (vgl. Playmobil o. J.c) auf den Schnauzbart verzichtet, der das „Standardzeichen der Bildsprache der Bundesrepublik dar[stellt], wenn auf Fremdheit im Sinne von Ethnizität referiert werden soll“ (Möhring 2012, S. 450). Nichtsdestotrotz werden Vorstellungen von (ggf. gewaltbereiter) Männlichkeit insbesondere durch das Dönermesser bedient. Dieses kann in Verbindung mit einer (archaischen) Waffe gebracht werden (ebd.), was sich auch in den entwickelten Sehweisen zum Playmobil-Schwert widerspiegelt. Zudem ist das Grillen im öffentlichen Raum eine männlich konnotierte Beschäftigung; auch werden Döner in der Bundesrepublik (fast) immer von Männern produziert (vgl. ebd.). Das jugendliche und freundliche Aussehen der Figur trägt zur Relativierung der archaischen Männlichkeitsbilder bei.

In einer optimistischen Sichtweise könnte davon ausgegangen werden, dass sich die Welt durch die Existenz des Spielzeugs verändert. Ähnlich argumentiert Henderson (2004, o. S.) mit Bezug auf die weitgehende und wohlwollende Akzeptanz ethnischer Speisen in westlichen Ländern, die jedoch nicht zwingend mit der Anerkennung der Produzent*innen einhergehen muss. Möglicherweise avisiert der Kebab-Grill gar nicht ein breites, sondern vor allem ein bildungsbürgerliches, kosmopolitisch orientiertes Publikum, für das ethnische „Küche [und deren Repräsentation im Spielzeug] auch ein Mittel zur Erweiterung von Wissen und kulturellem Kapital darstellt“ (Byun und Reiher 2015, S. 271).

Literatur

- Amazon (2020). *Playmobil 9088 – Kebap-Grill. Kundenrezensionen*. https://www.amazon.de/PLAYMOBIL-9088-Playmobil-Kebap-Grill/product-reviews/B01LYFQS20/ref=cm_cr_dp_d_show_all_btm?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews. Zugegriffen: 21. Juli 2020.
- Amazon (o. J.). *Playmobil 4327 – Kiosk mit Hausmeister*. <https://www.amazon.de/PLAYMOBIL-4327-Kiosk-mit-Hausmeister/dp/B0021ZQP4W>. Zugegriffen: 3. August 2020.
- Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes*. Bielefeld: transcript.
- Breckner, R. (2012). Bildwahrnehmung – Bildinterpretation: Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS)*, 12, 143–164.
- BVS Handelsverband Spielwaren (2019). *Der deutsche Spielzeugmarkt. Marktdaten*. <https://www.bvspielwaren.de/News/Marktdaten.php>. Zugegriffen: 19. Juni 2020.
- Byun, Y.-K., & Reiher, C. (2015). Kulinarische Globalisierung: Koreanische Restaurants in Berlin zwischen Authentizität und Hybridisierung. In C. Reiher & S. R. Sippel (Hrsg.), *Umkämpftes Essen – Produktion, Handel und Konsum von Lebensmitteln in globalen Kontexten* (S. 271–291). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Çaglar, A. S. (1999). MC Kebap: Döner Kebap and the social positioning struggle of German Turks. In C. Lentz (Hrsg.), *Changing food habits: case studies from Africa, South America and Europe* (S. 263–284). Amsterdam: Harwood Academic Publisher.
- Fritz, J. (1989). *Spielzeugwelten. Eine Einführung in die Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim: Juventa.
- Fritz, J. (2018). *Wahrnehmung und Spiel*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Geserer, A. (2014). Spiel im Zentrum des Kindes. Die Emanzipation des Spielobjekts – Playmobil®. In H. Köpper & S. Szabo (Hrsg.), *Playmobil® durchleuchtet. Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekannten Spielzeugs* (S. 19–32). Marburg: Tectum.
- Henderson, H. (2004). Beyond Currywurst and Döner: The role of food in German multicultural literature and society. *Glossen*, 20. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.bing.com/&httpsredir=1&article=1001&context=lang_facpubs. Zugegriffen: 20. Juli 2020.
- Hennel, A. (2009). *PLAYMOBIL Collector 1974-2009*. Dreieich: Fantasia.
- Herpa (o. J.). *Herpa City: Döner Imbiss mit BMW X6*. <https://www.herpa.de/de/Miniaturmodelle/herpa-city-doener-imbiss-mit-bmw-x6-800068>. Zugegriffen: 20. Juli 2020.
- Hobbyhaus Suter (o. J.). *H0 Imbiss-Stand Döner und Pizza. Spur H0 1:87*. https://www.suter-meggen.ch/zubehoer/vollmer/sortiment/detailseiten/Vollmer_45151.php. Zugegriffen: 20. Juli 2020.
- Hoffmann, N. (2020). „Fortschritt in der Nussschale“? Welche Vorstellungen uns Kinderspielzeug vom ‚Leben in der Stadt‘ heute nahelegt. In V. Mehringer & W. Waburg (Hrsg.), *Spielzeug, Spiele und Spielen* (S. 37–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Höfinghoff, T. (2015). „Philosophie von Playmobil langfristig erhalten“. *Handelszeitung*. <https://www.handelszeitung.ch/management/philosophie-von-playmobil-langfristig-erhalten-794699>. Zugegriffen: 20. Juli 2020.

- Koné, G., & Macha, K. (2020). „Die Puppe sieht aus wie ich!“. (Fehlende) Vielfalt in Spielmaterialien. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. In V. Mehringer & W. Waburg (Hrsg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen*(S. 215–231). Wiesbaden: Springer VS.
- Körper, H. (2014). „Ich bin Ritter, kein Pirat!“: Differenzierung und Pluralisierung von Lebensstilen im Spielzeug Playmobil®. In H. Körper & S. Szabo (Hrsg.), *Playmobil® durchleuchtet. Wissenschaftliche Analysen und Diagnosen des weltbekanntesten Spielzeugs*(S. 37–49). Marburg: Tectum.
- Lueger, M., & Froschauer, U. (2018). *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Möhring, M. (2012). *Fremdes Essen. Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Playmobil (o. J.a). *Zauberer*. <https://www.playmobil.de/zauberer/70156.html#imageMain1>. Zugegriffen: 19. Juli 2020.
- Playmobil (o. J.b). *Ritter mit Kanone*. <https://www.playmobil.de/ritter-mit-kanone/9441.html#imageMain2>. Zugegriffen: 19. Juli 2020.
- Playmobil (o. J.c). *Pizzabäcker*. <https://www.playmobil.de/Pizzabaecker/4766-A.html>. Zugegriffen: 23. Juli 2020.
- Playmobil (2019). *Faszination Playmobil®*. <https://company.playmobil.com/Company/de-DE>. Zugegriffen: 19. Juni 2020.
- Playmobil Deutsch (2011). *so wird PLAYMOBIL gemacht. Youtube Kanal*.<https://www.youtube.com/watch?v=1g4lCixVqeM>. Zugegriffen: 20. Juli 2020.
- RT Deutsch (2017). *Russlands coolerster Dönermann? Kebab-Koch holt Millionen Klicks im Netz*. <https://www.youtube.com/watch?v=qGtBwkRchbg>. Zugegriffen: 19. Juli 2020.
- Seidel-Pielen, E. (1996). *Aufgespießt. Wie der Döner über die Deutschen kam*. Hamburg: Rotbuch.
- Smith, W., & Neubecker, O. (1981). *Wappen und Flaggen aller Nationen*. München: Battenberg.
- Striewisch, T. (o. J.). *Fotolehrgang*. https://www.fotolehrgang.de/2_3.htm. Zugegriffen: 3. August 2020.
- Symboldatenbank (2011): *Dreieck*. <https://www.symbolonline.de/index.php?title=Dreieck>. Zugegriffen: 20. Juni 2020.
- Tolgensbakk, I. (2018). Street food as an ethnic border. Kebab as a symbol of home among young Swedish migrants in Oslo. *Anthropology of Food [online]*, 1–17. <https://journals.openedition.org/aof/9155#text>. Zugegriffen: 23. Juli 2020.
- Waburg, W. (2018). Diversität in Spielzeugen – wo ist sie und warum fehlt sie? Theoretische, empirische und pädagogische Annäherungen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 3 (1)*, 49–62.
- Welt der Wunder (2013). *Playmobil – Welt der Wunder. Youtube Kanal*.<https://www.youtube.com/watch?v=AIgy992bSVQ>. Zugegriffen: 12. August 2020.
- Wiegand, F. (2012). *Die Kunst des Sehens. Ein Leitfaden zur Bildbetrachtung*. Münster: Deдалus.



Vielfalt der Geschlechter- Welt? – Zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen auf Spielzeugverpackungen

Monika Heß

1 Der Einfluss von Spielzeugen auf den Erwerb von Geschlechterrollenvorstellungen und Geschlechterstereotypen – Eine Einleitung

Spielzeuge sind Dinge, die speziell zum Zweck des Spiels hergestellt wurden (vgl. Renner 1995, S. 111 f.). Sie können den „tertiären Sozialisationsinstanzen“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 181) zugeordnet werden, die eng mit der sozialisationsrelevanten Lebenswelt des Individuums verflochten sind, auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken und eine wichtige Rolle für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben spielen (vgl. ebd., S. 182).

Die Spielforschung geht davon aus, dass Kinder bis zu ihrem vollendeten sechsten Lebensjahr etwa 15.000 h spielen, d. h. sie spielen etwa sieben bis acht Stunden pro Tag (vgl. Pohl 2014, S. 40). Spielen stellt demnach *die* vorrangige Tätigkeit von Kindern zur Realitätsverarbeitung dar, und das zu einem Zeitpunkt, an dem ihr Handlungsrepertoire noch stark begrenzt ist (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015). Spieltätigkeiten regen vielfältige Entwicklungsprozesse an, gleichzeitig sind Spieltätigkeiten auch Ausdruck des jeweiligen Entwicklungsstands von Kindern (vgl. u. a. Pohl 2014; Heimlich 2015; Mogel 2008; Flitner 2002; Warwitz und Rudolf 2016). Erst wenn das Kind über grundlegende physische und psychische Fähig- und Fertigkeiten verfügt, kann es sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen. Andererseits erwirbt das Kind durch die Auseinandersetzung

M. Heß (✉)

Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland

E-Mail: MONIKA15.4.94@web.de

mit seiner Umwelt grundlegende Fähigkeiten und es eignet sich Wissen über die Welt, die es umgibt, an. Im Spiel können die in einer Gesellschaft existierenden Rollen und Normen erprobt und variiert werden, zugleich kann sich das Kind im Spiel auch über die gesellschaftlichen Vorgaben hinwegsetzen und seine ganz eigene (Spiel-)Kultur entwickeln (vgl. Huizinga 2009).

In marktwirtschaftlich geprägten Gesellschaften greifen Kinder immer häufiger auf industriell gefertigtes Spielzeug zurück, was sich im stetig wachsenden Spielzeugmarkt widerspiegelt (vgl. BVS 2019). Spielzeuge regen dabei unterschiedlich zum Spielen an und können in ihrer Ausgestaltung Spielinhalt und Spielverlauf beeinflussen. Darüber hinaus verweisen Spielzeuge oftmals auf die aktuellen Lebensverhältnisse einer Kultur. Besonders Spielfiguren können Kindern Identifikationsmöglichkeiten bieten, vor allem, wenn sie heterogen gestaltet sind und die Lebenswelten aller Kinder mit einbeziehen. Spielzeuge können andererseits auch zur Aufrechterhaltung von Homogenitätsannahmen beitragen. Sie können die binäre Geschlechterlogik verstärken und den Glauben an bestehende Stereotype festigen (vgl. Waburg 2018).

All dies verdeutlicht die Notwendigkeit, Spielzeuge vermehrt zu untersuchen mit der Frage danach, wie Homo- bzw. Heterogenität in den Spielzeugwelten abgebildet wird und ob die Abbildung zu Stereotypisierungen führt. Dies ist insbesondere deshalb relevant, da der Erwerb von Stereotypen früh im Leben beginnt und über die primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen verläuft. Wurden Stereotype erst einmal erworben, so sind sie sehr veränderungsresistent, beeinflussen die weitere Wahrnehmung und können soziale Ungleichheiten erzeugen und legitimieren (vgl. u. a. Steffens und Ebert 2016, S. 17; Eckes 2010, S. 178; Petersen und Six 2008, S. 22; Hains und Shewmaker 2019, S. 259).

Stereotype stellen aus sozialpsychologischer Sicht Verallgemeinerungen dar, die allen Mitgliedern einer bestimmten Gruppe identische Merkmale zuschreiben und dabei Unterschiede innerhalb der Gruppe vernachlässigen (vgl. Steffens und Ebert 2016, S. 14). Augenfällige Merkmalskategorien, wie z. B. Hautfarbe und Geschlecht, regen dabei eher zur Bildung von Stereotypen an als weniger hervorstechende Merkmale (vgl. Petersen und Six 2008, S. 22). Im Zusammenhang mit der Entstehung von Stereotypen steht die generelle Bereitschaft von Personen zur sozialen Kategorisierung. Menschen werden dabei häufig in Angehörige von Eigen- und Fremdgruppen aufgeteilt, wobei Stereotype über die Fremdgruppe bezüglich ihrer Inhalte und zentralen Annahmen in der Regel negativer ausfallen als Stereotype über die Eigengruppe (vgl. ebd., S. 21). Zudem werden dominanten Gruppen einer Kultur positivere Stereotype zugeschrieben als Minoritätsgruppen, da sie die Definitionsmacht für die Bewertung und die Inhalte der Stereotype haben (vgl. Alfermann 1996, S. 11). Dieser „ethnozentrische

Bias“ (ebd.) spiegelt sich auch in den Geschlechterstereotypen wider: Männern werden häufig mehr Eigenschaften zugeschrieben und das männliche Stereotyp enthält eine höhere Gewichtung auf den Dimensionen Stärke und Aktivität. Zum globalen Männerstereotyp bezogen auf die Persönlichkeitseigenschaften zählen instrumentelle Eigenschaften wie unabhängig, dominant, selbstsicher, ehrgeizig, zielstrebig, rational und willensstark. Dem gegenüber werden Frauen expressive Merkmale zugesprochen, wie abhängig, verständnisvoll, emotional, sanft, warmherzig, gesprächig und anlehnungsbedürftig (vgl. Eckes 1997, S. 57 f.; Eckes 2010, S. 179 f.).

Inhaltlich zeigen die Geschlechterstereotype im epochalen und kulturellen Vergleich keine großen Veränderungen. Das männliche Stereotyp ist dabei gekennzeichnet durch Aktivität, Stärke, Durchsetzungsfähigkeit und Leistungsstreben. Das weibliche Stereotyp enthält Eigenschaften von Emotionalität (z. B. freundlich, sanft und weinerlich), Soziabilität (z. B. einfühlsam, hilfsbereit, sozial umgangsfähig, anpassungsfähig), von Passivität und praktischer Intelligenz (Alfermann 1996, S. 14 f.; Williams und Best 1990; Six-Materna 2008, S. 122).

Ähnlich veränderungsresistent und mit den Stereotypen verbunden sind die klassischen Geschlechterrollen, die aus sozialpsychologischer Sicht als präskriptive Komponente von Geschlechterstereotypen verstanden werden können (vgl. Eckes 1997, S. 57). So existieren in jeder Gesellschaft kulturell geteilte Erwartungen bezüglich Verhaltensweisen von Männern und Frauen und damit einhergehende Vorstellungen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen und wie sie sich zu verhalten haben (vgl. ebd.). Der Theorie der sozialen Rollen (Eagly 1987) zufolge lassen sich Geschlechterstereotype auf die unterschiedlichen sozialen Rollen zurückführen, die Frauen und Männern innerhalb einer Gesellschaft zugewiesen sind. Die traditionelle Geschlechterrollenverteilung führt dazu, dass Frauen typischerweise als gemeinschaftsorientiert, und Männer als handlungsorientiert wahrgenommen werden, da Frauen vermehrt in Rollen beobachtet werden, die gemeinschaftsorientierte Verhaltensweisen verlangen, wohingegen Männer vermehrt in Rollen aufzufinden sind, in denen handlungsorientiertes Verhalten gefragt ist. Demzufolge ergibt sich Expressivität als Kerninhalt des Frauenstereotyps aus den typischen Merkmalen der Hausfrauenrolle wie auch jener Berufsgruppen, welche vorwiegend von Frauen ausgeübt werden (v. a. soziale Berufe und Berufe im Dienstleistungssektor). Instrumentalität folgt als Kerninhalt des Männerstereotyps aus den typischen Merkmalen der Ernährerrolle und derjenigen Berufe, in denen sich überwiegend Männer befinden (v. a. handwerkliche und technische Berufe, Führungspositionen) (vgl. Steffens und Ebert 2016, S. 103; Eckes 1997, S. 73; Alfermann 1996, S. 22).

In den letzten Jahrzehnten kam es zwar u. a. durch eine zunehmende Beteiligung von Frauen am Erwerbsleben zu Veränderungen innerhalb der Geschlechterrollen in westlichen Gesellschaften, allerdings verbringen Frauen beispielsweise immer noch fast doppelt so viel Zeit mit Hausarbeit und Kinderbetreuung wie Männer und sie übernehmen selbst dann noch mehr Haushaltsaufgaben als Männer, wenn beide gleich qualifiziert sind und gleich viel Geld verdienen (vgl. Steffens und Ebert 2016, S. 111; Six-Materna 2008, S. 124).

Der Erwerb von Geschlechterrollenvorstellungen und Stereotypen stellt einen Lernprozess in der Auseinandersetzung mit der Umwelt dar. So sind im Alltag ständig Hinweise über ‚typische‘ Eigenheiten einer bestimmten Gruppe präsent. Diese resultieren sowohl aus Beobachtungen als auch aus Informationen von anderen. Bei eigenen Beobachtungen werden die Einzelbeobachtungen schließlich auf eine Gruppe von Merkmalsträger*innen generalisiert. Während die Informationen zunächst noch unorganisiert sind, kommt es schließlich durch eine kategoriale Einordnung und die Vorgaben der sozialen Umwelt zu Stereotypen. Die Regeln der Zuordnung liefern dabei vorrangig die unmittelbaren Sozialisationsagent*innen, aber auch die Medien, wie Schul-, Kinder- und Jugendbücher, Zeitschriften, das Fernsehen, sowie zahlreiche Internetplattformen wie YouTube. Nicht zuletzt spielen Spielzeuge eine bedeutende Rolle beim Erwerb von Stereotypen (vgl. Alfermann 1996, S. 24 f.; Appel 2008, S. 324 f.; Hains und Shewmaker 2019, S. 250).

Die steigende Nachfrage nach industriell gefertigten Spielzeugen und die damit einhergehende Ausweitung der Spielzeugindustrie beeinflussen die Möglichkeiten kindlichen Spielens. Die Ausgaben der Deutschen für Kinderspielzeug stiegen in den letzten Jahren von 2,8 Mrd. Euro (2014) auf 3,3 Mrd. Euro (2018) (vgl. BVS 2019; Statista 2019), im Jahr 2017 wurden erstmals mehr Spielwaren online eingekauft als im stationären Handel (vgl. Statista 2019).

2 Geschlechterstereotype Darstellung bei Playmobil® – Eine empirische Untersuchung

Die Relevanz kindlicher Spieltätigkeiten für die Entwicklung und Sozialisation von Kindern und die Bedeutung von Spielzeugen im Spielprozess verweisen auf die Notwendigkeit zur Erforschung dessen, was, wie und womit Kinder in marktwirtschaftlichen Gesellschaften spielen. Da Spielen einerseits gesellschaftliche Funktionen erfüllt *und* Spielzeuge andererseits Aspekte des gesellschaftlichen Lebens abbilden, besteht die Notwendigkeit, dass sich gesellschaftlich relevante

Systeme und Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft mit den materialen Dimensionen des kindlichen Aufwachsens beschäftigen.

Die Spielzeugforschung steht auf diesem Gebiet noch in den Anfängen, Forschungen zum Themenkomplex Spielen, Spielzeuge, Heterogenität und Stereotype wurden vor allem im deutschsprachigen Raum während der vergangenen Jahrzehnte stark vernachlässigt (vgl. Waburg 2018, S. 49 f.).

Dass sich kulturell geteilte Vorstellungen und Stereotype im Spielzeugangebot von Kindern widerspiegeln, zeigen erste Befunde aus der Spielzeugforschung. So sind die meisten nachgebildeten Spielzeug-Protagonist*innen, entsprechend vorherrschender westlicher Normalitätsvorstellungen, weiß, schlank, (körperlich) gesund und gehen einem attraktiven Beruf nach (vgl. Waburg 2018). Darüber hinaus reproduzieren Spielzeuge, ähnlich wie Filme und Bücher, oftmals das System der Zweigeschlechtlichkeit und stützen es, indem „Realität [...] nicht nur abgebildet, sondern auch interpretiert und konstruiert wird“ (vom Orde 2013, S. 11).

Einen Versuch, Vielfalt im eigenen Spielzeugangebot zu berücksichtigen, unternimmt die geobra Brandstätter Stiftung & Co. KG mit ihren Playmobil-Figuren. Geobra Brandstätter ist mit Playmobil einer der größten deutschen Spielwarenhersteller und erreichte 2010 erstmalig einen Marktanteil von 8 % in Deutschland (vgl. Playmobil 2019). Die Brandstätter-Gruppe wirbt dabei offiziell mit einem Spielwarenangebot, das die „Vielfalt der Welt“ abbildet:

„Inzwischen bevölkern mehr als 3 Milliarden PLAYMOBIL-Figuren Kinderzimmer auf der ganzen Welt. Als international angesehene und vielfach ausgezeichnete Spielzeugmarke überschreitet PLAYMOBIL alle kulturellen und sprachlichen Grenzen und bildet die Vielfalt der Welt ab, in der wir heute leben [...]“ (geobra Brandstätter 2018, o. S.).

Vor diesem Hintergrund geht die im Folgenden dargestellte Untersuchung¹ der Frage nach, *ob* und *wie* Playmobil die „Vielfalt der Welt“ (ebd.) abbildet und damit (potenziell) dazu beiträgt, Homogenitätsannahmen westlicher Gesellschaften und daraus resultierende kulturell geteilte Geschlechterstereotype abzubauen.

¹Die Untersuchung wurde im Rahmen einer Masterarbeit im Studiengang ‚Erziehungswissenschaft – Heterogenität in Erziehung und Bildung‘ an der Universität Augsburg durchgeführt.

2.1 Erkenntnisinteresse und Ansatz der Studie

Die empirische Untersuchung wurde von der Hypothese geleitet, dass sich in den Spielzeugwelten von Playmobil Normalitätsvorstellungen der westlich geprägten Gesellschaften widerspiegeln und damit einhergehend die Abbildung von Geschlechterstereotypen erfolgen würde. Daher wurde angenommen, dass auf den Spielzeugverpackungen der Marke Playmobil männliche Figuren häufiger abgebildet werden, sobald stereotyp ‚männliche Themen‘ präsentiert werden (u. a. Sportkontext, Gefahrenkontext, Fahrzeuge), wohingegen die Darstellung weiblicher Figuren mit der Darstellung stereotyp ‚weiblicher Themen‘ (u. a. Mode, Tiere, Kinderpflege) einhergehen würde. Ferner würde die Darstellung weiblicher Figuren auf den Playmobil-Spielzeugverpackungen mit der Darstellung traditioneller, der westlichen Kultur entsprechend stereotyp weiblicher, Erwachsenen- und Berufsrollen (u. a. Mutter, Kinderpflegerin, Grundschullehrerin) einhergehen, wohingegen männliche Figuren sozial angesehene und/oder besser verdienende Berufsgruppen abbilden (u. a. Polizist, Arzt) würden. Das globale Männerstereotyp der Aktivität bzw. das Frauenstereotyp der Passivität würde sich in der Darstellung der Figuren widerspiegeln, indem männliche Figuren auf den Spielzeugverpackungen aktionsreicher und körperlich aktiver erscheinen würden als weibliche Figuren. Zuletzt wurde angenommen, dass die Farbgestaltung der Spielzeugverpackungen die Darstellung von Geschlecht und damit auch die Darstellung von Geschlechterstereotypen unterstreichen würde.

Zur Untersuchung der vorab formulierten Hypothesen eignete sich ein quantitativer, nicht-experimenteller Forschungszugang. Zielsetzung war die populationsbeschreibende Untersuchung des Spielzeugangebots von Playmobil hinsichtlich der vorab formulierten Hypothesen. Als Untersuchungsgegenstand dienten Bilder der Spielzeugverpackungen (Vorder- und Rückseite) bei Amazon.

Die Untersuchung der Spielzeugverpackungen (und nicht des Spielzeugs an sich) implizierte die Analyse der Figuren und Gegenstände im Zusammenhang mit deren Einbettung in einen szenischen Kontext, der aus markttechnischen Gründen bewusst gewählt wurde. Es wurde angenommen, dass sich aus der szenischen Darstellung auf der Verpackungsvorderseite Hinweise auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen (u. a. Kultur, Sozialschicht) ergeben würden, die im Rahmen der Masterarbeit von Interesse waren. Auch war von Interesse, ob die Verpackungsgestaltung die Abbildung von Stereotypen unterstreichen würde (u. a. Farbgebung, Abbildung von spezifischen Symbolen im Hintergrund oder an den Verpackungsändern).

Da das Warenangebot bei Amazon täglich neu sortiert und aufgelistet wird, wurde zum Erhebungszeitpunkt eine Urliste des aktuellen Spielzeugangebots

(Stand: 27.09.2018) bei Amazon erstellt, die sich aus den zum Untersuchungszeitpunkt zufällig aufgelisteten Spielwaren zusammensetzte. Die Urliste ermöglichte eine Abspeicherung des Spielwarenbestands zum Erhebungszeitpunkt, aus der schließlich eine Stichprobe von 100 Playmobil-Spielzeugverpackungen gezogen wurde, die sich aus den Kategorien „City Life“ (29), „City Action“ (26), „Family Fun“ (16) und „Special PLUS“ (27) zusammensetzte. Falsch in die Datenmaske eingeordnet wurde ein Spielzeug der Kategorie „Summer Fun“ und eines der Kategorie „Action“.²

2.2 Ergebnisse der Untersuchung

Zunächst wurde die *Geschlechterverteilung* in der Gesamtstichprobe untersucht. Auf den 100 untersuchten Verpackungen sind insgesamt 214 menschliche Figuren abgebildet. Von ihnen können 96 Figuren (44,86 %) eindeutig dem maskulinen Geschlecht und 89 Figuren (41,59 %) dem femininen Geschlecht zugeordnet werden, während 29 Figuren (13,55 %) keinem binären Geschlecht zugeordnet werden konnten.

Anschließend wurde die *Geschlechterverteilung innerhalb der einzelnen Playmobil-Kollektionen* betrachtet. In diesem Punkt wurde davon ausgegangen, dass männliche Figuren häufiger auf Verpackungen abgebildet werden, die stereotyp ‚männliche Themen‘ (u. a. Fahrzeuge, Sicherheit und Gefahr, Sport) zeigen, wohingegen angenommen wurde, dass die Darstellung weiblicher Figuren auf jenen Verpackungen dominiert, welche stereotyp ‚weibliche Themen‘ (u. a. Mode, Tiere, Kinderbetreuung/Kinderpflege) abbilden.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden die einzelnen Spielzeugkollektionen aus der Stichprobe („City Life“, „City Action“, „Family Fun“, „Special PLUS“) zunächst deskriptivstatistisch hinsichtlich einer dominanten bzw. mehrerer dominanter Spielzeugthematiken analysiert. Hieraus ergeben sich erste Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Spielzeugthematik und der Geschlechterdarstellung (siehe Anhang, Tab. 2):

Die Themen ‚Wohnen‘, ‚Einkauf und Verkauf‘ und ‚Mode‘ werden hauptsächlich in der Playmobil-Spielzeugwelt von „City Life“ behandelt. Bei „City

²Fiktive Playmobil-Spielzeugwelten, sowie Spielzeugwelten angelehnt an eine TV-Serie und Spielzeugwelten, die einen zu einseitigen gesellschaftlichen Lebensbereich abbilden (u. a. „Magic“, „Princess“, „Pirates“, „Ghostbusters“, „Space“), wurden von der Ziehung ausgeschlossen.

Action“ finden sich vorrangig Situationen im Spannungsfeld von ‚Sicherheit und Gefahr‘. Bei „Family Fun“ werden Figuren vorrangig beim ‚Reisen, Urlauben‘ und bei ‚Freizeitaktivitäten‘ dargestellt. Bei „Special PLUS“ sind die Themen breiter gefächert, vorrangig werden jedoch Figuren mit ‚Tiere(n)‘ abgebildet oder Figuren beim ‚Sport‘. Fahrzeuge finden sich innerhalb aller Spielzeugwelten, allerdings werden diese am häufigsten bei „City Action“ abgebildet.

Wird das Geschlechterverhältnis innerhalb der einzelnen Kollektionen mit einbezogen, so liefern diese Befunde erste Hinweise auf einen möglichen Zusammenhang zwischen der Spielzeugthematik und der Darstellung von Geschlecht. Demnach überwiegt die Darstellung weiblicher Figuren innerhalb der „City Life“-Spielzeugwelt, wohingegen männliche Figuren häufiger auf „City Action“-Spielzeugverpackungen abgebildet werden. Im Zusammenhang mit den Themen ‚Wohnen‘, ‚Einkauf und Verkauf‘ und ‚Mode‘ bei „City Life“ und den Themen ‚Sicherheit und Gefahr‘ und ‚Fahrzeuge‘ bei „City Action“ lassen sich hieraus erste geschlechtsspezifisch-stereotype Zusammenhänge vermuten. Innerhalb der Kollektionen „Family Fun“ und „Special PLUS“ ist das Geschlechterverhältnis hingegen ausgewogen (siehe Anhang, Tab. 3).

Statistische Zusammenhänge ergeben sich allerdings erst aus der Betrachtung aller zuvor definierten Spielzeugthemen und der Anzahl an Spielzeugverpackungen, welche weibliche bzw. männliche Figuren abbilden (siehe Anhang, Tab. 4).

Weibliche Figuren werden auf allen Verpackungen, die vorrangig das Thema ‚Kinderpflege und Kinderbetreuung‘ abbilden, dargestellt (100 %; $p=0,030$), wohingegen männliche Figuren in diesem Bereich unterrepräsentiert sind (25 %; $p=0,003$). Auch finden sich auf den Spielzeugverpackungen, die das Thema ‚Kinderpflege und Kinderbetreuung‘ abbilden, häufig Figuren, die sich weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen (75 %; $p=0,001$). Dies lässt sich damit erklären, dass hier oftmals Babys und Kleinkinder dargestellt werden, die aufgrund ihrer minimalistischen Darstellung der dichotomen Variablen Geschlecht nicht zweifelsfrei zugeordnet werden können.

Darüber hinaus findet sich ein signifikanter Zusammenhang in der Darstellung weiblicher Figuren und der Thematik ‚Urlauben, Reisen und Freizeitvergnügen‘. Auf allen Playmobil-Spielzeugverpackungen, die diese Thematik abbilden, werden weibliche Figuren dargestellt (100 %; $p=0,000$), häufig zusammen mit männlichen Figuren (90 %; $p=0,036$) bzw. im familiären Kontext. Weiterhin interessant, aber nicht signifikant, sind die Befunde, dass weibliche Figuren auf fast allen Verpackungen, die den Kontext ‚Einkauf und Verkauf‘ abbilden, dargestellt sind (87,5 %; $p=0,164$). Auch die Darstellung von Tieren erfolgt häufig in Kombination mit der Darstellung weiblicher Figuren (77,78 %; $p=0,400$). Auf den vereinzelt Verpackungen, die das Thema ‚Musik‘ behandeln, finden sich

jedes Mal weibliche Figuren (100 %, $p=0,197$), ebenso auf den Verpackungen, die in einem Modekontext angesiedelt sind (100 %; $p=0,134$). Demgegenüber werden männliche Figuren häufiger auf Verpackungen abgebildet, die das Thema ‚Sicherheit und Gefahr‘ behandeln (81,48 %; $p=0,160$ gegenüber 44,44 %; $p=0,009$). Ein signifikanter Zusammenhang existiert zwischen der Darstellung männlicher Figuren und der Darstellung von Fahrzeugen auf den Spielzeugverpackungen. Männliche Figuren werden demnach häufiger auf Playmobil-Spielzeugverpackungen abgebildet, auf denen Fahrzeuge im Fokus der Darstellung stehen (86,49 %; $p=0,009$ gegenüber 48,65 %; $p=0,009$), zudem werden sie häufiger auf Verpackungen abgebildet, auf denen das Thema ‚Sport‘ zentral ist (100 %; $p=0,018$ gegenüber 16,66 %; $p=0,000$).

Ferner wurde untersucht, ob Zusammenhänge zwischen der Geschlechterdarstellung und der Abbildung von *Erwachsenen- und Berufsrollen* auf den Spielzeugverpackungen existieren. Es zeigte sich, dass die Darstellung von Berufen innerhalb der untersuchten Spielzeugwelten eine zentrale Rolle einnimmt. Am häufigsten werden Sicherheits- und Rettungsberufe abgebildet (auf 22 Spielzeugverpackungen), mit großem Abstand folgt die Darstellung von Sportberufen (6) und Berufen, bei denen das Führen von Fahrzeugen (5) respektive Luftfahrzeugen (5) im Vordergrund steht. Vereinzelt werden Modeberufe (4) abgebildet sowie Berufe im Verkauf (4), in der Tierpflege (3) und Bau- und Handwerksberufe (3). Neben der Darstellung von Berufsgruppen dominiert die Darstellung der traditionellen Mutterrolle (16), gefolgt von der Vaterrolle (10). Die Mutter- und Vaterrolle wird auf sieben Spielzeugverpackungen zusammen dargestellt. Auch die Verbrecher*innen-Rolle wird vereinzelt thematisiert (5). Auf zehn Spielzeugverpackungen finden sich weitere Berufs- und Erwachsenenrollen.

Auf fast allen Spielzeugverpackungen, die Sicherheits- und Rettungsberufe abbilden, werden männliche Figuren dargestellt (81,82 %; $p=0,205$), weibliche Figuren finden sich hierunter auf etwas weniger als der Hälfte aller Verpackungen (45,45 %; $p=0,030$). Insgesamt üben 24 männliche Figuren einen Sicherheits- und Rettungsberuf aus, wohingegen lediglich sieben weibliche Figuren einen solchen Beruf ausüben. Ansonsten nehmen sie eine passive Rolle ein (Unfallopfer oder Teilnehmerin eines Kurses).³

Alle Berufe im Sportbereich werden von männlichen Figuren ausgeübt, es findet sich keine weibliche Figur im Zusammenhang mit der Ausübung eines

³Elf weitere Figuren, die einen Sicherheits- und Rettungsberuf ausüben, können aufgrund einer Uniformierung und des Tragens einer Kopfbedeckung keiner binären Geschlechterkategorie zugeordnet werden.

Sportberufes ($p=0,001$). Ebenso findet keine Darstellung eines Bau- bzw. Handwerksberufes durch eine weibliche Figur statt ($p=0,017$). Auch sind sämtliche Berufe, bei denen das Führen von Fahrzeugen im Vordergrund steht, besetzt durch männliche Figuren oder durch Figuren, denen kein binäres Geschlecht zugeordnet werden kann.

Weibliche Figuren finden sich demgegenüber jedes Mal, wenn die Darstellung im Kontext ‚Mode‘ ($p=0,134$) oder im Kontext ‚Kaufen und Verkaufen‘ erfolgt ($p=0,134$), allerdings sind die Zusammenhänge nicht signifikant. Die Verbrecher*innen-Rolle wird bei allen untersuchten Spielzeugen von männlichen Figuren eingenommen ($p=0,143$), ferner ist auf keiner Verpackung die gleichzeitige Darstellung eines Verbrechers und einer weiblichen Figur anzutreffen ($p=0,002$).

Des Weiteren wurde davon ausgegangen, dass die Darstellung männlicher Figuren stereotypkonform mit einem höheren *Aktionsgrad der Figuren* einhergeht, wohingegen weibliche Figuren eine eher passive Rolle auf den Spielzeugverpackungen einnehmen. Aufgrund der vorgenommenen Codierung wurde erwartet, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Variablen ‚Geschlecht‘ und der Variablen ‚Aktionsgrad‘ existiert. Demnach würde die Darstellung von männlichen Figuren mit höheren Aktionswerten einhergehen. Zur Überprüfung der Hypothese (‚Es existiert ein Zusammenhang zwischen der Darstellung von Geschlecht und dem Aktionsgrad der Figuren‘) ist eine biseriale Rangkorrelation durchgeführt worden. Aus der Korrelation beider Variablen ergibt sich ein mittlerer Zusammenhang ($|r|= .37$) (vgl. Cohen 1988) zwischen den Variablen ‚Geschlecht‘ und ‚Aktionsgrad‘ bei einer Signifikanz von $p=0,000$ (zur Veranschaulichung des Aktionsgrades siehe Tab. 1).⁴

Interessant ist hier die genaue Betrachtung der Ergebnisse: Während 41,57 % aller weiblichen Figuren innerhalb der Stichprobe ‚keine Aktion‘ zeigen, liegt der Anteil an männlichen Figuren ohne Aktion bei 17,71 %. Fast die Hälfte aller weiblichen Figuren (46,07 %) zeigt eine ‚geringe bis mittlere Aktion‘, lediglich 12,36 % der weiblichen Figuren werden bei ‚hoher Aktion‘ dargestellt. Der Anteil an männlichen Figuren, die eine geringe bis mittlere Aktion zeigen, liegt bei 36,46 %, fast die Hälfte aller männlichen Figuren wird bei einer hohen Aktion dargestellt (45,83 %). Zusammengefasst lässt sich demnach festhalten, dass 87,63 % aller weiblichen Figuren entweder aktionslos, bei geringer Aktion oder höchstens bei mittlerer Aktion dargestellt werden, wohingegen der Anteil an männlichen Figuren innerhalb dieser drei Bereiche zusammengefasst bei 54,17 %

⁴Genauere Ausführungen zur Bestimmung des Aktionsgrades findet sich im Anhang (Tab. 5).

Tab. 1 Exemplarische Abbildungen zur Bestimmung des Aktionsgrades der Figuren. (Eigene Darstellung; Quelle Bildausschnitte: Playmobil o. J. a, b, c)

Beispiel für eine Figur, die ,keine Aktion‘ zeigt (Beispielsegment, Produkt- bezeichnung lt. Amazon)	Beispiel für eine Figur, die eine ,geringe bis mittlere‘ Aktion zeigt (Beispielsegment, Produkt- bezeichnung lt. Amazon)	Beispiel für eine Figur, die eine ,hohe Aktion‘ zeigt (Beispielsegment, Produktbezeichnung lt. Amazon)
 <p data-bbox="154 753 412 804">Playmobil 5575 – Einbau- Swimmingpool (Ausschnitt)</p>	 <p data-bbox="468 753 721 804">Playmobil 9272 – Ein- weihungsparty (Ausschnitt)</p>	 <p data-bbox="736 730 956 829">Playmobil 70.157 Special Plus – Fußballspieler mit Tor- wand, bunt (Ausschnitt)</p>

liegt. Fast die Hälfte aller männlichen Figuren wird demnach bei Ausführung hoher Aktionen dargestellt (45,83 %).

Zuletzt wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der *Darstellung von Geschlecht und der Farbgestaltung der Spielzeugverpackung* existiert. Hier ergeben sich signifikante Zusammenhänge in der Farbgestaltung der Verpackungsvorderseite und der Darstellung von Geschlecht, was die Farbgestaltung in Blau, Rot, Rosa und Schwarz/Grau betrifft. So werden sowohl männliche, als auch weibliche Figuren am häufigsten auf blauem Hintergrund dargestellt, allerdings erfolgt die Darstellung auf blauem Hintergrund häufiger, wenn männliche Figuren abgebildet werden. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang in der Darstellung männlicher Figuren und einer Farbgestaltung in Rottönen. Demgegenüber existiert ein signifikanter Zusammenhang in der Darstellung weiblicher Figuren und der Farbgestaltung in rosa. Eine Dominanz von Rosatönen findet sich nie ohne die Abbildung von weiblichen Figuren, hingegen werden weibliche Figuren selten auf dunklen Hintergründen, die grau bis schwarz gestaltet sind, abgebildet (siehe Anhang, Tab. 5).

3 Geschlechterstereotype im Spielzeug – Ein Resümee

Die vorliegende Untersuchung verweist darauf, dass sowohl globale als auch kulturell geteilte Geschlechterstereotype in den Spielzeugwelten von Playmobil abgebildet werden. Geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen, über die bereits Grundschul Kinder verfügen (vgl. Schimmel und Glumpler 1992, S. 290 f.; Baumgardt 2011, S. 181), werden hier aufgegriffen und damit perpetuiert, indem männliche bzw. weibliche Figuren unterschiedliche Berufsgruppen repräsentieren und in verschiedenen Kontexten und Themenfeldern erscheinen.

So zeigt die vorliegende Untersuchung, dass weibliche Figuren signifikant häufiger auf Verpackungen abgebildet werden, auf denen die ‚Kinderbetreuung und Kinderpflege‘ thematisiert wird, wohingegen männliche Figuren in stereotyp männliche Themenfelder (‚Sicherheit und Gefahr‘, ‚Sport‘, ‚Fahrzeuge‘) eingebettet werden. Ebenso erfolgt die Darstellung von Berufen und Erwachsenenrollen entlang geschlechtsspezifischer Stereotype, die auch den Wunschberufen von Grundschulkindern entsprechen: So werden männliche Figuren gegenüber weiblichen Figuren beinahe doppelt so häufig auf Verpackungen dargestellt, die Sicherheits- und Rettungsberufe abbilden. Darüber hinaus werden alle Sportberufe von männlichen Figuren ausgeübt, gleiches gilt für alle in der Stichprobe abgebildeten Bau- und Handwerksberufe und für alle Berufe, bei denen das Führen von Fahrzeugen und Luftfahrzeugen im Vordergrund steht. Die Berufsbilder „Polizist“, „Feuerwehrmann“ und „Arzt“ zählen seit Jahren zu den Wunschberufen deutscher Jungen (vgl. Schimmel und Glumpler 1992; Hempel 2000; Kaiser 2003; Baumgardt 2011), darüber hinaus gewinnt das Berufsbild des Profisportlers bei Jungen zunehmend an Bedeutung (vgl. Baumgardt 2011). Diese geschlechtsspezifischen Zukunftsvorstellungen werden bei Playmobil, vorrangig innerhalb der „City Action“-Kollektion, aufgegriffen und abgebildet. Selbst die Verbrecher*innen-Rolle wird stereotypkonform auf keiner Spielzeugverpackung von einer weiblichen Figur dargestellt, ferner erscheinen weibliche Figuren überhaupt nicht auf der Spielzeugverpackung, sobald ein Verbrecher visuell dargestellt ist.

Die Darstellung weiblicher Figuren geht hingegen mit keinen signifikanten Befunden zur Abbildung spezifischer Berufsrollen einher. Zwar erscheinen Frauen häufiger auf Verpackungen, die einen Modeberuf oder einen Verkaufsberuf abbilden, allerdings sind die Befunde nicht signifikant. Am häufigsten erfolgt die Darstellung weiblicher Figuren in der Rolle der ‚Mutter‘. Hierin spiegelt sich das globale Frauenstereotyp der Frau als ‚Hausfrau‘ wider (vgl. Eckes 1997, S. 171), wonach Frauen immer noch das traditionelle Rollenbild der fürsorglichen Mutter und Hausfrau zugesprochen wird, und Männer mehrheitlich

für die Erwerbstätigkeit zuständig sind und dort auch die wichtigeren Positionen einnehmen (vgl. Eckes 2010, S. 179 f.; Steffens und Ebert 2016, S. 103; vom Orde 2013, S. 12 f.; Lukesch et al. 2004; Appel 2008, S. 321).

Dies ist insofern kritisch zu betrachten, als dass sich Kinder an den Berufs- und Erwachsenenrollen der Erwachsenenwelt orientieren. Der Beruf bestimmt die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe und der Realisierung von Chancengleichheit (vgl. Baumgardt 2011, S. 179). Die dominante Darstellung männlicher Figuren in Positionen, die stereotyp als ‚Männerberufe‘ angesehen werden, schafft keine Offenheit für Berufsangebote für Jungen, die bisweilen noch als ‚Frauenberufe‘ etikettiert werden (z. B. Erziehungsberufe). Andersherum erweckt die fehlende Abbildung weiblicher Figuren im beruflichen Kontext und die dominante Darstellung der Frau als ‚Mutter‘ die Vorstellung, dass die Erwerbstätigkeit von Frauen der Erziehungsarbeit nachgestellt sei. Es fehlt hier an Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen, die heute sehr wohl nach gut qualifizierten Berufen streben (vgl. ebd., S. 187).

Entsprechend vorrangiger Befunde zu den globalen Geschlechterstereotypen, wonach Männern höhere Werte auf den Dimensionen der Aktivität und Stärke zugesprochen werden und das weibliche Stereotyp Eigenschaften von Passivität enthält (vgl. Williams und Best 1990; Alfermann 1996; Six-Materna 2008; Eckes 1997, 2010), wurde davon ausgegangen, dass weibliche Figuren auf den Spielzeugverpackungen passiver erscheinen als männliche Figuren.

Die Auswertung ergab einen mittleren Zusammenhang zwischen dem abgebildeten Geschlecht der Figuren und dem Aktionsgrad, wobei ein stärkerer Zusammenhang durch eine genauere Definition von ‚Aktion‘ und einer kleinschrittigeren Unterteilung der Aktionsgrade nicht auszuschließen ist. Die Befunde verweisen darauf, dass männliche Figuren auf Playmobil-Spielzeugverpackungen aktiver und aktionsreicher dargestellt werden als weibliche Figuren. Sie führen häufig körperlich anstrengendere Tätigkeiten und/oder schnellere Aktionen mit einem weiteren Aktionsradius aus. Die Darstellung erfolgt oftmals im Zusammenhang mit dem Führen von Fahrzeugen. Die aktionsreiche Darstellung wird hier untermalt mit einer aktionsreicheren Hintergrunddarstellung (u. a. verschwommener Hintergrund, der auf hohe Geschwindigkeit verweist). Wohingegen fast die Hälfte aller männlicher Figuren eine hohe Aktion zeigt, zeigen lediglich 12 % der weiblichen Figuren eine hohe Aktion und fast die Hälfte (!) aller weiblichen Figuren erscheint statisch-passiv auf den Verpackungen.

Geschlechterstereotype finden sich zudem nicht nur *innerhalb* der abgebildeten Spielzeugwelten, sie werden darüber hinaus auch durch eine entsprechende Verpackungsgestaltung untermalt. So werden männliche Figuren neben der playmobiltypischen Farbgestaltung in Blau häufiger auf Verpackungen abgebildet, auf denen dunkle Farben (Grau und Schwarz) und Rottöne dominieren. Erklären

lässt sich dies mitunter damit, dass die City Action-Spielzeugwelten häufig Situationen im Gefahren- bzw. Rettungskontext abbilden und der Anteil männlicher Figuren hier deutlich dominiert. So werden oftmals Feuerwehr-, Polizei- und Notarzt-Einsätze abgebildet oder Verbrechen, die nachts begangen werden. Die dunkle Hintergrunddarstellung verweist hier auf eine Gefahrensituation und erzeugt Spannung. Rottöne finden sich oftmals in der Dienstbekleidung der Figuren (u. a. Feuerwehr), in den Fahrzeugen und/oder in der Hintergrunddarstellung (u. a. Flammen, Sirenenlichter). Die Farbe Rot gilt in der Farbenlehre häufig als Symbol für Energie, Gefahr, Leidenschaft und Spannung und wird mit Aktivität assoziiert (vgl. Wiegand 2012, S. 81 f.). Die Farbgestaltung führt zur optischen Untermauerung des höheren Aktionsgrades männlicher Figuren.

Weibliche Figuren werden hingegen selten auf Playmobil-Verpackungen präsentiert, auf deren Verpackungsvorderseite Grau- und/oder Schwarztöne dominieren. Stattdessen existiert ein signifikanter Zusammenhang in der Darstellung weiblicher Figuren und der Verpackungsgestaltung in Rosa: Alle Verpackungen, die rosa gestaltet sind, zeigen weibliche Figuren. Die Verpackungsgestaltung in Rosa erfolgt dabei häufig zusammen mit der Darstellung stereotyp kindlich-femininer Symbole wie Herzen, Tiere, Sterne und Blumen, die sich in Kleidungsstücken, in Wohnmöbeln, aber auch an den Verpackungsrändern finden lassen.

Die dominierenden Spielzeugthemen nach Geschlecht, die abgebildeten Erwachsenen- und Berufsrollen und der Aktionsgrad der Figuren im Zusammenhang mit der Verpackungsgestaltung der Spielzeuge verweisen damit auf die sozial geteilten Geschlechterstereotype, die Frauen und Männern unterschiedliche gesellschaftliche Rollen und geschlechtsspezifische Charakteristika zusprechen, die Ungleichheiten im Bildungs- und Erwerbsleben begünstigen und legitimieren (können). Die Abbildung stereotyper Geschlechterrollen in Spielzeugen kann zur Aufrechterhaltung und Legitimation geschlechtsspezifischer Status- und Machtunterschiede beitragen, denn Spielzeuge machen Stereotype verfügbar und sie können dadurch, ähnlich wie die Medien, den Glauben an Stereotype beeinflussen (vgl. Appel 2008, S. 324).

Es kann gesagt werden, dass Spielzeug die aktuellen Lebensverhältnisse einer Kultur abbildet und dass der Rückgriff auf sozial geteilte Vorstellungen und Erwartungen aus markttechnischen Gründen nur logisch erscheint. Gleichzeitig kann Spielzeug jedoch auch dazu beitragen, bestehende Homogenitätsannahmen abzubauen und die in einer Kultur vorhandenen Stereotype aufzubrechen. Die Einstellungen, Selbstbilder und Lebensentwürfe werden bei Kindern im Grundschulalter, der Hauptzielgruppe von Playmobil-Produkten, entscheidend geprägt. Ebenso existieren hier bereits geschlechtsspezifische Lebensentwürfe, „die später die Entwicklung gleichberechtigter Lebensformen von Frauen und Männern in Beruf, Partnerschaft und Familie erschweren“ (Schimmel und Glumpler 1992, S. 291).

Sobald Kinder in ihrem Spielverhalten auf industriell gefertigtes Spielzeug zurückgreifen, ist dieses unmittelbar mit deren Sozialisation verbunden. Damit leisten Spielzeuge einen – vielleicht bislang unterschätzen – Beitrag zur Auseinandersetzung mit den Rollen-, Wert- und Normalitätsvorstellungen einer Gesellschaft. Vor allem Figuren und deren szenische Darstellung beinhalten die Möglichkeit, soziale Vielfalt abzubilden, für Heterogenität zu sensibilisieren und die unterschiedlichen Lebenswelten und vielfältigen Zukunftsvorstellungen von Kindern einzubeziehen.

Anhang

Siehe Tab. 2, 3, 4, 5 und 6

Tab. 2 Abgebildete Spielzeugthemen innerhalb der Spielzeugkollektionen (Anzahl Spielzeugverpackungen). (Eigene Darstellung)

	City Life (29)	City Action (26)	Family Fun (16)	Special Plus (27)
Wohnen (10)	9x $p=0,000$	0x $p=0,048$	1x $p=0,585$	0x $p=0,043$
Einkauf und Verkauf (8)	5x $p=0,029$	0x $p=0,080$	1x $p=0,778$	2x $p=0,894$
Tiere (9)	1x $p=0,215$	1x $p=0,286$	1x $p=0,675$	6x $p=0,005$
Sicherheit und Gefahr (27)	4x $p=0,057$	21x $p=0,000$	0x $p=0,008$	1x $p=0,001$
Kinderbetreuung und Kinderpflege (8)	3x $P=0,581$	0x $p=0,080$	1x $p=0,778$	4x $p=0,127$
Reisen, Urlauben und Freizeitaktivitäten (20)	3x $p=0,123$	2x $p=0,068$	12x $p=0,000$	2x $p=0,056$
Mode (4)	3x $p=0,039$	0x $p=0,226$	0x $p=0,373$	1x $p=0,927$
Fahrzeuge (37)	8x $p=0,213$	17x $p=0,000$	5x $p=0,603$	5x $p=0,020$
Sport (12)	0x $p=0,018$	0x $p=0,029$	3x $p=0,365$	9x $p=0,000$
Musik (3)	0x $p=0,261$	0x $p=0,297$	1x $p=0,406$	2x $p=0,116$

Tab. 3 Darstellung von Geschlecht nach Spielzeugkollektion (Anzahl Spielzeugverpackungen). (Eigene Darstellung)

Anzahl Spielzeuge mit männlichen Figuren	Anzahl Spielzeuge mit weiblichen Figuren	Gesamtanzahl Spielzeuge je Kollektion
City Life		
17,00 58,62 % $p=0,081$	26,00 89,66 % $p=0,001$	29,00 100,00 %
City Action		
23,00 88,46 % $p=0,023$	9,00 34,62 % $p=0,000$	26,00 100,00 %
Family Fun		
14,00 87,50 % $p=0,113$	13,00 81,25 % $p=0,137$	16,00 100,00 %
Special PLUS		
15,00 55,56 % $p=0,038$	15,00 55,56 % $p=0,229$	27,00 100,00 %

Tab. 4 Zusammenhang Darstellung von Geschlecht und Spielzeugthematik. (Eigene Darstellung)

	Verpackungen mit weiblichen Figuren	Verpackungen mit männlichen Figuren	Verpackungen mit nicht identifizierbarem Geschlecht
Wohnen (10)	7x $p=0,727$	7x $p=0,941$	2x $p=0,648$
Einkauf und Verkauf (8)	7x $p=0,164$	3x $p=0,029$	2x $p=0,946$
Tiere (9)	7x $p=0,400$	4x $p=0,066$	2x $p=0,787$
Sicherheit und Gefahr (27)	12x $p=0,009$	22x $p=0,160$	12x $p=0,011$
Kinderbetreuung und Kinderpflege (8)	8x $p=0,030$	2x $p=0,003$	6x $p=0,001$
Reisen, Urlauben und Freizeitaktivitäten (20)	20x $p=0,000$	18x $p=0,036$	4x $p=0,494$

(Fortsetzung)

Tab. 4 (Fortsetzung)

	Verpackungen mit weiblichen Figuren	Verpackungen mit männlichen Figuren	Verpackungen mit Figuren mit nicht identifizierbarem Geschlecht
Mode (4)	4x $p=0,134$	1x $p=0,039$	0x $p=0,226$
Fahrzeuge (37)	18x $p=0,009$	32x $p=0,009$	10x $p=0,858$
Sport (12)	2x $p=0,000$	12x $p=0,018$	0x $p=0,029$
Musik (3)	3x $p=0,197$	0x $p=0,006$	0x $p=0,297$

Tab. 5 Kriterien zur Bestimmung des Aktionsgrades der Figuren. (Eigene Darstellung)

Aktionsgrad	Aktionen	Besonderheiten, Spezifizierungen
Keine Aktion (statisch/passiv)	Liegen, Sitzen, Stehen, Posieren <u>Ohne</u> Bedienung eines Gegenstandes	Halten eines Gegenstandes \neq Bedienung eines Gegenstandes: Bedienung eines Gegenstandes impliziert das Herbeiführen einer Wirkung, z. B.: Polizeikelle schwingen (=Verkehr aufhalten), Karotte dem Hasen geben (=Hase füttern) \neq Eine Clutch in der Hand halten → Kontext muss z. T. mit einbezogen werden, um zwischen etwas ‚halten‘ und etwas ‚bedienen‘ differenzieren zu können (z. B. Aktion ‚Füttern‘ wird erst ersichtlich, wenn Mädchen mit Karotte in der Hand im Zusammenhang mit Hasenkäfig betrachtet wird) → ‚Halten‘ muss auch differenziert werden im Sinne von: <i>Was</i> wird gehalten? Halten eines Geldbeutels \neq Halten einer 100 kg-Hantel → Ebenso Abgrenzung zwischen ‚halten‘ und ‚tragen‘: z. B.: Besteck in der Hand halten, Geschirr zum Tisch tragen (=Tisch decken) Essen auch statisch/passiv, da passive Nahrungsaufnahme (dem Körper wird etwas zugeführt), anders: Nahrung zubereiten = Aktion

(Fortsetzung)

Tab. 5 (Fortsetzung)

Aktionsgrad	Aktionen	Besonderheiten, Spezifizierungen
Geringe bis mittlere Aktion	Stehen, Sitzen, Liegen <u>mit</u> Bedienung eines Gegenstandes (z. B. Foto schießen, Steuern eines Spielzeugautos, Füttern von Tieren, Geschirr abspülen)	<p>(Spazieren-)Gehen (unter Berücksichtigung des Aktionsradius bzw. des Kontextes/Hintergrundes, da z. T. schwer zu unterscheiden zwischen ‚gehen‘ und ‚stehen‘ aufgrund der Starrheit der Playmobil-Beine. Diese lassen sich nicht biegen, wodurch gehen bzw. stehen anhand der Beinstellung allein nicht ersichtlich ist. Hintergrund und Kontext müssen somit mit einbezogen werden)</p> <p>Kindliches Spielen (mit und ohne Spielzeug), das kein Ausüben einer bestimmten Sportart darstellt (z. B. mit Puppen spielen, im Sandkasten bauen) mit langsamer bis mittlerer Geschwindigkeit bzw. geringer bis mittlerer Intensität (schnelle Aktionen wären beispielsweise Rutschen, Schaukeln)</p> <p>Bei Babys/Kleinkindern reicht die Bedienung eines Gegenstandes (z. B. Rassel), um eine Aktion festzustellen</p>
Hohe Aktion	Ausführung von schnellen Bewegungen und/oder Tätigkeiten (laufen, fliehen, springen, Fahrrad fahren, Erste Hilfe leisten)	<p>Bedienung von (schnellen) Fortbewegungsmitteln (Auto, Motorrad, Hubschrauber), die mit einem weiten Aktionsradius einhergehen (Nicht das Mitfahren allein genügt, sondern das aktive Fahren bzw. Steuern eines Fortbewegungsmittels! → Mitfahren ohne andere ersichtliche Tätigkeit keine aktive Aktion, sondern Passivität)</p> <p>Aktivitäten mit hoher körperlicher Anstrengung bzw. mit hoher Intensität, z. B. Kämpfen</p> <p>Ausüben einer körperlich schweren Arbeit (z. B. Schieben einer vollgeladenen Schubkarre, Rasen mähen, Tragen von schweren Gegenständen)</p> <p>Ausüben einer Sportart (z. B. Fußball spielen, Schwimmen, Surfen)</p> <p>Fahren eines nicht-motorisierten Fahrzeugs, bei dem die zur Fortbewegung benötigte Energie mit Muskelkraft erzeugt wird (z. B. Fahrrad fahren, Tretboot fahren), Fahren eines Fahrzeugs, das eine Sportart darstellt (z. B. Motocross fahren)</p>

Tab. 6 Signifikanzen der Chi-Quadrat-Testung (Verpackungsfarbe*Geschlecht). (Eigene Darstellung)

Verpackungsfarbe	Darstellung von Geschlecht	Anzahl der Verpackungen, die weibliche bzw. männliche Figuren abbilden Nach Verpackungsfarbe (Mehrfachzuordnungen zu 3 dominierenden Farben je Bild möglich)	Signifikanz
Blau	Weiblich	38 (von 69)	0,002
Blau	Männlich	53 (von 69)	0,056
Grün	Weiblich	17 (von 23)	0,307
Grün	Männlich	15 (von 23)	0,486
Rot	Weiblich	11 (von 21)	0,173
Rot	Männlich	19 (von 21)	0,027
Orange	Weiblich	7 (von 10)	0,727
Orange	Männlich	8 (von 10)	0,509
Rosa	Weiblich	18 (von 18)	0,001
Rosa	Männlich	6 (von 18)	0,000
Lila	Weiblich	3 (von 3)	0,197
Lila	Männlich	1 (von 3)	0,144
Gelb	Weiblich	3 (von 7)	0,203
Gelb	Männlich	7 (von 7)	0,080
Weiß	Weiblich	12 (von 17)	0,596
Weiß	Männlich	14 (von 17)	0,258
Schwarz/Grau	Weiblich	2 (von 11)	0,001
Schwarz/Grau	Männlich	10 (von 11)	0,123
Bunt*	Weiblich	20 (von 25)	0,069
Bunt*	Männlich	18 (von 25)	0,899

* mehr als drei dominierende Farben im Gesamtbild

Literatur

- Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Appel, M. (2008). Medienvermittelte Stereotype und Vorurteile. In B. Batinic & M. Appel (Hrsg.), *Medienpsychologie* (S. 313–335). Heidelberg: Springer.

- Baumgardt, I. (2011). Berufsvorstellungen von Grundschulkindern: Wünsche und Motive im Berufsorientierungsprozess. In D. Lange & F. Fischer (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Untersuchungen zu den fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der Politischen Bildung* (S. 179–199). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- BVS. Handelsverband Spielwaren (2019). *Wieviel die Deutschen für Spielzeug ausgeben. 2015–2019. Npdgroup-Verbraucherpanel Spielwaren Deutschland*. <https://www.bvspielwaren.de/images/Marktdaten/2019/Spielwarenmarkt-2019.jpg>. Zugegriffen: 16. April 2020.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role-role interpretation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckes, T. (1997). *Geschlechterstereotype: Frau und Mann in sozialpsychologischer Sicht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 178–189). Wiesbaden: VS.
- Flitner, A. (2002). *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. Weinheim: Beltz.
- geobra Brandstätter (2018). *playmobil. Information für Eltern*. <https://company.playmobil.com/Company/de-DE/information-parents>. Zugegriffen: 16. April 2020.
- Hains, R. C., & Shewmaker, J. W. (2019). “I Just Don’t Really, Like, Connect to It”: How Girls Negotiate LEGO’s Gender-Marketed Toys. In R. C. Hains & S. R. Mazzarella (Hrsg.), *Cultural studies of LEGO. More than just bricks* (S. 247–269). Cham: Palgrave Macmillan.
- Heimlich, U. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, M. (2000). Zukunftsvorstellungen von Kindern. In A. Kaiser & C. Röhrer. *Kinder im 21. Jahrhundert* (S. 109–121). Münster: Lit.
- Huizinga, J. (2009). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim: Beltz.
- Kaiser, A. (2003). *Zukunftsbilder von Kindern der Welt: Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland und Chile*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lukesch, H., Bauer, C., Eisenhauer, R., & Schneider, I. (2004). *Das Weltbild des Fernsehens. Eine Untersuchung der Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland*. Regensburg: Roderer.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel: die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung*. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Heidelberg: Springer.
- Orde, H. vom (2013). Geschlechterbilder in den Medien. Eine Zusammenfassung ausgewählter Forschungsergebnisse. *TELEVISION*, 26 (2), 11–15.

- Petersen, L. E., & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Playmobil (2019). *Unternehmensgeschichte*. <https://company.playmobil.com/Company/de-DE/history>. Zugegriffen: 16. April 2020.
- Playmobil (o. J.a). *Einbau-Swimmingpool*. <https://www.playmobil.de/einbau-swimming-pool/5575.html>. Zugegriffen: 26. Juli 2020.
- Playmobil (o. J.b). *Einweihungsparty*. <https://www.playmobil.de/einweihungsparty/9272.html>. Zugegriffen: 26. Juli 2020.
- Playmobil (o. J.c). *Fußballspieler mit Torwand*. <https://www.playmobil.de/fussballspieler-mit-torwand/70157.html>. Zugegriffen: 26. Juli 2020.
- Pohl, G. (2014). *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. Berlin: Springer Spektrum.
- Renner, M. (1995). *Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe*. Freiburg i. Br: Lambertus.
- Schimmel, K., & Glumpler, E. (1992). Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In E. Glumpler (Hrsg.), *Mädchenbildung, Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung* (S. 282–293). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Six-Materna, I. (2008). Sexismus. In L. E. Petersen (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 121–130). Weinheim: Beltz, PVU.
- Statista (2019). *Ausgaben für Kinderspielzeug in Deutschland*. https://infographic.statista.com/normal/infografik_7891_ausgaben_fuer_kinderspielzeug_in_deutschland_n.jpg. Zugegriffen: 04. März 2019.
- Steffens, M. C., & Ebert, I. D. (2016). *Frauen – Männer – Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waburg, W. (2018). Diversity im Spielzeug – Wo ist sie und warum fehlt sie? Theoretische, empirische und pädagogische Annäherungen. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 3 (1), 49–62.
- Warwitz, S. A., & Rudolf, A. (2016). *Vom Sinn des Spielens. Reflexionen und Spielideen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiegand, F. (2012). *Die Kunst des Sehens*. Münster: Daedalus.
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes. A multination study*. Newbury Park, CA: Sage.



Zwischen Selbstbildung und Kommerz. Studien zum Sammelverhalten von Kindern

Ludwig Duncker

1 Einleitung¹

Die Sammelaktivitäten im Kindesalter zählen zu den noch wenig untersuchten Gebieten in der Kindheitsforschung. Es gibt nur eine sehr überschaubare Anzahl von Studien, in denen versucht wurde, die phänomenologische Vielfalt kindlichen Sammelns zu beschreiben und dabei auch nach den Gründen und Motiven zu suchen, die uns erklären könnten, was Kinder an ihren Sammelstücken so fasziniert. Die Kindheitsforschung hat diesen Aspekt kindlicher Tätigkeiten noch kaum erschlossen. Seit der Schrift von Martinus J. Langeveld aus dem Jahr 1955, in der er „das Ding in der Welt des Kindes“ thematisiert hat, hat man die Bedeutung der gegenständlichen Umwelt – man muss sagen, über Jahrzehnte hinweg – weitgehend ignoriert. Andere Aufmerksamkeiten standen im Vordergrund, zum Beispiel die sozialen Interaktionen, Beziehungsfragen und die Untersuchungen zu sozialen Milieus. Es gibt aber inzwischen eine neue Diskussion über eine „Pädagogik der Dinge“ (Nohl 2011), über „Kinder und Dinge“ (Schachtner 2014) und den „Bildungswert der Dinge“ (Dörpinghaus und Nießeler 2012). In diesen Diskursen bildet sich gleichsam ein „material turn“ ab, in dem den Gegenständen, die im Zusammenhang des Aufwachsens von Kindern stehen,

¹Der Text lehnt sich teilweise an eine Veröffentlichung des Autors aus dem Jahr 2017 an (vgl. Duncker 2017).

L. Duncker (✉)
Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland
E-Mail: Ludwig.Duncker@erziehung.uni-giessen.de

wieder eine stärkere Bedeutung zukommt. Aber speziell das Sammelverhalten von Kindern wird jedoch bislang nur wenig thematisiert, obwohl hier doch die Bedeutung der Dinge für das Aufwachsen der Kinder offensichtlich zu Tage tritt.

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse aus drei Studien vorgestellt werden, die an den Universitäten Leipzig und Gießen unter meiner Leitung durchgeführt wurden. Es ging darum, die Vielfalt kindlicher Sammelaktivitäten zu beschreiben und pädagogisch zu interpretieren. Die Studien stellen einen Beitrag zu einer pädagogischen Anthropologie der Kindheit dar. Die leitende Fragestellung ist dabei, jene Bedeutungen zu erfassen, die die Sammlungen für die Kinder selbst haben, welchen Stellenwert sie für die eigenständige Aneignung von Wirklichkeit sowie für die Entfaltung von Bildungsprozessen einnehmen. Es zeigt sich dabei, dass die Sammlungen der Kinder nicht als belanglose Nebensache abgetan werden dürfen, sondern interessante Einblicke in die Kindheit erlauben und dass die Sammelaktivitäten für das Selbstverständnis kindlicher Identität wichtig sind.

Grundlage der folgenden Ausführungen sind Befragungen von insgesamt etwa 650 Kindern im Grundschulalter. Die drei Studien wurden in größeren zeitlichen Abständen durchgeführt. In Leipzig wurden im Jahr 1994 80 Kinder befragt (vgl. Duncker et al. 1999), in Gießen waren es in den Jahren 2012 und 2013 über 550 Kinder (vgl. Duncker et al. 2014), eine weitere qualitative Studie, die als Langzeituntersuchung konzipiert wurde, fand mit 14 Kindern in den Jahren 2014 bis 2017 statt (vgl. Rettenmeier 2019). Die Kinder wurden in Grundschulen angesprochen und für die Durchführung leitfadengestützter Interviews gewonnen. Auch wurden die Sammlungen fotografisch festgehalten und dokumentiert. Durch den zeitlichen Abstand von über 20 Jahren zwischen den Erhebungen, denen ein fast identischer Leitfaden zugrunde lag, entsteht die Möglichkeit, Vergleiche anzustellen. Vor allem in Bezug auf die Kommerzialisierung kindlichen Sammelns lassen sich damit interessante Erkenntnisse gewinnen.

2 Die Methode der Erhebung

Die Erhebung konnte in einem relativ einfachen Design erfolgen. Im Rahmen von Unterrichtsbesuchen an Grundschulen wurde um die Bereitschaft geworben, für Interviews zur Verfügung zu stehen und dabei eine eigene Sammlung bzw. einen Teil der Sammlung mitzubringen. Die Bereitschaft hierzu war überwältigend, sodass nur die Eltern informiert und um Zustimmung gebeten werden mussten. Am Rande des Schulalltags wurden nach Terminabsprachen in Einzelinterviews Gespräche über das Sammelverhalten geführt, die jeweils etwa 30 bis 60 min

dauerten. Es wurden Fotos angefertigt, die Gespräche wurden auf Band aufgenommen und für die Auswertung transkribiert. Eine Auswahl der Leitfragen, die die Gespräche mit den Kindern in offener Weise strukturierten, sein hier aufgeführt:

- Du hast mir ja schon von deiner Sammlung erzählt. Zeig mir, was du mitgebracht hast. Was tust du, wenn du dich mit deiner Sammlung beschäftigst?
- Gibt es eine bestimmte Ordnung?
- Hast du Lieblingsstücke?
- Wem zeigst du deine Sammlung?
- Was sagen deine Eltern (Geschwister, Freunde) dazu?
- Wie gehst du vor, wenn du weitere Stücke suchst?
- Was muss man wissen, wenn man so eine Sammlung anlegt?
- Weißt du noch, wie du auf die Idee zu deiner Sammlung kamst?
- Kannst du erklären, was so interessant ist an deinen Sammelstücken?
- Tauschst du auch mit anderen Kindern?
- Hattest du früher schon eine andere Sammlung?
- Was machst du mit der Sammlung, wenn du mal keine Lust mehr zum Sammeln haben solltest?

Die Transkripte der Interviews wurden in Paraphrasen verdichtet und zusammengefasst. Dabei wurde versucht, die Aussagen der Kinder in ihrer authentischen Diktion zu verdeutlichen und mit wörtlichen Zitaten zu belegen. Aus diesen Paraphrasen wiederum konnten in vergleichender Absicht Sammlerprofile gewonnen werden, die es ermöglichen, allgemeine und übergreifende Aussagen zum Sammelverhalten von Kindern auf der Grundlage unserer Erhebungen zu formulieren (vgl. hierzu ausführlicher Rettenmeier 2019).

3 Bildungspotenziale im Sammeln

Eine pädagogische Interpretation der zahlreichen Interviews erlaubt es, einige bedeutsame Aspekte zu benennen, die in den kindlichen Sammelaktivitäten beobachtet werden können. Die pädagogischen Potenziale liegen dort vor, wo die Sammelaktivitäten als ein *Prozess der Selbstbildung* von Kindern zum Tragen kommen. Dieser Aspekt der Selbstbildung kann in vier Dimensionen erfasst werden (vgl. Duncker et al. 2014):

3.1 Sammeln als interessegeleitete Tätigkeit

In allen Gesprächen, die wir mit Kindern geführt haben, wird deutlich, dass das Sammeln aus eigenem Antrieb erfolgt und nicht etwa durch Erwachsene angeordnet wird. Vermutlich würde eine Anordnung durch Erwachsene auch erfolglos bleiben. Es kommt niemand auf die Idee, einem Kind den Auftrag zu erteilen, dass es ab sofort bestimmte Dinge zu sammeln habe. Dinge, die nicht die Aufmerksamkeit eines Kindes wecken, werden nicht in seine Sammlung aufgenommen. Es entwickelt sich nicht jene Intensität und Leidenschaft, die das Sammelverhalten erst begründen (vgl. Abb. 1). Aber gerade weil das Sammeln in hohem Maße eigenen Impulsen folgt, ist es als Thema für die Kindheitsforschung so aufschlussreich. Wir erfahren etwas über kindliche Aufmerksamkeiten, über ihre Wahrnehmungen und Wünsche, über ihre Vorlieben und Interessen. Sammlungen geben uns Auskunft darüber, was den Kindern in der Welt der Dinge wichtig erscheint, womit sie sich gerne beschäftigen, was sie gerne besitzen wollen. Sammlungen eröffnen uns deshalb gleichsam Fenster, die uns Blicke in die Innenseite der Kindheit erlauben.

Der hohe Grad an Eigenständigkeit kindlichen Sammelverhaltens bedeutet aber nicht, dass Sammlungen nicht auch auf Nachahmungen beruhen können. Kinder lassen sich gerne anstiften von anderen Kindern, deren Sammlungen



Abb. 1 Sammeln als interessegeleitete Tätigkeit. (Quelle: Duncker et al. 2014, S. 144)

sie bewundern. Sie sind neugierig auf Dinge, die anderen Kindern wichtig sind. Aber der Aufbau eigener Sammlungen erhält in der Regel schnell eine individuelle Ausprägung. Die Sammelthemen werden variiert, erhalten eine eigenständige Weiterführung und Vertiefung. Die Bestände beginnen sich recht bald in Umfang, Qualität und Spezialisierung zu unterscheiden, sodass viele kindliche Sammlungen vielleicht thematische Ähnlichkeiten aufweisen, nie aber identisch sind. Sammlungen können deshalb als Spiegel eigenständiger kindlicher Individualität und Ausdruck persönlichen Interesses gelten.

3.2 Der Erwerb ästhetischer Erfahrung

Wer Kinder danach fragt, warum sie sammeln, erhält ausweichende Antworten: „Weil’s schön ist“, „weil’s Spaß macht“. Genauere Auskünfte sind selten zu hören. Die Sprache versagt hier, die Kinder finden keine Worte, wie sie das Faszinierende ihrer Sammlungen und die Beschäftigung mit ihnen differenzierter formulieren könnten. Erst in der Beschreibung einzelner Sammelstücke und der Benennung besonderer Merkmale verwenden sie Begriffe, die etwas darüber mitteilen, wovon sie sich im Einzelnen angesprochen fühlen. Dies verweist darauf, dass es zumeist die *ästhetischen Reize* sind, die von den Dingen ausgehen und die auf ein spezifisches *Bedürfnis nach Resonanz* in der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Kinder stoßen. Es sind die Farben und Formen, die haptischen Eigenschaften und figuralen Erscheinungen, welche die Kinder ansprechen und den Wunsch auslösen, die Dinge in die Hand zu nehmen, sie intensiv zu betrachten und auch zu besitzen, schon allein deshalb, um sie jederzeit verfügbar zu haben und sich immer wieder neu an ihnen zu erfreuen. Der Besitz der Sammlung erfüllt die Kinder mit Stolz (vgl. Abb. 2).

Was den ästhetischen Reiz der Dinge ausmacht, bleibt für den erwachsenen Beobachter oft ein Geheimnis. Nicht immer ist es die „Lieblingsfarbe Glitzer“, nicht immer das „weiche Fell“ der Teddys, auch nicht die relative Größe, die einzelne Sammelstücke zum Lieblingsobjekt machen. Es ist nicht einmal bei jeder Sammlung der Fall, dass ein Lieblingsstück benannt wird, weil, wie es ein Kind formuliert hat, „alle Stücke gleich schön“ sind. Die Vielfalt der Sammelthemen zeigt eine prinzipiell unerschöpfliche Neugier der Kinder, die an noch so ausgefallenen Gegenständen Interesse finden können. Radkappen alter Autos und Füllerpatronen, Zuckertütchen und Bierdeckel, Streichholzschachteln und Kugelschreiber – nichts ist vor dem Zugriff kindlicher Aufmerksamkeiten sicher.

Abb. 2 Der Erwerb
ästhetischer Erfahrung.
(Quelle: Duncker et al.
2014, S. 98)



Die zahlreichen Aussagen der befragten Kinder zu den ästhetischen Anmutungen ihrer Sammelstücke lassen erkennen, dass sie sich von den Dingen angesprochen fühlen. Man kann deshalb annehmen, dass hier ein Bedürfnis nach ästhetischer Erfahrung zum Ausdruck kommt. Der Fund von Sammelobjekten löst Erlebnisse der Faszination aus, welche die Kontinuität und Stetigkeit gewohnter Abläufe im Alltag eines Kindes unterbrechen und ihm Gelegenheit bieten, staunend inne zu halten. Das Staunen ist als eine Form ästhetischer Hingabe zu verstehen. Zunächst bedeutet es eine gerichtete Aufmerksamkeit auf ein Objekt, auf eine Person oder auf eine Situation, die mit großer Intensität wahrgenommen wird. In der Hingabe an die Dinge der Sammlung wird für die Kinder eine erfüllte Gegenwart greifbar, deren Intensität auch Momente des Glücks und der Freude enthalten.

Sammeln ermöglicht die Wiederholung ästhetischer Erfahrung und die Bestätigung des Wunsches, das Beglückende der Begegnung noch einmal zu durchleben und auszukosten. Deshalb kann es auch sein, dass Sammlungen im Laufe der Zeit ihre Anziehungskraft verlieren. Wenn der ästhetische Reiz erlischt, kann auch das Interesse an dem Sammelthema verloren gehen und das Ende der Beschäftigung mit der Sammlung einleiten.

3.3 Wissenserwerb und forschendes Lernen

Sammelnde Kinder werden zu Experten in einem Fachgebiet (vgl. Abb. 3). Sie erwerben ein Wissen über die Vielfalt und Erscheinungsformen ihrer Gegenstände. Sie lernen im genauen Betrachten ihrer Bestände die vielen kleineren und größeren Unterschiede der Dinge kennen. Schon die Entscheidung, welcher Gegenstand in die eigene Sammlung aufgenommen wird, setzt voraus, dass die Kinder sich mit den Eigenschaften auseinandersetzen und Qualitätsmerkmale finden, die den Wert eines Sammelstücks bestimmen. Für einen erwachsenen Briefmarkensammler kann es beispielsweise wichtig sein, ob an einer Briefmarke eine Zacke fehlt oder nicht, für Kinder ist dies oft irrelevant. Für sie kann der Wert einer Briefmarke schon durch das abgebildete Motiv begründet sein, also die Lokomotive, das Tier oder die Blume.

Abb. 3 Wissenserwerb und forschendes Lernen.
(Quelle: Duncker et al. 2014, S. 124)



Wissenserwerb beginnt mit dem genauen Betrachten und Untersuchen eines Sammelstückes. Dabei entstehen genaue Beschreibungen und die Entwicklung einer Fachterminologie, mit der sich die individuellen Merkmale oder auch die Gruppenzugehörigkeit der Dinge bezeichnen lassen. So haben Kinder in einer Stickersammlung beispielsweise „Stoffies“, „Rundies“, „Glitzis“, „Bunties“ und „Leuchties“ unterschieden, womit sie Rubriken bilden, denen neue Erwerbungen zugeordnet werden können.

Das Ordnen zählt deshalb zu den wichtigen Beschäftigungen im Umgang mit den Sammlungen. Ordnungen werden in der Regel aus den vorhandenen Sammelstücken heraus entwickelt. Nur bei kommerziell gesteuerten Sammlungen sind die Ordnungen meistens schon vorgegeben, beispielsweise durch ein Sammelalbum, in das die erworbenen Klebebilder an der vorgesehenen Stelle eingefügt werden müssen. Solche Sammlungen verlieren schnell ihren Reiz, wenn die Vollständigkeit hergestellt und das Album vollgeklebt ist. Eine Erweiterung ist dann nicht mehr möglich, das Thema ist abgeschlossen. Anders ist es bei thematisch offenen Sammlungen, in denen eine Abschließbarkeit kaum erreichbar ist. Hier entwickeln sich Ordnungssysteme aus dem gefundenen Material heraus. Gemeinsame Merkmale definieren Gruppenzugehörigkeiten. Kinder entdecken, dass es oft mehrere Möglichkeiten gibt, Gemeinsamkeiten zu bestimmen und Ordnungen herzustellen. Das Ordnen wird deshalb zu einer kreativen Tätigkeit, die im spielerischen Umgang Zusammengehörigkeit erst stiftet. Die Herstellung einer Ordnung wird deshalb als ein konstruktiver Akt erfahren. Vorgänge des Ordnen und Umordnen gehören immer zusammen. Eine gefundene Ordnung wird ab und zu aufgelöst, wobei die Umordnung neue Zusammenhänge zwischen den Stücken der Sammlung herstellt und damit neue Bedeutungen generiert.

Der Erwerb von Kenntnissen über Sammelgebiete, das Benennen und Ordnen der Dinge, die Verständigung über Fachbegriffe, über Vorkommen und Fundorte kann als wissenschaftspropädeutisch bedeutsames, forschendes Lernen gelten.

3.4 Biografische und kulturelle Erinnerung

Wer mit Kindern Gespräche über ihre Sammlungen führt, kann feststellen, dass sie sich oft sehr genau daran erinnern, wie die einzelnen Dinge in die Sammlung kamen, von wem sie geschenkt, mit wem sie getauscht oder wo sie gefunden wurden. Die Kinder kennen die Entstehungsgeschichte und können mit zahlreichen Anekdoten aufwarten. Sie erzählen von der Mühe und Anstrengung beim Suchen oder vom glücklichen Zufall eines Fundes. Sammlungen tragen

Abb. 4 Biografische und kulturelle Erinnerung.
(Quelle: Duncker et al. 2014, S. 100)



ihre eigene Geschichte in sich, die auch signifikante Lebensspuren der Kinder abbildet. Die einzelnen Sammelstücke spiegeln einen Ausschnitt biografischer Erfahrung, die durch die Präsenz der Sammelstücke erinnerbar bleibt. Insofern sind die Dinge der Sammlung gleichsam Zeugen einer Vergangenheit, die ohne die Gegenwart der Dinge selbst wohl kaum erinnerbar wäre (vgl. Abb. 4).

Die Sammlungen bilden ähnlich wie ein Tagebuch eine Art Text, der die Vergangenheit nachlesbar macht, auch wenn die Lettern in ihren symbolischen Verweisen auf die Vergangenheit oft nur für den Besitzer selbst entzifferbar sind. Sammlungen bilden eine Art Zwischenfeld zwischen mündlicher und schriftlicher Überlieferung. Sammlungen, die eine Erinnerung festhalten, bewegen sich zwischen dem Anspruch an die objektive Darstellung vergangener Ereignisse, wie sie in Texten gefasst sind, und den flexiblen, flüchtigen und auf die Gegenwart ausgerichteten Erzählungen oraler Überlieferung. Als Sammelstücke liegen die Dinge in einer phänomenologischen Greifbarkeit da, die Erinnerung hängt an ihnen und kann nicht einfach auf andere Sammelstücke übertragen

werden. Darin markieren sie einen objektiven Anspruch. Andererseits bleibt die Erinnerung nur für den Eigner oder Kenner der Sammlung lesbar. Außenstehende Betrachter können den Subtext der Erinnerung nicht decodieren und bleiben auf die Erzählung des Insiders angewiesen.

Noch ein anderer Aspekt ist hier von Bedeutung: Das Sammeln erfordert zahlreiche Entscheidungen, was in die Sammlung aufgenommen werden soll und was nicht. Bei jedem einzelnen Stück muss geprüft werden, ob es in den Bestand der Sammlung integriert werden soll. In dieser Entscheidung ist gleichzeitig eine Entscheidung darüber enthalten, was erhaltenswert und tradierungswürdig ist, was wichtig oder eben vernachlässigbar ist. An Dinge, die weggeworfen werden, will man sich gar nicht mehr erinnern. Man belastet weder die Sammlung noch das eigene Gedächtnis gern mit Dingen, die wertlos erscheinen und weder für den Bestand der Sammlung noch für die eigene Lebensgeschichte von Belang sind. Gesammelt werden Dinge, die für den Sammler bedeutsam sind und an die er sich gerne erinnern möchte.

Zusammenfassend lässt sich im Durchgang durch die vier ausgewählten Dimensionen behaupten, dass es sich hier um eine *bildende und identitätsstiftende Tätigkeit* handelt, die Spiegel ist von einer eigenen *Kultur des Kindes*. Die einzelnen Dimensionen sind nicht in jeder einzelnen Sammlung in gleicher Weise und in derselben Intensität und Ausprägung enthalten. Es gibt Sammlungen, in denen einzelne Dimensionen im Vordergrund stehen und andere kaum erkennbar sind.

4 Der kommerzielle Einfluss auf das Sammeln der Kinder

Um den kommerziellen Einfluss auf die Sammelaktivitäten von Kindern sichtbar zu machen, ist es zunächst erforderlich, einen Überblick über die Sammelthemen herzustellen und zu versuchen, die zahlreichen Sammelthemen kategorial zu unterscheiden. In allen Studien, die hier einbezogen wurden, lassen sich trennscharf folgende Gruppen unterscheiden:

- *Fundstücke aus der Natur*: Hierzu zählen beispielsweise die Sammlungen von Steinen, Muscheln, Schneckenhäusern, Mineralien, gepresste Blätter von Bäumen, Vogelfedern
- *Eigene künstlerische Produkte und Trophäen aus Wettbewerben*: Hierzu gehören Medaillen, Urkunden, Pfadfinderabzeichen, Pokale, Tonarbeiten, eigene Bilder

- *Nutzlos gewordene Dinge und Abfallprodukte:* Dies sind Kronkorken, Briefmarken, altes Geld, Postkarten, Klopapierrollen, Radkappen, Bierdeckel
- *Alltagsgegenstände:* Gesammelt werden Bleistifte, Kugelschreiber, Knöpfe, Armbänder, Magnete, Becher, Radiergummis, Feuerzeuge, Angelzeug, usw.
- *Gekauftes Spielzeug, Schmuck und Lektüre für Kinder:* Erworben werden z. B. Lego-Steine, Modellautos, Kuscheltiere, Murmeln, Barbiepuppen, Kinderzeitschriften, Comic-Hefte, Ohrringe, Luftballons
- *Für Sammelzwecke produzierte Waren und Fanartikel:* Hierzu zählen Sticker, Überraschungseierfiguren, Schlümpfe, Fußballkarten, Filly-Pferde, Pokemon-Karten, Alles über „Take That“, „Sachen von Michael Schumacher“, Lillifee-Sachen

Interessant ist es nun, wenn man in einer tabellarischen Darstellung die quantitativen Unterschiede hervorhebt. Anzumerken ist, dass die Gesamtzahl die Zahl 630 übersteigt, weil viele Kinder gleichzeitig mehrere Sammlungen haben. Zum Vergleich wurden hier die beiden Studien aus Leipzig (1994) und Gießen (2012/2013) herangezogen (vgl. Tab. 1):

Tab. 1 Häufigkeitsverteilung von Sammelthemen. (Eigene Darstellung)

	Sammelthemen ohne kommerziellen Einfluss				Sammelthemen mit kommerziellem Einfluss	
	1. Fundstücke aus der Natur	2. Eigene Produkte, Trophäen	3. Nutzlose Dinge, Abfalldinge	4. Alltagsgegenstände	5. Produkte für Kinder: Spielzeug, Lektüre, Schmuck	6. Kommerzielle Produkte nur zum Sammeln, Fanartikel
Leipzig 1994 N = 160 (in %)	27 (17 %)	2 (1 %)	42 (26 %)	11 (7 %)	25 (16 %)	53 (33 %)
					Summe 78 (49 %)	
Gießen 2012/2013 N = 565 (in %)	81 (14 %)	14 (2,5 %)	29 (5 %)	31 (5,5 %)	143 (25 %)	267 (47 %)
					Summe 410 (72 %)	

Die beiden rechts angeordneten Spalten (Spalte 5 und 6) zeigen den Anteil der Sammlungen, die in hohem Maße unter kommerziellem Einfluss stehen und die deshalb nur käuflich erwerbbar sind. Alltagsgegenstände (4. Spalte) kann man zwar auch kaufen, aber die Produkte richten sich nicht an Kinder und werden auch nicht für Sammelzwecke produziert. Fasst man die professionell hergestellten Waren für Kinder (Spielzeug, Bücher und Zeitschriften für Kinder) sowie Produkte, die speziell zum Sammeln hergestellt und verkauft werden, zusammen, so lässt sich eine deutliche Veränderung erkennen. Vergleicht man die Untersuchungen aus Leipzig und Gießen, so ergibt sich im Jahr 1994 ein kommerzieller Anteil von 49 % und im Jahr 2012/2013 ein kommerzieller Anteil von 72 %. Dies bedeutet einen Anstieg um 23 %.

5 Pädagogische Interpretation der Ergebnisse – Thesen

In einigen Thesen soll die Bedeutung unserer Studien für die Kindheitsforschung abschließend interpretiert werden. Einige Beispiele aus den Gesprächen mit den Kindern sollen die Aussagen dabei illustrieren.

(1) Die vier Dimensionen der Selbstbildung lassen sich in kommerziellen wie in nicht-kommerziellen Sammlungen identifizieren.

Die weiter oben skizzierten vier Dimensionen der Selbstbildung beziehen sich auf kommerzielle wie auch nicht-kommerzielle Sammelthemen. Die Ausprägungen und der Grad der Intensität variieren jedoch auf beiden Seiten. Zumindest lässt das gewählte Untersuchungsdesign unserer Studien hier keine trennscharfe Unterscheidung zu. Unsere Einsichten beruhen, daran sei nochmals erinnert, auf leitfadengestützten Interviews, wobei während des Gesprächs die Sammlung selbst oder wenigstens ein Teil von ihr gezeigt und aufgestellt wurde.

In Bezug auf die Kategorie des *Interesses* lassen sich keine Unterschiede feststellen. Es gibt bezüglich käuflich erwerbbarer Sammelstücke nicht von vorn herein ein größeres oder geringeres Interesse. Schon allein die Tatsache, dass eine Sammlung angelegt und gepflegt wird, belegt das Interesse der Kinder am Thema.

Ästhetische Erfahrungen werden sowohl im Kontext kommerzieller wie nicht-kommerzieller Sammlungen erworben. Staunen, ästhetische Hingabe an die Sammelstücke, das Betrachten, Aufstellen und Spielen mit den Gegenständen geschieht aufgrund ästhetischer Reize, die von den Dingen ausgehen und die bei den Kindern eine Resonanz auslösen. Dies betrifft Steine, Muscheln und Kronkorken ebenso wie Lego-Modelle, Barbiepuppen und Filly-Pferde. Für Kinder ist

auch „Kitsch“ keine negative Kategorie. Sie lieben ‚glitzer‘, rosa oder knallbunt. Plüsch und Plastik werden genauso angenommen wie Dinge, die aus natürlichen Materialien bestehen.

Auch die Dimension des Erwerbs von *Spezialkenntnissen* taugt nur ansatzweise bei der Unterscheidung kommerzieller wie nicht-kommerzieller Sammlungen. Wir finden kindliches Expertentum sowohl bei Sammlern von Mineralien, Tierknochen und Pferdebildern als auch bei Modellautos, Prinzessin-Lillifee-Sachen und Micky-Maus-Heften. Auch Schlumpf-Sammler erwerben Kenntnisse über Anzahl und Aussehen der verschiedenen Schlümpfe und darüber, wie schwierig einzelne Figuren zu bekommen sind und welche Märkte es dafür gibt. Wissenschaftsorientierung würde ich auch Barbie-Puppen-Sammlerinnen absprechen, auch wenn sie viel wissen und über die Kollektionen in Barbie-Katalogen oft auswendig Bescheid geben können. Das anorektische Erscheinungsbild der Barbie-Puppen ist für sie kein Problem. Plüschtiere bilden ihre Vorbilder in der Natur schließlich auch nicht proportionsgetreu ab. Aber darüber regen sich Erwachsene nicht auf.

Es bleibt die Kategorie der *Erinnerung* und des biografischen und kulturellen Gedächtnisses. Auch hier ist festzustellen, dass sowohl Fundstücke aus der Natur, Alltagsgegenstände und nutzlos gewordene Dinge ebenso Erinnerungen repräsentieren können wie kommerziell erworbene Sammelstücke. Die Puppe, die Oma geschenkt hat, die Karten, die der Freund großzügig beim Tauschen dazu gelegt hat, das Abonnement der Comic-Hefte, das der Vater spendiert hat, die Sticker, die vom mühsam gesparten Taschengeld gekauft wurden usw. sind ebenso Zeugen einer Vergangenheit wie alte Streichholzschachteln, Knöpfe oder Zugfahrkarten.

(2) *In der Kindheit spiegeln sich Chancen und Risiken einer Konsumgesellschaft.*

Die Sammlungen der Kinder mit dem hohen Anteil kommerziell geprägter Themen können als Reflex darauf verstanden werden, dass Kinder in Deutschland in einer Konsumgesellschaft aufwachsen. Eltern beziehen ihre Kinder in ihren Wohlstand mit ein und kaufen ihnen Dinge, die die Kinder sehen und begehren. Die Kinder nehmen die Angebote, die man kaufen kann, wahr und lassen sich von einer speziell an sie gerichteten Werbung ansprechen. Es fließt zum Teil sehr viel Geld in einzelne Sammlungen. Dies erschließt den Kindern neue Möglichkeiten, materielle und ästhetische Bedürfnisse zu befriedigen. Es gibt jedoch auch Kinder, die sich dem Konsumzwang, der sich sozial in Freundschaftsgruppen und auf Schulhöfen vermittelt, widersetzen und in ihren Sammlungen bewusst auf nicht-kommerzielle Themen setzen. So sammelt z. B. ein Junge Tierknochen, die er mit seinem Hund auf Spaziergängen aufspürt (vgl. Abb. 3). Er findet die Dinge,



Abb. 5 Serviettensammlung. (Quelle: Duncker et al. 2014, S. 116)

die man nur kaufen muss, um sie zu haben, langweilig. Er sagt, darauf könne man nicht stolz sein.

Oder ein Mädchen, das Papierservietten sammelt, sagt: „Ich wollte auch eigentlich nichts haben, wofür man so viel Geld ausgeben muss“ (vgl. Abb. 5). Es gibt meines Wissens noch keine Resilienzforschung, die die Widerständigkeit gegen die Einflüsse und Zumutungen der Konsumgesellschaft bei Kindern untersucht hat. Dass es diese Widerständigkeit gibt, haben wir in unseren Gesprächen immer wieder angetroffen.

(3) Geschlechtsspezifische Bevorzugen sind bei vielen Sammelthemen erkennbar.

Kinder reagieren nicht nur hinsichtlich des Geld-Ausgebens unterschiedlich. Mädchen und Jungen entwickeln teilweise verschiedene Interessen. So haben wir in unseren Gesprächen mit über 630 Kindern keine Mädchen angetroffen, die



Abb. 6 Barbie-Sammlung. (Quelle: Duncker et al. 2014, S. 48 f.)

Modellautos sammeln und keine Jungen, die Barbie-Puppen haben (vgl. Abb. 6 und 7). Weitere Sozialisationskontexte, die hier Aufschluss geben könnten, haben wir nicht ermittelt. Deshalb halte ich es für nicht angebracht, hierfür Erklärungen anzubieten. Sammeln ist, wie es schon weiter oben formuliert wurde, eine selbst-



Abb. 7 Sammlung von Bulldogs und Traktoren. (Quelle: Duncker et al. 2014, S. 58)

gesteuerte Tätigkeit und keine verordnete. Es scheint Dinge zu geben, von denen sich Mädchen mehr angesprochen fühlen als Jungen und umgekehrt. Geschlechtsspezifische Stereotype bilden sich deshalb in manchen Sammelthemen ab, aber nicht in allen. Es gibt auch Themen, die sowohl von Jungen wie von Mädchen gesammelt werden, wie z. B. Fundstücke aus der Natur. Themen, die in extremer Weise Rollenklischees transportieren (Star-Wars-Figuren, Wrestling-Karten, Hot-Wheels-Autos, Gormiti), sind extrem selten. Eine beobachtende und beschreibende Haltung, die wir als Forschende eingenommen haben, verbietet es, solche Phänomene zu bewerten.

(4) Die Sammlungen lassen eine aktive Aneignung der Wirklichkeit erkennen.

Auch dort, wo Kinder den Angeboten der Warenwelt erliegen und ihre Sammelthemen an den käuflich erwerbbaaren Produkten ausrichten, sind Kinder nicht bloß passive Objekte raffinierter Markt- und Werbestrategien. Auch die gekauften Dinge werden im Kontext der Beschäftigung mit den Sammelstücken aktiv angeeignet und in spielerische Handlungen eingebunden. Der Spielraum für eigene Fantasie mag bei crossmedial vernetzten Sammelthemen eingenger sein, vor allem dort, wo entsprechende Filme auch die ‚Scripts‘ der Beschäftigung mit den Figuren beeinflussen. Die weit überwiegende Mehrheit der Aktivitäten ist jedoch von einem vielfältigen Umgang mit den Sammelstücken geprägt.

Paul, 6 Jahre alt, sammelt Bulldogs und Traktoren (siehe Abb. 7). Er hat sehr viele davon, auch solche, mit denen man fahren kann. Durch ein Fenster der Wohnung beobachtet er oft die Bauern bei der Arbeit auf dem Feld, beim Maisernten oder beim Mähreschen. Und dann spielt er, „dass das auch echt wäre“. „Das Wohnzimmer, der Flur und die Küche, das nehme ich immer als Felder“.

Die aktive Aneignung zeigt sich auch daran, dass die käuflich erworbenen Sammelstücke in Spiele eingebunden werden, die nicht nur Kopien vorgegebener Bilder und Szenen darstellen, sondern auch eigenständig verändert und variiert werden. Die Sammelstücke werden eingebunden in Fantasien und symbolische Zwischenwelten, die weder eine direkte Abbildung der realen Wirklichkeit darstellen noch eine reine Imitation von Szenen, die durch Werbematerialien vorgegeben sind.

(5) ‚Geschlossene‘ Sammlungen legen einen konsumorientierten Umgang nahe.

Sogenannte ‚geschlossene‘ Sammlungen, also solche, die nur eine abzählbare Menge an Elementen enthalten können, gibt es nur im Kontext kommerzieller Angebote. Kartenspiele, Fußballbilder, Sticker-Reihen sind Beispiele solcher geschlossenen Sammlungen. Wenn alle Karten da sind und alle Alben vollgeklebt sind, ist die Sammlung vollständig. Der Reiz solcher Sammlungen besteht im

Gegensatz zu offenen Sammlungen darin, möglichst schnell alle Stücke beisammen zu haben. Deshalb sind hier die Tauschaktivitäten auch besonders intensiv. Mehrfach vorhandene Exemplare bilden eine Tauschreserve, mit der man eine eigene Ökonomie des Sammelns instrumentiert. Allerdings erlischt das Interesse an solchen Sammlungen dann recht schnell, wenn man sozusagen „fertig“ ist. Deshalb sind Sammlungen, die von Supermarktketten angestiftet werden, relativ kurzlebig. Sie werden von Warenhäusern nur wenige Wochen werbestrategisch genutzt und verschwinden dann längere Zeit bis zur nächsten Aktion. Fußballbilder gibt es meist nur im Zusammenhang einer Europa- oder Weltmeisterschaft, überraschenderweise noch nicht bei Fußballturnieren der Frauenmannschaften. Fußballstar-Alben anzulegen ist wahrscheinlich die denkbar fantasielosste Art zu sammeln. Kaufen, Tauschen und die Bilder an der richtigen Stelle einkleben erfordert keine eigene Anstrengung. Spielen und Variieren ist auch nicht möglich. Solche Sammlungen leben nur vom Starkult und dem gesellschaftlichen Hype bei entsprechenden sportlichen Anlässen. Hier finden wir deshalb bei Kindern auch am wenigsten einen eigenständigen und individuell geprägten Umgang mit der Sammlung.

(6) Sammlungen sind Ausdruck einer relativ eigenständigen Kultur der Kindheit.

Von den soeben angesprochenen wenigen Ausnahmen abgesehen, ist Folgendes festzuhalten: Sammlungen von Kindern spiegeln einerseits die sozialen und kulturellen Einflüsse der Umwelt, in der Kinder aufwachsen, andererseits dokumentieren sie auch den eigenständigen Zugriff und die individuelle Autonomie. Das Bedürfnis nach Selbstbehauptung und Darstellung eigener Identität wird aber oft auch in solchen Sammlungen deutlich, die kommerziell geprägt sind. Eine Kultur der Kindheit entfaltet sich dialogisch im Kontext einer materialen Kultur, von der die Kinder umgeben sind. Im Spannungsfeld zwischen Nachahmung und Eigenständigkeit, zwischen Imitation und Abgrenzung, zwischen gleich sein und doch auch anders sein wollen spiegeln die Sammlungen die Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Welt der Dinge, die für die Kinder zunächst einmal grundsätzlich interessant ist und die sie animiert, für sie Bedeutsames auszuwählen. Im Umgang mit den Dingen werden neue Bedeutungen gestiftet, es entstehen originelle Sammlungen, die eine bildende Aneignung sichtbar machen.

Unsere Gießener Studien zum Sammeln im Kindesalter lassen gewiss viele Fragen offen, die möglicherweise durch weitere Studien beantwortet werden könnten. Was meines Erachtens jedoch nicht möglich und auch kein geeigneter Ansatz wäre, ist der Versuch, Sammelverhalten im Kindesalter vollständig

erklären zu wollen. Es gibt immer wieder überraschende Begegnungen und Wendungen, die zeigen, dass Kinder nicht in funktional berechenbarer Weise auf ihre gesellschaftliche und kulturelle Umwelt und die Dinge, die sie dort finden, reagieren, sondern immer auch als eigenständig wahrnehmende und handelnde Akteure in ein dialogisches Verhältnis zu ihr treten. Interessant wären weitere Forschungen beispielsweise zum intergenerationellen (analog zu Preuß-Lausitz et al. 1991) und interkulturellen Vergleich und auch die Ausarbeitung einer Didaktik des Sammelns, die die Vielfalt methodischer Aspekte, die das Sammeln bietet, für eine Kompetenzorientierung des Lernens aufgreift und so für die Arbeit in der Grundschule zu erschließen vermag.

Literatur

- Dörpinghaus, A., & Nießeler, A. (Hrsg.) (2012). *Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Duncker, L., Froberg, M., & Zierfuß, M. (1999). Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschul Kinder. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 63–82). Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- Duncker, L., Hahn, K., & Heyd, C. (2014). *Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge*. Seelze: Friedrich.
- Duncker, L. (2017). Die Kommerzialisierung kindlichen Sammelns. Beobachtungen zum Aufwachsen von Kindern in der Welt der Dinge. In S. Schinkel & I. Herrmann (Hrsg.), *Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion* (S. 95–110). Bielefeld: transcript.
- Langeveld, M. J. (1955). Das Ding in der Welt des Kindes. *Zeitschrift für Pädagogik, 1*, 69–83.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuß-Lausitz, U., et al. (1991). *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rettenmeier, S. (2019). *Sammelaktivitäten im Grundschulalter – Studien zur pädagogischen Anthropologie der Kindheit*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. https://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14752/pdf/RettenmeierSarah_2019_07_02.pdf. Zugegriffen: 9. Apr. 2020.
- Schachtner, C. (Hrsg.) (2014). *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und Fablab*. Bielefeld: transcript.



Bücher und andere existentielle Dinge bürgerlicher Mädchen. Drei Kaufmannstöchter in ihren Autobiografien 1750 bis 1830

Pia Schmid

Dem Thema dieses Buches – Dinge der Kindheit, Dinge der Jugend – nähert sich dieser Beitrag in historischer Perspektive und nutzt Autobiografien als Quellen. Deren Autorinnen sind drei deutsche Kaufmannstöchter, geboren 1748, 1766 und 1811. Gefragt wird, welchen Dingen aus ihrer Kindheit und Jugend die drei Frauen in der Erinnerung für ihr Aufwachsen Bedeutung zuschreiben und wie sich das erklären lässt.¹ Einleitend wird auf Autobiografien als Quelle und auf autobiografisches Schreiben eingegangen, um dann eine theoretische Annäherung an die lebensgeschichtliche Bedeutung von Dingen zu unternehmen und die Forschungsfragen zu formulieren (Abschn. 1). Danach werden die Autorinnen und ihre Autobiografien vorgestellt (Abschn. 2), um schließlich auf die Thematisierung von Dingen in den drei Autobiografien einzugehen (Abschn. 3) und mit einem knappen Resümee (Abschn. 4) abzuschließen.

¹Zur historischen Dimension der materiellen Kultur von Kindheit sei auf zwei wichtige wenig bis gar nicht rezipierte Texte verwiesen: Ulrich Bendele (1984), der die Materialität der wilhelminischen Schulen untersucht, und Karin Calvert (1992), die die materielle Kultur der frühen (amerikanischen und angelsächsischen) Kindheit für die Zeit von 1600 bis 1900 analysiert. Siehe für Deutschland auch Ingeborg Weber-Kellermann (1979), für England z. B., auf Interviews beruhend, Thea Thompson (1981).

P. Schmid (✉)
Frankfurt, Deutschland
E-Mail: pia.schmid@paedagogik.uni-halle.de

1 Einleitung

Autobiografien bzw. autobiografisches Schreiben steht unter dem Imperativ, das eigene Leben als ein sinnvolles Ganzes darzustellen (vgl. Heinritz 2000). Was der Schreiber oder die Schreiberin als wichtig auswählt und festhält, etwa Kindheits-erinnerungen, Liebe, Beruf, Auseinandersetzungen oder religiöses Erleben, muss als sinnvoll in dies Ganze eingepasst werden; als freie Entscheidung, als Zufall oder auch als Bruch, es gibt viele Modi. Das gilt auch für die Dinge der Kindheit und Jugend, die Erwähnung finden. Ausfallen kann dies unterschiedlich: Manche Autorinnen und Autoren gehen ausführlich auf das Elternhaus, dessen Einrichtung, im Laufe des 19. Jahrhunderts auch zunehmend auf den Garten ein, auf Kleidung oder Spielzeug, andere streifen diese Themen lediglich und wieder andere verlieren kaum Worte über die Dinge ihrer Kindheiten. Aber keine Autobiografin und kein Autobiograf kommt im Hinblick auf die eigene Kindheit gänzlich ohne Referenzen auf Dinge aus. Anders gesagt: In jeder Beschreibung der eigenen Kindheit und Jugend kommen bedeutungsvolle Dinge vor. Was ist unter ‚Bedeutung von Dingen‘ zu verstehen? Folgt man Hartmut Böhme (2007), so kommt die Bedeutung von Dingen im Unterschied zu ihrer Funktion oder ihrer Ästhetik in ihrem sozialen Sinn zu tragen. Er spricht in diesem Zusammenhang von „performativen Objekten zur Ich-Erweiterung“ (Böhme 2007, S. 109), in denen Subjekte sich sichtbar machen.² Die Bedeutung der Dinge, so ließe sich sagen, liegt darin, dass wir uns in ihrem Gebrauch als Personen zeigen. Für Autorinnen und Autoren von Autobiografien bietet die Darstellung bestimmter Dinge die Möglichkeit, der eigenen Persönlichkeit Kontur zu verleihen. Donata Elschenbroich (2001, S. 28 f.) hat auf das Phänomen hingewiesen, dass von Erwachsenen als persönlich wichtig erachtete Gegenstände häufig um Kindheits-erinnerungen kreisen.³ Bedeutungsvolle Dinge sind solche, mit denen bzw. mit deren Erinnerung Gefühle verbunden sind. Die Kulturwissenschaftlerin Sherry Turkle (2007) spricht in diesem Sinne von ‚evocative objects‘.

²Die Bedeutung der Dinge realisiert sich für Böhme, der hier auf Bourdieu rekurriert, insbesondere darin, kulturelles Kapital darzustellen, d. h. vor allem der Distinktion zu dienen. Neben ‚Bedeutung‘ weist für Böhme die „Ordnung der Dinge“ vier weitere Dimensionen auf: Funktion, Ästhetik, Fülle und Entdifferenzierung (vgl. Böhme 2007, S. 106–137).

³So präsentierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Seminaren zum Thema „Weltwissen in Vitrinen“ auf die Bitte hin, einen für sie bedeutungsvollen Gegenstand mitzubringen, zumeist einen mit Erinnerungen an die eigene Kindheit verbundenen Ding (Elschenbroich 2001, S. 28).

In der autobiografischen Darstellung lassen sich (mindestens) zwei Arten von bedeutungsvollen Dingen unterscheiden.⁴ Die eine Art möchte ich, vielleicht etwas überspitzt, als existentielle Dinge bezeichnen. Über sie zu verfügen – indem man sie besitzt, sie ausgeliehen oder allgemeiner zur Verfügung gestellt bekommt oder sie sich auf eigene Faust beschafft –, wird im Rückblick als hoch bedeutsam erinnert. Nicht über sie zu verfügen, markiert dagegen einen gravierenden Mangel. Diesen Dingen gelten Wünsche, Hoffnungen, Sehnsüchte, sie gehören zum sich allmählich (und zumal retrospektiv) abzeichnenden Lebensentwurf. Die andere Art von Dingen gehört auf eine weniger bedeutsame Weise zum Aufwachsen dazu, wichtig sind sie gleichwohl, weil sie als die von Erwachsenen, in der Regel den Eltern, bereit gestellte materielle Umwelt die Atmosphäre des Aufwachsens prägen.⁵ Je ausführlicher eine Autobiografie angelegt ist, desto mehr Raum wird naheliegender Weise der Darstellung dieser zweiten Art von Dingen eingeräumt. Um diese beiden Arten von Dingen, genauer um deren autobiografische Thematisierung wird es im Folgenden gehen. Welchen Dingen kommt weswegen eine existentielle Bedeutung zu, was repräsentieren sie in den einzelnen Texten? Welches sind die Dinge in der zweiten Reihe, und was wird in deren Darstellung über Kindheiten vermittelt?

2 Die Autorinnen und ihre Autobiografien

Untersucht werden drei Autobiografien, die insofern vergleichbar sind, als ihre Autorinnen derselben Herkunft sind, nämlich aus angesehenen Kaufmannsfamilien stammen. Die Verfasserinnen sind zum einen die Pfarrersfrau Margarethe Elisabeth Milow, geborene Hudtwalcker, aus Hamburg, 1748 geboren, ein Jahr vor Goethe, und 1794 gestorben, zum anderen die Kaufmannsfrau und spätere Schriftstellerin Johanna Schopenhauer, geborene Trosiener, aus Danzig, 1766 geboren, vier Jahre nach dem Erscheinen des Emile, und 1838 gestorben, und schließlich die Schriftstellerin Fanny Lewald-Stahr, geborene Markus, aus Königsberg, 1811 geboren, mitten in den Napoleonischen Kriegen, und 1889 verstorben. Trotz gleichem Herkunftsmilieu unterscheiden

⁴Nicht auszuschließen ist, dass eine Untersuchung weiterer Autobiografien weitere Arten von Dingen ans Licht bringen würde.

⁵Zu dieser zweiten Art von Dingen ließe sich in Analogie zu Karl Schlögels (2003, S. 368) bedeutsamen Orten in Biografien sagen, dass „(h)ier die Atmosphären (herrschen), die etwas zustande kommen lassen oder etwas unmöglich machen“.

sich die Autorinnen in einem bedeutsamen Punkt, nämlich ihrer Religionszugehörigkeit: Milow und Schopenhauer sind Protestantinnen, deren Protestantismus in ihren Autobiografien kein Thema von Belang darstellt. Anders verhält es sich bei Lewald, die in eine – assimilierte – jüdische Familie geboren wird; ihr Judentum stellt eines der zentralen Themen ihrer Kindheits- und Jugenderinnerungen dar. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass nicht alle drei Autobiografien in gleicher Absicht verfasst worden sind: Während Margarethe Milow ihre Lebenserinnerungen als privates Vermächtnis für ihren Mann und ihre Kinder zu Papier bringt, greifen die beiden Schriftstellerinnen Johanna Schopenhauer und Fanny Lewald mit der Absicht zur Feder, ihre Autobiografien zu veröffentlichen.

Auch in dem, was nach ihren Worten aus ihren Lebensbeschreibungen zu lernen, was an ihnen zu sehen sei, unterscheiden sich die drei Frauen. Margarethe Milow fängt ihre Aufzeichnungen als 31-Jährige an, während ihrer siebten und vorletzten Schwangerschaft, die nicht zu überleben ihre Angst ist. Sie versteht sie als ganz privates Vermächtnis an Mann und Kinder, als Geschichtsbuch ihres Lebens, an dem, wie sie schreibt, zu sehen sei, „warum mich Gott hier so, dort wieder so führte und wie Alles am Ende zu meinem wahren Glücke ausschlug“ (Milow et al. 1987, S. 7). Anders Fanny Lewald und Johanna Schopenhauer: Als Schriftstellerinnen verfassen sie ihre Erinnerungen für die Veröffentlichung und müssen, wie es die Formtradition der Autobiografien verlangt, den Einwand entkräften, ihr Leben aus persönlicher Eitelkeit oder Geltungssucht dem Publikum zu unterbreiten. Johanna Schopenhauer fängt ihre „Jugenderinnerungen“ – sie werden erst nach ihrem Tod erscheinen – als Siebzigjährige an, als „heitere, anspruchslose alte Frau, der man im geselligen Umgange die Schriftstellerin gar nicht anmerkt [...]. Mit meinen Herzensangelegenheiten“, schreibt sie weiter, „will ich die Welt ganz verschonen“ und vielmehr „ein Sittengemälde meiner Zeit in ihrem Fortschreiten mit mir [...] entwerfen“ (Schopenhauer 1839/1978, S. 33, 32). Fanny Lewald ist über zwanzig Jahre jünger, als der erste Teil ihrer Lebenserinnerungen, „Aus meinem Vaterhause“, erscheint, und sie will diese als Bild „einer bestimmten Zeit und ihrer Kulturverhältnisse“ verstanden sehen und auch als Bestätigung für das „alte Sprichwort, das mein theurer Vater uns von Jugend auf als Lehre und Warnung auszusprechen pflegte: es ist ein jeder seines Glückes Schmied“ (Lewald 1861/1871, S. 6).⁶

⁶Die drei Autobiografien unterscheiden sich in ihrem Umfang und damit auch in der Ausführlichkeit der Darstellung von Kindheit und Jugend. Die Zeit bis zum Kennenlernen ihres späteren Mannes nimmt bei Elisabeth Milow 60 von insgesamt 134 Seiten ein, bei Johanna

3 Die erinnerten Dinge⁷

Am ausführlichsten geht Fanny Lewald auf die Dinge ihrer Kindheit ein, was auch daran liegt, dass sie die umfangreichste der drei Autobiografien verfasst hat. Sie beginnt, wie in Lebensbeschreibung mehr oder weniger üblich, mit ihrer Herkunft und zeigt ihre Großeltern und Eltern auch in deren materieller Umwelt. Über die Beschreibung ihres Elternhauses in seiner Einrichtung, in einzelnen Räumen und Möbelstücken oder auch Stichen und Gemälden wird das Bild einer gut situierten und gebildeten bürgerlichen Familie entworfen. Bedenkt man, dass die Auseinandersetzung mit ihrer jüdischen Herkunft, auch wenn sie sich mit siebzehn Jahren taufen ließ, ein zentrales Thema darstellt, so könnte Lewald damit zu unterstreichen beabsichtigen, dass ihre Familie zum assimilierten Judentum gehört. Jüdischsein oder Judentum bildete aber eine Leerstelle im Elternhaus, ja fast ein Tabu. Dinge sind es, über die sie im Haus der benachbarten orthodox jüdischen Familie Japha etwas über Juden erfährt: Im mit einem Tuch bedeckten Striezel, über den der Segen gesprochen wird, lernt sie Feiertagsbräuche zum Sabbath kennen, in Palmzweig und großen Paradiesäpfeln das Laubhüttenfest, in Wachslichtern im Fenster das jüdische Weihnachten⁸ (vgl. ebd., S. 70). Sie erfährt, dass in einer „kleinen blecherne(n) Kapsel an ihrer Stubenthüre [...] die zehn Gebote“ (ebd., S. 71) wären und bekommt den Gebetsmantel des Vaters Japha gezeigt, auch „ein jüdisches Gebetsbuch, ein altes Balsambüchchen“ (ebd., S. 73). Es waren bestimmte bedeutungsvolle Dinge, die mit dem jüdischen Glauben zusammenhängen, über die sie Zugang zum Judentum fand. In ihnen wurde für Lewald als kleines Mädchen Jüdisches greifbar.⁹

Vielleicht kann man diese ‚jüdischen‘ Dinge als die existentiellen Dinge ihrer Kindheit verstehen, denn sie verweisen auf einen Mangel im ansonsten sehr positiv beschriebenen Elternhaus. Mit ihrem Jüdischsein nämlich wurde sie mehr oder weniger allein gelassen. Wenn sie zu Hause von den Nachbarn und deren Dingen zu sprechen anfangt, so Lewald,

Schopenhauer 146 der 245 Seiten ihrer ‚Jugenderinnerungen‘. Fanny Lewald widmet Kindheit und Jugend den ganzen ersten 400seitigen Band ihrer dreibändigen Autobiografie.

⁷Hier nehme ich Überlegungen aus meiner nicht publizierten Habilitationsschrift auf (vgl. Schmid 1993, S. 222–258).

⁸Lewald spricht nicht von Chanukka.

⁹Diese Dinge, so Lewald, repräsentierten wie die Familie Japha, überhaupt, „in meiner Kindheit das religiöse und mystische Element“ (1861/1871, S. 73).

„verwehrte man es mir nicht eigentlich, aber man ließ mich doch nicht recht damit aufkommen. Und als ich dann dringlich wurde, erhielt ich den Bescheid, daß ich solche Sachen noch nicht verstehen könne [...]. Auf die ganz bestimmt gethane Frage: ‚sind wir wohl Juden?‘ – versetzte mein Vater: Du bist mein Kind, und weiter geht Dich nichts an!“ (ebd., S. 72).

Dieses Frageverbot war umso gravierender, als sie sich früh mit Judenfeindlichkeit – Straßenkinder riefen ihr einschlägige Schmähungen hinterher – konfrontiert sah. 1819, nach der Ermordung August von Kotzebues (1761–1819) durch den Burschenschaftler Ludwig Sand (1795–1820), nahm mit dem sich abzeichnenden Nationalismus die Judenfeindlichkeit signifikant zu. Im Leben der achtjährigen Fanny Lewald machte sich dies darin bemerkbar, dass zwei Schulfreundinnen sie auf Geheiß ihrer Eltern weder weiter einladen noch sie besuchen durften, weil deren Eltern Umgang mit Juden verboten (vgl. ebd., S. 144). Zu dieser persönlichen „Last von Kummer, von Schmerz, von Kränkung“, die sie vor ihren Eltern aus Scham geheim hielt, kamen „Gerüchte von Feindseligkeiten gegen Juden“, die sogenannten Hepp-Hepp-Unruhen, hinzu, die in Königsberg dazu führten, dass „einem reichen Kaufmann die Fenster eingeworfen [wurden]“ (ebd., S. 144 f.). „Von da ab“, so Lewald, „hatte ich einen vollständigen Begriff von der Unterdrückung der Juden, von der Ungerechtigkeit, welche man gegen sie beging. Auch das Bewußtsein der gebildeten Juden, aufgeklärter und besser zu sein, als ihre Verfolger, hatte bereits angefangen sich auf mich zu übertragen“ (ebd., S. 145 f.). „Daß wir Juden wären, und daß es schlimm sei, ein Jude zu sein,“ resümiert Lewald (ebd., S. 72), „darüber war ich aber mit fünf, sechs Jahren, noch ehe ich in die Schule gebracht wurde, vollkommen im Klaren.“ Wenn sie an anderer Stelle schreibt, dass sie „Erfahrungen [...] über die sociale Stellung der Juden zu machen Gelegenheit hatte“ (ebd., S. 343), so dürfte das die früheste und vielleicht bitterste Erfahrung dieser Art gewesen sein.

Unter den Darstellungen bedeutungsvoller, allerdings nicht existentieller Dinge, der Dinge aus der zweiten Reihe, möchte ich zwei hervorheben, weil Lewald in ihnen auf Kindheitsspezifisches reflektiert. Die erste Erinnerung macht sich an einem „graue[n] Marmortischchen“ fest,

„das, wenn man die geheime Feder drückte, sich aufthat und einen Nähapparat unter einem rosenduftigen, rosaseidenen Kissen enthielt. Hob man den Nähapparat heraus, so lag darunter auf dem Boden ein Blatt in Spiegelschrift geschrieben. Es standen darauf die Verse aus dem Tasso: Willst Du genau erfahren, was sich ziemt./ so frage nur bei edlen Frauen an [...]. Ich verstand von diesen Versen“, so Lewald weiter, „kein Sterbenswort, aber sie zu hören war mir ein großer Genuß, und sie hingen in meiner Phantasie so genau mit dem Rosenduft und mit der geheimen

Feder zusammen, daß mir das Ganze wie ein einziges großes Mysterium dünkte, dem dann und wann durch die Vermittlung der Mutter nahen zu dürfen, mir als ein wahres Glück erschien“ (ebd., S. 51).

Hier wird eine vermutlich verbreitete Kindheitserfahrung festgehalten, von der die beiden anderen Autorinnen allerdings nicht schreiben und die sich, soweit ich es sehe, eher selten in Autobiografien findet, nämlich die Faszination durch ein Ding, ohne dies zu verstehen, ein Ding, dessen Reiz vielleicht genau im Unbegriffenen liegt. In der Erinnerung amalgamieren unterschiedliche Sinneswahrnehmungen – der gesehene Nähapparat, das gehörte Goethewort und der gerochene Rosenduft – zu einer auf eine geheimnisvolle Weise beglückenden Einheit. Lewald reflektiert hier kindliche Modi der Weltwahrnehmung.

Ähnlich verhält es sich mit der anderen Dingerinnerung, die sich als Reflexion kindlicher Modi der Weltaneignung sehen lässt. Lewald berichtet von geschenktem „fertigem Spielzeug“ (ebd.), kunstvollen Gegenständen, mit denen sich nicht richtig spielen ließ und die sie stattdessen auseinandernahm und letztlich kaputt machte. Für die Autorin äußerte sich darin kein Zerstörungswille, heute wäre von Aggression die Rede, sondern der „angeborene Tätigkeits- und Forschungstrieb der Kinder“ (Lewald 1861/1871, S. 63). Lewald berichtet, wie sie das Innere einer Spieluhr erforschen wollte, um herauszufinden, woher die Töne kämen, wo der Vogel sei. „Ein trauriger Zergliederer meiner Freuden stand ich vor einem Räthsel“, schreibt sie, und dass sie auf Tadel nur betrübt und hilflos erwidern konnte, „dass ich den Vogel gar nicht hätte zerbrechen wollen, und dass ich nichts dafür könne, dass er entzwei gegangen sei.“ (ebd., S. 64) Beide Male hält Lewald Unbegreifbares aus der eigenen Kindheit fest, nicht verstehbare Erfahrungen mit Dingen, eine beglückende und eine traurig stimmende.

Dinge von existentieller Bedeutung sind für Fanny Lewald wie auch, um es vorwegzunehmen, für die beiden anderen Schreiberinnen, insbesondere Bücher. Lewald ist eine ausgesprochene Vielleserin.¹⁰ Neben Märchen und Poesie begeistert sie sich für Weltgeschichte, für Columbus oder Montezuma und ganz besonders für die griechischen und römischen Helden. Zu Hause wird ihrer

¹⁰Dem Lesen kommt in ihrer Kindheit eine Bedeutung zu, die es für die beiden anderen Schreiberinnen nicht hat, nämlich ein Hilfsmittel gegen Angstvorstellungen zu sein, gegen jenes „unfreiwillige Bildersehen“ (Lewald 1861/1871, S. 75) vor dem Einschlafen, das sie Abend für Abend in Furcht versetzt. Seit sie Märchen und Poesie kennt, besonders seit sie diese selbst lesen kann, werden diese schreckenden Bilder durch die heiteren des Gelesenen zum Verschwinden gebracht, und ihre allabendlichen Leiden haben ein Ende.

Lust am Lesen aufgeschlossen und wohlwollend begegnet, indem man ihr, wie sie schreibt, „bereitwillig so viel Bücher zuführte, als ich nur verlangen konnte. Die Auswahl wurde jedoch von meinem Vater sorgfältig getroffen, und ich bekam niemals ein neues Buch, ehe ich das alte nicht mehrfach durchgelesen hatte“ (ebd., S. 105). Lesen darf sie also so viel sie mag (wenn sie ihre Pflichten erledigt hat) – allerdings nicht nach eigenem Gusto, sondern unter der Regie des Vaters. Darauf ist später zurückzukommen. Was Fanny Lewald liest, die Bilder und Ideen aus den Büchern, saugt sie in sich auf. Sie prägen ihre Vorstellungen – und reiben sich zuweilen an der Wirklichkeit. Manche Ideen, wie beispielsweise „die Begriffe einer begeisterten Vaterlandsliebe, die Vorstellung eines Verraths am Vaterland und eines Opfertodes“ (ebd., S. 141), sind für sie derart stark in Büchern beheimatet, dass sie diese Begriffe und Vorstellungen gar nicht in ihre eigene Welt transponieren kann, als sie nach der erwähnten Ermordung Kotzebues in aller Munde sind, weil sie sich „das alles doch nur in der römischen Toga vorstellen [konnte]“ (ebd.). Andere Bilder aus den Büchern wiederum transponiert sie in ihr Leben. So stellt sie sich, wenn sie,

„am Fenster sitzend [...] bei winterlichen Sonnenuntergängen den röthlich schimmernden Schnee der Dächer betrachtet [...] das Alpenglühn auf den Gletschern vor“ oder wiederholt oftmals für sich „in der Stille beim Nähen die Worte der Jungfrau von Orleans, von ‚der prächtig strömenden Loire‘“ (ebd., S. 396).

Für Fanny Lewald, die bis zu einer Reise im Alter von einundzwanzig Jahren nur die allernächste Umgebung von Königsberg kennt und nie weiter als fünf Meilen, nämlich ins Seebad Kranz an der Ostsee, gereist ist, sind Alpen und Loire unendlich fern und doch nicht unbekannt, weil sie sie aus Büchern kennt. So können sie zu Kristallisationspunkten für Sehnsucht werden, sie bebildern. Diese Bilder sind allerdings nicht nur fern und doch bekannt. Sie gehen auch ins Große, sind wuchtig – wenig biedermeierlich also, wo eine Vorliebe für die kleine Form gehegt wird. Diese an literarischen Vorlagen geformten Bilder stehen zu dem Ambiente, in dem sie sich einstellen, zu Haus bzw. familiärem Bereich, in einem merklichen Spannungsverhältnis. Fanny Lewald schaut aus dem Fenster, sie sitzt beim Nähen, wenn sie sich an diesen Bildern entlang aus ihrer gewohnten Welt herausdenkt, ins Weite, andere. Bedenkt man, dass die Jungfrau von Orleans nicht dem bürgerlichen Weiblichkeitsentwurf entspricht und die Alpen den Zeitgenossinnen und Zeitgenossen für wilde Natur und Freiheit stehen (vgl. Schmid 1985, S. 89–93), dann erweisen sich diese Bilder jenseits der häuslichen Welt als Evasionsphantasien – durch die Fensterscheibe und mit der Nadel in der Hand;

auch deshalb waren Bücher für Fanny Lewald, und nicht nur für sie, Objekte von existentieller Bedeutung.

Anders als Fanny Lewald geht Johanna Schopenhauer wenig auf die dingliche Ausstattung ihres Elternhauses ein. Ihre Aufmerksamkeit gilt vielmehr den Personen im Haus, etwa dem Hausdiener, ihrer polnischen Kinderfrau Kasche oder Besuchern. Gleichwohl schildert sie Danzig als ihre prachtvolle geschichtsträchtige Heimatstadt, dies mit einem Stolz, den Fanny Lewald als Jüdin gegenüber Königsberg nicht entwickeln konnte. Ausführlich geht Johanna Schopenhauer auf eine architektonische Besonderheit von Danziger Bürgerhäusern ein, die sogenannten Beischläge, auf Halbparterrehöhe zur Straße hin gelegene Vorbauten.

„[W]underliche Propyläen“, erinnert sie sich, „durch welche die alte nordische Stadt ein fast südliches Aussehen gewinnt und in denen in meiner frühen Jugendzeit ein großer Teil des häuslichen Lebens mit jetzt unglaublicher Offenherzigkeit fast so gut als auf freier Straße betrieben wurde. [...] Und Welch einen Spielplatz bot in meiner Jugend der Beischlag den Kindern! So sicher, so bequem! Dicht unter den Augen der oben am Fenster nähenden und strickenden Mutter, die zuweilen es nicht verschmähte, mitten unter ihnen des milden Abends zu genießen. Bei leidlichem Wetter brachten wir mit unseren Gespielen alle unsere Freistunden in diesem Asyl zu, das noch den unschätzbaren Vorzug besaß, daß wir unseres lärmenden Treibens wegen weniger gescholten wurden, weil es hier bei weitem nicht so lästig wurde als im Hause selbst“ (Schopenhauer 1839/1978, S. 45, 47).

Diese Beischläge sind bemerkenswert. Weder eindeutig zum Haus noch zur Straße gehörend, stellen sie einen Ort zwischen beiden dar, zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit. Darin scheint ihr Reiz gelegen zu haben. Im Danziger Bürgertum fanden Familie, Kindheit und Jugend anscheinend nicht nur, aber auch und ganz selbstverständlich in dieser halböffentlichen Sphäre statt und waren noch nicht vollends ins Innere der Häuser verlegt, wie es mit dem 19. Jahrhundert der Fall sein wird.¹¹

Auch Johanna Schopenhauer ist eine passionierte Leserin. Bücher ziehen sich wie ein roter Faden durch ihre Autobiografie und sind als eine der beiden Arten existentieller Dinge ihrer Kindheit und Jugend zu sehen. Unter den drei

¹¹Den Beischlägen ähnliche Vorbauten, hier Wolme genannt, gab es auch in Königsberg (Lewald 1861/1871, S. 46 f.). Schopenhauer (1839/1978, S. 45) berichtet von Beischlägen in Hamburg und Lübeck, auch Goethes Elternhaus im Frankfurter Hirschgraben verfügte über einen allerdings nicht erhöhten Vorplatz, der von Erwachsenen und Kindern genutzt wurde.

Autorinnen gibt sie am ausführlichsten Einblick in ihre Lektüren. So erinnert sie sich aus ihrem siebten oder achten Lebensjahr:

„Die Römer, die prächtigen Römer! Das waren meine Leute! In einem alten Schranke meines Vaters fand ich eine ziemlich holprige Übersetzung von Rollins römischer Geschichte¹² und unterlag trotz meiner sehr moralischen Gesinnungen der Versuchung, dem Beispiele des spartanischen Knaben zu folgen und sie mir heimlich zuzueignen. Sonntags nachmittags und in jeder andern freien Stunde, wo ich sicher war, dass man mich nicht stören würde, verbarg ich mich damit in abgelegene Winkel, oft auf dem Boden oben unter dem Dache. Vier dicke Oktavbände! Mit welchem Eifer, mit welchem unbeschreiblichen Interesse habe ich sie gelesen, und wenn ich mir ein besonderes Vergnügen machen wollte, meine Lieblingsstellen darinnen aufgesucht. – Mucius Scävola, Brutus, Virginius, das waren meine Helden [...] Auch Cicero gefiel mir ungemein, wenn er den gottlosen Catilina öffentlich heruntermacht; die berühmte Rede, die er an diesen richtete, habe ich mir selbst so oft vorperoriert, daß ich sie größtenteils auswendig wußte.“ (ebd., S. 94).

Mit neun, zehn Jahren liest sie unter der Anleitung von Nachbar Jameson, Prediger der englischen Gemeinde, enger Freund der Familie und ihr sehr zugetan, zeitgenössische und ältere englische Werke im Original. Wie sie schreibt, richteten „Römer, Griechen, Shakespeare, Homer“ (ebd.) einen Wirrwarr in ihrem Kopf an, ja sie sei auf dem besten Wege gewesen, „ein überspanntes und verschrobenes Persönchen zu werden“ (ebd., S. 97). Doch vor dieser Gefährdung durch Literatur bewahrt sie eine andere Art von Lese-stoff, nämlich die damals entstehende Kinderliteratur, vor allem Weißes Zeitschrift „Der Kinderfreund“¹³, der sie wieder „in die stille, freundliche Kinderwelt (zurückführte)“ (ebd.). Nun geht sie ganz in der Welt der kindlichen Protagonisten, der Karlchen und Lottchen, Fritzchen und Louischen auf (vgl. ebd., S. 97 f.). Die Bedeutung, die Johanna Schopenhauers retrospektiv hier ihrer Lektüre zuschreibt, verdient Beachtung: durch die neue kindgemäße Literatur wurde sie, wie sie schreibt, wieder zum Kind, nicht etwa durch Spielen, sondern durch Lesen. Die Gefahr, durch die Erwachsenenbücher zu erwachsen zu werden, wird durch Kinderbücher gebannt, die ihr sehr gefallen – und ihr, das ist wichtig, Bilder von kindgemäßen Kindern vermitteln. Später in der „société des jeunes

¹²Charles Rollin. 1738–1748. *L'Histoire Romaine*. 16 Bde., fortgesetzt von Jean-Baptiste-Louis Grevier.

¹³Christian Felix Weiße. 1775–1782. *Der Kinderfreund*. Ein Wochenblatt. 24 Teile. Leipzig: Siegfried Lebrecht Crusius.

dames“, einer nachmittäglichen Erziehungsveranstaltung für Töchter aus den besseren Danziger Familien unter der Ägide einer ehemaligen Gouvernante einer schwedischen Prinzessin, lernt sie beim nachmittäglichen Vorlesen „die weite reiche Feenwelt“ der französischen Feenmärchen¹⁴ kennen, „sodaß [sie] sogar Gefahr lief, [ihre] Griechen und Römer darüber zu vergessen“ (ebd., S. 115). Auch Romane liest sie, doch Richardsons damals sehr beliebter „Grandison“ (1754/1755)¹⁵ langweilt sie nur, mehr Eindruck macht ihr Müllers „Siegwart“ (1776)¹⁶, der „in Deutschland damals Epoche machte“ (Schopenhauer 1839/1978, S. 161), und den sie, wie sie sich amüsiert erinnert, regelrecht nachspielt.¹⁷ Neben den Romanen liest sie, seit ihr Hauslehrer nicht mehr ihre Lektüreauswahl leitet, mehr oder weniger alles, was ihr in die Hände fällt. Die Lektüre erfüllt verschiedene Funktionen: Durch das Lesen macht Schopenhauer sich frühere Zeiten und Helden zugänglich und findet Figuren, für die sie sich begeistern kann, sie lebt in der Welt der Kinderbuch-Kinder, versucht sich aber auch in Empfindsamkeit, vor allem aber eignet sie sich vielfältige historische, geographische, literarische und ästhetische Kenntnisse an. Bücher sind wichtig zum Zeitvertreib und als Bildungsmedien.

Die andere Art existentieller Dinge in Schopenhauers Autobiografie umfasst „Papier und Bleifeder [...], ein Nürnberger Farbkästchen“ (ebd., S. 56), später auch einen „Kupferstich nach Angelika Kaufmann“ (ebd., S. 124), allesamt Dinge, die mit Zeichnen und Malen zu tun haben. Seit ihrer Kindheit repräsentieren sie Sehnsuchtsdinge, sie sind ihr ungeheuer wichtig und bedeutsam. Auslöser war ein Erlebnis in ihrer Kleinkinderschule, die von Mutter und Schwester des bekannten Kupferstechers und Malers Daniel Chodowiecki (1726–1801) betrieben wurde. Bei einem Besuch sieht Johanna Schopenhauer Chodowiecki zeichnen, ja sie darf sogar neben ihm stehen und richtig zuschauen.

¹⁴Francoise Perrault. 1697. *Contes de ma mère l'Oye*.

¹⁵Samuel Richardson. 1753/1754. *The History of Sir Charles Grandison*. Deutsch erstmals 1754/1755.

¹⁶Johann Martin Müller. 1776. *Siegwart. Eine Klostersgeschichte*. Leipzig: Weygand.

¹⁷„Ich kaufte den Straßenbuben Vergeßmeinnicht ab, bemühte mich, abends unter dem Kastanienbaum vor unserm Beischlage einen vertraulichen Verkehr mit dem heiligen keuschen Monde anzuknüpfen, versuchte sogar zu seufzen und etwas unglücklich auszusehen, kam aber mit dem allen nicht sonderlich vorwärts“ (Schopenhauer 1839/1978, S. 161). Warum sie nur geringe Fortschritte in der modischen Empfindsamkeit macht, läßt sie uns auch wissen: „Es war gegen meine Natur, ich war von meiner Kindheit an zu sehr an Wahrheit im Denken und Empfinden gewöhnt, und so gab ich den matten Zeitvertreib bald wieder auf.“ (ebd.)

„Und nun sah ich auf dem kleinen Blättchen die ganze Schulstube vor meinen Augen entstehen; das hatte ich mir nie als möglich gedacht! Der Atem verging mir darüber; ich dachte und empfand nichts als das Glück, dergleichen schaffen zu können. Von diesem Augenblick an ging all mein Wünschen und Trachten auf Zeichnen und Malen aus. Wer mir eine Freude machen wollte, mußte Papier und Bleifedern mir schenken; ein Nürnberger Farbkästchen versetzte mich auf den höchsten Gipfel des Entzückens“ (ebd., S. 56).¹⁸

Chodowieckis Besuch und mit eigenen Augen gesehen zu haben, wie ein Bild entsteht, stellt für Johanna Schopenhauer ein Schlüsselerlebnis ihrer Kindheit, eigentlich ihres Lebens dar. Sie schreibt: „In jener Stunde war die in meiner noch so unentwickelten Kinderseele tief schlummernde Neigung zur bildenden Kunst zum ersten Male erwacht, die mein ganzes langes Leben hindurch mein Trost und meine Freude blieb und nur mit diesem erlöschen wird“ (ebd., S. 57). Einige Kapitel später hält sie fest, dass ihr „ganzes Sinnen und Trachten [...] fortwährend auf Zeichnen und Malen [ging]“ (ebd., S. 121), nur kommt sie darin nicht weiter, weil sich in Danzig kein guter Zeichenlehrer finden lässt. Eine völlig neue Perspektive tut sich der Zehnjährigen auf, als sie einen Stich nach einem Gemälde von Angelika Kaufmann (1741–1807) geschenkt bekommt. Nun hat sie den Beweis, dass es „auch Malerinnen geben [kann]“ (ebd., S. 123). In ihr wächst der Entschluss, „eine Malerin, eine zweite Angelika“ zu werden und sich „bei Chodowiecki, dem größten Maler, der meiner Meinung nach in der Welt oder wenigstens in Deutschland existierte“ (ebd., S. 124), dazu ausbilden zu lassen. Ihr Vater, so ihr Plan, soll sie bei seiner nächsten Geschäftsreise nach Berlin zu Chodowiecki bringen. Doch die Reaktion des Vaters auf ihre innige Bitte ist niederschmetternd. Er, der sonst bei aller Heftigkeit eher zur Nachsicht seinen Kindern gegenüber neigt, hat für ihren „kindisch-abgeschmackten Einfall, wie er ihn nannte“ (ebd., S. 125), nur beißenden Spott und unbarmherzigen Hohn übrig. „Noch jetzt,“ schreibt Johanna Schopenhauer, „nach mehr als sechzig

¹⁸Diese Zeichnung Chodowieckis findet sich in seiner „Reise von Berlin nach Danzig“ (1773). Zu sehen sind in einem mittelgroßen recht dunklen Zimmer auf der einen Seite ein großer Lehnstuhl und ein kleinerer Stuhl, der Platz der Lehrerinnen, und diesen gegenüber, vor einem während des Unterrichts verdeckten Bett, über zehn kleine Stühlchen unterschiedlicher Machart, aber weder Tafel, noch Tische oder Wandbilder. Vor allem lernten die Kinder dort, still zu sitzen. Eine weitere Zeichnung Chodowieckis, die Johanna Schopenhauer fast noch mehr begeisterte, eine Zeichnung ihrer „ganze(n) kleine(n) Person, von dem bedormeuseten Köpfcchen an bis zu den etwas einwärts stehenden Füßen“ (Schopenhauer 1839/1978, S. 56), hat sich nicht erhalten.

Jahren, verweile ich ungern bei der Erinnerung. [...] Die Art, wie diese meine Bitte aufgenommen wurde, war die erste bittere Erfahrung meines Lebens“ (ebd., S. 124)¹⁹. Ihr in aller Naivität geäußertes Wunsch, sich zur Malerin ausbilden zu lassen – wo sie in Angelika Kaufmann für sich als Mädchen endlich ein Vorbild gefunden und in dem bewunderten Chodowiecki einen Lehrer ausgemacht hat – bringt ihr nur eine Verletzung ein. So sehr sie sonst gefördert wird: Malerin darf sie nicht werden, noch nicht einmal richtig Malen lernen; für ein Verlangen nach solchen Kenntnissen, die den Ruch des Professionellen und noch dazu nicht Standesgemäßen haben, gibt es keinen Platz, ja noch nicht einmal einen Anflug von Verständnis. Gegen Ende dieser Passage zieht Schopenhauer einen Bogen von der Malerin, die sie nicht werden durfte, zu der Schriftstellerin, die sie geworden ist:

„Doch der tief in meinem ganzen Wesen eingewurzelte Trieb, das, was sichtlich mich umgab oder auch nur bildlich mir vorschwebte, zu fassen, zu halten und schaffend nachzubilden, ließ sich nicht ausrotten; dreißig Jahre später führte er mich an den Schreibtisch, um mit der Feder auszuführen, was der Geist der Zeit, in der ich geboren ward, mit Griffel und Pinsel zu können mir verweigert hatte“ (ebd., S. 126).

Ihr Resümee der frühen Kränkung oszilliert eigentümlich zwischen Trauer, Trotz und Triumph: Malerin zu werden, wurde ihr verwehrt. Aber aufgegeben hat sie ihren Wunsch keineswegs. Sie hat einen Weg, ihren Weg gefunden zu malen: mit Worten. Später wird sie als Malerin dilettieren. In ihrem Salon stand immer eine, ihre Staffelei und an dieser wird sie sich von einer bekannten Künstlerin portraituren lassen, in der Hand Palette und Pinsel, jene in ihrer Kindheit und Jugend vorenthaltenen Dinge von existentieller Bedeutung.²⁰

Von Margarethe Milow ist unter unseren Autorinnen am wenigsten über Dinge ihrer Kindheit und Jugend zu erfahren, was sicher auch dem Umstand geschuldet ist, dass sie die mit Abstand kürzesten Lebenserinnerungen hinterlassen hat. Die materielle Ausstattung ihres Elternhauses behandelt sie so

¹⁹Es ist denn auch die einzige Passage ihrer Autobiografie, in der Johanna Schopenhauer (1839/1978, S. 125) ihre Eltern kritisiert: „Spottender Hohn ist viel zu scharf, viel zu schneidend für ein armes, weiches, argloses Kind; er verletzt, er erbittert, statt zu belehren und zu bessern. Niemand vermag die Tiefe und Dauer der Narben zu ermessen, die er in dem jungen Herzen zurück läßt; das sollten Eltern wohl bedenken“.

²⁰Caroline Bardua (1781–1864). *Johanna Schopenhauer mit ihrer Tochter Adele (1806)*. Zentralbibliothek deutsche Klassik. Weimar.

wenig wie Hamburg, die Stadt ihres Aufwachsens. Auf zwei Arten von für sie bedeutungsvollen Dingen geht sie aber ein, auf Bücher und Putz. Nach beiden verlangt es sie, beide stehen ihr nicht so zur Verfügung, wie sie es sich wünschte. Als Objekte deutlichen Verlangens markieren beide Endpunkte auf einer Skala als problematisch erachteter Weiblichkeit. Bücher stehen für Müßiggang bzw. intellektuelle Interessen oder gar Ambitionen, Putz für Eitelkeit und sinnliche Begierden. Beides, Bücher und Putz, gehören nicht oder allenfalls am Rande in den Alltag einer Hamburger Kaufmannstochter der 1760er Jahre. Putz könnte als Marker einer gehobenen sozialen Position vielleicht eher akzeptabel sein, aber im Hause Hudtwalcker werden die Töchter lange Jahre äußerst knapp gehalten, ihrem Wunsch, sich als attraktive junge Mädchen zu zeigen, wird ein Riegel vorgeschoben. Zumal an Sonntagen macht sich das bemerkbar, wie Milow sich aus ihrem vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahr erinnert:

„[U]nsere Nachbarinnen waren immer, und das besonders Sonntags, sehr geputzt, und das durften wir nicht sein. Wir waren damals wirklich unter unserm Stand gekleidet, selbst unsere Mutter machte beinahe keine Mode mit.[...] [D]ies machte uns manchen Verdruß, wir schämten uns mit unsrer Kleidung uns sehr zu lassen, gingen nicht anders spazieren, als wenn wir Niemand vermuteten [...] Die Begierde zu gefallen, war nun einmal in unsern wie in aller Mädchen Herzen“ (Milow et al. 1987, S. 15).

Aber es gab an diesen Sonntagen doch auch noch anderes, und hier kommt die zweite Art von Dingen ins Spiel, die nicht nur als bedeutsam zu sehen sind wie schöne Kleidung, sondern denen existentielle Bedeutung zukommt, die Bücher. „Jede Stunde des Tages war besetzt [...] und [die Bücher] waren des Sonntags meine Freude, ich vergaß über sie Putz und Spaziergang, denn die anderen Tage durfte ich nicht lesen.[...] Meine einzige Freude blieb das Lesen und also Sonntag Freudentag für mich“ (ebd., S. 16). Wir wissen aus ihrer Autobiografie wenig über die Werke, die Milow begeisterten. Lediglich zwei führt sie namentlich an²¹ und spricht eher allgemein von den Büchern „unserer ersten Dichter, die damals erst herauskamen“ (ebd., S. 25). Diese ihr so wichtigen Bücher konnte sie sich, sei es mangels Geld, sei es mangels Gelegenheit, nicht etwa selbst

²¹Die beiden Werke: Ewald von Kleists „Der Frühling“ (1749) und Friedrich Gottlieb Klopstocks „Der Messias“ (1748–1773), im deutschsprachigen Raum und in Milows Generation ein Muss für literarisch interessierte junge Männer und Frauen (vgl. Milow et al. 1987, S. 27 und S. 59).

beschaffen, sondern bleibt auf ihren Bruder²², zu dem sie ein inniges Verhältnis hat, oder auch ihren Hauslehrer angewiesen. Allerdings mussten sie und ihre Schwester „warten, bis sie’s [ihr Bruder und sein Freund] gehabt, und vieles ging uns da vorbei, wozu wir keine Zeit hatten“ (ebd.). Hinzu kam, dass ihr Bruder und der erwähnte Freund Octav Nolte, der als Handlungsgehilfe im Geschäft ihres Vaters zum Haus gehörte, immer mit bei Tisch war, miteinander lasen und sich über ihre Gefühle und ihre Begeisterung austauschten. Sie als Mädchen konnte daran nicht teilhaben, das war in einer Freundschaft unter jungen Männern nicht vorgesehen. „[D]a wünschte ich mir oft“, erinnert sie ihr Bedauern, „auch Jüngling zu sein, und mit ihnen lesen zu können“ (ebd.). Was ihr blieb, war das Alleine-Lesen, und von da aus scheint es nicht weit gewesen zu sein zum Alleine-Schreiben. Kurz nach dieser Passage erwähnt sie beiläufig, kleine Aufsätze geschrieben zu haben. Was sie veranlasste, eigene Gedanken zu Papier zu bringen und welche Themen sie beschäftigten, lässt sie uns nicht wissen, wohl aber, wie sich dies auf Octav Nolte (und weitere junge Männer ihrer Bekanntschaft) auswirkte. Nachdem ihr Bruder seinem Freund Nolte, um den es gleich noch gehen wird, einen Aufsatz seiner Schwester zu lesen gegeben hatte, begegnete dieser ihr ganz anders als zuvor – und das traf auch für vier weitere Freunde ihres Bruders zu, mit denen sie, ihre Schwestern und weitere junge Mädchen die Sonntagnachmittage lesend, spielend und plaudernd zu verbringen pflegten. Während sie mit den anderen jungen Mädchen weiterhin unbeschwert schäkern, lustig sind, begegnen Nolte und die anderen der Aufsatzschreiberin mit Ehrfurcht und deutlicher Zurückhaltung. Das irritiert (und kränkt) sie, und sie macht sich ihren Reim darauf: „Ich war in ihren Augen nicht ein Mädchen, die ihnen, weil sie Jünglinge waren, gleich war, sondern ein Geschöpf einer andern Gattung, und wenn ich da war, so hörte [...] das Lustigsein auf“ (ebd. S. 27).²³

²²Johann Michael Hudtwalcker (1747–1818), Kaufmann wie sein Vater, ist ein Vertreter der Aufklärung und wird in den 1770er Jahren in Hamburg eine Lesegesellschaft gründen.

²³Schreiben scheint Margarethe Milow ein Bedürfnis geblieben zu sein, vielleicht verfasste sie ihre Lebenserinnerungen auch deswegen. Als sie vor ihrem siebten Kindbett zu schreiben anfang, war sie seit sieben Jahren Pfarrfrau in Wandsbek bei Hamburg, wo übrigens auch Matthias Claudius mit seiner Familie lebte, zu denen man in freundschaftlichem Kontakt stand. Als Mutter mehrerer Kinder hatte sie einen großen Haushalt zu bewältigen, zu dem neben ihrer Familie und Bediensteten auch mehrere Knaben zwischen acht und fünfzehn Jahren gehörten, für die Milow ein Lehrinstitut eingerichtet hatte und die zu versorgen und zu unterrichten waren (vgl. Bake und Kiupel 1987, S. 89). Margarethe Milow und ihr Mann waren ein Ehe- und Arbeitspaar, dessen ‚weibliche Pflichten‘ – Haushalt, Versorgung, Kleidung, Kochen, Vorratshaltung, Krankenpflege, vermutlich auch Unterstützung in der Gemeinde, möglicherweise auch in der Unterrichtung der jüngeren

Es gibt eine Fortsetzung der Geschichte zwischen Margarethe Milow und dem erwähnten Octav Nolte: Wenig später werden die beiden ihre tiefe Zuneigung zueinander entdecken, ohne eine Chance, diese leben zu können. Für die Eltern Milow kommt Octav Nolte, Sohn eines Kaufmanns, der bankerott gemacht hat, als Schwiegersohn nicht infrage. Ihrer verwirrt-verliebten Tochter begegnen sie mit äußerster Härte und sorgen dafür, dass sie mit 21 Jahren den Pfarrer Johann N. Milow (1738–1795) heiratet. Diese verhinderte und tragische Liebe lässt sich als Schlüsselereignis in Milows Lebensgeschichte sehen. Fast ein Drittel ihrer Autobiografie widmet sie ihr. (Vernünftige) Liebe war im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts dabei, sich in bürgerlichen Kreisen als ehestiftendes Motiv gegenüber sachlichen Überlegungen durchzusetzen (vgl. Rosenbaum 1982, S. 263–267). Das waren neue Töne. Propagiert und popularisiert wurde diese neue Vorstellung von Liebes- und Eheglück – neu, weil in einer Ehe jetzt Liebe und Glück erwartet wurden – in Romanen, Zeitschriften und Gedichten. Mit dieser Literatur und damit der Idee eines Anrechts auf Liebe und individuelles Glück war Milow vertraut und fühlte sich dadurch vermutlich in ihren Wünschen bestärkt. Ihre Tragik lag darin, dass sie keinerlei Weg sah, diese Wünsche durchzusetzen. So fasst sie den Entschluss, Milow „zu nehmen, mein Glück“, wie sie schreibt, „meinen Eltern aufzuopfern“ (Milow et al. 1987, S. 73). Das Liebesglück, das ihrer Generation so wichtig geworden war und worauf zu verzichten sie mehr oder weniger genötigt wurde, war ihr weder in ihren Eltern noch andren Paaren der Erwachsenengeneration begegnet, sondern in der Literatur. Von da aus hatte es seine Strahlkraft entfaltet. Auch das machte Bücher zu existentiellen Dingen.

Im Zusammenhang mit Büchern als existentiellen Dingen von Kindheit und Jugend fällt zweierlei auf. Zum einen berichten die drei Autorinnen, Bücher vorrangig aus den Händen anderer erhalten zu haben – vom Vater, von ihren Hauslehrern, von Freunden des Hauses, Verwandten, Brüdern, nahezu ausschließlich Männer. Keine schreibt, sich selbst ein Buch gekauft oder eine Leihbibliothek genutzt zu haben, die es zumindest in Lewalds Königsberg der 1820er und 1830er gegeben haben dürfte. Um an die ihnen so wichtige Lektüre heranzukommen, sind sie also meist auf die Vermittlung anderer angewiesen. Diese Vermittlung hat zwei Seiten: Die Mädchen werden gefördert und angeregt, sie

Zöglinge – ihr oblagen. Vielleicht nahm sie sich trotz dieser Arbeitsbelastung die Zeit zum Schreiben, weil sie, der Lektüre so wichtig war, sich auch – im familiären oft und ganz in ihrem Innern – als Schriftstellerin verstand.

werden aber auch reglementiert, indem andere über ihre Lektüre entscheiden, diese sozusagen zensieren. Allerdings muss das fördernde Moment in ihren Augen das zensierende bei weitem überwogen haben oder sie nahmen die Einschränkung durch die Auswahl gar nicht als solche wahr, zumindest wird sie von keiner unserer drei Schreiberinnen moniert. Schließlich wurde ihnen als Mädchen beizeiten vermittelt, sich nach anderen zu richten – warum sollte das vor den Lesestoffen halt machen? Und überhaupt an Bücher, an möglichst viele Bücher zu gelangen, lag ihnen vermutlich so sehr am Herzen, dass sie deren Auswahl gerne in Kauf nahmen: Jedes Buch, das in ihre Hände gelangte, war eine Bereicherung, bot Abwechslung, Unterhaltung, Neues, Belehrung.

Das andere: Die drei Autorinnen haben alle heimlich gelesen, keineswegs durchgängig, aber ihre Lektüre im Verborgenen ist jeder von ihnen erwähnenswert. So legt die neunzehnjährige Margarethe Milow, als sie sich für eine schwierige Strickarbeit auf ihr Zimmer zurückziehen darf, also nicht mehr unter Aufsicht ihrer Mutter arbeiten muss, erst einmal den Strickstrumpf aus der Hand, um endlich ungestört lesen zu können: „Dies war meine güldene Zeit, die Hälfte des Tages las ich und die Hälfte des Tages strickte ich“ (Milow et al. 1987, S. 29). Auch wenn sie gleich darauf Skrupel zu Papier bringt, dass sie ihrer Mutter Zeit stahl und auch leicht hätte verführt werden können, wenn nicht ihr Bruder die Auswahl der Bücher besorgt hätte, so bleiben die Tage zwischen Stricken und Lektüre in ihrer Erinnerung doch eine wunderbare Zeit, weil sie endlich einmal nach Herzenslust lesen kann; sonst kommt sie wegen ihrer umfänglichen Pflichten im Haus unter der Woche, wie erwähnt, gar nicht dazu. Fanny Lewald verschafft sich ebenfalls Extrazeit zum Lesen, allerdings ohne sich wie Margarethe Milow im Nachhinein dafür zu tadeln. Im Gegenteil: Sie macht sich damit ihre „musikalischen Leiden“ (Lewald 1861/1871, S. 204) erträglich. Auf Anweisung ihres Vaters muss sie nämlich von ihrem siebten bis zweiunddreißigsten Lebensjahr, als sie das Elternhaus verlässt, täglich eine Stunde Klavier üben – gegen ihren Willen.

„Weil ich diese [Etüden] nun leicht auswendig behielt, kam ich auf den Ausweg, mir ein Buch auf das Notenheft zu legen, und die ganze Stunde hindurch seelenvergnügt und nach Herzenslust zu lesen, während ich die Tonleitern und die Etüden abhaspelte. Kam jemand in das Zimmer, so setzte ich mich auf das Buch, und ich habe dies Verfahren Jahre hindurch mit Beharrlichkeit durchgeführt, ohne dass man es gewahr geworden wäre“ (ebd., S. 200).

Auch Johanna Schopenhauer liest heimlich, aber weder wie Margarethe Milow, weil sie sonst keine Zeit dafür findet, noch wie Fanny Lewald, um sich die Zeit

bei einer ungeliebten Tätigkeit zu verkürzen. Sie tut es, weil sie ihr Lektüreerlebnis ganz für sich behalten will. Deshalb zieht sie sich mit Rollins

„Römischer Geschichte“ sonntagnachmittags oder in freien Stunden auf den Dachboden zurück. „Niemand [...] erfuhr etwas von den römischen Studien, die ich ganz in der Stille [...] betrieb; warum ich so heimlich damit tat, weiß ich selbst nicht; wahrscheinlich weil ich in meiner Begeisterung mich nicht irremachen lassen wollte“ (Schopenhauer 1839/1978, S. 94 f.).

Es scheint, dass sie heimlich las, um die Freuden ihrer Lektüre ganz für sich zu behalten, etwa wenn sie eine Rede Ciceros gegen Catilina deklamierte. Das stellt eine Dimension des Lesens dar, die sie verbergen oder zumindest nicht mitteilen möchte.

4 Resümee

Es ist kein Zufall, dass Bücher für die drei Autorinnen in der Erinnerung Dinge von existentieller Bedeutung sind. Alle gehen ausführlich darauf ein, beschreiben, wie sie versuchen Zeit für ihre Lektüre zu finden, schildern ihre Lesestoffe. Besonders deutlich wird diese existentielle Bedeutung von Lektüre, wenn man sich vergegenwärtigt, dass die drei Mädchen eigentlich nur über Dritte an die ersehnten Bücher herankamen und dass ihnen das anscheinend kein Problem war. Überhaupt an Bücher, an möglichst viele Bücher zu gelangen, lag ihnen vermutlich derart stark am Herzen, dass die Mädchen deren Auswahl durch andere unbenommen in Kauf nahmen: Jedes Buch nämlich, das in ihre Hände gelangte, war eine Bereicherung, es bot Abwechslung, Unterhaltung, Neues, Belehrung. Über Bücher ließ sich an etwas herankommen, das sonst nicht zu haben war. Das machte Bücher für Milow, Schopenhauer und Lewald gleichermaßen existentiell bedeutsam.

Es gab aber auch, wie zu sehen war, Dinge, denen aufgrund spezifischer biografischer Gegebenheiten nur für eine der Autorinnen eine existentielle Bedeutung zukam. Für Fanny Lewald waren es die Dinge, die sich im Kontext ihrer Lebensgeschichte als ‚jüdische Dinge‘ bezeichnen lassen. Begegnet waren sie ihr, in deren Elternhaus Jüdisches ungreifbar, letztlich ein Tabu blieb, bei der benachbarten Familie Japha. Diese Dinge vermittelten ihr eine Vorstellung von Judentum wie auch davon, wie die Japhas zu diesen Anderen zu gehören. Die ‚jüdischen Dinge‘ boten ihr eine Möglichkeit, erlebte soziale Herabsetzungen und Diffamierungen einzuordnen und weitergehend die Erfahrung,

zur Anderen gemacht zu werden. Auch für Johanna Schopenhauer sind die ihr so bedeutsamen Dinge, die mit Zeichnen und Malen zu tun haben, mit negativen Erfahrungen verbunden, allerdings ganz anderer Art als bei Fanny Lewald. Sie markieren keine soziale Ausgrenzung, sondern die Sehnsucht nach etwas, das ihr auf eine äußerst kränkende Art verwehrt wurde. Beides, die jüdischen Dinge und die Malutensilien waren für Lewald und Schopenhauer von existentieller Bedeutung. Beide repräsentieren lebensgeschichtlich ‚evocative objects‘ (Turkle 2007), weil mit ihnen starke Gefühle verbunden sind. Den Autorinnen dient die Thematisierung dieser existentiellen Dinge wie auch der Bücher dazu, darzustellen, wie sie zu denen wurden, die sie waren. Über Dinge können sie sich in ihrer Persönlichkeit sichtbar machen.

Literatur

- Bake, R., & Kiupel, B. (1987). *Sach- und Gefühlslexikon in alphabetischer Reihenfolge von Abschied bis Zuckerbäcker* (gesammelt und kommentiert von Rita Bake und Birgit Kiupel). Hamburg: Dölling und Galitz.
- Bendele, U. (1984). *Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben – Erziehung für den Tod*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Böhme, H. (2007). *Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Calvert, K. (1992). *Children in the House. The Material Culture of Early Childhood, 1600–1900*. Boston: North Eastern UP.
- Elschenbroich, D. (2001). *Die Dinge. Expeditionen zu den Gegenständen des täglichen Lebens*. München: Kunstmann.
- Heinritz, C. (2000). *Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900*. Königstein im Taunus: Helmer.
- Lewald, F. (1861/1871). *Meine Lebensgeschichte. Erster Band: Im Vaterhause* (neue, von der Verfasserin veranstaltete, revidierte Ausgabe). Berlin: Otto Janke.
- Milow, M. E., Bake, R., & Kiupel, B. (Hrsg.) (1987). *Ich will aber nicht murren*. Hamburg: Dölling und Galitz.
- Rosenbaum, H. (1982). *Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmid, P. (1985). *Zeit des Lesens. Zeit des Fühlens. Anfänge des deutschen Bildungsbürgertums*. Berlin: Quadriga.
- Schmid, P. (1993). *Der Beitrag der Pädagogik bei der Durchsetzung der bürgerlichen Geschlechtertheorie*. (Habilitationsschrift, Universität Gesamthochschule Siegen). <https://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=37274&elem=2859065>. Zugegriffen: 28. Mai 2020.
- Schopenhauer, J. (1839/1978). Jugenderinnerungen. In J. Schopenhauer, *Ihr glücklichen Augen. Jugenderinnerungen. Tagebücher. Briefe* (S. 29–274). Berlin: Verlag der Nation.

- Schlögel, K. (2003). *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. München: Hanser.
- Thompson, T. (1981): *Edwardian Childhoods*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Turkle, S. (2007). *Evocative Objects. Things we think with*. Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Weber-Kellermann, I. (1979). *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt a. M.: Insel.
- Wunder, H. (1992): „*Er ist die Sonn', sie ist der Mond*“. *Frauen in der frühen Neuzeit*. München: C. H. Beck.

III. Dinge im Übergang. Von Koffern, Dosen und Schultüten



Dinge des Übergangs bei Selbstmeldungen in der Kinder- und Jugendhilfe

Tobias Franzheld

1 Einleitung

Um die Frage zu klären, in welchem Verhältnis Dinge und Übergänge zueinanderstehen, wird im Beitrag auf das Lebensalter Jugend eingegangen. Jugend ist einerseits ein von Kindheit und Erwachsenenalter doppelt begrenzter Lebensabschnitt, andererseits ein eigenständiges Lebensalter gesteigerter Biografie- oder Identitätsarbeit. Im Hinblick auf gesellschaftliche Positionierungen kann die Jugendphase als Einübung, aber auch als Aufschub von gesellschaftlichen Mitgliedsrollen verstanden werden, die erst mit Statusübergängen des institutionalisierten Lebenslaufs für Jugendliche an Verbindlichkeit gewinnen. Werden Übergänge demgegenüber von Jugendlichen ‚angeschoben‘, dann initiieren sie einen Kontakt zu Institutionen und mithin biografische Veränderungen für ihr Aufwachsen.

In diesem Beitrag wird von einer *symbolischen Vermittlung von Übergängen* ausgegangen, also von Ereignissen, Handlungen und Dingen, denen Jugendliche eine Übergangsbedeutung zuschreiben. Damit lässt sich deutlicher die aktive Beteiligung von Heranwachsenden an der Gestaltung von Übergängen kenntlich machen. Dieser Annahme wird im Feld der Kinder- und Jugendhilfe am Beispiel von Selbstmeldungen bei Schutzmaßnahmen nachgegangen. Schutzmaßnahmen werden als institutionelle Orte des Übergangs beschrieben; sie übernehmen im Wohlfahrtssystem Aufgaben der Zweitsicherung im Sinne der Abwehr von

T. Franzheld (✉)
Universität Koblenz, Koblenz, Deutschland
E-Mail: Franzheld@uni-koblenz.de

Gefährdungen sowie einer Absicherung individueller Lebenschancen. Insbesondere wenn Schutzmaßnahmen auf Initiativen der Jugendlichen zurückgehen und sie sich selbst in Einrichtungen der Jugendhilfe (sog. *Inobhutnahmen*) melden (sog. *Selbstmelder*innen*), besitzen konkrete ‚Dinge‘ für die Präsentation ihrer Lebens- und Gefährdungswirklichkeit eine biografische Bedeutung. Worin die symbolische Kraft dieser Dinge liegt, ist Gegenstand einer explorativen Rekonstruktion im empirischen Teil des Beitrags. Abschließend wird das Verhältnis von Dingen, Symbolen und Übergängen vor dem Hintergrund aktueller Diagnosen der Jugendforschung besprochen.

2 Zur Bedeutung von Übergängen im Lebenslauf

Übergänge bezeichnen (soziale) Zustands- und Positionswechsel (vgl. Walther 2015) „im Wechselspiel zwischen Selbstkonzepten und externen Rollenzuschreibungen und Positionierungen“ (Walther und Stauber 2013, S. 23). Mit Verweis auf van Gennep (1986) definieren Walther und Stauber (2013) Übergänge als ein zentrales Moment „der gesellschaftlichen Koordinierung und Regulierung durch Institutionalisierung und Ritualisierung und der subjektiven Praxis“ (ebd., S. 23). Übergänge bilden eine „fruchtbare Heuristik für individualisierte, reversible und fragmentierte Formen der Vergesellschaftung jenseits linearer Verläufe von Lebenslauf und Biographie“ (Walther 2015, S. 42). Es sind jene Orte, an denen individuelle Biografien und gesellschaftlichen Positionierungen in einem Bewältigungsprozess zusammenfinden. An Übergängen wird daher auch die Sequenzierung des Lebens deutlich. Individuen sind aufgefordert, eine soziale Praxis zur Gestaltung von normativen und lebensalterbezogenen Anforderungen zu entfalten und eine biografische Passung zum eigenen Lebensentwurf herzustellen (vgl. Walther und Stauber 2013, S. 31).

Übergänge verändern die alltägliche Lebensführung von Jugendlichen und stehen in der Ambivalenz herangetragener und selbstgewählter Lebenslaufentscheidungen. Aus Sicht von Jugendlichen fördern sie Selbstständigkeit und Eigenregie, sie verlangen aber auch Positionierungen in widersprüchlichen sozialen Kontexten (vgl. Schierbaum 2018). Die Übergangsbewältigung vollzieht sich auf teils standardisierten Bühnen, auf denen sich Jugendliche den Status des/der Erwachsenen rituell aneignen, teils aber auch in kaum institutionalisierten Handlungskontexten, denen Jugendliche selbstständig eine Übergangsbedeutung zuschreiben. Die Übergangsforschung unterscheidet weiterführend normative Übergänge, die alle Individuen eines sozialen Kontexts betreffen und durch altersbezogene Normen markiert sind, und nicht-normative Übergänge, die

aus besonderen, nicht nur, aber auch kritischen Lebensereignissen resultieren (vgl. Sackmann und Wingers 2001). Während normative Übergänge in der Regel institutionell (z. B. durch Altersgrenzen) vorgegeben und initiiert (z. B. durch Einschulung, Firmung/Jugendweihe) sind, können nicht-normative Übergänge auch von Seiten der Akteur*innen initiiert werden, wenn eine Diskrepanz zwischen Entwicklung oder Lebensführung und sozialer Position festgestellt wird (vgl. Welzer 1993; Nohl 2013). Normative Übergänge verweisen daher deutlicher auf festgelegte Verhaltensmuster. Schul- und Ausbildungswahl, Übergänge in Partner*innen- und Elternschaft, die auch als räumliche Abgrenzung gegenüber der Herkunftsfamilie erlebt werden und die Übernahme von Verantwortung für das öffentliche Gemeinwesen einschließen, werden als gesellschaftliche Transitionsbereiche (vgl. Willems et al. 2015) oder kulturell präformierte Bewährungsaufgaben (vgl. Zizek 2014) beschrieben. Die unterschiedlichen Betätigungs- und Aneignungsfelder von Übergängen verweisen aufeinander, es bestehen Verflechtungen zwischen ihnen (vgl. Reißig 2015, S. 187), die meist nur aus analytischen Gründen getrennt werden können.

Seit Längerem vollzieht sich ein Strukturwandel der Jugendphase in Gestalt der Auflösung statussichernder und festgelegter Übergänge in Folge einer Entstandardisierung der Jugendphase (vgl. Lange 2002; Bertram 2006; Böhnisch 2012). Was einerseits entlastet, verpflichtet die Jugendlichen andererseits, die dadurch gewonnene Freisetzung von sogenannten ‚verbindlichen‘ Statuspassagen durch individuelle Gestaltung aufzufüllen. „Das bedeutet, dass Übergänge nicht mehr äußerlich, beispielsweise durch Initiationsriten, sondern innerlich und mit großem Spielraum für individuelle Ausgestaltungen bearbeitet werden müssen“ (King 2013, S. 74). Dass dadurch auch die Erwartungen an die subjektive Übergangsgestaltung steigen, betonen die in der Jugendkultur beobachteten Mikro-rituale (vgl. Sting 2013, S. 472).

3 Selbstmeldungen in der Inobhutnahme als Orte von Übergängen

Inobhutnahmen gelten im Spektrum institutioneller Wohlfahrtsstrukturen als Sicherungsmaßnahmen zur akuten Gefahrenabwehr in Prozessen des Aufwachsens. Jugendlichen wird ein Recht eingeräumt (§ 42 SGB VIII), auch ohne Angabe von Gründen, sich selbstständig in Schutzeinrichtungen zu melden. Aktuell werden Inobhutnahmen jedoch fast ausschließlich als Maßnahmen der Sicherung des Kindeswohls diskutiert und stehen dadurch in einer engen Verbindung zum Lebensalter der (frühen) Kindheit. Die Gruppe jugendlicher

Selbstmelder*innen ist dagegen in wissenschaftlichen Studien bislang wenig untersucht worden, obschon Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren mehrheitlich (zu ca. 60 %) Plätze in Schutzeinrichtungen belegen und sich von dieser Gruppe 24,8 % der Jugendlichen im Jahr 2018 selbstständig an das Jugendamt oder andere Meldestellen gewendet haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2019).

In der Sozialstatistik wird bei der Platzierung von Kindern und Jugendlichen in Inobhutnahmeeinrichtungen zwischen Selbst- und Fremdmeldung unterschieden. Bei Fremdmeldungen werden Kinder meist in Institutionen (z. B. Schule, KiTa), aber auch durch persönliche Beziehungen zu Familien auffällig, sodass Jugendämter zur Abwendung konkreter Gefahren eine Unterbringung in Schutzeinrichtungen für nötig erachten. Selbstmelder*innen suchen von sich aus den Kontakt zu Jugendamt und Schutzeinrichtung (vgl. Rücker 2016; Trenczek et al. 2017, S. 83 ff.). Die Zielstellung der Einrichtungen liegt für beide Zielgruppen in der Klärung von Anschlussmaßnahmen und des weiteren Verbleibs von Jugendlichen. Das Clearing kann wenige Tage, aber auch mehrere Monate in Anspruch nehmen. Die Handlungsoptionen der Fachkräfte reichen von der Rückführung in den Haushalt ihrer Herkunftsfamilien mit oder ohne ambulante Unterstützung (Hilfen zur Erziehung) durch die zuständigen Sozialen Dienste, der langfristigen Unterbringung von Jugendlichen in stationären Wohngruppen bis hin zur Verselbstständigung, also der Unterstützung zur selbstständigen Lebensführung meist älterer Jugendlicher oder junger Volljähriger (vgl. Statistisches Bundesamt 2019).

Inobhutnahmen werden in der Kinder- und Jugendhilfe als „Übergangseinrichtungen“ (Heiland 2012, S. 255; vgl. Blandow und Erzberger 2008) beschrieben. Einmal weil sie in das Hilfesystem hinein Vermittlungsaufgaben übernehmen, aber auch, weil Schutzmaßnahmen über ihre Leistung zur Krisenintervention hinaus für die Jugendlichen biografische Veränderungen auslösen. Vor dem Hintergrund ihrer biografischen Bedeutung für betroffene Jugendliche wird bei Inobhutnahmen von institutionell arrangierten „turning points“ bzw. von biografischen „Wendepunkten“ oder „Wendezeiten“ (Trenczek et al. 2017, S. 25) gesprochen.

Aufgrund ihres Krisencharakters können Inobhutnahmen als Variante der oben beschriebenen nicht-normativen Übergänge gelten. Mit ihnen schützen sich Jugendliche vor akuten Gefahren, sie korrigieren mit ihnen aber auch potenzielle in ihren Herkunftsfamilien vorgezeichnete Lebenswege. Weil Selbstmeldungen auf kritische Lebensereignisse reagieren, erzeugt die Aufnahme in eine Einrichtung zur Inobhutnahme trotz ihres bedingungslosen Schutzcharakters einen „Rechtfertigungs- und Darstellungszwang“ (Bergmann 1993, S. 287) für die Jugendlichen. Sie fordern eine institutionell gerahmte „Selbstthematisierung und Reflexivität im Hinblick auf die eigene Lebensplanung und Lebenspraxis“

(Kudera 2000, S. 119), womit sowohl die Rückbesinnung auf frühere Lebensereignisse, aber auch Zukunftsentwürfe der eigenen Identität thematisch werden.

Übergänge spielen in der Inobhutnahme auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle. (1) Jugendliche wenden sich mit Selbstmeldungen nicht nur gegen ihre Familien, sondern tragen die Erziehungsverantwortung für ein ‚gelingendes Aufwachsen‘ auch an Institutionen der Jugendhilfe heran. Sie treten insofern nicht nur räumlich in Distanz zu ihren Herkunftsfamilien, sondern initiieren mit der Selbstmeldung auch einen Übergang zwischen familialer und öffentlicher Erziehungsverantwortung. Der Weg zur Selbstmeldung ist für die Jugendlichen verbunden mit Vorstellungen legitimer Erziehung, der Abwehr von Integritätsverletzungen sowie Erwartungen an ein ‚gelingende(re)s Aufwachsen‘.

(2) Selbstmeldungen sind aber auch Stellungnahmen, die als Zäsuren der Jugendbiografie erlebt werden. Aus Perspektive des Lebensverlaufs stehen Inobhutnahmen für Wendepunkte in biografischen Prozessstrukturen. Statistische Auswertungen belegen, dass Selbstmeldungen im Jugendalter ansteigen und insofern Reflexionskompetenzen und Artikulationsfähigkeit in der Entwicklung von Jugendlichen voraussetzen (vgl. Habermas und Paha 2001). Mit der Selbstmeldung treten Jugendliche aus Abhängigkeiten gegenüber ihren Eltern heraus, die sie im Kindesalter (noch) nicht in Frage stellen. Sie entwerfen sich aber auch in eine offene Zukunft hinein, mit der sie Erwartungen an ihre eigene Position als Erwachsene formulieren. Bezogen auf die gesamte Lebensspanne sind Inobhutnahmen biografische Einschnitte, die Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter als Lebensphasen aufeinander beziehen.

(3) Die Initiative zur Selbstmeldung begründet sich nicht zuletzt damit, prekären Lebensverhältnissen zu ‚entfliehen‘ und sich Lebenschancen mithilfe der Unterstützung der Jugendhilfe zu sichern. Sie stehen für ‚Eintritte‘ in das institutionalisierte System der Kinder- und Jugendhilfe, die nach einer Phase der akuten Gefahrenabwehr auf Maßnahmen zur Sicherung von Kindeswohl und Persönlichkeitsentwicklung abzielen, sich also auch in die zukünftige Lebensplanung der Jugendlichen einschalten und sie bei „Qualifizierungs-, Selbstpositionierungs- und Verselbständigungsprozessen“ (BMFSFJ 2017, S. 484) unterstützen. Übergänge bestehen mit Blick auf die Lebensverhältnisse der Jugendlichen auch darin, familiäre Milieubindungen aufzuweichen und generationale Reproduktionsketten prekärer Lebensbedingungen durch eigene Handlungsentscheidungen zu unterbrechen.

(4) Aus der Perspektive der betroffenen Jugendlichen sind Selbstmeldungen auf kritische Lebensereignisse zurückzuführen, die von Jugendlichen als Handlungs- und Entscheidungskrisen erlebt und mithilfe von Schutzmaßnahmen bewältigt werden. Die Bewältigung akuter Krisenerfahrungen

durch die Schutzmaßnahmen kann als Prozess der Identitätssicherung verstanden werden und insofern als ein Übergang von erlebten Krisen zur Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit und Autonomiesteigerung. Insofern helfen die Schutzmaßnahmen, den Einbruch von Alltagsroutinen abzufangen und die prekäre Identität von Jugendlichen trotz des Übergangscharakters der Maßnahmen zu stabilisieren.

4 Dinge als Symbole der Übergangsgestaltung von Jugendlichen

Für die Übergangsforschung steht nach dem bisher Gesagten fest, dass Statuswechsel einerseits institutionell arrangiert werden, aber auch individuell angeeignet werden müssen. Dort, wo verbindlich vorgegebene Übergänge sich gesellschaftlich ‚ausdünnen‘ oder an Verbindlichkeit einbüßen, sind Jugendliche aufgefordert, Übergänge eigenständig zu gestalten, Statuswechsel individuell zu arrangieren und eine Passung zwischen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen und eigener Lebensführung selbsttätig herzustellen. Ritualisierte Formen der Übergangsgestaltung betonen zwar ebenso die subjektive Aneignung von Übergängen, richten ihr Augenmerk aber auf den performativen Vollzug vorgegebener Statuswechsel.

Symbole spielen demgegenüber dort eine besondere Rolle, wo diese Vorgaben weitgehend fehlen bzw. der geringere Institutionalierungsgrad von Übergängen zu einer individuellen Ausdeutung dieser nötigt – so die Annahme in der rekonstruktiven Symbolforschung (vgl. Beetz und Franzheld 2017). Das Symbol ist deutlich flexibler in der Markierung von Übergängen. Es betont nicht den Vollzug tradierter Passage-Riten, sondern die sinnhafte Ausdeutung von Handlungen, Ereignissen und Situationen, denen Jugendliche eine Übergangsbedeutung zuschreiben. Symbole stehen deutlicher als Rituale für die Aneignung von Welt als Resultat einer aktiven Auseinandersetzung mit ihr. Um dies auch in den empirischen Analysen zu berücksichtigen, wird im Folgenden von einer *symbolischen Vermittlung von Übergängen* ausgegangen. Diese Forschungsperspektive steht in der Tradition des symbolischen Interaktionismus und hermeneutischer Interpretationsverfahren. Hiernach können auch konkrete Objekte methodologisch als Manifestation von Übergängen behandelt werden, wenn sie diese entsprechend symbolisieren.

In pragmatistischen Sozialtheorien stehen symbolische Ordnungen für die Bewältigung von Handlungsproblemen, die kooperatives Handeln in der Gesellschaft voraussetzen, aber auch selbst erzeugen (vgl. Mead 1968; Joas 1980; Blumer 1969). Symbole sind daher keine Privatsache oder „subjektives

Anhängsel“ (Wagner 1999, S. 14) der Interaktion, sondern Ergebnis einer intersubjektiven Weltaneignung. Intersubjektiv ist der Bedeutungsgehalt von Symbolen, weil ihre Bedeutung erst in den Interaktionen als Sequenzen der Handlungsöffnung und Gegenreaktion entsteht (vgl. Mead 1968, S. 177 ff.). Die im Symbol gebundenen Fremdperspektiven der Interaktionsteilnehmer*innen erzeugen eine ‚Dezentrierung des Subjekts‘ (vgl. Piaget 1963), bewirken aber auch eine Transzendierung individueller Bedürfnisse und subjektiver Einstellungen. Das Symbol ist hiernach Ausdrucksgestalt von Handlungskrisen, die in Aushandlungsprozessen zu einer gültigen Ordnung für die Interaktionsteilnehmer*innen führen (vgl. Beetz und Franzheld 2017, S. 27 ff.).

Für die sozialisatorische Vermittlung gesellschaftlicher Ordnungen sind Symbole wichtige Orientierungsstützen. Sie bieten hinreichend Möglichkeiten, sich in sozialen Beziehungen zu lokalisieren und an Interaktionen teilzunehmen. Mead zeigt dies im Umgang mit konkreten Gegenständen beim kindlichen Spiel. Beim Puppenspiel steht noch die Spiegelung der Mutterrolle im Mittelpunkt des Spielgeschehens (Phase des ‚play‘), während sich bereits in der Phase des ‚game‘ die sozialen Positionen im Spiel erweitern und Erwartungen der sozialen Gemeinschaft (‚generalized other‘) stückweise in eigenen Handlungsentscheidungen einbezogen werden. Winnicott (1979) betont im Anschluss an diese von Mead beschriebene Gesellschaftsperspektive die psycho-sozialen Dynamiken, die bei dieser Perspektivenspiegelung stattfinden. Objekte übernehmen nach Winnicott dabei eine Mittlerrolle zwischen der Innenwelt und der Außenwelt des Kindes. Sie stehen für einen ‚Übergangsraum‘, der zwischen einer Person und der äußeren Umwelt liegt. Stofftiere und Puppen, aber auch anderes Spielzeug, erfüllen die Funktion, die Trennung aus sozialen Beziehungen (insbesondere zur Mutter) schrittweise zu kompensieren. Der Verlust von Beziehungen wird mit Übergangsobjekten abgemildert und hilft nach Beziehungsunterbrechungen an frühere Handlungen anzuschließen (vgl. Gebhard 2005, S. 37).

In späteren Entwicklungsphasen dienen Objekte der Ausbildung von Identität und der Identitätssicherung. Sie erleichtern die Selbstreflexion als Fähigkeit, sich mithilfe von Objekten im sozialen Raum zu positionieren. Teilweise können sie aber auch als direkte Verweise auf die eigene Identität bzw. als symbolische Abkürzung des eigenen Selbstbildes genutzt werden: „Je mehr unterschiedliche biographische Bezüge ein Objekt auf sich vereint, umso umfassender repräsentiert es seine Biographie und umso bedeutsamer ist es der Person“ (Habermas 1999, S. 299). Objekte übernehmen, weil sie in der Auslegung ihrer Bedeutung flexibel bleiben, kontinuierlich sichernde Aufgaben für die Heranwachsenden. „Die Person versichert sich mit ihrer Hilfe auf fast täuschende Weise sinnlich ihrer aktuellen Version von ihrer Kontinuität mit sich

selbst“ (ebd., S. 302). Übergangsobjekte dienen insofern dem Identitätserhalt in Phasen des Aufwachsens, in denen Übergänge unausweichlich werden und sich Beziehungs- und Positionsveränderungen der Heranwachsenden häufen. Wenn einzelne Dinge für die/den Jugendliche/n eine Übergangsbedeutung besitzen, kann eine existenzielle Beziehung zwischen der Identität des/der Einzelnen und seiner/ihrer materiellen Spiegelung ‚im Ding‘ angenommen werden. Es sind dann für ihre Besitzer*innen ‚geliebte Dinge‘ (vgl. Habermas 1999) mit für sie hoher emotionaler Bedeutung.

Dabei ist nicht vorgeben, welchen Dingen Jugendliche welche symbolische Bedeutung im Rahmen ihrer Identitätsarbeit zuschreiben. Sie entscheiden, ob Dinge symbolische Bedeutungen für Übergänge besitzen. Methodologisch ist dabei die Zweideutigkeit des Symbols zu berücksichtigen. Das Ding, verstanden als konkretes Objekt, wird einerseits als konkretes Zeichen benutzt, das einen Übergang anzeigt. Damit ist der Übergang im Zeichen gebunden. Gleichzeitig verweist das Zeichen auf vielschichtige Bedeutungen, die eine Sinnverbindung zum konkreten Zeichen eingehen. Manifestation und Sinnüberschuss sind zwei Seiten des Symbolischen; sie eröffnen in ihrem Verweisungszusammenhang ein Feld hermeneutischer Symbolauslegungen.

Für den Pragmatismus sind Symbole Grundlage gesellschaftlicher Interaktion. Sie stehen für die Bewältigung von Handlungskrisen, für die Organisation von Perspektiven in Aushandlungsprozessen und für gültige gesellschaftliche Ordnungen. Sozialisatorisch ist die Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen, in der Diktion der Übergangsforschung die Bewältigung von Übergängen, an eine symbolische Vermittlung gebunden. Insbesondere im Kindes- und Jugendalter vergegenständlichen sich Übergänge an materiellen Dingen. Sie wirken vermittelnd im Hinblick auf gesellschaftliche Erwartungen und stabilisierend in Prozessen der Übergangsbewältigung. Identitätserhalt und Weltaneignung können als latente Funktionen von Symbolen beschrieben werden, unabhängig davon, welche Bedeutungen Jugendlichen den Dingen bewusst zuschreiben.

5 Exemplarische Analyse einer episodischen Erzählung zur Selbstmeldung – die „Dose“ als Symbol des Übergangs

Die im Folgenden analysierte episodische Erzählung einer Jugendlichen steht der formalen Textgestalt nach für ein Begründungsnarrativ einer Selbstmeldung in einer Inobhutnahmeeinrichtung. In dieser „Schlüsselszene“ (Griese und

Griesehop 2007, S. 36) schildert die 15-jährige Lara¹ eine Konfliktsituation in ihrer Familie. Das Material stammt aus einer Pilotstudie zu Jugendlichen, die sich selbstständig an Schutzeinrichtungen wenden, und die im Stadtgebiet Frankfurt am Main zwischen 2018 und 2019 durchgeführt wurde (neun narrative Interviews wurden bisher erhoben). Die interviewten Jugendlichen leben zum Zeitpunkt der Datenerhebung in den Schutzeinrichtungen und beschreiben sich als ‚Selbstmelder‘/‚Selbstmelderin‘. Methodisch hält sich die folgende Interpretation an ein auf Symbole fokussiertes sequenzanalytisches Vorgehen (vgl. Beetz und Franzheld 2017).

I: Genau, also könntest du mir erzählen, wie du wie es dazu kam dass du In Obhut genommen wurdest also das du hier in die Einrichtung gekommen bist und eh was war denn los bei dir zu Hause und eh was ist halt passiert [...] ((lacht))

Lara: Ja also es war halt so zu Hause (.) wir haben uns halt mit meinem Vater nie verstanden (.) also er und ich oder er mit meiner Mutter so generell einfach nicht weil mein Vater ist so ein Streit Mensch der findet immer Gründe so um irgendwie wegen irgendwas zu streiten (.) zum Beispiel ja wegen dieser einen Sache so zum Beispiel mein Bruder wollte halt meine Dose mitnehmen und ich hab ihm gesagt das er das nicht mitnehmen soll weil das sonst kaputt gehen könnte weil ich das halt so von einer Freundin geschenkt bekommen hab die auf meiner damaligen Schule war und er ist dann halt zu meinem Vater gegangen hat ihn gefragt ob er das mitnehmen kann und mein Vater hat gesagt (.) dass er meine Mutter fragen soll und ich bin halt zu meiner Mutter gegangen und hab ihr begründet warum ich nicht will das er das mitnimmt und zwar weil das kaputt gehen könnte und halt das ich das als Erinnerung habe und nicht will das das kaputt geht und dann kam halt mein Vater und meinte ja er darf das mitnehmen und so und dann hab ich halt gesagt nein und hab mit ihm diskutiert und deswegen hat er halt die Dose genommen und hats kaputt gemacht so zum Beispiel wegen so Kleinigkeiten (.)

Lara setzt mit einer Schilderung ihrer damaligen Familiensituation ein. Sie wählt einen Gesprächseinstieg, der ein „zu Hause“ hervorhebt und mit dieser Formulierung latent eine Grenze zwischen ‚drinnen‘ und ‚draußen‘ zieht. Die Probleme, die sie im Fortgang schildert, sind Probleme zu Hause, also Probleme in ihrer Familie. Dann führt sie ihren Vater ins Feld. Er wird als ein Streitmensch beschrieben und mithin als Grund für die Familienprobleme. Egal worum es ginge, „der findet immer Gründe so um irgendwie wegen irgendwas zu streiten“.

¹Der Name der Jugendlichen wurde anonymisiert und alle inhaltlichen Bezüge, die eine Zurückführung auf Personen und Einrichtungen möglich machen, der Analyse vorenthalten.

Es lässt sich bereits hier hypothetisch schließen, dass Lara einen Beziehungskonflikt mit ihrem Vater schildert und zur Betonung der Ausweglosigkeit ihre Lage auf generalisierende Charaktereigenschaften ihres Vaters zurückgreift.

Dann bringt Lara eine Dose ins Spiel. Es handelt sich – wie sich aus der späteren Erzählung ergibt – um eine „Geheimdose“, die ihr von einer Freundin aus ihrer alten Schule geschenkt wurde. Diese wird nun zur Beschreibung einer konkreten Konfliktsituation herangezogen, mit der sie gemäß der Eingangsfrage ihre Selbstmeldung näher ausführt. Die Dose markiert das ‚Drinnen‘ und ‚Draußen‘ als räumliche Differenz zwischen ihrer Familie und Beziehungen an für die Familie unzugänglichen Orten. Sie wird als beweglicher Gegenstand beschrieben, er kann in die Familie hinein, aber auch wieder aus ihr herausgetragen werden. Sie symbolisiert insofern beide Welten: eine Welt in der Familie und eine Welt ‚draußen‘. Anschließend stellt Lara eine Verbindung zwischen Freundin und Dose her. Ihr Besitzanspruch auf die Dose ist der Welt ‚draußen‘ vorbehalten. Überwindet sie Familiengrenzen, lässt sich dieser Besitzanspruch jedenfalls nicht aufrechterhalten. Denn, so lässt sich schließen, in der Familie entscheidet ihr Vater, wem die Dinge gehören. Dann markiert die Dose nicht nur das Drinnen und Draußen der Familie als Verweis auf Familien- und Freundschaftsbeziehungen, sie ist auch ein Grenzobjekt zwischen den Welten, mit dem unterschiedliche Beziehungs- und Besitzverhältnisse angezeigt werden.

Dann schildert sie eine Verhandlung über die Weitergabe der Dose an ihren Bruder. Die Familienbeziehungen präsentieren sich jetzt als intergenerationale Lager; also als Koalition zwischen ihr und ihrer Mutter und das Lager ihres Vaters und Bruders. Um die Interpretation hier etwas einzukürzen, kann aus der geschilderten Interaktionsdynamik einen männlich dominierten ‚Befehlshaushalt‘ abgeleitet werden, mit dem sich sowohl Besitzansprüche ihres Bruders auf die Mitnahme der Dose, aber auch die Verfügungsgewalt ihres Vaters über sie begründen. Lara weigert sich jedoch, die Dose ihrem Bruder zu überlassen, was ihre Symbolbedeutung weiter steigert. Sie ist nicht nur ein Verweis auf Beziehungen ‚draußen‘, sondern auch ein Streitobjekt, in dem sich die Beziehungsdynamiken und Geschlechterverhältnisse der Familie spiegeln.

Im letzten Akt ihrer Schilderung dokumentiert sich die für Lara existenzielle Bedeutung der Dose noch deutlicher. Ihre Zerstörung wird nicht (nur) als materieller Wertverlust erlebt, sondern als Angriff auf ihre Persönlichkeit; denn sie darf unter keinen Umständen kaputt gehen und deswegen von ihrem Bruder nicht mitgenommen werden. Sie behandelt die Dose als Erinnerungsstück, das auch im Streit mit ihrer Familie die Beziehung zur Freundin – und damit auch nach draußen – symbolisch wachhält. Aufgrund dieser Bedeutungssteigerung lohnt es sich für Lara, den sich zuspitzenden Familienstreit zu riskieren. Für Lara

steht mit der Verfügung über ihre Dose mehr auf dem Spiel als für den Rest der Familie. Im Streit steigert sich ihre symbolische Bedeutung – so die Vermutung – zu einer manifesten Identitätsmarkierung.

Für den Streit scheint es der Schilderung nach keinen Ausweg zu geben. Ihr Vater überweist die Frage nach der Erlaubnis zur Mitnahme an Laras Mutter („frag deine Mutter“), diese wiederum ist aufgrund der bereits rekonstruierten männlich dominierten Geschlechterverhältnisse nicht befugt, eine Erlaubnis zum Besitz zu erteilen, so die Hypothese. Der Ausweg besteht nur in der Zerstörung der Dose; also in der Entwertung ihres Besitzanspruchs, aber auch dem Abbruch einer Aushandlung ihrer Symbolbedeutung. Erinnert wird der Streit um die Dose daher als ungelöste Handlungskrise.

Im Erzählen über die Inobhutnahme wird die Dose zu einer von Lara genutzten Orientierungshilfe. Einerseits um den zu Beginn generalisierten Familiendynamiken ein entsprechendes Zeichen zu setzen, andererseits um für die Selbstmeldung auch dingfeste Gründe vorzuweisen. Insofern kann Lara mit ihrer Geschichte zu einer Dose nicht nur auf Familien- und Konfliktodynamiken zurückblicken, sondern mit ihr auch eine ungewisse Zukunft ansteuern. Dann steht die Dose nicht nur für unlösbare Familienkonflikte, sondern auch für die Reflexion einer mit ihr verbundenen Handlungsermächtigung. Eine bislang für selbstverständlich gehaltene Erziehung in der Familie verliert an Verbindlichkeit und steht in Frage. Die Konflikte werden aber nicht mit abstrakten Argumenten der Gewaltandrohung, von Verboten oder Persönlichkeitsverletzungen angesprochen, sondern am Umgang mit einem konkreten Gegenstand erfahrungsmäßig eingebettet.

Betrachten wir die Schilderung von Lara als Krisenszenario eines Familienkonflikts, dem die Jugendliche durch eine Selbstmeldung in einer Schutzeinrichtung entgeht, ist der Verweis auf eine zerstörte Dose eine überraschend triviale Wendung. Der Textgestalt nach handelt es sich um ein kindliches Narrativ, in dem fast spielerisch auch tiefe Einschnitte der Lebensgestaltung mitgeteilt werden. Die Dose besitzt für Lara die Qualität eines Übergangsobjekts; sie verknüpft symbolisch den Verlust des Alten mit offenen Zukunftsperspektiven. Ihre Geschichte bietet dabei auch Schutz vor Stigmatisierungen. Die Banalisierung von Familienkonflikten am Symbol einer Dose macht Lara weniger angreifbar für weitere Gefährdungszuschreibungen. Sie entspricht strukturell einer Normalisierung familialer Konfliktbeziehungen und kann als Form eines „Stigma-Managements“ (Goffman 1967, S. 160) betrachtet werden. Über Dinge kann man streiten und mit ihnen auch die eigene Position verteidigen. Gewalt, Bedrohungen und Übergriffe sind hingegen generalisierende Opferzuschreibungen, mit denen Jugendliche einseitig Positionen des Erleidens beziehen (würden).

Was einerseits dem Selbstschutz dient und vor dem Hintergrund eines prekären Übergangs als Identitätsarbeit interpretiert werden kann, fordert methodisch ein genaues Hinsehen auf erinnerte Dinge und ein öffnendes Verstehen ihrer symbolischen Bedeutung. Insofern sind die „mundanen Normalisierungsregeln“ (Bergmann 1993, S. 287), die das Aufrechterhalten des Handlungsvollzugs einem eingehenden Verstehen vorziehen, in der Symbolanalyse methodisch außer Kraft zu setzen. Erst die extensive Bedeutungsauslegung eröffnet die Chance, die symbolische Bedeutung der Dinge aus Sicht der Jugendlichen freizulegen.

6 Dinge – Symbole – Übergänge. Eine abschließende Betrachtung

Dinge können dann zu Symbolen von Übergängen werden, wenn Jugendliche ihnen eine Übergangsbedeutung zuschreiben. Im rekonstruierten Beispiel ist eine Dose die materielle Spiegelung von Freundschaftsbeziehungen und von durchlebten Familienkonflikten. Sozialisatorisch lässt sich vermuten, dass auch Jugendliche zur Übergangsgestaltung auf konkrete Objekte zurückgreifen. Dann ist die Dose nicht nur ein Kommunikationsmittel für die Darstellung von Familienkonflikten, sondern auch eine den Übergang abstützende Orientierungshilfe. Wie im Fall Lara deutlich wird, verändert sich mit der Zerstörung ihrer Dose auch ihre Zukunftsperspektive. Insofern vollzieht ihre Selbstmeldung eine biografisch aufgeschichtete und sich bereits abzeichnende Veränderung, sie benötigt für diesen Übergang aber auch ein konkretes bzw. symbolisches Datum.

Welche Rückschlüsse lassen sich aus der explorativen Rekonstruktion für die Bedeutung von Dingen für Übergänge im Jugendalter ziehen? Im Beitrag wurde dazu die These vertreten, den Ausfall von Ritualen, im Sinne vorgelebter Übergangspraktiken, nicht mit dem Verschwinden von Übergängen gleichzusetzen. Vielmehr steigt mit der Unverbindlichkeit von Übergängen die Notwendigkeit ihrer symbolischen Vermittlung. Symbole sind gegenüber Ritualen deutlich formbarer in ihrer Bedeutungsgenese und für Jugendliche deutlich flexibler in ihrer Auslegung. Sie reflektieren Handlungskontexte von Übergängen und stehen für die Möglichkeit, sich aktiv an einer Übergangsgestaltung zu beteiligen. Notwendigkeiten einer symbolischen Vermittlung steigen bei nicht-normativen Übergängen; also bei Übergängen, die aus der Perspektive der Übergangsforschung auf die Initiative von Akteur*innen zurückgehen und die Biografie von Jugendlichen in Richtung gesellschaftlicher Erwartungen stabilisieren.

Als Korrekturen empfundener Abweichungen von oder als Initiativen zur Angleichung an Normallebensverläufe sind Schutzmaßnahmen durchweg krisenhafte Übergangsprozesse. Unsicherheiten und Ungewissheiten ihrer Bewältigung liegen nicht nur in den offenen Zukunftsaussichten der Jugendlichen nach den Schutzmaßnahmen, sondern auch im Vorziehen von biografischen Übergängen, die statt zur Ausdehnung der Jugendphase zu einer institutionell mitbedingten Verkürzung ebendieser führen. Jugendliche in der Inobhutnahme wenden sich teils bewusst, teils unbewusst gegen ihre Familien. Die eingangs beschriebenen adoleszenten Ablöseprozesse, die das Ende der Jugend mit dem Verlassen des Elternhauses gleichsetzen, werden von den betroffenen Jugendlichen *in die Jugendphase* hineingeschoben.

Solche vorgezogenen Übergänge finden sich in der Inobhutnahme. Selbstmeldungen zum Schutz vor Gefahren in der Familie haben im Hinblick auf die Übergangsgestaltung einen Doppelcharakter. Einerseits handelt es sich um öffentliche Selbstthematisierungen erlebter Gefährdungen in den Herkunftsfamilien, andererseits aber auch um eine innere Distanzierung von diesen. Jugendliche erleben Bedrohungen in ihren Familien und finden dennoch Wege, sich davor zu schützen. Ihre öffentliche Kommunikation, so wurde hypothetisch geschlossen, ist auf symbolische Ausdrucksformen angewiesen, weil sie das Erleben der Jugendlichen ordnen, ohne (weitere) Beschädigungen ihres Selbstbildes zu riskieren. So lässt sich erklären, warum die in den Schutzeinrichtungen untergebrachten Jugendlichen in ihren Erzählungen nicht vordergründig von massiven Verletzungen oder Gewalterfahrungen (die sie durchaus auch erlebt haben) berichten. Es sind die ‚kleinen Dinge‘, die sie in das Sichtfenster ihres biografischen Erlebens stellen. Der Gebrauch von Dingen ist im Kontext von Selbstmeldungen als Versuch zu werten, bei der Selbstthematisierung von Gefährdungen eine biografische Selbstbeschädigung abzumildern.

Literatur

- Beetz, M., & Franzheld, T. (2017). *Qualitative hermeneutische Symbolanalyse. Methodische Probleme und sozialwissenschaftliche Strategien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, J. R. (1993). Alarmiertes Verstehen. Kommunikation in Feuerwehnotrufen. In T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.), *Wirklichkeit im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 283–329). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertram, H. (2006). Zur Lage der Kinder in Deutschland: Politik für Kinder als Zukunftsgestaltung. *Innocenti Working Paper, 02*. Florenz. https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2378/iwp2006-02_germ.pdf. Zugegriffen: 17. Juli 2020.

- Blandow, J., & Erzberger, C. (2008). *Untersuchung der Inobhutnahmen gem. § 42 SGB VIII, gem. § 34 SGB VIII im Rahmen von befristeten Übergangsplätzen und gem. § 33 SGB VIII als Übergangspflege in der Stadtgemeinde Bremen*. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/34107>. Zugegriffen: 17. Juli 2020.
- Blumer, H. (1969). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80–101). Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Böhnisch, L. (2012). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Gebhard, U. (2005). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gennep, A von. (1986). *Übergangsriten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Griese, B., & Griesehop, H. R. (2007). *Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, T., & Paha, C. (2001). Die Entwicklung biographischen Denkens. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte* (S. 84–99). Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Heiland, S. (2012). *Mädchen in Krisen. Die Bewältigung von Krisen unter Berücksichtigung des sozialen Netzwerks „Mädchen in der Inobhutnahme“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Joas, H. (1980). *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werks von George Herbert Mead*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kudera, W. (2000). Lebenslauf, Biographie und Lebensführung. In W. Kudera & G. Voß (Hrsg.), *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung* (S. 109–133). Opladen: Leske + Budrich.
- Lange, A. (2002). „Lebensführung“ als eine integrative Perspektive der Jugendforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 422–435.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2013). Spontane Bildungsprozesse: Lebensbewältigung auf Umwegen. In S. Ahmed, A. Pohl, L. von Schwänenflügel & B. Stauber (Hrsg.), *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung* (S. 47–69). Weinheim: Beltz Juventa.
- Reißig, B. (2015). Übergänge von der Schule in den Beruf. In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 187–207). Wiesbaden: Springer VS.
- Rücker, S. (2016). In guter Obhut? Ist das so? Ein wissenschaftlicher Blick auf die derzeitige Situation in der Inobhutnahme, In Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe (Hrsg.), *SOS – sieht die Inobhutnahme noch Land. Krisenintervention und*

- Inobhutnahme in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 51–66). Berlin: Deutsches Institut für Urbanistik.
- Sackmann, R., & Wingens, M. (Hrsg.). (2001). *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim: Juventa.
- Schierbaum, A. (2018). Die Genogrammarbeit. Ein biographisch-rekonstruktives Verfahren intergenerationaler qualitativer Sozialforschung. In K. Böker & J. Zölch (Hrsg.), *Intergenerationale Qualitative Forschung. Theoretische und methodische Perspektiven* (S. 147–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2019). *Kinder- und Jugendhilfestatistik – Vorläufige Schutzmaßnahmen 2018*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/vorlaeufige-schutzmassnahmen-5225203187004.pdf;jsessionid=B4290F49CF02BF797C845AAF673BDDF0.internet8731?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 20. Juli 2020.
- Sting, S. (2013). Rituale und Ritualisierungen in Übergängen des Jugendalters. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 471–485). Weinheim: Beltz Juventa.
- Trenczek, T., Düring, D., & Neumann-Witt, A. (2017). *Inobhutnahme. Krisenintervention und Schutzgewährung durch die Jugendhilfe §8a, §§42, 42a ff. SGB VIII*. Stuttgart: Boorberg Verlag.
- Wagner, H.-J. (1999). *Rekonstruktive Methodologie. George Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Luaff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung: gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–57). Opladen: Budrich.
- Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim: Beltz Juventa.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskord.
- Willems, H., Weis, D., Biewers Grimm, S., Haas, C., Heinen, A., Joachim, P., Meyers, C., Scharf, J., Schumacher, A., & Vuori, A. (2015). Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Verläufe, Perspektiven, Herausforderungen. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.), *Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter. Kurzfassung des nationalen Berichts zur Situation der Jugend in Luxemburg 2015* (S. 21–57). https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/26415/1/MENJE_UL_Eds_2015_La%20transition%20de%201%27adolescence%20vers%201%27age%20adulte_Version%20abgrégée%20du%20rapport%20national%20sur%20la%20situation%20de%20la%20jeunesse%20au%20Luxembourg%202015.pdf. Zugegriffen: 17. Juli 2020.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zizek, B. (2014). Der Mensch Bewährungssucher – Versuch einer systematischen Einführung des Begriffs der Bewährung in die Sozialwissenschaft. In D. Garz & B. Zizek (Hrsg.), *Wie wir zu dem werden, was wir sind. Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte* (S. 71–89). Wiesbaden: VS.



„Meine liebsten Dinge müssen mit“ (Sarihi/Völk 2018). Zur Darstellung des kindlichen Umgangs mit Dingen im Kontext von Migration. Eine Bilderbuchanalyse

Petra Götte

1 Einleitung

Zwar ist das Thema Migration schon seit Langem auch im Bilderbuch angekommen, die Präsenz des Themas hat sich jedoch im Zuge der Migrations- bzw. Fluchtbewegungen der vergangenen Jahre nochmals verstärkt. Zudem haben sich die Fokussetzungen und auch die Blickwinkel, unter denen das Thema Migration behandelt wird, diversifiziert: Es finden sich zahlreiche Bilderbücher, die Geschichten von Flucht und Vertreibung erzählen, auch die historischen Migrationsbewegungen finden Beachtung, die Adoption von Kindern aus fernen Regionen und Gesellschaften wird im Bilderbuch thematisiert, und nach wie vor richtet ein Großteil der migrationsbezogenen Bilderbücher seinen Fokus auf die Begegnung zwischen ‚einheimischer‘ Bevölkerung und Migrant*innen.

Wenngleich in all diesen Büchern Menschen – Erwachsene und Kinder – und ihr Erleben im Vordergrund stehen, kommen immer auch Dinge vor, denn die Menschen erscheinen im Text, vor allem aber im Bild, stets umgeben von Dingen: Sie sind gekleidet, sie wohnen in Häusern, sie tragen auf ihrer Reise bzw. bei ihrer Flucht Gepäck mit sich usw. Allerdings tauchen die Dinge in den Bilderbüchern üblicherweise en passant auf. Im Gegensatz dazu rückt die von Sepideh Sarihi verfasste und von Julie Völk illustrierte Bilderbuchgeschichte

P. Götte (✉)
Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland
E-Mail: petra.goette@phil.uni-augsburg.de

„Meine liebsten Dinge müssen mit“ (2018) dezidiert die dingliche Dimension von Migration in den Mittelpunkt. Das Buch erzählt die Geschichte eines kleinen Mädchens, dessen Eltern ihm eines Tages eröffnen, dass sie in ein fernes Land ziehen würden. Die Eltern kaufen dem Mädchen einen kleinen Koffer, in dem es die Dinge unterbringen kann, die es in das neue Leben mitnehmen möchte. Allerdings erweist sich der Koffer schon bald als viel zu klein für die Dinge, die dem Kind lieb sind und mit denen es sich verbunden fühlt. Somit muss es sich der schwierigen Frage stellen, was es mitnehmen kann und wovon es Abschied zu nehmen gilt.

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Analyse des Bilderbuches „Meine liebsten Dinge müssen mit“. Dabei richtet sich der Fokus auf die Verwicklungen der kindlichen Protagonistin mit den Dingen. Es wird untersucht, wie sich der Abschied von der Heimat und die Ankunft im neuen Leben im Umgang mit den Dingen gestalten. Gegenstand des Beitrags ist – darauf sei bereits an dieser Stelle hingewiesen – nicht die Rekonstruktion der kindlichen Perspektive auf Migration, sondern die Frage, welche Geschichte Sarihi und Völk über den kindlichen Umgang mit den Dingen im Kontext von Migration entfalten. Die hier vorgestellte Bilderbuchanalyse verortet sich im Feld einer migrationspädagogisch inspirierten (vgl. Mecheril 2004; Mecheril et al. 2010) interpretativen Sozialforschung. Gearbeitet wird mit einem methodischen Mix aus sozialwissenschaftlicher Bildanalyse (vgl. Breckner 2010, 2012) und literaturwissenschaftlicher Bilderbuchanalyse (vgl. Staiger 2014; Thiele 2003b; Hohmeister 2003).¹ Mit der Kombination von literaturwissenschaftlichem und bildwissenschaftlichem Zugang wird versucht, der interdisziplinären Herausforderung einer Bilderbuchanalyse gerecht zu werden. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann allerdings nicht der Prozess der Bilderbuchanalyse en détail nachgezeichnet werden,

¹Praktisch gestaltet sich das hier angewendete methodische Vorgehen, grob umrissen, folgendermaßen: Die Analyse des Bilderbuches wurde mit der Interpretation von zwei Einzelbildern mit der Methode der Visuellen Segmentanalyse nach Breckner begonnen. Hierfür wurden das Titelcover sowie eine doppelseitige Panoramaansicht (Sarihi und Völk 2018, S. 9 f.) verwendet. Die Interpretation einzelner Bilder dient dazu, erste Hypothesen über die im Buch erzählte Geschichte zu generieren. Sodann erfolgte die literaturwissenschaftliche Analyse des gesamten Bilderbuches nach dem fünfdimensionalen Modell von Micheal Staiger (2014), wobei flankierend auf weitere Ansätze zur Interpretation von Bilderbüchern, u. a. von Thiele (2003b) und Hohmeister (2003), zurückgegriffen wurde. In einem dritten Schritt wurden die Ergebnisse von beiden Analysedurchgängen zusammengeführt.

vielmehr wird die Vorstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse in den Fokus gerückt. Zuvor richtet sich der Blick jedoch auf Forschungen, welche sich mit den Dingen im Kontext von Migration beschäftigen. Dabei wird herausgearbeitet, auf welcher unterschiedlichen Weise Dinge für Migrant*innen Bedeutung erlangen können. Damit ist ein Rahmen aufgespannt, auf den sich die Analyse der Bilderbucherzählung beziehen kann.

Die dinglichen Dimensionen von Migration sind bislang selten zum Gegenstand der Forschung gemacht worden. Ein Grund hierfür mag sein, dass es angesichts der oftmals (lebens)bedrohlichen Migrationsumstände nachgeordnet, ja nicht opportun erscheint, von den Dingen zu sprechen. So stellt die von Elena Höpfner vorgelegte Untersuchung „Menschen auf der Flucht und die Bedeutung ihrer Dinge“ (2018) einen der wenigen Beiträge zum Thema dar. Die Dinge, welche die von Höpfner interviewten Frauen und Männer aus der Heimat mitgenommen haben, sind vielgestaltig: Es finden sich neben Nahrungsmitteln, Kleidung und Medikamenten auch religiöse Objekte, beispielsweise in Form von Gebetsketten, aber auch Gegenstände, die als Erinnerungsobjekte fungieren, z. B. ein Kinderausweis als Erinnerung an eine glückliche Kindheit (vgl. ebd., S. 36). Als ein für die Flüchtlinge höchst bedeutsamer Gegenstand erwies sich das Mobiltelefon in seiner Multifunktionalität als Navigator, Kommunikationsmittel und Fotoalbum (vgl. ebd., S. 54). Viele der ursprünglich mitgenommenen Gegenstände mussten allerdings auf der Flucht weggeworfen werden oder gingen verloren. Höpfner resümiert, dass sich die Frage nach den Dingen in den Interviews einerseits als „wichtige[r] Erzählimpuls[]“ erwies (ebd., S. 109). Andererseits erschienen die Dinge für die Befragten häufig als „Nebensächlichkeiten, gerade wenn es für sie um die Frage ging, ob nun der definitive Zufluchtsort erreicht wurde, die Flucht weitergeht oder eine Rückkehr erzwungen werden soll“ (ebd., S. 110). Wie eingangs vermutet, gibt es für die Geflüchteten ‚Wichtigeres‘ als die Dinge. Daraus kann jedoch nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Migration nichts mit Dingen bzw. ihrem Verlust zu tun hätte. Menschen lebten in ihrer Heimat in Wohnungen oder Häusern, viele von ihnen fuhren Autos und verfügten über mehr oder weniger umfänglichen Besitz. Und auch während der Migration bieten LKWs Verstecke oder nicht, bieten Boote Platz oder nicht, sind sicher oder nicht. Einen Ausweis zu haben oder nicht, macht einen gewichtigen Unterschied. Ein Handy ermöglicht es, Kontakte auch während der Flucht aufrecht zu erhalten, an Informationen zu gelangen oder eben nicht. Das Foto der Mutter oder die Schachtel mit heimatlicher Erde bieten Trost oder eben nicht. Obwohl also Dinge im Kontext von Migration unmittelbar relevant sind, scheint es schwierig, die Verwobenheit von Menschen und Dingen forschend

zu erschließen.² Es ist jedoch zu konstatieren, dass es wenig Sinn macht, von ‚den‘ Dingen ‚der‘ Migration zu sprechen. Vielmehr gewinnen Dinge Bedeutung im Zuge konkreter Handlungspraxen – seien diese nun die konkrete Flucht, die Erinnerung an Migration oder die Auseinandersetzung mit Auswanderung in Zusammenhang mit kindlicher Kreativität und kindlichem Spiel. In welcher Art und Weise Sarihi und Völk in ihrem Bilderbuch „Meine liebsten Dinge müssen mit“ die Frage nach der Verbindung von Mensch und Dingen im Kontext von Migration verhandeln, wird im Folgenden untersucht.

2 Die Verwicklung des Kindes mit den Dingen im Bilderbuch „Meine liebsten Dinge müssen mit“

Das Kinderbuch „Meine liebsten Dinge müssen mit“ stammt aus der Feder der 1988 im Iran geborenen Sepideh Sarihi. Die Bilder hat die 1985 in Wien geborene Illustratorin Julie Völk angefertigt (vgl. Sarihi und Völk 2018, S. 27 f.). Erschienen ist das Buch 2018 im Verlag Beltz & Gelberg. Es umfasst, inklusive Vorsatzpapier, 30 Seiten, hat einen Hardcovereinband ohne Schutzumschlag und

²Im Vergleich zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist die Zahl der Kunst- und Ausstellungsprojekte, die sich dem Thema widmen, durchaus beachtlich. In diesem Feld kann allerdings auch an die in der Museums- und Gedenkstädtendidaktik etablierte Tradition angeknüpft werden, historische Ereignisse und Biografien von den Dingen her zu erzählen. Ausstellungsprojekte, die sich mit der Bedeutung von Dingen im Kontext von Migration befassen, sind z. B. das vom „International Rescue Committee“ durchgeführte Fotoprojekt mit dem Titel „What’s in my Bag?“ (<https://medium.com/uprooted/what-s-in-my-bag-758d435f6e62>; Zugegriffen: 24. Februar 2020) sowie das Fotoprojekt von Jim Lommasson, welches 2019 im Ellis Island Museum in New York gezeigt wurde (<https://whatwecarried.com/>; Zugegriffen: 24. Februar 2020) und im Zuge dessen gleichzeitig ein Forum entstand, in dem Flucht- und Migrationserfahrungen (mit)geteilt und öffentlich sichtbar gemacht werden.

Einen weiteren Zugang zu den Dingen im Kontext von Migration eröffnet eine Ausstellung, die 2019 im Auswandererhaus in Bremerhaven gezeigt wurde. Gemeinsam mit dem Magazin Geolino startete das Auswandererhaus einen Aufruf, in dem Kinder aufgefordert wurden, einen Koffer zu gestalten, der die zehn Dinge enthält, die sie mitnehmen würden, wenn sie ihre Heimat für immer verlassen und auswandern würden. Zudem wurden die Kinder gebeten, ihre Auswahl zu begründen. Die Ausschreibung war als Wettbewerb gestaltet, in dem die kreativsten Ideen prämiert und im Rahmen einer Sonderausstellung gezeigt wurden (<https://dah-bremerhaven.de/ich-packe-meinen-koffer-mit-kindern-migration-erleben/>; Zugegriffen: 24. Februar 2020).



Abb. 1 Sarihi und Völk (2018, S. 5–6)

ist mit seinen $28 \times 21,5$ cm etwas gestauchter als ein Din A4 Blatt. Vom Verlag wird das Buch für Kinder ab fünf Jahren empfohlen.³

Die Ereignisse, von denen das Buch erzählt, nehmen ihren Anfang, als dem Mädchen von seinen Eltern eröffnet wird, dass ein Umzug bevorstehe. Im Text heißt es: „Als ich mich gerade kämmt, sagte Papa, dass wir bald ausziehen werden. Mama hat sich so gefreut. Papa auch.“ (Sarihi und Völk 2018, S. 6; vgl. Abb. 1).

Der verbalsprachliche Einstieg wird flankiert von einem panoramaartig angelegten Bild, welches den Blick in ein helles, geräumig wirkendes Zimmer eröffnet. Das Licht scheint von vorne links auf die Szene, es sind leichte Schatten zu erkennen. Im Vordergrund der linken Bildhälfte sehen wir ein Mädchen auf einem Kinderstuhl mit weißen Beinen und roter Sitz- und Rückenfläche stehen. Sie kämmt sich die Haare. Im Zimmer verteilt finden sich allerlei Dinge – vornehmlich solche, die eine kindliche Besitzerin vermuten lassen: ein rosa

³https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/produkt_produktdetails/36386-meine_liebsten_dinge_muessen_mit.html; Zugriffen: 29. Juni 2020.

Puppenwagen, Puppenschuhe, ein Lexikon, eine kleine Tasse, eine Puppe, ein Plüschhase, eine kleine Trommel, ein Puzzle sowie ein Puppenhaus. Auf einem niedrigen runden Tisch im Vordergrund der rechten Bildhälfte ist ein Aquarium mit drei Goldfischen zu sehen. Ein langer, gemusterter Teppich verbindet die beiden Bildhälften miteinander. Schräg hinter dem Mädchen, im Mittelgrund des Bildes, sind die Eltern des kleinen Mädchens zu sehen. Beide tragen Hauschuhe und sind häuslich gekleidet, der Vater hat einen Kaffee- oder Teebecher in der Hand. Seine linke Hand liegt auf der Schulter der Mutter, welche ihrerseits die Hände in etwas angespannter, vielleicht auch verlegener Geste vor der Brust verschränkt hat. Freudig lächelnd blicken die Eltern auf das Mädchen, welches ihnen den Rücken zugewandt hat. Den Blick des/der Betrachter*in zieht es in den hinteren Teil des Bildes, in welchem sich durch eine offenstehende Flügeltür ein weiteres Zimmer eröffnet, vermutlich eine Küche. Der Tisch dort ist für das Frühstück gedeckt, mit Kaffeekanne, Leuchter und einem Strauß Blumen auf dem Tisch. An den Wänden der Wohnung hängen lustige Bilder mit maritimen, aber auch anderen Motiven. Alles in dieser Wohnung wirkt hell, freundlich, friedlich. Es sieht nach einer liebevollen und anregenden häuslichen Welt aus, nach einem behüteten Zuhause, das an eine unbeschwerte, glückliche Kindheit denken lässt. Nichts an dieser Szene lässt erahnen, dass die Notwendigkeit bestehen könnte, von hier aus- und wegzuziehen.

In dieses, auf der bildlichen Ebene sehr detailreich herausgearbeitete Idyll bricht unmittelbar mit dem ersten Satz des Buches die Nachricht eines bevorstehenden Umzugs herein. Die Formulierung „Als ich mich gerade kämmt [...]“ (Sarihi und Völk 2018, S. 6) macht das gänzlich Unerwartete der Botschaft deutlich. Wer ahnt bei einer solch alltäglichen Handlung wie der Morgentoilette, dass man mit einer dermaßen einschneidenden Neuigkeit konfrontiert würde? Aus heiterem Himmel, völlig unvermittelt, wird das Kind von dieser Nachricht getroffen. Dabei treten die Eltern zunächst noch mit einer, aus Sicht der nachfolgenden Ereignisse weichen Formulierung an das Kind heran: Man werde *ausziehen*. Das kann vieles bedeuten, einschließlich eines Umzugs innerhalb der gleichen Stadt. Nicht aber wird mit dem Wort *ausziehen* eine dauerhafte Migration in ein anderes Land oder gar auf einen anderen Kontinent angezeigt. Wie sehr die Nachricht aber die Situation für das kleine Mädchen verändert, zeigt sich auf der kommenden Doppelseite.

Wieder blicken wir auf das Zimmer und das Kind. Die Szene ist dieselbe, die Perspektive, aus der sie dargestellt ist, ist nunmehr aber die der Eltern (vgl. Abb. 2).

Anscheinend hatte das Mädchen aus dem Fenster geschaut, während es sich die Haare kämmt. Nun jedoch hängt seine Hand, die noch immer den Kamm hält, am Körper herunter. Das Mädchen blickt sich fragend, ja verstört zu seinen



Abb. 2 Sarihi und Völk (2018, S. 7–8)

Eltern und zum/zur Betrachter*in um. Von dem eben noch so heimeligen Zuhause sind nur noch der Teppich mit Tisch und Aquarium, eine am Boden stehende Puppentasse sowie der Stuhl übriggeblieben. Plötzlich wirken die Gegenstände verloren. Der Schlagschatten, der zuvor kaum zu sehen war, hat sich zu einer langen dunkelgrauen Bahn entwickelt, so dass die Szene trotz der dominant weißen Helligkeit düster wirkt.

Durch ein großes Fenster erblickt man eine urbane Szenerie: Ein Platz, der umgeben ist von Häusern, die teils an muslimische Tempel- und Gebetshäuser denken lassen. Dazu enge Gassen, moderne Wohnhäuser und schmale Läden mit Rolltoren, die an einen südeuropäischen, vielleicht nordafrikanischen oder auch arabischen Kontext erinnern. Ein Mann kehrt Müll zusammen, ein Paar geht mit einem Sonnenschirm über den Platz. Im Hintergrund sind Masten von Segelschiffen und Schiffskräne zu sehen, ebenso ein Schwarm Vögel. Der Fluchtpunkt liegt rechts außerhalb des Bildes, wo man den Hafen, also das Meer vermuten kann. Von dort scheint auch das Licht zu kommen, welches auf die Szenerie fällt. Auffällig sind die zarten grün- und gelbblättrigen Bäume. Sie und der gelbe Bus, dessen Heck man gerade noch um die Straßenecke biegen sieht, sind Farbtupfer in dem ansonsten Bleistiftgrau und Weiß gehaltenen Stadtbild. Zum

Fenster herein schaut ein Vogel, der aussieht wie ein Sittich. Dies ist also die Aussicht, die sich dem Mädchen beim Blick aus dem Fenster eröffnete, als es sich die Haare kämte – die vertraute Welt, in der vieles hintergründig (grau) bleibt, während einzelne Dinge als bedeutsame Fixpunkte (bunt) hervortreten. Völk platziert diese Szene in umfänglichem Weißraum. Was um diese kleine Welt der Straßenszene geschieht, wird dem/der Betrachter*in somit vorenthalten. Seltsam inselartig, unreal mutet die Szene an. Der Fensterrahmen wirkt wie ein Bilderrahmen, der die bisher selbstverständliche und vertraute Realität in ein distanzierendes, vom Subjekt abgelöstes Bild verwandelt.

Erneut ist es der Vater, der wie aus dem ‚Off‘ das Wort an das Kind richtet: „‘Wir fliegen in ein anderes Land und wohnen dort in einer neuen Wohnung‘ [...]“ (Sarihi und Völk 2018, S. 8). Nicht nur holt die wörtliche Rede die Lesenden unmittelbar ins Geschehen, vielmehr wirkt durch das Präsens das Gesagte auch wie eine unumstößliche Tatsache. Alles scheint bereits entschieden. Auch wird jetzt klar, dass es sich um eine weite Reise mit dem Flugzeug handelt und dass der Umzug wohl auf Dauer angelegt ist. Das konkrete Ziel der Reise wird dem Kind, und damit auch den Buchrezipient*innen, jedoch vorenthalten. Wie verloren steht das kurz zuvor noch kräftig wirkende Mädchen da. Der rote Kinderstuhl, auf dem das Mädchen steht, scheint nach vorn zu kippen. Von Unbeschwertheit ist keine Spur mehr.

Wie sehr die Welt des Kindes durch die Nachricht in Unordnung und Aufruhr geraten ist, illustriert die folgende Szene (vgl. Abb. 3):

Das doppelseitige Panorama zeigt Häuser und Koffer, die in mehreren Ebenen hintereinander angeordnet sind. Motivisch zerfällt das Bild in zwei Teile: Die linke Bildseite wird dominiert durch eine Gruppe verschieden großer Gebäude, während die rechte Hälfte des Bildes von Koffern eingenommen wird, die ähnlich groß sind wie die Häuser. Im Vordergrund der rechten Bildhälfte ist die Figur des Mädchens zu sehen. Es hält einen kleinen roten Koffer an die Brust gedrückt. Julie Völk präsentiert das Mädchen in einer gehenden Bewegung, es hat den Kopf aber in Richtung des/der Betrachter*in gedreht und schaut diese*n mit einem verhaltenen Lächeln an. In dieser surrealistisch anmutenden Szene, in der die Gegenstände aus ihrem gewöhnlichen Umfeld gerissen und in einen fremden Zusammenhang gerückt sind, das Vertraute fremd erscheint, sorgen nicht zuletzt die Größenverhältnisse sowie die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Perspektiven für Irritation: Während wir aus einiger Distanz und von einer herausgehobenen Position auf die Gebäude in der linken Bildhälfte schauen, blicken wir dem Mädchen und den Koffern eher aus einer Untersicht entgegen, sodass die sich im Hintergrund befindlichen Koffer übermächtig wirken. Während das Mädchen teilweise die Häuser überragt, wird sie wiederum von einigen Koffern überragt.



Abb. 3 Sarihi und Völk (2018, S. 9–10)

Nehmen wir das Äußere für das Innere, so lässt dieses Bild erahnen, wie sehr das Leben, aber vor allem das innere Erleben der Protagonistin aus dem Gleichgewicht geraten ist.

Als alltägliche Lebenswelt kann der Wirklichkeitsbereich bezeichnet werden, „an welchem der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“ und die er fraglos als „schlicht gegeben“, sprich als selbstverständlich erlebt (Schütz und Luckmann 1975, S. 23). Dies gilt insbesondere für die dinglichen Bestandteile, mit denen der Mensch höchst vertraut umgeht, zumeist jedoch ohne sich dessen bewusst zu sein. Seine Lebenswelt erscheint dem Menschen „in zusammenhängenden Gliederungen wohlumschriebener Objekte mit bestimmten Eigenschaften“ (ebd.). Es ist der Bereich, der in „seiner Reichweite liegt und der sich räumlich und zeitlich um ihn als Mittelpunkt anordnet“ (ebd., S. 54). Unser Vertrauen in die Welt und in die eigene Handlungsfähigkeit gründet zu einem erheblichen Teil in der „Verlässlichkeit der Dinge“ (Bosch 2014, S. 70). Es sind die Dinge, welche „die stabile Beschaffenheit der Welt garantieren und den Weltzugang sichern“ (Bosch 2015, S. 6). Durch ihr konstantes Zuhandensein bieten die Dinge dem Handeln einen sicheren Grund. Dabei sind es vor allem Alltagsdinge wie unsere Kleidung oder die Möbel in unserem Zuhause, welche uns das Gefühl geben, uns auszukennen (vgl. Ortlepp

2014). Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass sich im Umgang mit den Dingen auch unser Körper und unsere Verhaltensformen zu etwas Vertrautem, Routiniertem herausbilden (vgl. Heidrich 2007, S. 226; König 2012, S. 22). Auch für Kinder ist nicht nur das Vorhandensein konstanter Bezugspersonen und die emotional positive Bindung an sie bedeutsam. Für den Aufbau des kindlichen Selbst- und Weltvertrauens spielt das materiale Umfeld ebenfalls eine tragende Rolle. „Dass das Haus, der Tisch und das Bett am Morgen genau da stehen werden wie am Abend, gleich aussehen und sich gleich anfühlen, ist für das Weltvertrauen des Kindes von enormer Bedeutung. Die Dinge sichern die Beständigkeit der Welt und machen sie begreifbar“ (Bosch 2014, S. 70). Menschen, alte wie junge, leben in dem Vertrauen darauf, dass die ihnen bekannte Welt weiterhin in dieser Weise existieren wird und dass ihr Wissens- und Erfahrungsschatz genügen wird, um in dieser Welt auch in Zukunft zurechtzukommen und in ihr handeln zu können. Diese „natürliche Einstellung“ (Schütz und Luckmann 1975, S. 27), dieses Vertrauen in die Welt, tritt nur dann ins Bewusstsein, wenn „eine neuartige Erfahrung nicht in das bis dahin als fraglos geltende Bezugsschema hineinpasst“ (ebd.). Dies gilt auch für den Umgang mit den Dingen, der solange unbewusst, routiniert abläuft, bis Komplikationen auftreten. Ist Letzteres der Fall und sind uns Dinge nicht mehr einfach zuhanden, dann werden sie „aufdringlich“ (Stieve 2008, S. 25), sie rücken uns ins Bewusstsein. Solange dies nicht geschieht, sind wir mit den Dingen „geradezu verwoben“ (ebd.).

Es ist davon auszugehen, dass die Nachricht vom bevorstehenden Umzug und die Aufforderung, die liebsten Dinge zu ermitteln, auch für die Protagonistin eine Irritation darstellt. Verschärft wird ihre Situation dadurch, dass unter den als liebste Dinge ermittelten Objekten auch noch eine kofferradäquate Auswahl zu treffen ist. Der Koffer, der im obenstehenden Bild auffällig in Szene gesetzt ist, gerät somit zum Potenzial und zur Beschränkung gleichermaßen. Er ermöglicht es, überhaupt Dinge mitzunehmen, während er gleichzeitig einen äußerst engen Rahmen hierfür vorgibt. Somit ist mit dem Koffer für das Kind die Aufforderung, ja die Notwendigkeit verbunden, reflexiv zu werden, um liebste Dinge von solchen, die es nicht sind, zu unterscheiden.

Während wir bisher große, tableauartige Doppelseiten sahen, die umfassenden Einblick in die äußere und innere Welt der Protagonistin eröffneten und in denen das Bild deutlich gegenüber dem Text dominierte, ändert sich dies mit der folgenden Ansicht. Nun steht die Frage nach den liebsten Dingen im Vordergrund. Die vormals erkennbare Einheit des Lebens zerfällt in einzelne Details, die aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gelöst und zu einer neuen, skurril anmutenden Szene zusammengesetzt und in Mitten von viel Weißraum platziert sind (vgl. Abb. 4).



Abb. 4 Sarihi und Völk (2018, S. 11–12)

Um einen Birnenbaum herum sind verschiedene Dinge angeordnet: Der Busfahrer sitzt, allerdings ohne seinen Bus, auf dem kleinen Stuhl des Mädchens. Das Aquarium und die Lampe stehen unter dem Baum, der Bus ist nur mehr in Form eines kleinen Anhängerschildes am Baum zu sehen usw. Dominant wird hier nunmehr die verbalsprachliche Ebene:

„Ich hatte ein Aquarium.
Das war eines meiner liebsten Dinge.

Ich hatte einen Holzstuhl,
den mein Opa mir gebaut hatte.
Das war auch eines meiner liebsten Dinge.

Wir hatten im Hof einen Birnbaum,
der genauso alt war wie ich. Aber natürlich
war er viel zu groß zum Einpacken.
Auch er gehörte zu meinen liebsten Dingen.

Ich mochte unseren Busfahrer, weil wir
immer mit ihm zusammen gesungen haben.
Ihn und unseren Schulbus wollte ich auch
mitnehmen.

Sie zählten zu meinen liebsten Dingen.“ (Sarihi und Völk 2018, S. 11 f.)

Zur Frage nach den ‚liebsten Dingen‘ von Menschen liegen mehrere Forschungsarbeiten vor, wenngleich sich diese auf Erwachsene beziehen (vgl. z. B. Csikszentmihalyi und Rochberg-Halton 1989; Habermas 1999). Deren Ergebnisse sollen hier nicht im Detail wiedergegeben werden. Verwiesen sei hier lediglich auf die Studie von Tilmann Habermas (1999), die die vielfältigen Aspekte der Beziehung des Menschen zu seinen persönlichen Objekten aus der Sicht verschiedener psychologischer Theorien erörtert. Für den hier in Rede stehenden Zusammenhang sind die Reaktionen interessant, die Tilmann Habermas auf seine Anfrage nach Lieblingsobjekten erfuhr: Zögerlich seien die Reaktionen gewesen (vgl. Habermas 1999, S. 9), was darauf hindeutet, dass „der Begriff des Lieblingsdings nicht ohne weiteres verfügbar ist“ (ebd.). Vielmehr müsse man „die Gruppe der persönlichen Objekte erst bilden“ (ebd.). Die Zusammenstellung der Liste der liebsten Dinge erfordert folglich „einen Akt der Reflexion“ (ebd., S. 10), und dieser könne spontan erfolgen, brauche in anderen Fällen aber auch einige Bedenkzeit. „Je selbstverständlicher persönliche Objekte sind, umso mehr muss man erst einmal nachdenken, bevor man eine Frage nach ihnen beantworten kann“ (ebd., S. 17).

Es ist eben dieser Aspekt, der auch im vorliegenden Bilderbuch konturiert wird: Die Textlastigkeit verweist darauf, dass hier intellektuelle Anstrengungen unternommen werden müssen. Es muss nachgedacht werden, was die liebsten Dinge sind und ob sie mitgenommen werden sollen. Die liebsten Dinge sind nicht einfach vorhanden, sondern müssen aus der Fülle möglicher Objekte ausgewählt werden. Sie müssen aus dem vertrauten Zusammenhang des Lebens herausgebrochen werden. Dies findet auf der bildlichen Ebene seine Entsprechung: Auch hier werden die Dinge und Menschen aus ihrem Kontext gelöst und neu zusammengestellt. Zu ihren Lieblingsdingen zählen Menschen in der Regel „unbelebte Dinge“ (Habermas 1999, S. 18). Mitunter werden aber auch Tiere und Musik zu den persönlichen Objekten gezählt (vgl. ebd.). Auch dies ist bei den liebsten Dingen, die Sarihi und Völk dem Mädchen begeben, der Fall. Hier findet sich Sächliches im engeren Sinne, aber auch Tiere und Menschen. Vor allem auf der bildlichen Ebene zeigt sich, dass dem Kind die es umgebenden Dinge, Tiere und Menschen stets im Zusammenhang entgegneten: Das Aquarium ist mit den Fischen verbunden, der Busfahrer mit dem Bus.

Die folgende pluriszenische Ansicht verdeutlicht den Prozess des zunächst spielerischen Nachdenkens über die liebsten und mitzunehmenden Dinge bis hin zu der schmerzhaften Erkenntnis, dass sie unmöglich in den kleinen Koffer passen (vgl. Abb. 5).

Wieder ist es der Teppich, der die beiden Bildhälften der Doppelseite miteinander verbindet und so sicherstellt, dass die einzelnen im Weißraum platzierten Szenen zusammengehalten werden. Dies ist auch nötig, denn die Stimmung unterscheidet sich auf den beiden Bildseiten erheblich: In der linken Bildhälfte scheint alles noch Spiel und Spaß zu sein. Im Koffer wird geturnt, auf ihm wir balanciert, im Spiel dient er als Auto oder als Boot, während der Teppich – gleichzeitig ein intertextueller bzw. interbildlicher Verweis auf den Fliegenden Teppich – als Meer fungiert. Alles in allem inszeniert Julie Völk hier eine fröhliche, fantasievolle spielerische Aneignung der bevorstehenden Migration, in der der Koffer als Vehikel für die verschiedenen Reisefantasien dient. Auf der rechten Bildseite ist die Stimmung hingegen eine andere. Das Mädchen sitzt in dem offensichtlich zu kleinen Koffer und stützt das Gesicht in die Hände. Traurigkeit und Ratlosigkeit sprechen aus Mimik und Gestik. Die Puppe im Hintergrund liegt wie weggeworfen da. Aus und vorbei ist das Spiel



Abb. 5 Sarihi und Völk (2018, S. 15–16)

mit der Reisefantasie. Die größte Einzelszene präsentiert das Mädchen in Rückansicht, den Koffer hält es aufgeklappt wie ein Dach über dem Kopf. So steht die Kleine vor ihrer Mutter, die sich zu ihr gehockt hat und die ihrerseits auf einem ebenfalls sehr kleinen Koffer kniet. Der Blick der Mutter ist sanft, freundlich, liebevoll auf das Mädchen gerichtet, welches sie zudem mit ihrer Hand an der Schulter berührt. Diese Situation greift der Text auf. Aus ihren Fantasien herausgefallen, schlägt das Mädchen in der harten Realität auf, spricht in der Erkenntnis, dass sie die Dinge, die ihr lieb sind, nicht in ihren kleinen Koffer bekommt. Sie gibt sich aber nicht einfach geschlagen und fragt die Mutter, ob sie einen größeren Koffer bekommen könnte. Jedoch wird ihr Gesuch abschlägig beschieden: im Flugzeug gebe es nicht so viel Platz, weshalb alle nur kleine Koffer mitnehmen dürften (vgl. ebd., S. 16). Trotzdem ist die Kleine nicht gewillt, sich in die Situation zu ergeben und ihre liebsten Dinge zurückzulassen. Im Gegenteil: Sie eröffnet der Mutter, dass sie unter diesen Bedingungen nicht mitkommen könne (vgl. ebd., S. 17) – eine Stellungnahme, die Entschlossenheit, Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit signalisiert. Sie zeigt aber auch an, wie unvorstellbar es für das Mädchen ist, seine liebsten Dinge und Menschen zurückzulassen. Die Geschichte ist nunmehr an ihrem Tiefpunkt angelangt. Die Situation scheint ausweglos. Doch entwickelt sich eben diese Situation zum Wendepunkt. Das Mädchen begibt sich ans Meer, das sie ebenfalls zu ihren liebsten Dingen rechnet. Der Gedanke, dass das Meer überall ist, bringt das Mädchen auf die rettende Idee: Wenn das Meer überall ist, es zwischen alter und neuer Heimat liegt, so die Überlegung des Mädchens, dann kann man ja all die Dinge, die nicht in den Koffer passen, übers Meer schicken. Und zwar per Flaschenpost. Die Flaschenpost – ein ungewisses Unterfangen, ein Spiel mit der Hoffnung. Man vertraut der Flaschenpost etwas Persönliches an, wirft sie ins Meer oder in den Fluss und hofft, dass sie in richtige Hände gelangt. Wie das Mädchen die Dinge in die Flaschen bringt, bleibt bis zum Ende ungewiss. Vermutlich geschieht dies im Medium des Spiels, der Fantasie. Jedenfalls bahnt sich auf diesem Wege die Lösung an. Eine Lösung, die das Mädchen ganz aus sich heraus findet.

Im zweiten Teil der Erzählung ist der Sprung übers Meer in das andere Land, vom Mädchen nunmehr „hier“ und „neues Zuhause“ genannt, vollzogen. Das Tempus springt in die Gegenwart, aus der heraus die vergangenen Erlebnisse erzählt wurden. Im Text heißt es:

„Hier im neuen Zuhause wohnen wir nicht so nah am Meer.
Papa hat mir ein Fahrrad geschenkt,
damit ich jeden Tag ans Meer fahren kann.“ (Sarihi und Völk 2018, S. 21)

Das Fahrrad, auf dessen Gepäckträger der kleine rote Koffer zu sehen ist, zeigt an, dass sich der Aktionsradius und damit der Autonomiestatus des Mädchens, welches vormals zu Fuß unterwegs war, vergrößert hat. Auch sieht man die Spur, die sie auf ihrer Fahrt durch die Landschaft hinterlassen hat. Das Mädchen fährt dem Licht und dem Meer entgegen, sein Gesicht zeigt Freude, der Blick ist nach vorn orientiert. Vom Himmel herab scheint eine runde, gelbe Kindersonne mit freundlichem Gesicht. Am Ende der Geschichte wartet das Mädchen noch immer auf die mit seinen liebsten Dingen befüllten Flaschen:

„Auf mein Aquarium, auf meine Freundin,
auf den Schulbus und den Fahrer, auf meinen
Holzstuhl und auf meinen Birnbaum.“ (Sarihi und Völk 2018, S. 24)

Dominant ist hier das Possessivpronomen ‚mein‘: mein Aquarium, meine Freundin, auf meinen Holzstuhl und meinen Birnbaum. Das ‚mein‘ steht unmittelbar vor den jeweiligen Dingen. Zuvor lautete die Formulierung etwa: „Ich hatte ein Aquarium. Das war eines meiner liebsten Dinge“ (Sarihi und Völk 2018, S. 11). Diese sprachliche Veränderung deutet darauf hin, dass die Dinge dem Mädchen in der Distanz nähergekommen sind, ihm gleichsam zugewachsen sind und sich von einem äußeren in einen inneren Besitz gewandelt haben.

Auf der letzten Doppelseite blickt ein über den Wolken schwebender, freundlicher Kinderdrache auf das Mädchen herab (vgl. Abb. 6).

Auf der rechten Bildseite hat Völk eine runde Szene platziert: Das Mädchen steht breitbeinig da, mit dem Rücken zum/zur Betrachter*in, und blickt auf das Meer. Wind bläst ihr Haar, aber auch ihren Rock nach hinten. Ein deutlicher, aber zarter Schatten ist zu sehen. Ihr kleiner roter Koffer steht neben ihr auf dem Boden. Die Wolke ist genauso groß wie das darunter liegende Meer, auf dem ein Wal, eine Möwe und ein Fisch zu sehen sind. Das Mädchen blickt aufs Meer, an dessen Horizont die alte Heimat liegen muss. Mit ihren Gedanken, ihrer Erinnerung, ihrer Sehnsucht scheint sie allein zu sein. Die Kleider des Mädchens sind grau und schmutzig geworden. Sie haben das Leuchtende, das sie vormals hatten, verloren. Julie Völk macht hier deutlich, dass das Mädchen kein behütetes, sauber und adrett gekleidetes Kind mehr ist. Sie hat etwas erlebt, das seine Spuren hinterlassen hat. Noch immer wartet das Mädchen auf die Flaschen mit seinen Lieblingsdingen darin. Damit ist angedeutet, dass der Migrationsprozess innerlich noch nicht abgeschlossen ist. Während es auf verbalsprachlicher Ebene bei diesem, relativ offenen Ende bleibt, deuten die Bilder einen positiven Ausgang der Geschichte an: Zum einen sieht man am rechten Rand des oben stehenden Bildes eine Flasche heranschwimmen, in welcher man vage den



Abb. 6 Sarihi und Völk (2018, S. 25–26)

kleinen roten Kinderstuhl zu sehen meint. Auf dem rückwärtigen Buchcover ist der Stuhl schließlich sogar sehr deutlich zu erkennen. Zum anderen lassen die kleinen Zeichnungen, welche der eigentlichen Geschichte nachgelagert sind und welche die Angaben zur Autorin und Zeichnerin illustrieren (vgl. Sarihi und Völk 2018, S. 27 f.), erkennen, dass sich zwischen dem Mädchen und dem Lenker des Drachens – ein etwa gleichaltriger Junge – eine Freundschaft anbahnt.

3 Resümee

In der vorliegenden Bilderbucherzählung scheint die Verwicklung von Mensch und Ding in zahlreichen Schattierungen auf: als Alltagsdinge, mit denen das Kind selbstverständlich handelnd verbunden ist; als Dinge, die seine Welt beleben. Sepideh Sarihi und Julie Völk inszenieren die Welt als eine Welt, in der es für die kindliche Protagonistin keine prinzipielle Unterscheidung zwischen Menschen, Pflanzen, Tieren und Dingen gibt. Im Verlauf der Geschichte werden die Dinge zunehmend reflexiv, sie erscheinen als Objekte des Fantasierens und des Nachdenkens, als Objekte, denen Bedeutung zugeschrieben wird. Am Ende

sind die liebsten Dinge der äußeren Welt zu einem inneren Besitz in Form von Erinnerungen an die Dinge geworden. Was dem Kind von den Dingen auf der manifesten, realen Ebene einzig geblieben ist, ist sein Koffer. Einmal als wichtiges Requisite eingeführt, bleibt er als dominanter Gegenstand beim Kind. Während Sarihi und Völk die Rezipient*innen im Dunkeln darüber belassen, welche Dinge das Mädchen letztendlich in seinen Koffer gepackt hat, entwickelt sich der Koffer selbst zu seinem ständigen stummen Begleiter. Kein Requisite symbolisiert stärker Reise und Aufbruch als der Koffer. Der Koffer gilt, wie Andrea Mihm in ihrer Kulturgeschichte des Reiskoffers herausstellt, als der „Inbegriff des Reisens“ (Mihm 2001, S. 114). Mit einem Koffer versehen, wird der Mensch, hier das Mädchen, zur Reisenden, zu jemandem, die sich auf dem Weg befindet und die ihr Ziel noch nicht erreicht hat. Der Koffer scheint sich für das Mädchen und die Aufgabe, die es zu bewältigen hat, zu einem Übergangsobjekt entwickelt zu haben. Als solches repräsentiert der Koffer die Beziehung zum Primärobjekt, hier zur alten Heimat samt der Menschen und Dinge darin. Die Bindung an das Übergangsobjekt ermöglicht es dem Kind, dem Primärobjekt verbunden zu bleiben und sich gleichzeitig von ihm zu entfernen. Anstatt dass es die liebsten Dinge sind, ist es der Koffer, der ihm den Übergang von der alten in die neue Heimat ermöglicht. Er ist all die Zeit bei ihm, jederzeit verfügbar. So wie sich der Säugling in Zuständen des Alleinseins auf sein Übergangsobjekt, z. B. ein Kuscheltier, zurückzieht, so nimmt das Mädchen seinen Koffer zur Hand, wenn es sich allein fühlt und wenn es seine ersten Touren zum Meer in der neuen Heimat unternimmt. Mit Hilfe des Koffers als realem Objekt gelingt es, die liebsten Dinge der alten Heimat auf der realen Ebene loszulassen und sie stattdessen in einen inneren Besitz aus Bildern, Fantasien und Erinnerungen zu überführen – so jedenfalls inszenieren es Sarihi und Völk.

Die von Sarihi und Völk in Bild und Text erzählte Geschichte ist eine Entwicklungsgeschichte, in deren Mittelpunkt die geistig-seelische Entwicklung des kleinen Mädchens steht. Typisch für das Genre der Entwicklungsgeschichte steht auch hier im Zentrum das sich in Auseinandersetzung mit einer schwierigen Situation entfaltende Wachstum der Hauptfigur. Im vorliegenden Bilderbuch wird der Protagonistin eine geradezu beeindruckende Entwicklung zugeschrieben: In einer heilen häuslichen Welt als einziges Kind ihrer liebevollen Eltern beginnend, verlässt sie das schützende Zimmer und klärt zunächst einmal, was für sie wichtig ist. Das ist bekanntlich kein leichtes Unterfangen. Sie stürzt in tiefe Traurigkeit und Ratlosigkeit, als sie der engen Grenzen ihres Koffers und der Unausweichlichkeit des Abschieds gewahr wird. In dieser Ratlosigkeit bleibt sie aber nicht gefangen. Mit Fantasie und Kreativität entwickelt sie eine ganz eigene Lösung ihres Problems. Insgesamt haben wir es mit einer ausgesprochen starken, ja

idealisierten Protagonistin zu tun, die sich mutig und zudem weitgehend allein ihrer schwierigen Aufgabe stellt.

Bemerkenswert ist weiterhin, dass die Migrationsthematik auf bildlicher Ebene eigentümlich ambivalent behandelt wird: Vom Bildstil her handelt es sich bei den Bildern des vorliegenden Bilderbuches um Zeichnungen. In den von Weiß und Grau dominierten Zeichnungen sorgen die wenigen farbig gestalteten Objekte und Figuren für auffallende Akzente. Der Farbauftrag ist, von vereinzelt deckenden Stellen abgesehen, lasurartig zart. Auffällig sind die filigran gestalteten Figuren und Dinge, präzise gezeichnet mit vielen kleinen Details, die sich häufig erst beim mehrfachen Hinsehen offenbaren. Mehrheitlich sind Objekte und Figuren mit feinen Linien von ihrer Umgebung abgegrenzt. Dies, in Kombination mit den vielen verspielten, putzigen Details führt dazu, dass die Bilder, bei aller Kraft, die sie ausstrahlen, gleichzeitig possierlich wirken. Hierdurch wird die Schwere der Thematik auf der bildlichen Ebene eigentümlich gebrochen. In die gleiche Richtung wirkt das Vorsatzpapier, welches die Buchdeckel mit dem Buchblock verbindet und welches die dingliche Dimension fokussiert und in die Geschichte eingebunden ist. Allerlei Kinderdinge sehen wir dort. Es sieht etwas aus wie fröhliches Geschenkpapier (vgl. Abb. 7).



Abb. 7 Sarihi und Völk (2018), Vorsatzpapier

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Wucht der Migrationsthematik – Abschied, Zurücklassen vertrauter Dinge und Menschen, umfassende Ungewissheit, Einsamkeit – im vorliegenden Bilderbuch abgefedert wird durch eine ausgesprochen starke Protagonistin und durch die vielen, verspielten Bilddetails, die für Heiterkeit sorgen. In die gleiche Richtung wirkt der oben skizzierte Umstand, dass auf bildlicher Ebene der Erzählung ein positives Ende gegeben wird, welches die textuelle Ebene keineswegs vorgibt. Hinzu kommt, dass der konkrete soziale, kulturelle und historische Kontext des Geschehens, in dem die Geschichte angesiedelt ist, eigentümlich vage im Weißraum, der alle Szenen umgibt, verborgen bleibt.

Dieser Umstand wird nochmals augenfälliger, wenn man die vorliegende Buchfassung mit der 2015 in der Bilderbuchzeitschrift *Gecko* unter dem Titel „Meine liebsten Dinge“ präsentierten Fassung der Geschichte vergleicht. Allerdings wird die Geschichte im *Gecko* nicht in Gänze abgedruckt, sondern nur in Ausschnitten. Die Reduktion bezieht sich nicht auf den Text, welcher mit kleinen Differenzen vollständig wiedergegeben wird, sondern auf die Bilder. Statt 25 Seiten umfasst die *Gecko*-Ausgabe 12 Seiten. Abgesehen von der reduzierten Anzahl weisen die Bilder selbst eigentümliche Differenzen zu der später in Buchform publizierten Fassung der Geschichte auf (vgl. Abb. 8 und 9):



Abb. 8 Sarihi und Völk (2015, S. 32–33)



Abb. 9 Sarihi und Völk (2018, S. 13–14)

Im Vergleich zur Gecko-Ausgabe sind die Bilder des Buches viel differenzierter und detailreicher. Diese Hinzufügungen beeinflussen die Wirkung der Bilder in beachtlichem Maße: Die Bilder der Gecko-Ausgabe wirken deutlich leerer und trister, während die Bilder im Bilderbuch viel verspielter und heiterer erscheinen. Darüber hinaus finden sich aber auch Löschungen von Bilddetails, die in der Gecko-Ausgabe von 2015 noch vorhanden waren, in der Bilderbuchfassung von 2018 aber nicht mehr zu finden sind (vgl. Abb. 10 und 11):

Entfernt wurden Bildelemente, die deutliche sozio-kulturelle Hinweise enthalten, wie z. B. Minarette. Auch wurden Tristesse, Verfall und der Verweis auf mögliche Bombenschäden herausgenommen. Nicht dass alle Verweise auf sozio-kulturelle Kontexte entfernt wurden, dies ist nicht der Fall, und doch zeigen sie sich sehr verhalten und verbleiben im Status vager Andeutungen. Insofern erschließt sich in der Gecko-Ausgabe von 2015 über die Bildhinweise ein möglicher (Hinter)Grund, warum die Familie überhaupt fortzieht. In der Bilderbuchausgabe von 2018 hingegen bleiben die möglichen Migrationsmotive unthematziert. Von Armut, Krieg, Verfolgung, Perspektivlosigkeit oder Aufstiegsambitionen als mögliche Hintergründe der Migration erfahren wir in der vorliegenden Bilderbucherzählung nichts. Vielmehr wirkt das emotionale Erleben



Abb. 10 Sarihi und Völk (2015, S. 28–29), **b** Sarihi und Völk (2015, S. 29) (vergrößerter Ausschnitt)

des Kindes, welches im Mittelpunkt der Erzählung steht, mehr oder weniger losgelöst von Raum und Zeit. Mit dieser Verallgemeinerung des Themas – Abschied, Ungewissheit, Einsamkeit, Neuanfang – zu einer allgemein menschlichen Thematik geht tendenziell eine De-Thematisierung von Migration einher.

Kinder- und Jugendliteratur lässt sich als „ein Handlungs- und Symbolsystem“ verstehen, welches als „Subsystem von ‚Literatur‘“ dadurch gekennzeichnet ist, dass hier mit einer speziellen Adressat*innengruppe gerechnet wird, nämlich mit Kindern und Jugendlichen (Hurrelmann 2000, S. 901). Dies gilt auch für die Sparte Bilderbücher, als deren primäre Zielgruppe Kinder gelten, die noch nicht lesen können oder sich im frühen Lesealter befinden (vgl. Thiele 2003a, S. 71;



Abb. 11 a Sarihi und Völk (2018, S. 7–8), b Sarihi und Völk (2018, S. 8) (vergrößerter Ausschnitt)

Weinkauff und Glasenapp 2010, S. 170). Die Rede vom Bilderbuch als Kinderliteratur kann jedoch nicht über die „Gatekeeper-Funktion“ hinwegsehen lassen, die Erwachsene im Kinderliteratursystem einnehmen (Hurrelmann und Richter 1998, S. 9) und die lange vor den eigentlichen Rezeptionsprozessen wirksam wird. Bevor nämlich ein Bilderbuch in die Hände eines Kindes gelangt, hat es bereits eine lange, vor allem von Erwachsenen gestaltete Geschichte hinter sich:

„Sie beginnt im Kopf eines Autors, der sie aufschreibt oder/und auf dem Papier eines Illustrators, der sie skizziert. Ihr (oft steiniger) Weg setzt sich fort in einem Verlag, in dem Lektoren Text und Bild zu einer fertigen Druckvorlage verarbeiten. Den Verlagsvertretern ans Herz gelegt, den Buchhändlern empfohlen, wandert sie

schließlich als eine von jährlich zig Tausend Neuerscheinungen in die Regale von Buchhandlungen und von dort, nach Sichtung und Auswahl durch Eltern, Großeltern oder Vorschulpädagogen zum Kind“ (Bleich-Hoch 2002, S. 65).

Aber noch auf andere Weise rekurren Bilderbücher auf die Erwachsenenwelt: In Bildern *für* Kinder spiegeln sich vornehmlich die Bilder *von* Kindern und Kindheit, also die Bilder, die sich Erwachsene von Kindern und Kindheit machen (vgl. Oetken 2014, S. 351). Was halten Erwachsene für die Themen von Kindern? Gehören nur ‚leichte‘, unbeschwerte Themen dazu, oder auch Verlassenwerden, Einsamkeit, Gewalt, Tod, Krieg, Flucht, Vertreibung, Holocaust? Was sind angemessene Darstellungsstrategien? Müssen die Bilder für Kinder putzig, niedlich, einfach sein? Oder können Kinder auch komplexe Bilder verarbeiten? Je nach Positionierung fällt die Bilderbuchgestaltung, aber auch die Bilderbuchauswahl und nicht zuletzt die Gestaltung der Rezeptionssituation unterschiedlich aus. Aber sie spiegeln eben immer das wider, was Erwachsene als für Kinder angemessen halten. Im Hinblick auf das vorliegende Bilderbuch kann an dieser Stelle nur danach gefragt werden, warum in einer Geschichte über Migration, Abschied, Ankunft und die Rolle der Dinge zerstörte oder zerbombte Häuser und Minarette nicht ansichtig werden sollen, während bei heiteren und putzigen Details das Gegenteil der Fall ist.

Literatur

- Bleich-Hoch, C. (2002). „Komm, lass uns doch ein Bilderbuch anschauen...“ Einblicke in den Forschungsstand zur Rezeption von Bilderbüchern. In *Informationen zur Deutschdidaktik*, 26 (2), 65–75.
- Bosch, A. (2014). Identität und Dinge. In S. Samida, M. K. E. Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 70–77). Darmstadt: WBG.
- Bosch, A. (2015). Unsicherheit, Krise und Routine. Zur Rolle der Dinge in der menschlichen Lebenswelt. In C. Wulf & J. Zirfas, (Hrsg.), *Unsicherheit. Paragrana, Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 24 (1), 209–220.
- Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: transcript.
- Breckner, R. (2012). Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 143–164.
- Csikszentmihalyi, M., & Rochberg-Halton, E. (1989). *Der Sinn der Dinge. Das Selbst und die Symbole des Wohnbereichs*. München: Psychologie Verlags Union.
- Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Heidrich, H. (2007). Dinge verstehen. Materielle Kultur aus Sicht der Europäischen Ethnologie. *Zeitschrift für Volkskunde*, 103, 223–236.
- Höpfner, E. (2018). *Menschen auf der Flucht und die Bedeutung ihrer Dinge. Eine gegenstandsbezogene Theoriebildung im doppelten Sinne*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hohmeister, E. (2003). Thematische Analyse von Grégoire Solotareffs „Du groß und ich klein“ (1996). In J. Thiele (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert* (S. 130–141). Bremen: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee.
- Hurrelmann, B. (2000). Kinder- und Jugendliteratur in der literarischen Sozialisation. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* (Bd.2, S. 901–920). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurrelmann, B., & Richter, K. (1998). Einleitung. In B. Hurrelmann & K. Richter (Hrsg.), *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven* (S. 7–17). Weinheim & München: Juventa.
- König, G. M. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. König, & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 14–31.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, K., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mihm, A. (2001). *Packend. Eine Kulturgeschichte des Reisekoffers*. Marburg: Jonas Verlag.
- Oetken, M. (2014). Das Bild vom Kind und Kindheit im Bilderbuch. In A. Tilman, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 351–363). Wiesbaden: Springer VS.
- Ortlepp, A. (2014). Alltagsdinge. In S. Samida, M. K. E Eggert & H. P. Hahn (Hrsg.), *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen* (S. 161–164). Darmstadt: WBG.
- Sarihi, S., & Völk, J. (2015). Meine liebsten Dinge. *Gecko, Bilderbuchzeitschrift*, 49, 27–38.
- Sarihi, S., & Völk, J. (2018). *Meine liebsten Dinge müssen mit*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Darmstadt: Luchterhand.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Theorie* (S. 12–23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink.
- Thiele, J. (2003a). Das Bilderbuch. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (S. 70–98). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Thiele, J. (2003b). Erzähl-dramaturgische Analyse von Raymond Briggs' „Der Mann“ (1993). In J. Thiele (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske und Reinbert Tabbert* (S. 117–129). Bremen: Universitätsverlag Aschenbeck und Isensee.
- Weinkauff, G., & Glasenapp, G. von (2010). *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Schöningh.



Die Zuckertüte als Einschulungsding – Überlegungen zur Bedeutung von Dingen im Übergangsprozess von der KiTa in die Grundschule

Gesine Nebe und Annegret Gaßmann

1 Einführung

Eine Zucker- bzw. Schultüte¹ gehört in Deutschland zum Schulbeginn wie ein Tannenbaum zum Weihnachtsfest: Spätestens ab Juli steht dieses Objekt in den unterschiedlichsten Ausfertigungen und Größen in den Auslagen von Warenhäusern und Schreibwarenhandlungen, finden sich Abbildungen davon in Werbesprosken und Zeitschriften, dekorieren Lebensmittelgeschäfte, Bäckereien und Konditoreien ihre Schaufenster damit. Beginnt dann das neue Schuljahr, tragen festlich gekleidete Kinder mit ihren Familien ihr jeweiliges Exemplar dieses besonderen *Dings* von ihrem allerersten Besuch der Schule nach Hause. Die große bunte, mit Süßigkeiten und Geschenken gefüllte Zuckertüte spielt in Deutschland aktuell ebenso wie in der Erinnerung vieler Menschen an ihren ersten Schultag eine herausragende Rolle.

¹Zuckertüte und Schultüte werden in diesem Beitrag synonym gebraucht. Der Begriff „Zuckertüte“ für das in Frage stehende ‚Ding der Kindheit‘ ist im mitteldeutschen Raum gebräuchlich, während sich im Rest Deutschlands der Begriff Schultüte etabliert hat. Als aus Sachsen-Anhalt bzw. Thüringen stammende Autorinnen verwenden wir – auch weil wir am Tag unserer eigenen Einschulung eine Zuckertüte (und keine Schultüte) erhielten – überwiegend den Begriff Zuckertüte.

G. Nebe (✉) · A. Gaßmann
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle, Deutschland
E-Mail: gesine.nebe@paedagogik.uni-halle.de

A. Gaßmann
E-Mail: annegret.gassmann@paedagogik.uni-halle.de

Auch im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zeigte sich in überwältigender Deutlichkeit, wie stark die Erinnerung an den Beginn der Schulzeit und den Wechsel in den Status ‚Schüler*in‘ mit der jeweils eigenen Zuckertüte verknüpft ist. Das zunächst überraschend starke Aufscheinen des Themas ‚Zuckertüte‘ in dem erhobenen Datenmaterial gab Anlass zu weiteren Überlegungen, Recherchen und Analysen. In diesem Beitrag wird deshalb die Zuckertüte als ein *Ding der Kindheit* systematisch in den Blick genommen.

Im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes werden spezifische Dinge aus Kindheit und Jugend in den Fokus gerückt. Die Annahme ist, dass es ganz spezifische *Dinge* und Objekte der materiellen Welt sind, die die Umwelt von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichsten historischen Zeiträumen prägten und prägen und die damit deren Aufwachsen maßgeblich (mit)konstituieren. ‚Aufwachsen‘ wird damit auch als ein ‚mit spezifischen kulturellen Ding-Welten in Kontakt kommen‘, als ein Hantieren mit und Aneignen von materialer Kultur in den Fokus gerückt.

Betrachten wir im Folgenden die Zuckertüte, so können wir einen kleinen, aber unserer Meinung nach wichtigen Einblick in die historische Dimension des Aufwachsens geben: Die Geschichte der Zuckertüte kann über weit mehr als 200 Jahre zurückverfolgt werden. Aufs Engste gebunden an das Ereignis des Schuleintritts und eingewoben in die Strukturen und Handlungspraktiken einer der wichtigsten Transitionen des Kindesalters, lassen sich an dieses Objekt aus verschiedenen Disziplinen Fragen stellen: Dies wären beispielsweise Fragen nach der Pädagogizität jener Praktiken, in die das Objekt eingelassen ist. Oder die kindheitssoziologische Grundfrage des Verhältnisses von Erwachsensein und Kindheit, welches darin zum Ausdruck kommt. Da es sich beim vorliegenden Beitrag um eine erste systematische Thematisierung handelt, soll die Aufmerksamkeit (auf der Basis empirischer Daten) zunächst auf die Schultüte als ‚Ding der Kindheit‘ gelenkt werden, zudem sollen Spuren disziplinären und wissenschaftlichen Nachdenkens in verschiedene Richtungen ausgelegt werden. Die genutzten und hier vorgestellten empirischen Daten stammen aus einem im Jahr 2014 und 2015 durchgeführten Lehr-Forschungsprojekt im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengangs an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, das Gesine Nebe leitete. Darin standen autobiografische Erinnerungen und narrative Interviews zum Schulanfang im Mittelpunkt. Die vorliegenden Transkripte und Texte umfassen Erinnerungen an den Schulbeginn zwischen 1938 und 1998. Sowohl der Fokus der Interviews als auch der Arbeitsauftrag für die autobiografischen Texte lag auf der Deskription der Phase bzw. des Tages des Schulbeginns. Der Erzählstimulus – sowohl für das

narrative Interview als auch für die schriftlich zu verfassende autobiografische Erzählung der Studierenden lautete: „Erzähle mir bitte von deiner Einschulung. Woran erinnerst du dich?“ Überraschend war, dass es das Objekt Zuckertüte war, das von fast allen Studienteilnehmer*innen besonders extensiv thematisiert wurde. Das Material legt nahe, dass Schulbeginn und Zuckertüte untrennbar zusammengehör(t)en. Dem entgegen steht, dass dieser Tatsache wie auch dem Brauchtum, welches mit diesem Objekt verknüpft ist, in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen (z. B. Transitionsforschung, Kindheitsforschung, Erziehungswissenschaften, Frühpädagogik) bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, die Zuckertüte eingehender zu betrachten. Als einzigartiges ‚Ding der Kindheit‘ ist die Zuckertüte es nicht nur wert, endlich wissenschaftlich in den Blick genommen zu werden, sondern sie dient uns auch dazu, exemplarisch die Relevanz von Dingen am Übergang zwischen früher Kindheit und Schulkindheit auszuloten. Nicht zuletzt ist es Ziel, auf die mögliche Bereicherung der (frühpädagogischen) Transitionsforschung aufmerksam zu machen, die sich an den Einbezug der ‚Dimension der Dinge‘ knüpfen würde: Bis dato setzt sich die (frühpädagogische) Transitionsforschung zwar intensiv mit einzelnen Akteur*innen/Akteursgruppen, mit Beziehungen/Beziehungsgefügen und mit Strukturen und Bedingungen des Gelingens oder Scheiterns des Schulbeginns von Kindern auseinander. ‚Einschulungs- oder Schulanfangs-Dinge‘ werden bislang jedoch selten in den Blick genommen (vgl. Docket et al. 2017; Graßhoff et al. 2013; Niesel und Griebel 2013; Oehlmann et al. 2011). Insofern ist gerade hier die Relevanz von Dingen der Kindheit noch maximal unterbelichtet.

2 Der Blick durch das empirische Schlüsselloch

2.1 Das Lehr-Forschungsprojekt im Seminarkontext „Elementarpädagogische Transitionsforschung“

Im Kontext des o. g. Seminars wurde unter anderem beleuchtet, was den Schulbeginn für verschiedene Proband*innen charakterisiert hat: Welche Aspekte bleiben Menschen möglicherweise auch nach Jahrzehnten noch in Erinnerung, welche Aspekte sind retrospektiv für den Schulstart von Bedeutung gewesen?

Wie Turunen und Docket (2013) beschreiben, ist es selbstverständlich so, dass jede Person über Erinnerungen an den eigenen Schulanfang verfügt. ‚Schulanfang‘ verstehen sie als „a normative, institutionalised transition established by legislation and educational practices within a particular society“ (Turunen und

Docket 2013, S. 103) sowie „[as a] phase of changing relationships and roles which marks changes in children’s participation in the family and community“ (ebd.). Eine wissenschaftliche, methodisch geleitete Auseinandersetzung mit Erinnerungen an den Schulanfang liefert nach Turunen und Docket (2013) demnach einen Einblick in Details, Praktiken und Routinen rund um den Schulbeginn. Darüber hinaus vermag sie auch spezifische und für den Schulbeginn relevante Materialitäten zu identifizieren.

Im Seminar wurden Studierende dazu ermutigt, jeweils ein Familienmitglied zu dessen Erinnerungen an die eigene Schuleinführung zu befragen sowie eine eigene autobiografische Erzählung zum Thema zu verfassen. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. Der Datenkorpus setzte sich aus elf narrativen Interviews und elf autobiografischen Erinnerungen von Proband*innen, die in den späten 1930er Jahren bis in die 1990er Jahre eingeschult wurden, zusammen. Gemeinsam mit den Studierenden wurde das Datenmaterial gemäß der Themenanalyse nach Lueger (2010) ausgewertet. Diese Analysemethode schien geeignet, um einen Überblick über die verschiedenen Themen in empirischen Materialauszügen zu erhalten und thematische Schlüsselaussagen überblicksartig darstellen zu können. Darüber hinaus lieferte diese Methode einen Einblick in die verschiedenen Kontexte sowie die Art und Weise, in der spezielle Themen im Datenmaterial aufschienen.

Durch eine Vorab-Sichtung einzelner, randomisiert ausgewählter Interviews konnte mittels eines offenen Kodierprozesses festgehalten werden, welche Themen das Datenmaterial enthielt. Anschließend setzten sich die Studierenden in Kleingruppen mit den so identifizierten Themenbereichen systematisch – und jeweils unter Einbezug des gesamten Datenkorpus – auseinander. Ein methodischer Schritt der Sichtung und Analyse aller Texte zu einem bestimmten Themenbereich ergab die Möglichkeit, eine Vorstellung von der Konsistenz des jeweiligen Themas sowie der Gemeinsamkeiten und Unterschiede eines Themas über verschiedene Materialstellen hinweg zu erhalten. So konnten Gewichtungen und Varianzen von Themen herausgearbeitet und die möglicherweise wechselseitige Bedingung oder Ergänzung von thematischen Passagen in den Interviews analytisch bearbeitet werden.

Auffällig häufig ist im Datenkorpus das Thema *Objekte am Übergang* enthalten. Der Themenanalyse nach Lueger (2010) weiter folgend wurde alle Interviews und Erzählungen auf dieses Themengebiet hin durchgearbeitet und entsprechende Nennungen dokumentiert.

Wie bereits erwähnt, war es für alle am Projekt beteiligten Studierenden und für Gesine Nebe als Seminarleiterin überraschend, wie stark die Erinnerung

an den Schulbeginn mit der Zuckertüte verknüpft wurde bzw. wie sehr die Erzählungen über den Schulanfang um dieses Objekt herum konstruiert worden waren: *Lediglich ein* Interview sowie eine autobiografische Erzählung enthielten *keinerlei* Aussagen zu diesem Objekt; beide Daten stammten von in der Volksrepublik China eingeschulten Personen.

Der empirische Gehalt des Einschulungsdinges *Zuckertüte* stellte sich schließlich in der systematischen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Textstellen des Datenmaterials als ungeheuer gehaltvoll dar. Insofern kann dieser Artikel auch als ein empirisch begründetes Plädoyer für weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem *Ding Zuckertüte* gelesen werden. Das (eigentliche) Ziel des Lehr-Forschungsprojektes (nämlich: im Kontext elementar-pädagogischer Transitionsforschung relevante Themen in der Auseinandersetzung mit der Einschulung herauszuarbeiten und Forschungsmethoden zu erproben) wurde durch die systematische Auseinandersetzung mit dem *Ding Zuckertüte* und durch die daraufhin herausgearbeiteten wissenschaftlichen Anknüpfungsmöglichkeiten noch erweitert.

Im Folgenden sollen einige der Auszüge aus dem Material präsentiert werden, die die Zuckertüte betreffen.

2.2 „Der erste Schultag sah so aus, dass ich eine schöne Zuckertüte bekommen habe.“ – Auszüge aus dem Datenkorpus.

Der vorliegende Beitrag selbst ist Ergebnis einer langfristigen explorativen Auseinandersetzung mit dem Thema; er soll das spezifische *Ding der Kindheit* – die Zuckertüte – für weitere wissenschaftliche Untersuchungen anknüpfungsfähig darstellen. In einem ersten Schritt wird es hier darum gehen, die Facetten der im Material enthaltenen Thematisierungen der Zuckertüte darzustellen und zu veranschaulichen.

Dafür erscheint es zunächst sinnvoll, das empirische Fundament, auf dem die Gedanken zum im Weiteren vorgeschlagenen Forschungsprogramm basieren, darzustellen. Wir beabsichtigen, an dieser Stelle, das mit Hilfe des genannten methodologischen Vorgehens herausgearbeitete Thema „Schulanfangsding Zuckertüte“ in seiner Breite zu veranschaulichen. Die Darstellung eingehenderer Analysen und daraus folgender Interpretationen wird in diesem Beitrag

zurückgestellt. Vordergründig interessiert der Beleg, *dass* die Zuckertüte für weitere Forschung empirischen Gehalt besitzt².

Im Folgenden werden in chronologischer Reihenfolge der Einschulungen Textpassagen präsentiert, die unkommentiert für sich sprechen sollen:

In einem Interview aus dem Jahr 1938 heißt es:

„Es hat jeder so ne große Zuckertüte gehabt und da hatten wir eine. Puppe drauf. Und drin waren eben so Süßigkeiten, die es zu der Zeit.. gab. [...] Zum Beispiel. Naja, was war denn das? Schokoladenplätzchen, Kekse und dann waren auch Strümpfe drin und was zum Anziehen, kleines so und /eh/ noch ein bisschen was um spielen. Also ein Springseil ein Kreisel mit einer Peitsche – kennst du das?“

Eine Einschulung im Jahr 1941 wird so beschrieben:

„Naja. Ich bin, wir sind in die Schule gekommen, aber das war nicht wie hier. Ähm. In die Schule. Dann hat ein Lehrer eine Ansprache gehalten. Da war aber nur ein Lehrer da, die anderen waren ja alle im Krieg. Das war nur so... (I: Hm) Die schon beschädigt worden waren, die wieder gekommen waren so. U n d dann haben wir die Zuckertüte gekriegt. Naja und dann sind wir wieder mit der Mutter nach Hause gegangen.“

„So ne Feier gabs aber auch nicht bei der Einschulung. Wo wir dann nachher Zuhause waren dann haben wir die Zuckertüte aufgemacht u n d. Da haben wir einen Zugschein gekriegt. Da konntest du bis S fahren mitm Zug von B und konntest dort in einen Laden Süßigkeiten dir holen. Aber nicht viel. Da ist meine Mutter garnicht gefahren. Ach Gott was haben wir mal noch drin gehabt. Marzipankugeln gemacht. Plätzchen gebacken, kleinere. Naja wir hatten ja auch Lebensmittelkarten. Da hast du auch aufgespart mal ein paar damit du Zucker kaufen konntest. Und Schokolade weiß ich gar nicht. Gar nicht. Es war auch nicht so eine hohe Tüte, so mit oben so hin. Die war nun nicht so riesig. Vielleicht so 50 cm, mehr nicht. Ja die haben wir auch gehabt. Mit ner großen Schleife dran. Und die hast du auch tragen können. Die brauchte kein anderer tragen. ((lachend)) Da hat nichts rausgeguckt. Ich habe auch noch ein Bild, da wirst du ja sehen wie groß die ist“.

Illustriert wird die Interviewpassage von einer Fotografie einer anderen Einschulung aus dem Jahr 1942 (siehe Abb. 1). Im Vordergrund des Bildes sitzt ein sommerlich-festlich gekleideter Junge mit ordentlich gescheiteltem Haar auf einem Kinderschlüssel und öffnet eben eine kleine Zuckertüte. An den Stuhl gelehnt ist ein Schulranzen zu sehen und im Sommerblumenbeet links neben ihm steht

²Die Frage, welche Gehalte dies im Einzelnen sein können bzw. sind, bleibt zwangsläufig zukünftigen Auseinandersetzungen bzw. Veröffentlichungen vorbehalten.



Abb. 1 Kind mit Zuckertüte, 1940er Jahre. (Quelle: Peter Sodann)

eine weitere, größere Zuckertüte. Vom Treppenabsatz im Hintergrund des Bildes sitzt die Mutter des Jungen und schaut ihm zu.

Die Schultüte wird in einem anderen Interview, in welchem die Einschulung aus dem Jahr 1948 rekapituliert wird, folgendermaßen erwähnt:

„Ich hatte zwar eine Schultüte aber mit g a n z wenig Süßigkeiten, da wir damals Lebensmittelmarken kriegten und die haben ja kaum gereicht, damit wir uns ernähren können. Also ... es gab auch keine Schokolade zu dieser Zeit. Es gab höchstens eine Tafel Vitalade (Schokolade ohne Kakao) und ((lachend)) ein paar saure Bonbons“.

Von der entbehrungsreichen Nachkriegszeit, die sich auf die Füllung der Zuckertüte auswirkte, zeugt ein Interview über eine Einschulung im Jahr 1949:

„Der [erste Schultag] sah konkret so aus, dass ich eine schöne Zuckertüte bekommen habe, die fast bis oben hin mit Sägemehl oder so grober Sägespäne gefüllt war, da war ja nicht so viel drin, ne? (I: Ja.) Sie war zwar schön groß und dann waren eben ein paar Süßigkeiten drin. Ich hab noch gedacht was da wohl alles Schönes drin ist, aber war nicht viel drin (lacht). Das weiß ich noch.“

Eine interviewte Person, die von ihrer Einschulung aus dem Jahr 1965 berichtet, kann sich noch ganz genau an das Aussehen der Zuckertüte erinnern.

„ja also das Programm war zu Ende [...] und dann gab es endlich die Zuckertüten die hingen an einem Gestell was ein Baum sein sollte, ein Zuckertütenbaum halt. Jeder Schüler und jede Schülerin wurden nachdem Frau M. unsere Klassenlehrerin eine Zuckertüte vom Baum genommen hatte nach vorne gerufen und die Zuckertüte wurde übergeben. Ich weiß noch dass meine wunderschön war, dunkelrot und weiß längs gestreift. Übrigens fast passend zu meinem Schulanfangkleid das auch rot weiß gestreift war allerdings knallrot und quergestreift.“

Im Jahr 1972 wurden Zuckertüten von Eltern reichlicher befüllt und den Kindern zum Schulanfang überreicht:

„Danach wurden auf dem Schulaußengelände die Zuckertüten überreicht. Manche Kinder konnten ihre Tüte kaum tragen, so schwer war sie. ((räuspert sich)) Stolz lief ich mit der Zuckertüte zu meinen Eltern. Anschließend gingen wir zum gemeinsamen Mittagessen mit unseren Gästen in eine Gaststube. /ehm/ Ich trug stolz meine Zuckertüte und meinen Schulranzen. Nach einigen Metern war ich jedoch froh, dass mein Vater mir die Tüte abnahm. Der Tag klang am Abend gemütlich in geselliger Runde aus.“ ((räuspert sich))

Ein Interviewee vergleicht die Einschulung 1978 in der DDR mit Einschulungen dieser Tage:

„[...] und die Schuleinführung war so zu unseren DDR-Zeiten eher also man kann sie nicht vergleichen mit der heutigen Schuleinführung es war eine kleine Familienfeier ich hatte eine Zuckertüte eine große von meinen Eltern und meine Großeltern haben ja nicht gelebt also hatte ich nur die von meinen Eltern und noch eine kleine von den Freunden meiner Mutter und meinem Vater.“

Die im Zitat betonte Größe der Zuckertüte zeigt auch ein typisches Einschulungsfoto aus dem Jahr 1982 (siehe Abb. 2), die ebenfalls in der DDR in einem kleinen mitteldeutschen Dorf stattfand. Hier ist die Zuckertüte inklusive des darauf befestigten Teddybärs annähernd so groß wie das festlich gekleidete Kind selbst.

Besonders auch die Auszüge aus einigen autobiografischen Erinnerungen an den Schulbeginn Ende der 1990er Jahre belegen das Aufscheinen der Zuckertüte als wichtig(st)es Thema am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

„Mein Papa stand an der Seite und hat mit einer Videokamera gefilmt. Unter bzw. neben unseren Stühlen standen schon unsere Schulranzen bereit und die Schultüten waren alle vorne neben der Bühne in einem großen Gestell platziert. Nach

Abb. 2 Kind mit Zuckertüte, 1980er Jahre.
(Quelle: Gesine Nebe)



dem Programm wurden wir der Reihe nach aufgerufen, um nach vorne zu treten. Wir wurden von der Schuldirektorin sowie unserer Klassenlehrerin beglückwünscht, bekamen unsere Schultüte, einen Ballon mit unserem Namen darauf und jeder bekam seinen Schulranzen aufgesetzt. Meine Schultüte war mit vielen Süßigkeiten, aber auch einigen kleinen Schulmaterialien gefüllt und oben drauf befand sich ein großes Kuscheltier, ein Dalmatiner. Anschließend gingen wir alle raus auf den geschmückten Schulhof. Wir machten dort ein Klassenfoto mit unseren Schulranzen und Schultüten und auch noch weitere Fotos mit der Familie. Zusätzlich zu der großen Schultüte von meinen Eltern, die ich bereits in der Schule in Empfang nehmen durfte, habe ich zur Feier und auch nachträglich weitere, für die Schule nützliche, Geschenke und kleinere Zuckertüten von Verwandten, Bekannten und auch Nachbarn bekommen.“

„Gegen Vormittag machten wir uns dann auf den Weg zur Schule, die ganz in der Nähe meines Zuhauses lag. Auf diesem Weg bekam ich auch meine Zuckertüte zum ersten Mal zu sehen, diese war in meinen Augen riesig und mit den Motiven aus dem Glöckner von Notre Dame (Walt Disney), zu dieser Zeit mein Lieblingsfilm, bedruckt. Ich wollte sie am liebsten selbst tragen, sollte mich aber noch etwas gedulden.[...] Im Anschluss wurden wir vor dem Schulgebäude noch klassenweise mit unseren Schulranzen fotografiert. Danach empfing mich meine Familie und es wurden noch etliche Fotos von mir mit Schultüte und der Familie gemacht. Dabei wurde mir die Schultüte immer schwerer.“

Abb. 3 Kind mit Zuckertüte, 1990er Jahre. (Quelle: Annegret Gaßmann)



„Mir gratulierten alle zur Einschulung und ich bekam endlich meine große Zuckertüte, auf die ich mich schon sehr gefreut hatte. Die Zuckertüte war fast so groß wie ich und in zarten Gelb-, Rosa- und Blautönen gehalten, mit Bildern vom Disneyfilm Pocahontas und blauem und rosafarbenem Schleifenband verziert. Außerdem bekam ich einen lilafarbenen Schulranzen, der mit vielen Zahlen und den Disneyfiguren Mickey Mouse, Donald Duck und Co verziert war.“

Die im Zitat genannten Verzierungen mit Schleifen und Bändern ebenso wie die Größe der Zuckertüte illustriert auch eine Fotografie eines Kindes am ersten Schultag im Jahr 1997 (siehe Abb. 3). – Freude und Anstrengung spiegeln sich im Gesicht des Mädchens, das seine große Schultüte auf dem Nachhauseweg fest in beiden Armen hält.

„Angekommen in der Sonne wollten alle möglichen Verwandten Bilder von mir machen. [...] Nun ja ich fügte mich und stellte mich brav mit mein meinem Cousin auf. Dabei blinzelten wir in die Sonne und versuchten die Zuckertüte zu halten. Mich stellte man auf einen Bordstein, damit mein Gesicht die Möglichkeit hatte über die Zuckertüte hinweg in die Kamera zu lunzen. [...] Die Personen um mich herum, versuchten mich so zu drapieren, dass auch ich ins Rampenlicht gelang. Die Zuckertüte war jedoch so schwer und groß, dass ich nicht nachvollziehen konnte, weshalb man auch AUF diese noch Puppen und Stifte binden musste.“

3 Von Zuckertüten, Storchentüten, Schultüten. Ein kleiner Einblick in die Geschichte der Zuckertüte

Im bisher Gesagten ist ganz selbstverständlich davon ausgegangen worden, dass die Leser*innen dieses Beitrags wissen, was eine Zuckertüte ‚eigentlich‘ ist. Richtig ist auch davon auszugehen, dass der Leser*innenschaft in Deutschland sowie Österreich dieses Objekt vertraut ist. Richtig ist aber auch, dass die Schultüte international eine Besonderheit darstellt; dieses Objekt ist nirgendwo sonst auf der Welt bekannt. Eine Zuckertüte bzw. Schultüte ist eine meist aus Pappkarton gefertigte Spitztüte, die zwischen 70 und 85 cm lang ist. Die Form des Behältnisses ist kegelförmig oder pyramidenförmig (i. d. R. sechseckige Grundfläche). Das Behältnis kann verschlossen werden; dafür ist um die Grundfläche des Kegels bzw. der Pyramide eine Manschette aus Stoff, Filz oder Krepppapier angebracht, die i. d. R. mit einem Geschenkband dekorativ zugebunden wird. Besagtes ‚Behältnis‘ wird heutzutage überwiegend industriell gefertigt im Handel angeboten. Darüber hinaus gibt es vorgefertigte Bastelsets bzw. Schultütenrohlinge zu kaufen. Bei der heute gebräuchlichen Schultüte handelt es sich um eine Geschenkverpackung bzw. ein Verpackungsmittel, die i. d. R. ausschließlich am allerersten Schultag eines Kindes zum Einsatz kommt. Sie wird von Schenkenden mit kleinen und größeren Gegenständen, die dem beschenkten Kind Freude bereiten sollen, gefüllt. So verpackt, wird das Objekt Zuckertüte den Kindern an ihrem ersten Schultag entweder von Lehrer*innen oder von ihren Eltern überreicht. Zusammen mit dem neuen Schulranzen bildet die Schultüte die Staffage eines – im deutschsprachigen Raum – deutlich als Schulanfänger*in erkennbaren Kindes.

Hans-Günther Löwe (2014), der die bislang umfassendste Darstellung der Geschichte der Schultüte vorgelegt hat, stellt am Ende seiner Auseinandersetzungen fest, dass in Deutschland die „Schultüte als Symbol des Schulanfangs an keiner Stelle in Frage gestellt wird“ (ebd., S. 184); dieser „Brauch [sei] fest verwurzelt“ (ebd.). Über die Wurzeln dieses Brauches soll im Folgenden knapp informiert werden. Zunächst einmal ist festzustellen, dass der ursprüngliche Begriff ‚Zuckertüte‘ nicht auf den Schulanfang beschränkt war, sondern schlicht eine Tüte, d. h. eine spitz zulaufende kegelförmige Papierverpackung unterschiedlichster Größe bezeichnete, die mit Naschereien gefüllt war. Kindern, insbesondere Kindern des Bürgertums, wurde zu unterschiedlichen Anlässen eine Zuckertüte geschenkt:

„Der erste Gang zur Schule, der Besuch verschiedener Onkel und Tanten, die Ankunft eines neuen Brüderchens oder Schwesterchens, endlich die jährliche

Wiederkehr des Weihnachtsbaumes sind gewöhnlich mit kleineren oder größeren Zuckertüten verbunden“, stellt Herrmann Wagner im Jahr 1873 in seiner kurzen „Geschichte einer Zuckertüte“ fest (zitiert nach Löwe 2014, S. 11).

Es handelte sich beim ‚Zuckertütenbrauch‘ dem Anschein nach um eine Praktik Erwachsener, Kindern mit der wohlmeinenden Gabe von Zuckerzeug (wie bspw. Bonbons, Konfekt, Kleingebäck, Nüsse, Mandeln, getrocknete oder kandierte Früchte) auch unangenehme Situationen und Anlässe im wahrsten Sinne des Wortes ‚schmackhaft‘ zu machen. Ein Beispiel dafür ist der im 19. Jahrhundert in bürgerlichen Familien dokumentierte Brauch der Storchentüte: Der legendäre Adebar brächte die Babies – so wurde Kindern der Geburtsvorgang verhüllt – und bescherte „nach trostreichem Begleitbrauch [...] den älteren Geschwistern vielfach bei dieser Gelegenheit eine Storchentüte mit Süßigkeiten“ (Weber-Kellermann 1998, S. 109).

Der Brauch, Kindern zum Schulanfang eine Tüte Zuckerzeug zu beschenken, etablierte sich in Deutschland bereits Ende des 18. Jahrhunderts. Als einen der ersten Nachweise führt Löwe (2014) den autobiografischen Bericht Karl Gottlieb Bretschneiders an, der 1781 oder 1782 in Gersdorf seinen ersten Schultag erlebte:

„Ich erinnere mich noch, wie ich mit einem neuen A-B-C-Buch und einem neuen Katechismus nebst schönem Griffel in die Dorfschule [...] eingeführt wurde und eine Zuckerdüte von dem Schulmeister bekam und wie ich glaubte, dass ich alle Tage eine solche erhalten würde, und daher sehr befremdet war, an den folgenden Tagen nichts zu empfangen“ (zit. nach Löwe 2014, S. 19).

Der Brauch etablierte sich schnell und wurde bereits in Bezug auf eine Einschulung im Jahr 1801 als „alte[r] Brauch“ wahrgenommen:

„im fünften Jahre führte man mich zur Schule, ich empfang die Süßigkeit des wichtigen Tages, als mir der Kantor nach altem Brauch eine große Zuckerdüte verehrte“ (Lebenserinnerungen J.D. Elsters, veröffentlicht von Ludwig Bechstein, zitiert nach Löwe 2014, S. 21).

Löwe führt weitere Belege dafür an, dass in Deutschland, insbesondere in Mitteldeutschland, Zuckertüten für Schulanfänger*innen früh gebräuchlich gewesen sein müssen. Bildlich dokumentiert hat den Brauch vermutlich erstmalig der aus Dresden stammende Maler Ludwig Richter (1864). In einem Holzschnitt, der auf das Jahr 1864 datiert wird, sind vor einer Schultür, zu der eine kleine Treppe führt, ein Lehrer – erkennbar am erhobenen Zeigefinger der rechten Hand und dem Rohrstock in der linken – sowie 14 Kinder abgebildet (Abb. 4). Die Kinder

Abb. 4 L. Richter: Die Schule ist aus. (Holzschnitt, 1864; Quelle: Neidhardt 1971, S. 225)



sind in verschiedenen Positionen bzw. mit verschiedenen Gesten dargestellt, wobei ein im Verhältnis zu den anderen kleines Kind im rechten Bildvordergrund auffällt. Ihm wenden sich zwei ältere Mädchen zu; das Kind blickt freudig und stolz. Wie der Ausschnitt (Abb. 5) zeigt, trägt das Kind einen über den rechten Arm gehängten Beutel und ein verhältnismäßig großes Buch, das es unter den rechten Arm geklemmt hat. Außerdem trägt es einen Gegenstand, der etwa ein Drittel seiner eigenen Körpergröße hat: eine Tüte. Schreibt Wagner also 1873, ‚der erste Gang zur Schule sei gewöhnlich mit Zuckertüten verbunden‘ (vgl. Löwe 2014, S. 11), so dokumentiert der Holzschnitt aus dem Jahr 1864 ebendies. Das Kind, das Ludwig Richter hier darstellte, hat offenbar seinen ersten Schultag hinter sich gebracht und es trägt nun seine Zuckertüte nach Haus.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass das Objekt Zuckertüte von Beginn an in eine Handlungspraxis von Erwachsenen eingebunden ist, die darauf abzielt, Kindern in bestimmten, oft neuen und/oder aufregenden Situationen eine Freude

Abb. 5 L. Richter: Die Schule ist aus. (Holzschnitt, 1864; Ausschnitt, eigene Hervorhebung; Quelle: Neidhardt 1971, S. 225; Herv. GN und AG)



zu bereiten, ihnen Mut zu machen oder Trost zu spenden. Eine solche neue Situation ist die der Einführung in das schulische Lernen.

Mit zunehmender Etablierung des Zuckertütenbrauchs als Schulanfangsbrauch boten Geschäfte, insbesondere Bäckereien und Konditoreien, zunehmend spezifische Zusammenstellungen von Naschwerk in eigens angefertigten Verpackungstüten an (vgl. Löwe 2014, S. 65 ff.). Nach und nach spezialisierten sich Papierwarenhersteller*innen auf die Produktion von Schultüten, zunächst in kleineren Manufakturen und später im fabrikmäßigen Stil (ebd.). Diese wurden offenbar sowohl von Süßwarenhandlungen nachgefragt als auch an Eltern verkauft, die diese selbst für ihre Kinder füllten. Mit fortschreitender Industrialisierung wurden seit etwa 1910 Schultüten als Massenware hergestellt. Ihre Gestaltung unterlag der Mode und wandelte sich je nach Geschmack und Zeitgeist; Dekors griffen teilweise patriotische Elemente auf wie Flaggen, Embleme etc. Die Gestaltung mit Motiven aus bekannten Märchen und in neuerer Zeit mit Elementen der Popkultur, deren Adressat*innen Kinder sind

(Zeichentrickfilme und Serien bis hin zu Musikgruppen u. ä.), sind ebenso üblich (gewesen) (ebd.). Zudem – und dies nicht erst seit der Etablierung einer ganzen Do-it-yourself-Szene – werden Schultüten individuell dem Geschmack von Kind und Familie gemäß von Eltern oder spezialisierten Anbieter*innen angefertigt und verziert.

4 Wozu eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Einschulungsding Zuckertüte? Gedanken zu einem möglichen erweiterten Forschungsprogramm für die Übergangsforschung

Das eingeführte Datenmaterial wie auch die knappen historischen Sequenzen lassen sich in vielfältiger Hinsicht interpretieren und theoretisieren (vgl. Nebe und Frindte 2015, 2019). Im Rahmen dieses Beitrags ist uns jedoch vor allem daran gelegen, die grundlegendere Frage nach dem wissenschaftlichen Mehrwert der Beschäftigung mit der Zuckertüte aufzuwerfen: Warum etwa sollte die Transitionsforschung sich ernsthaft mit der Zuckertüte, mit dieser ausschließlich im deutschsprachigen Raum bekannten und international als eher skurril wahrgenommenen ‚Verpackungskartonage‘ befassen? Sollte diese Auseinandersetzung nicht besser Ethnolog*innen und Brauchtumsforscher*innen überlassen werden (vgl. Müser 2018)? Was verspricht die systematische Auseinandersetzung mit dem Einschulungsding Zuckertüte den bereits existierenden Erkenntnissen hinzuzufügen? Hierzu soll im Folgenden Stellung bezogen werden.

Betrachten wir die Zuckertüte aus volkskundlicher Perspektive, so ist sie ein Objekt, das in den größeren Zusammenhang eines Brauches eingewoben ist. Aus Sicht der Ethnologie wären jene Praktiken als Begleitphänomene eines als Einschnitt erfahrenen bzw. gedeuteten Lebensereignisses zu verstehen (vgl. Bimmer 2001). Aus einer solchen Perspektive ist die Zuckertüte dann ein materielles Brauchtumselement, und zwar eines, das in identitäts- und sinnstiftende Handlungen einer Gruppe eingebunden ist – und das darin spezifische Funktionen erfüllt. Eine (frühpädagogische) Übergangsforschung dagegen, die bewusst Materialitäten, Dinge und Objekte in ihre Untersuchung des Übergangs in die Grundschule einbezieht, könnte danach fragen, welche *Dinge* in Übergangsprozesse und -handlungen involviert sind und welche Funktionen sie darin erfüllen. Hier wäre die Nähe zur Ethnologie noch sehr groß. Darüber hinaus aber könnte eine ‚Ding-sensible‘ Übergangsforschung schwerpunktmäßig betrachten, welche spezifischen Handlungen spezifische Schulanfangs-Dinge

wie die Zuckertüte allererst ermöglichen und welche sie verhindern. Sie könnte auch die Frage nach der Pädagogizität von Dingen, wie etwa der Zuckertüte und anderer Schulanfangsdinge (z. B. erster Schulranzen, festliche Kleidung für den ersten Schultag; international bspw. die erste Schuluniform) allererst stellen. Sie könnte dem sich in Dingen materialisierenden Verständnis von Kindsein und von (Schul-)Kindheit sowie Ungleichheitsaspekten, die sich mit den Schulanfangsdingen verbinden, nachgehen. In der Frühpädagogik spielt die Transitionsforschung seit vielen Jahren eine herausragende Rolle. In ihrem Leben werden Kinder bereits früh mit verschiedenen Institutionen konfrontiert. In Deutschland ist es möglich und seit Einführung des Rechtsanspruches auf Kindertagesbetreuung auch rechtlich normiert, dass Kinder bereits ab ihrem ersten Lebensjahr eine Kindertagespflegeeinrichtung bzw. eine KiTa besuchen. Damit erlebt die Mehrheit der Kinder unter sechs Jahren einen täglichen, temporär begrenzten Übergang von einer familialen in eine außer-familiale Betreuungssituation. Spätestens aber ab einem Alter von sechs Jahren und dem Wirksamwerden der Schulpflicht werden alle Kinder in die Bildungsinstitution Grundschule aufgenommen; sie gehen von einer Institution (KiTa/Familie) in eine neue Institution (Schule) über.

Übergänge bzw. Transitionen stellen „biographisch relevante Lebensphasen“ (Hanke 2011, S. 12) dar; sie bezeichnen „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993, S. 37). Phasen der Transition wie der Schulbeginn konfrontieren Menschen (die betreffenden Kinder, deren Eltern, pädagogisches Fachpersonal) mit Veränderungen und der Notwendigkeit, neue Anforderungen zu bewältigen. Schulanfangsveranstaltungen stellen im Transitionsprozess Ereignisse dar, in deren Rahmen der Übergang vollzogen, der Rollenübertritt der Kinder vom ‚Kindergartenkind‘ zum ‚Schulkind‘ in einem oder mehreren mehr oder weniger formalisierten Rite(s) des passage (vgl. van Gennepp 1999; Turner 2005) inszeniert wird. Bisher nimmt die frühpädagogische Transitionsforschung den Schulbeginn bzw. die Gestaltung des Übergangs von der KiTa in die Grundschule ausschließlich subjektbezogen in den Blick; sie schenkt den ‚Dingen des Übergangs‘ keine Aufmerksamkeit. Nur vereinzelt und quasi als Beiprodukt werden die von der Organisation Schule durchgeführten Rituale und Zeremonien bzw. Übergangsveranstaltungen (vgl. Graßhoff et al. 2013) betrachtet (vgl. Oehlmann et al. 2011). Ein Beispiel gezielter Auseinandersetzung mit einem Ding, allerdings weniger mit einem ‚Schulanfangsding‘ als vielmehr mit einem ‚Schulding‘ stellt eine Arbeit über die Bedeutung der Schulbank aus dem Jahr 2012 dar (vgl. Depaape et al. 2012); darin wird auch eine „Neukonzeptualisierung von

Dingen zu aktiven sozialen Einheiten“ (ebd., S. 50) aufgegriffen und an einer ‚Lebensgeschichte der Schulbank‘ gearbeitet (vgl. ebd.).

Eine solche Neukonzeptualisierung von Dingen ist u. E. nicht nur plausibel, sondern längst überfällig: Die starke Subjektzentrierung in der frühpädagogischen Übergangsforschung ist bislang von der – wenn auch eher sporadisch stattfindenden Auseinandersetzung mit Dingen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Mollenhauer 1998; Meyer-Drawe 1999) und erst recht vom „konjunkturellen material turn in den Sozial-, Geistes- und Erziehungswissenschaften“ (Nohl 2020, S. 281; vgl. Nohl 2019; Priem et al. 2012; König 2012; Nohl und Wulf 2013) – weitgehend unberührt geblieben. Als Beleg mag an dieser Stelle eine aktuelle Aussage über das sog. „IFP-Transitionsmodell“ der in Deutschland führenden Forscher*innen Griebel und Niesel, die dieses Modell maßgeblich mitentwickelt haben, geltend gemacht werden: Dort heißt es „Das Modell sieht die Bewältigung der Transition nicht als Folge der Kompetenz der individuellen Person allein, sondern als Zusammenwirken aller an der Transition beteiligten Menschen – als Kompetenz des sozialen Systems“ (Niesel und Griebel 2013, S. 288). Das IFP-Transitionsmodell erweitert den traditionellen Blick auf Übergänge insofern, als nicht wie zuvor überwiegend (nur) der/die Schulanfänger*in, sondern alle Menschen – Lehrpersonen, Eltern, Geschwister etc. – als den Übergang gestaltende Personen und damit (potenziell) Handelnde betrachtet werden. Auch international gibt es zunehmend Ansätze, die einen gelingenden Transitionsprozess des Kindes unter Einbezug aller am Prozess mehr oder weniger beteiligten Personen zu gestalten suchen – und die die dazu adäquaten Forschungsfragen bearbeiten (vgl. insbesondere Docket und Perry 2013).³

Vorgeschlagen wird an dieser Stelle, den Blick auf Übergänge nochmals zu erweitern auf das Zusammenspiel *aller Akteure* – menschlicher und nicht-menschlicher – in einem zeit-räumlichen Abschnitt wie dem des ersten Schultages. Diesem Vorschlag liegt ein Verständnis von Handeln im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie nach Latour zu Grunde. Handeln ist hier nicht nur als intentional und sinngenerierend ausschließlich menschlichen Akteuren

³Thematisch können des Weiteren Veröffentlichungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften (vgl. Mirkhil 2010), aber auch Studien, die die Perspektiven der Kinder in Bezug auf die Transition fokussieren (vgl. Docket et al. 2011), identifiziert werden. Die Rolle der Eltern im Prozess des Übergangs, Sorgen, Strategien, eigene Erinnerungen an den Schulanfang etc. spielen ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Graßhoff et al. 2013; Griebel und Niesel 2009) sowie die Lehrkräfte und ihre Perspektiven auf den Prozess des Übergangs vgl. (Docket und Perry 2004).

zugewiesen, sondern „Handlungsträger“ kann vielmehr sein, wer – oder was – „eine gegebene Situation verändert, indem es einen Unterschied macht“ (Latour 2007, S. 123). Handeln ist dann (in analytischer Perspektive) befreit von Intentionalität und vielmehr definiert als eine „Reihe von Performanzen gegenüber Herausforderungen und Prüfungen“ (ebd.). Für die Forschung heißt das: Die Entscheidung darüber, was oder wer Subjekt oder Objekt einer Handlung ist, fällt in jedem Falle nicht vor der Untersuchung (vgl. u. a. Latour 1987; Stalph 2019).

In Bezug auf die wissenschaftliche Betrachtung des Schulbeginns bzw. des entsprechenden Transitionsprozesses hieße eine solche Herangehensweise, die „althergebrachte Dichotomie von Menschen und Dingen“ (Latour 2010, S. 11) zeitweilig zu suspendieren und sie – wie Latour es formuliert – zu „untergraben wie ein Maulwurf“ (ebd.). So betrachtet, öffnen sich auf das präsentierte Datenmaterial bereits völlig neue Blickschneisen: Die Zuckertüte ist dann nicht nur ein Objekt – ein bunter kegelförmiger schwerer Gegenstand, ein herbeigesehntes Geschenk, ein Symbol oder ein Brauchtumselement. Sondern als Einschulungs-*ding* ist die Zuckertüte in dieser Perspektive ein *Aktant mit Handlungspotenzial*: Wird er in die Kette aus Performanzen beispielsweise einer Schulanfangsveranstaltung einbezogen, macht die Zuckertüte einen Unterschied: Ein Kind muss über sie hinwegblinzeln („Junzen“). Oder das Tragen des Objektes stellt sich für das Kind als zu schwer heraus, sodass es erforderlich ist, einen Erwachsenen um Hilfe zu bitten. Die Zuckertüte wird, wie die Textpassagen zeigen, von Erwachsenen „übergeben“ oder „überreicht“ u. v. m. Das Handlungspotenzial der Zuckertüte realisiert sich in den verschiedenen performativen Akten, die menschliche Akteure mit ihnen und durch sie vollziehen. Kehren wir zur eingangs dieses Abschnitts aufgeworfenen Frage nach dem Mehrwert wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit der Zuckertüte zurück, so dürfte klar geworden sein, dass dieser für die Transitionsforschung etwa darin läge, das diesem besonderen Aktanten inhärente Handlungspotenzial zu beschreiben und systematisch auszuloten. Hier nun stößt das vorgelegte empirische Material an seine Grenzen. Denn Erinnerungstexte sind keine bzw. enthalten kaum Deskriptionen von Performanz in situ. Empirische Daten, die in besonderer Weise die Analyse von Handlungspotenzialen menschlicher und nichtmenschlicher Akteur*innen/Aktanten ermöglichen sollen, müssten insofern vor allem Beschreibungen der Performanzketten bieten. Vorzuschlagen wäre daher, das Forschungsprogramm der Akteur-Netzwerk-Theorie in Anschlag zu bringen. Dem markigen Slogan „follow the actor“ (Latour 2005, S. 12) gemäß, wäre denkbar, wenn nicht gar notwendig, der Zuckertüte durch bzw. in alle Situationen zu folgen, in der diese in Erscheinung tritt. Dort, wo sie mit weiteren (menschlichen und nicht-menschlichen) Akteur*innen Verbindungen eingeht, Netzwerke bildet und ihr

Handlungspotenzial realisiert (wo nach ANT-Jargon aus dem Aktant Zuckertüte der Akteur Zuckertüte wird), müsste das Geschehen dokumentiert und ethnografisch festgehalten werden. Die Sozialität jener Situationen, in denen die Zuckertüte eine Rolle spielt, müsste dann als eine Versammlung quasi gleichberechtigter Akteure bzw. Aktanten untersucht werden. Und unter der Prämisse, dass „any thing that does modify a state of affairs by making a difference is an actor – or, if it has no figuration yet, an actant“ (Latour 2005, S. 71), wäre zu fragen: „Does it make a difference in the course of some other agent's action or not?“ (ebd.). – (Inwiefern) beeinflusst die Zuckertüte das Handeln anderer Akteure? Welche Impulse gibt dieses *Ding* in der Reihe von Performanzen, die das Handeln in einer bestimmten Situation ausmachen?

Bereits das vorgelegte begrenzte Datenmaterial spricht für ein solches Forschungsprogramm und legt die starke These nahe, *dass* die Zuckertüte in Figureationen der Transition in die Schule ‚einen Unterschied macht‘ – und dass dieser Unterschied kein kleiner ist. Wünschenswert wäre daher, die bestehende Transitionsforschung um die dargelegten Annahmen und Fokusse zu erweitern. Mit der ANT liegt „both a set of sensibilities and practical orientations“ (Michael 2017, S. 3) vor; sie böte in Kombination mit einem ethnografischen Vorgehen in der Datenerhebung großes Potenzial, um dingzentrierte Schulbeginn-Praktiken zu untersuchen.

5 Fazit und Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag entfalteten Überlegungen zur Zuckertüte als ein *Ding der Kindheit* bieten vielfältige Anknüpfungs- und Erkenntnismöglichkeiten für weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Es gälte zunächst eine möglichst breit facettierte Deskription der Schulanfangsnetzwerke aus menschlichen und nichtmenschlichen Akteur*innen vorzulegen. Nach einer detaillierten Konturierung der Handlungspotenziale, besonders der nichtmenschlichen Akteure wären Theoretisierungen möglich, die an vorliegende Erkenntnisse anknüpfen. Drei von vielen verschiedenen Richtungen seien abschließend kurz benannt. Denkbar wären erstens bspw. aus frühpädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht Auseinandersetzungen über die Pädagogizität von Dingen: Welche Handlungen ermöglichen spezifische Dinge, welche pädagogischen Intentionen sind den Gegenständen inhärent? In welche Handlungen sind Dinge in welcher Weise eingebunden und vor allem: Gibt es Unterschiede im Handlungspotenzial von Akteur*innen einzelner Gruppen der verschiedenen menschlichen Akteure (d. h. Kinder, Eltern, pädagogische

Fachkräfte, Lehrpersonen) in Netzwerken, die die Zuckertüte involvieren? Eine zweite, ähnliche Richtung könnten kindheitstheoretische Perspektivierungen einschlagen: Hier wäre besonders spannend, zu beleuchten, wie die menschlichen Akteursgruppen Erwachsene und Kinder über bzw. durch die Zuckertüte relationiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Beispielsweise tritt eindrucksvoll aus dem vorgestellten Material heraus, dass Kinder durch die große und i. d. R. schwere Zuckertüte mehr oder weniger bewegungsunfähig sind. Im Latourschen Sinne ist das Schulanfangskind, das die Zuckertüte hält, eine Hybrid (vgl. Latour 1995); dieser Hybrid kann – so eine erste Interpretation – sich kaum bewegen, ist zum Verharren am Platz bzw. zum nur langsamen Gehen gezwungen. Mehrfach zeigt das Datenmaterial, dass Kinder Erwachsene um Unterstützung im Handling der Zuckertüte bitten und Erwachsene diese Unterstützung geben. Dieser hier nur kurz erwähnten Spur nachzugehen, verspricht relevante Erkenntnisse. Drittens scheinen auch Auseinandersetzungen aus ungleichheitstheoretischer Sicht vielversprechend. Hier sind eindrucksvolle Passagen zu finden, die die unterschiedlichen Füllungen der Tüte, aber auch ihre Gestaltung (selbstgemacht/gekauft, klein/groß, gemäß aktueller Mode/Auslaufmodell) betreffen. Hier wäre sinnvoll, nachzuzeichnen, inwiefern die Zuckertüte Praktiken von Subjektivierung und Abgrenzung ermöglicht oder verhindert. Deckert-Peaceman (2011) hat hier erste anknüpfungsfähige Erkenntnisse vorgelegt.

Über die Zuckertüte hinaus wäre die Untersuchung weiterer Schulanfangsdinge gewinnbringend: Schulranzen, Schreibgeräte, die schulische Erstattung von Kinderzimmern u. v. m. sind bislang von der Forschung, auch von der Transitionsforschung, weitgehend unbeachtet geblieben. International vergleichende Auseinandersetzung mit Dingen wie etwa (der ersten) Schuluniform, Schul-Bento-Boxen, lunchbags und Trinkflaschen etc. versprechen interessante Ergebnisse. Dass darüber generierte Erkenntnisse für die (pädagogische) Gestaltung von Übergängen wertvolle Anregungen bieten würden, steht u. E. außer Frage.

Literatur

- Bimmer, A. (2001). Brauchforschung. In R. Brednich (Hrsg.), *Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie* (S. 445–468). Berlin: Reimer.
- Deckert-Peaceman, H. (2011). Der Brauch der Zuckertüte als Medium. In H. De Boer, H. Deckert-Peaceman & K. Westphal (Hrsg.), *Irritationen – Befremdungen – Ent-*

- grenzungen. *Fragen an die Grundschulforschung* (S. 61–78). Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Depaepe, M., Simon, F., Herman, F., & Van Gorp, A. (2012). Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität? In K. Priem, G. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft*, 50–65.
- Docket, S., Griebel, W., & Perry, R. (2017). *Families and transition to school*. Wiesbaden: Springer VS.
- Docket, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943>.
- Docket, S., Einarsdóttir, J., & Perry, R. (2011). Balancing methodologies and methods in researching with young children. *Researching Young Childrens Perspectives: Debating the ethics and Dilemmas of Educational Research with Children* (S. 68–82). London: Routledge.
- Docket, S., & Perry, B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research, 2* (2), 171–189.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, Chr., Pfaff, A., & Schmenger, S. (2013). Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A Developmental Psychology Perspective in Germany: Coconstruction of Transitions between Family and Education Systems by the Child, Parents and Pedagogues. *Early Years, 29* (1), 59–68.
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde, Perspektiven. In C. Koop & O. Steenbuck, O. (Hrsg.), *Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten* (S. 12–22). Frankfurt a. M.: Karg Stiftung.
- König, G. M. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In K. Priem, G. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft*, 14–31.
- Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1995 [1991]). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Latour, B. (2010). *Das Parlament der Dinge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löwe, H.-G. (2014). *Schulanfang. Ein Beitrag zur Geschichte der Schultüte*. Dresden: Edition Freiberg.
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: Facultas wuv.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik, 45* (3), 329–336.
- Michael, M. (2017). *Actor-network theory: Trial, trails and translations*. London: Sage.

- Mirkhil, M. (2010). Important Ingredients for a Successful Transition to School. *International Research in Early Childhood Education*, 1 (1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151145.pdf>. Zugegriffen: 19. August 2020.
- Miller, D. (1998). Why Some Things Matter. In D. Miller (Hrsg.), *Material Culture. Why Some Things Matter* (S. 3–21). Chicago, Illinois: University Of Chicago Press.
- Mollenhauer, K. (1998). Die Dinge und die Bildung. *Mitteilungen & Materialien*, 49, 8–20.
- Müser, K. (2018). Die Schultüte: Wie der Schulanfang in Deutschland gefeiert wird. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/de/die-schult%C3%BCte-wie-der-schulanfang-in-deutschland-gefeiert-wird/a-19492315>. Zugegriffen: 19. August 2020.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2013). Transitionen in der frühkindlichen Bildungsforschung. In D. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung* (S. 285–296). Wiesbaden: Springer.
- Nebe, G., & Frindte, A. (2019). Die Schul- bzw. Zuckertüte als 'EinschulungsDING'. – Überlegungen zur Bedeutung von Dingen/Objekten am Übergang in die Grundschule. Vortrag im Rahmen der Tagung „Dinge der Kindheit - Dinge der Jugend“. Universität Koblenz-Landau, Koblenz, 26.-27. Juli 2019.
- Nebe, G., & Frindte, A. (2015). What sweet memories of starting school are made of in Germany: The Zuckertüte in memories of people starting school between 1938 and 1998. Vortrag im Rahmen der 25. EECERA Annual Conference “*Innovation, Experimentation and Adventure in Early Childhood*”. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 07.–10. September 2015.
- Neidhardt, H. J. (Hrsg.). (1971). *Das Ludwig Richter Album. Sämtliche Holzschnitte*. Berlin: Henschel.
- Nohl, A.-M. (2020). Ding. In G. Weiß & J. Zierfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 281–292). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2019). *AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M., & Wulf, C. (2013). *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz, Y., & Sitter, M. (Hrsg.). (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa.
- Priem, K., König, G., & Casale, R. (Hrsg.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Aspekte. *Zeitschrift für Pädagogik*. 58. Beiheft.
- Stalph F. (2019). Hybrids, materiality, and black boxes: Concepts of actor-network theory in data journalism research. *Sociology Compass*, 13 (11). doi: <https://doi.org/10.1111/soc4.12738>.
- Turner, V. (2005). *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Turunen, T., & Docket, S. (2013). Family members' memories about starting school: intergenerational aspects. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), 103–110.
- Van Gennep, A. (1999). *Übergangsriten/Les rites de passage*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Weber-Kellermann, I. (1998). *Frauenleben im 19. Jahrhundert. Empire und Romantik, Biedermeier und Gründerzeit*. München: C. H. Beck
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Ed. Diskord.

IV. Handeln mit Dingen in pädagogisierten Kontexten. Von Fußbällen, Puzzles, Schildkröten, Luftballons und Strohhalmen, Rollern und Bonbons



(Ein) Fußball als Gegenstand pragmatistisch- generationentheoretischer Erziehungswissenschaft

Thomas Grunau

1 Einleitung

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin, eine relationale Sichtweise auf den Kinderfußball zu entwickeln, mit der es möglich wird, (einen) Fußball sowohl als ‚reales‘ Ding als auch als eine Idee zu verstehen. Um dieses Ziel zu erreichen, möchte ich zunächst mittels einiger historischer Skizzen auf die Genese des Dings sowie der Idee ‚Fußball‘ eingehen. Von Relevanz ist dabei u. a. die Verzahnung der Entwicklung des Fußballsports mit pädagogischen Institutionen. Hiernach kritisiere ich die Abstinenz nicht nur des Fußballvereins, sondern großer Teile nachmittäglicher Betreuungsangebote in der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, die einem verkürzten Verständnis von der Institutionalisierung der Kindheit entspringt. In Orientierung an pragmatistisch-generationentheoretischen Konzepten entwerfe ich stattdessen eine theoretische Rahmung, die es mir ermöglicht, den Kinderfußball als einen erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstand zu fokussieren, ohne ihn mit pädagogischen Erwartungen zu überfrachten. Anhand von Materialien eines situationsanalytischen Forschungsprojekts zum organisierten Kinderfußball wird anschließend aufgezeigt, wie der/ein Fußball als ein pädagogisierter Gegenstand hervorgebracht wird.

T. Grunau (✉)

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle, Deutschland

E-Mail: thomas.grunau@paedagogik.uni-halle.de

2 Ein ‚Kick‘ zurück

Zunächst soll kurz auf die Entwicklung des (Fuß-)Balls als Spiel- bzw. Sportgerät eingegangen werden. Dessen ‚Erfindung‘ lässt sich weder zeitlich noch lokal genau eingrenzen. In China wurde wohl bereits vor mehreren tausend Jahren gegen einen mit Federn und Tierhaaren gefüllten Lederball getreten. Im mittelalterlichen England kam wiederum eine mit Luft gefüllte Schweinsblase zum Einsatz (vgl. Elias 2006a). Im Zuge der Kodifizierung des Fußballsports in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowie im 20. Jahrhundert wurde dann auch der Ball als Spielgerät nach und nach normiert und weiterentwickelt. Zunächst wurden Lederstücke um die Luftblase gelegt und an einer Stelle zusammengebunden. Da das Treten auf eben jene Stelle oftmals mit Schmerzen verbunden war, wanderte zunächst die Naht nach innen. Später wurde in Argentinien eine Luftblase mit Ventil entwickelt. Das sich mit Wasser vollsaugende Leder wurde erst imprägniert und schließlich seit der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts durch synthetisches Material ersetzt (vgl. Zeyringer 2014). Heute ist der Fußball zu einem hoch entwickelten Produkt geworden. Sportartikelhersteller zahlen hohe zweistellige Millionenbeträge, um für eine der großen Fußballligen den offiziellen Spielball stellen und damit Eigenwerbung betreiben zu dürfen.

Dass der Ball rund ist, ist zu einer bekannten Fußballphrase geworden. Allerdings ist diese Aussage erstens geometrisch umstritten und zweitens basiert die (beinahe) kugelförmige Gestalt des Fußballs auf einer Entscheidung über den idealen Stil des Fußballsports und ist somit eine sozio-historische Hervorbringung.

Das Spiel bzw. der Sport Fußball besitzt mehrere Wurzeln, die u. a. in China, bei den Maya oder auch in Florenz liegen (vgl. Zeyringer 2014). Auch in England gab es ein Volksspiel, bei dem eine mit Luft gefüllte Schweinsblase von (Stadt-) Tor zu Tor transportiert werden musste. Elias (2006b) beschreibt dieses Spiel als äußerst brutal und wenig kodifiziert. Es ist anzunehmen, dass es auch in anderen Teilen des mittelalterlichen Europas ähnliche Volksspiele gab, in denen ein ‚Ball‘ geworfen und getreten werden musste. In England konnte sich jene Tradition besonders gut erhalten. Zudem waren Adel und Bürgertum weniger stark voneinander getrennt als auf dem europäischen Festland. Vielmehr setzten sie sich an den Eliteschulen und -universitäten des Landes in ein Konkurrenzverhältnis. Im Sinne eines meritokratischen Ideals sollte nicht mehr ausschließlich die soziale Herkunft über gesellschaftliche Positionen entscheiden, sondern immer stärker auch individuell erbrachte Leistungen. Leibesübungen waren prädestiniert dafür, diese sicht- und vergleichbar zu machen (vgl. Eichberg 1979; Müller 2009).

Hierzu war es notwendig, einheitliche Regeln zu entwerfen. Durch die Football Association (FA) wurde die Kodifizierung des Fußballsports vorangetrieben. Zu den Folgen zählte u. a. die Trennung zwischen Fußball und Rugby und damit die Trennung zwischen einem runden und einem ovalen Ball (vgl. Zeyringer 2014).

Wie auch andere Sportarten wurde der Fußball über die modernen Medien, den Handel und nicht zuletzt den Kolonialismus über die gesamte Welt verbreitet. Im deutschen Kaiserreich spielte zudem ein ‚Schulterschluss‘ mit dem Militär eine wichtige Rolle (Eiben 2015). Über die genannten Kanäle konnten sich die Mittel- und Unterschicht den vormals elitären Sport aneignen. Es entwickelte sich ein ‚Mythos vom Arbeiter- und Proletariersport‘ (Fürtjes 2014, S. 45), obwohl der Fußball seine bürgerlich-akademische Herkunft nie vollständig abgelegt hat (siehe auch Zeyringer 2014).

In den letzten Jahrzehnten ist eine fortschreitende Kommerzialisierung des Fußballsports zu verzeichnen. Fußball ist zu einem ‚ernsten Spiel‘ (Klein und Meuser 2008) geworden und es treten neue Konfliktlinien – etwa zwischen Fußballverbänden, Ultragruppierungen und Investor*innen – auf. Zugleich verdeutlichten nicht erst die ‚Football-Leaks‘ (Buschmann und Wulzinger 2018, o. S.) korrupte, mafiose Strukturen beim Fußballweltverband FIFA.

3 Die erziehungswissenschaftliche Relevanz des Fußballsports

Pädagogisch-akademische Institutionen sind eng mit dem Fußballsport verzahnt. Zum Beispiel richten sich die Spielzeiten der meisten Profi-Ligen noch immer am akademischen Jahr der britischen Eliteschulen und -universitäten aus. Umgekehrt gibt es eine lange Tradition der Hoffnungen auf erzieherische Wirkungen von Leibesübungen (vgl. Ader 1999). Dem Fußballsport wurde in Cambridge, Oxford und Co. die Fähigkeit der Bildung zum ‚wahren Gentleman‘ zugesprochen. In Deutschland inszenierten Lehrer den Fußball als ‚gefährlichen‘, ‚männlichen‘ Sport. In militärischer Hinsicht sollte der Mannschaftssport zur Erziehung eines ‚Volkskörpers‘ eingesetzt werden, da er zu den Anforderungen moderner Kriege passte. Entsprechend deckt sich das (deutsche) Fußballvokabular noch heute mit dem der Kriegsführung, wenn bspw. von einem Schuss, Angriff, der Verteidigung oder dem Flügel gesprochen wird (vgl. Eiben 2015, S. 184 ff., 266 f.).

Neben dieser Betonung der Disziplinierung durch den Sport hat sich der Fokus in den vergangenen Jahrzehnten eher auf eine Erziehung zum Sport handeln verlagert: Die Ausübung von Sport wird per se als förderlich betrachtet und damit zum Erziehungsziel. Mit dem Fußball werden bspw. individuelle und

soziale Lerneffekte verknüpft. Die Sportart könne, so die Hoffnung, die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen stärken oder sei hilfreich bei sozialen Integrationsprozessen (vgl. Braun und Nobis 2011).

Nicht nur der Sport selbst gilt gesellschaftlich als ‚Hoffnungsträger‘ zur Entfaltung individueller und sozialer Entwicklungsprozesse. Auch der Verein als (in Deutschland) zentraler Ort der regelmäßigen Sportausübung wird in einer breiten Öffentlichkeit positiv bewertet. Rauschenbach (2011) sieht in Sportvereinen Orte der „Alltagsbildung“ (ebd., S. 35). Die Partizipation in Sportvereinen gilt als Möglichkeit, niedrigschwellige basisdemokratische Erfahrungen zu machen (vgl. Richter et al. 2016). Dementsprechend wird die Teilhabe an Sportangeboten in Vereinen sozialpolitisch gefördert, was bspw. das Bildungs- und Teilhabegesetz oder auch das sogenannte ‚Starke-Familien-Gesetz‘ zeigen. Im Übergang vom Wohlfahrts- zum sozialinvestiven Staat wird Sportvereinen zugetraut, Vermittler zwischen privaten und öffentlichen Sphären zu sein (vgl. Grunau in Vorbereitung).

Entsprechend der genannten Hoffnungen, sozialpolitischer Förderungen sowie des Ausbaus der Sportangebote für immer jüngere Kinder, ist das Durchschnittsalter der Mitglieder in Sportvereinen in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich gesunken. Es lässt sich demnach ein Prozess der „Versportung“ der frühen Kindheit konstatieren (Schmidt et al. 2009, S. 373). Der Fußballsport ist dabei bei Jungen die beliebteste und bei Mädchen eine der beliebtesten organisierten Nachmittagsaktivitäten im Verein. Bei der Betrachtung erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Fußball- und Sportvereinen fällt auf, dass es einerseits eine Art Überbelichtung dieses Phänomens gibt. Diese resultiert aus einer wenig bis unhinterfragten Setzung, dass der organisierte Fußballsport per se positive erzieherische Wirkungen entfalte (vgl. Gerlach und Brettschneider 2013). Andererseits ist zu kritisieren, dass die (früh-)kindlichen Betreuungsangebote am Nachmittag von der Forschung vergleichsweise wenig beachtet werden. Bereits Honig (2011) kritisierte, dass (besonders in Deutschland) die Institutionalisierung und Pädagogisierung der Kindheit häufig als einseitige Bewegungen von der Familie in die Kindertageseinrichtungen missverstanden würden. Stattdessen müsse die Hervorbringung von Kindern und Kindheiten als eine „Re-Konfigurierung des pädagogischen Moratoriums im Dreieck von Familie, Markt und Staat“ (ebd., S. 192) beobachtet werden. Es stellt sich die Frage, wie der Fußballsport sowie weitere nachmittägliche Betreuungsangebote angemessen erziehungswissenschaftlich untersucht werden können, ohne in die Falle einer Über- oder Unterbelichtung zu tappen.

4 Ein pragmatistisch-generationentheoretischer Blick auf den Fußball

Einer „Fixierung“ (Dietrich et al. 2019, S. 11) der deutschsprachigen Kindheitsforschung auf von vornherein als pädagogisch kodierte Einrichtungen, wie den Kindergarten, kann durch einen generationentheoretisch fundierten Begriff des ‚Pädagogischen‘ begegnet werden. Als Scharnierbegriff ist Generation in der Lage, zwischen den Dualismen Individualpädagogik und Sozialisation sowie zwischen einer anthropologisch bedingten und einer soziokulturell hervorgerufenen Entwicklungsbedürftigkeit und Bildungsbarkeit des Menschen zu vermitteln (vgl. Wehner 2011). Mit einem generationentheoretisch fundierten Begriff der Erziehung lässt sich das Pädagogische in Praktiken-Arrangement-Geflechten finden, in denen Kinder als Schulkinder, Kindergartenkinder oder auch als fußballspielende Kinder adressiert und in ihrer Schutzbedürftigkeit und/oder Bildungsbarkeit positioniert werden. Dies *kann* in Institutionen wie der Schule oder dem Kindergarten geschehen. Generationale Ordnungen werden aber auch durch „Arbeitsmarktpolitik, Stadtplanung, Verkehrswesen und vieles mehr“ (Müller 1999, S. 792) hervorgerufen. Damit hinterfragt eine generationentheoretische Erziehungswissenschaft einen Dualismus aus Individualpädagogik und Sozialisationskontexten.

Dieser relationale Blick auf Erziehung ermöglicht es, die soziale Welt des in Vereinen organisierten Kinderfußballs als pädagogisch wahrzunehmen, ohne spezifische pädagogische Leistungen vorwegzunehmen. Die beschriebene generationentheoretische Perspektive ist zudem offen dafür, Aspekte, die über individualpädagogische Interaktionen hinausgehen, als erziehungsrelevant zu würdigen. Damit bleibt sie anschlussfähig an relationale Sozialtheorien wie jener des Pragmatismus. Dieser erlebte in den vergangenen Jahren, auch aufgrund der weiten Verbreitung praxistheoretischer Zugänge, eine Art Renaissance (vgl. Strübing 2017). Kennzeichnend für eine pragmatistische Sichtweise ist u. a. eine relationale Auffassung des Verhältnisses von Körper und Geist. In Bezug auf diesen (scheinbaren) Dualismus gelingt es Vertreter*innen des Pragmatismus, die Materialität des Sozialen ernst zu nehmen und gleichzeitig zu betonen, dass die materiale Welt nur sinnlich vermittelt erfahren werden kann. In einem Brief an W. James hat Peirce dieses zyklische Verhältnis von Körper und Geist pointiert zum Ausdruck gebracht: „Das Tintenfaß ist ein reales Ding. Natürlich hört es dadurch, daß es real und außerhalb von uns ist, nicht im geringsten auf, ein rein psychisches Produkt zu sein, ein verallgemeinerter Wahrnehmungsinhalt“ (Peirce 1991, S. 547).

Das von Peirce beschriebene Tintenfass wird im Folgenden gegen einen Fußball ausgetauscht. Es soll also um den Fußball als Ding gehen. Zugleich aber soll der Fußball nicht nur als mit Leder/Kunststoff umhüllte Luftblase in den Blick geraten, sondern auch als ideeller Gegenstand. Das (praktische) Wissen um diesen sorgt wiederum dafür, dass der Fußball als ein pädagogisiertes Objekt hervorgebracht wird. Hierzu greife ich zurück auf Daten aus meinem Dissertationsprojekt, in dem anhand des Kinderfußballs in Vereinen Neujustierungen zwischen privaten und öffentlichen Erziehungssphären untersucht wurden (Grunau in Vorbereitung). Im Sinne des Forschungsstils der Situationsanalyse (Clarke 2012) wurden dabei sowohl ethnografische als auch diskursive Materialien erzeugt, erhoben und ausgewertet. In diesem Beitrag erfolgt ein Fokus auf den ethnografischen Teil der Studie. In diesem wurde eine sogenannte Bambini-Fußballmannschaft über einen Zeitraum von elf Monaten teilnehmend beobachtet und ethnografische Interviews mit Teilnehmer*innen im Feld geführt. Im Sinne sowohl eines zyklisch-iterativen Vorgehens und des theoretischen Samplings wechselten sich Datenerzeugungs- und auswertungsschritte ab. Die Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte wurden mit Hilfe der zentralen Verfahren der Situationsanalyse, dem Kodieren, dem Erstellen von Situational und Social World Maps sowie dem Memo-Schreiben analysiert (vgl. ebd.). Anders als bei der klassischen, oftmals als positivistisch kritisierten Grounded Theory nach Glaser und Strauss (2010), war das Ziel der Analyseschritte nicht die Entwicklung einer Kernkategorie der sozialen Praxis der beobachteten Bambini, ihrer Trainer und Eltern, sondern deren Beschreibung anhand der Heuristiken der Situation und der Sozialen Welt (vgl. Clarke 2012). Den Dingen wird dabei, neben Kernaktivitäten und Hauptakteur*innen, eine wichtige Bedeutung beigemessen. In dem beobachteten Team waren es u. a. Smartphones, Trikots, Trinkflaschen und natürlich Fußbälle, die das Geschehen an und auf dem Spielfeld mitbestimmten. Auf letztere soll nun eingegangen werden.

5 Eine Trainingseinheit einer Kinderfußballmannschaft

Im Folgenden stelle ich eine dichte Beschreibung (vgl. Geertz 1983) einer Trainingseinheit einer von mir beobachteten Kinderfußballmannschaft vor. Bei der Mannschaft handelt es sich um ein sogenanntes ‚Bambini-Team‘. Bambini werden in Deutschland meist die vier- bis sechsjährigen Fußballspieler*innen in den Vereinen genannt, die die jüngste Altersgruppe im organisierten Fußballsport bilden. Der untersuchte Verein liegt in einem Arbeiter*innenviertel einer

westdeutschen Großstadt. Um die Subjektivität des ethnografischen Forschungsprozesses sichtbar zu machen, wird der Protokollauszug aus der Perspektive eines Ich-Erzählers formuliert.

Wie in den vergangenen Wochen auch, komme ich auch heute wieder deutlich vor dem Trainingsbeginn zum Vereinsgelände. Als ich den Sportplatz betrete, sind schon die Trainer Vlado und Christian sowie einige Eltern und Kinder anwesend. Letztere toben und kicken bereits quer über den ganzen Platz. Der hauptverantwortliche Trainer, Vlado, bittet seinen Co-Trainer Christian darum, die neuen Fußbälle, die sich alle in einem schwarzen Ballnetz befinden, sorgfältig auszugeben. „Jedes Kind soll den Ball mit seiner Nummer erhalten und den am Ende wieder ins Netz packen. So ist jeder für seinen Ball verantwortlich“, sagt Vlado. Ich beschließe, Christian beim Austeilen der Bälle, die alle die für die Bambini vorgesehene Größe „4“ haben und damit leichter und kleiner sind als die Fußbälle für erwachsene Spieler, zu helfen. Ein Junge namens Levent kommt zu uns, er holt sich seinen Ball aus dem Netz und sagt: „Hä? Ist das ein Nike-Ball?“ Co-Trainer Christian bejaht. Levent: „Cool!“ Christian erklärt mir, dass die Bälle neu und aufgrund des Ausrüstervertrags mit einem Sportartikelgeschäft der Stadt alle von dieser Marke seien. Die Nummern auf den Bällen sollen die Kinder für den Rest der Saison behalten. „Das macht es einfacher“, sagt Trainer Vlado hierzu. Neben dem Ballnetz liegt eine Pumpe, da bei einigen der Bälle noch etwas Luft fehlt. Ein Kind (Giovanni) kommt deshalb zu mir und bittet mich um Hilfe beim Aufpumpen. Während ich pumpe, sagt Giovanni: „Aber bitte ganz hart! Umso härter er ist, umso härter kann ich schießen!“

Nachdem die meisten Kinder mit Bällen ausgestattet sind und die Trainer die Bambini zum Trainingsstart gerufen haben, begeben sich auf eine Seite des Spielfeldes und komme mit den dort stehenden Eltern ins Gespräch. Ich frage sie zum Beispiel danach, wie ihr Kind zum Fußballsport gekommen ist. Eine Mutter, Ela, sagt lachend, dass es „eigentlich von Geburt an klar“ gewesen sei, dass ihr Sohn Emil Fußball spiele: „Er ist der einzige Junge bei uns daheim.“ Ihre Töchter, die beide im Verein tanzen, seien durch sie geprägt worden, da sie früher selbst auf Turnieren getanzt hätte. Ihr Sohn aber sei durch Freunde im Kindergarten und „diese WM oder EM im Fernsehen“ zum Fußball gekommen. Lokman hat seinen Sohn Levent beim Fußball angemeldet, da dieser nicht mit dem Tennistrainer zurechtkam. Durch einen „Nachbarsjungen“ sei er dann „auf den Geschmack“ gekommen, Fußball zu spielen. Ihm selbst sei es egal, welchen Sport Levent betreibt, Hauptsache er bewege sich regelmäßig. Für Norbert hingegen sei es von Beginn an „irgendwie klar“ gewesen, dass Nelson einmal Fußball spielt. Und zwar bei genau diesem Verein, bei dem er selbst auch noch heute bei den „Alten Herren“ spielt. Sein Sohn Nelson sei allerdings auch von sich aus „total ballverliebt“. Seit er gehen könne, sei immer ein Ball in seiner Nähe gewesen. Bei jedem Spaziergang, an Sonntagen im Park, zu Hause im Wohnzimmer (nur mit einem „Schwammball“ wegen der Nachbarn) oder auch auf der Wiese vor dem Wohnblock hätte es immer die Möglichkeit „zum Kicken“ gegeben. Mit vier Jahren wurde Nelson dann bei den Bambini angemeldet; ebenso wie Ivek, der Sohn von Ivica. Letzterer habe selbst

zahlreiche Sportarten ausprobiert, aber für Basketball, Tennis oder Tischtennis sei sein Sohn einfach noch zu jung: „Fußball gefällt mir am besten“, sagt er lachend, „und außerdem ist es am einfachsten zu erlernen. Du brauchst nur einen Ball und Schuhe, das war’s.“ Wie bei Norbert sei „die Idee“ „das Kind“ im Fußballverein anzumelden, schon seit der Geburt da. Ich frage nach, ob die Eltern sich etwas von der Teilnahme ihrer Kinder im Fußballverein erhoffen. Ivica antwortet als erster, dass es ihm vor allem darum geht, dass Ivek sich bewegt und nicht „die ganze Zeit“ am Handy oder vor der Konsole hänge. Lokman stimmt ein: „Egal, was für einen Sport du machst. Das macht Spaß, es macht einen glücklich. Das ist mein Anspruch.“ Wichtig sei ihm zwar, dass „kein Zwang“ ausgeübt würde, „aber wir klären die Kinder schon auf, dass Sport gesund ist und das Gehirn frei macht.“ Vom Fußball verspricht sich Lokman für Levent, dass er durch den Sport „sozial wird“, da er mit anderen Kindern „verschiedener Nationen“ kommunizieren muss und lernen muss „zu teilen“. Diese „Gemeinschaft und den Zusammenhalt, das find ich toll“, sagt Lokman. Norbert pflichtet Lokman bei. Er selbst habe durch den Fußball viele Leute kennengelernt. Einige seien noch heute seine „Freunde“, andere „eher Bekannte“. Auch für Nelson wünscht er sich, dass er im Fußball diese „Zusammengehörigkeit von der Mannschaft“ kenne. Diesen „Bekanntekreis“ habe er dann vielleicht ein Leben lang. Ela kritisiert, dass viele Eltern und Trainer im Kinderfußball zu ehrgeizig seien. Dabei könnten die Kinder in dem Alter noch gar nicht viel lernen, außer zu „lernen Spaß am Fußball zu haben und dass der Verein was Gutes ist, mehr nicht.“

Während ich mich am Spielfeldrand mit den Eltern unterhalten habe, ruft Vlado die Kinder für die nächste Übung zusammen. Ich beuge mich auf das Feld, um das dortige Geschehen zu beobachten. Dabei greife ich mir schnell einen Ball aus dem Netz, um quasi als Spieler an der nächsten Übung teilzunehmen. Vlado bittet die Kinder (und mich), sich hinzusetzen und leise zu sein: „Bitte auf den Ball setzen, dann muss ich nicht schreien! Wenn wir auf dem Ball sitzen, was ist dann?“ Einige Kinder antworten im Chor „Leise!“. Vlado: „Genau!“ Ich versuche, eine einigermaßen bequeme Position auf dem Ball zu finden und scheitere dabei. Auch für einige der größeren Kinder ist es schwierig, auf dem Ball zu sitzen. Levent zum Beispiel versucht erst seine Beine zu überkreuzen, dann ‚wuchtet‘ er mit beiden Armen sein linkes Bein auf die rechte Seite, verliert dabei aber fast das Gleichgewicht. Schließlich streckt er beide Beine gespreizt nach vorne aus und stützt sich mit den Armen nach hinten ab. Ich tue es ihm nach.

Vlado beginnt nun die nächste Übung zu erklären. Er sagt: „Wir wollen das Gefühl für den Ball kriegen. Üben, dass ihr den Ball führt und nicht, dass der Ball euch führt.“ Ein Bambini-Spieler sagt: „Wir sind der Chef vom Ball.“ Vlado: „Genau, so sollte es sein.“ Hierauf ein anderes Kind (Charlie): „Aber der Ball ist unser Chef. Wir müssen dem Ball nachgehen.“ Vlado (überlegend): „Joahr, aber der Ball geht doch da hin, wo du’s haben möchtest, oder?“ Charlie: „Hmm.“ Vlado: „Oder geht der Ball irgendwo hin und du musst ihm hinterherrennen?“ Charlie: „Äh–“ Vlado (lacht): „Manchmal, ne?“ Charlie: „Ja.“ Vlado: „Gut, also, dann fangen wir an, bleibt im abgesteckten Bereich.“ Die Bambini erheben sich von ihren Bällen und fangen an, kreuz und quer zu dribbeln. Hier sehe ich, was der Trainer gemeint hat: Während einige Kinder den Ball wirklich führen, ihn also in

einer fließenden Bewegung vor sich hertreiben, schießen andere den Ball ein paar Meter weit weg, laufen ihm dann nach und beginnen dieses ‚Spiel‘ von vorne. Wieder andere versuchen sich an der engen Ballführung, stolpern dann aber über ihre eigenen Füße und/oder den Ball. Andere berühren den Ball viel zu stark und dadurch ‚springt‘ ihnen der Ball ein paar Meter weit weg. Sie holen sich ihn wieder und versuchen es erneut. Vlado ermahnt die Kinder, dass sie in dem mit Hütchen abgesteckten Feld bleiben sollen. Ich denke mir, den Ball am Fuß dribbelnd und den ‚Mitspielern‘ ausweichend, dass genau das gar nicht so leicht ist.

Nach dieser Übung werden die Kinder erneut ‚zusammengetrommelt‘. Ein Junge (Davoud) fragt in leicht flehendem Ton: „Spielen wir jetzt echtes Fußball?“ Die Trainer und einige umstehende Eltern müssen lachen. Co-Trainer Christian sagt: „Davouds Standardfrage.“ Dann zu den Kindern gewandt: „Wir haben halt ein bisschen trainiert, aber das war auch Fußball. Du immer mit deinem echten Fußball!“ Für Davoud reicht diese Antwort scheinbar aus. Er ruft laut und langanhaltend „Jaaaa!“ und läuft zu seiner Mutter. Zur Vorbereitung für das Abschlussspiel fordert Trainer Vlado alle Kinder auf, alle Bälle bis auf einen im Ballnetz zu verstauen. Teams werden aufgeteilt. Ein Team erhält Leibchen und heißt fortan „Die Gelben“. Die anderen werden „Die Bunten“ genannt. Die Teams verteilen sich auf die Spielfeldhälften. Eine Aufstellung wird nicht gemacht. Vlado ist der Meinung, dass die Bambini hierfür „zu jung“ sind und selber erstmal ein Gefühl für das Spielfeld bekommen sollen, bevor sie mit taktischen Maßgaben überfordert werden. Vlado und Christian ‚schwören‘ je ein Team ein. Vlado spricht zu ‚den Gelben‘: „Was ganz wichtig ist: Wir müssen zusammenspielen. Nicht jeder alleine. Das müssen wir noch lernen!“ Hiernach nimmt sich Vlado den Spielball und ruft: „Achtung an die Bunten und die Gelben! Ich werf‘ den Ball hoch, dann geht es gleich los. Ihr müsst dann um ihn kämpfen!“ Vlado wirft den Ball in einem hohen Bogen auf das Spielfeld. Sofort bildet sich eine riesige Traube um den Ball. Dennoch traut sich noch kein Kind so recht an ihn ran, da er aus der Luft kommt und dann noch zweimal aufspringt und sich über die Köpfe der Bambini erhebt. Als das Spielgerät in einer fußhabbaren Höhe angekommen ist, nimmt das Geschehen endlich Fahrt auf. Auch während des Spiels bilden sich wieder Trauben um den Ball. Christian unterbricht das Spiel ein paar Mal. Er ruft laut „Stopp!“, dann müssen alle Kinder stehen bleiben und Christian zeigt den Bambini, dass sie zu nah beieinanderstehen. Vlado tippt mir auf die Schulter und sagt: „Das ist jetzt auch‘ne gute Lernphase für Christian. Die Kinder können gar nicht anders, als alle auf den Ball zu gehen. Das haben wir auch im Lehrgang behandelt. Das hängt auch ein bissl mit der eingeschränkten Sicht zusammen.“ Bambini-Fußball sei ja nicht „direkt Fußball“, so Vlado, sondern eher „Breitensport“. „Wir spielen da Fangen und so spielerische Sachen. Wenn ich jetzt ein richtiges Fußballprogramm aufzieh‘, dann gucken die mich an und fragen, ob ich noch ganz sauber bin?!“ Er erzählt weiter: „Rennen und laufen sollen die noch gar net so viel. Aber ich mach‘s trotzdem ab und zu. Genau wie den Ball hoch reinzuwerfen. Einfach um den Siegeswillen und Ehrgeiz bei den Kindern zu wecken.“

Auf dem Spielfeld schießt derweil Giovanni ein Tor. Er breitet die Arme zum Jubel aus, läuft die Seitenlinie entlang und lässt sich in die Arme seines dort befindlichen Vaters fallen. Dieser lacht. Giovanni spricht seinen Vater Giuseppe an:

„Papa, ich hab´ einen ganz harten Ball!“ Sein Vater: „Aha!“ Giovanni: „Deswegen schieß ich so doll! Willst du mal sehen, wie ich das mache?“ Giuseppe: Na dann lass mal sehen!“

Der Fußball nimmt in der Praxis des beobachteten Teams verschiedene Positionen ein. Zunächst sind die neuen Spielbälle für die Trainer ein von Verlust bedrohtes Gut. Dem möglichen Verschwinden der Bälle im Gebüsch wird derart begegnet, dass die Verantwortung für das Spielgerät individualisiert wird. Die zahlreichen gleichen Bälle werden durch Nummern einzelnen Kindern zugewiesen. Hierdurch werden diese dazu aufgefordert, verantwortungsbewusst mit dem Gemeingut des Teams umzugehen. Während allerdings die Bälle vereinzelt werden, werden die Kinder wiederum zu „einfach“ (s. o.) zu handhabenden Nummern, da nicht der Name, sondern eine Ziffer auf dem Ball steht.

Die neuen Fußballbälle der Bambini sind zudem bereits in ihrer Materialität Kennzeichen einer institutionalisierten Kindheit. Schließlich kicken die Kinder nicht mit Getränkedosen, zusammengewickelten Lumpen oder mit dem Spielgerät Erwachsener. Sie erhalten den Empfehlungen des Deutschen Fußball-Bundes (DFB) entsprechende Bälle, die in Größe und Gewicht der antizipierten Entwicklungs-*Tatsache* der vier- bis sechsjährigen Kinder entsprechen. Somit sind die ‚Kinderbälle‘ Teil der generationierenden Praxis im Kinderfußball, auch wenn sie noch deutlich dem Pendant ‚für Erwachsene‘ ähneln. Diese Ähnlichkeit begründet sich auch dadurch, dass die Bälle Produkte einer auch im professionellen Fußball bekannten Marke sind. Der lange Arm der Kommerzialisierung des Fußballsports zeigt sich dementsprechend auch bis hinunter in die unterste Altersklasse eines Kreisligavereins. Es ist dementsprechend nicht irgendein Ball, mit dem da gespielt wird, was durch einen der jungen Spieler erkannt und gewürdigt wird („Cool!“).

Im Verlaufe des Trainings zeigen sich weitere Funktionen der Fußballbälle. Vor dem eigentlichen ‚Anpfiff‘ sind die Bälle am ehesten als Spielgerät zum Kicken zu beschreiben. Mit Trainingsbeginn werden sie in der beobachteten Szene dann u. a. zum ‚Sitzmöbel‘ umfunktioniert. Obwohl bzw. gerade weil der Ball nicht mehr rollt und getreten werden kann, wird er auch hier zu einem Element des generationalen Ordens in der sozialen Praxis des Kinderfußballteams. Das Sitzen auf dem Ball dient der Disziplinierung, denn weder Kinderkörper noch Bälle können durch diese Maßnahme umherspringen. Durch den (noch verstärkten) Größenunterschied zwischen Bambini und Trainern werden beide Gruppen als solche hervorgebracht und gegenübergestellt. Verbunden wird das unbequeme Sitzen auf dem Ball mit der Forderung, auch akustisch still zu halten und den Ausführungen der Trainer zu lauschen.

Um die Beherrschung von Körper und Ball geht es auch in der darauffolgenden Sequenz, in der die Bambini den Ball mit dem Fuß führen sollen. Der Ball wird dabei vom Sitz- zum Übungsgerät und soll fortan ‚beherrscht‘ werden. In dem Dialog zwischen Vlado und Charlie drückt sich dies in der Frage aus, wer denn nun der ‚Chef‘ von wem ist. Charlie vertritt die Haltung, man müsse dem Ball folgen, während der Trainer eher behauptet, dass die Spieler dem Ball die Richtung vorgeben sollen. In der Ausführung der Übung zeigt sich, dass beide Aspekte eine wichtige Rolle spielen. Bereits Elias wies darauf hin, dass der Fußballsport Ausdruck des Prozesses der Zivilisation ist, da hier der Ball mit dem Fuß getreten werden muss, ohne sich und/oder eine*n Gegenspieler*in zu verletzen (Elias 2006b). Dies gelingt jedoch erstens nicht immer und muss zweitens von allen Fußballspieler*innen erlernt werden, wie das obige Beispiel zeigt. Die Spieler*innen sind aufgefordert, den Ball und ihre Körper zu kontrollieren und dabei auf die Mitspieler zu achten und in dem abgesteckten Feld zu bleiben.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass jeder Bambini-Spieler in der Übung einen Ball am Fuß hat und sich auf diesen konzentrieren kann. Im darauffolgenden Trainingsspiel hingegen wird der Fußball zu einem knappen Gut, um das ‚gekämpft‘ werden soll. Der Ball wird damit vom Übungs- zum Sportgerät. Durch Leibchen und das Aufteilen der Spieler auf zwei Hälften entstehen Teams: das eigene und das gegnerische. Diese sollen sportlich um den Besitz des Balls streiten, um diesen im jeweils gegenüberliegenden Gehäuse unterzubringen. Die Inklusion in ein Team (die ‚Bunten‘) bedingt deshalb zugleich die Exklusion aus dem anderen (die ‚Gelben‘). Es gibt also kaum Unterschiede zum Vereinsfußball, den ältere Kinder oder Erwachsene spielen. Allerdings wird auch hier eine gedachte generationale Linie eingezogen, da seitens des Trainers mit einem Verweis auf das Alter der Spieler auf eine taktische Formation verzichtet wird, um diese nicht zu überfordern. Selbst das eher grobe Auflösen großer Spielertrauben um den Ball durch Co-Trainer Christian wird von Vlado mit Verweis auf eine Trainerfortbildung kritisch gesehen. Kinder hätten, so der Trainer, eine ‚eingeschränkte Sicht‘ und seien deshalb nicht in der Lage, sich nach einer Formation auszurichten. Obwohl auch Vlado den ‚sportlichen Ehrgeiz‘ der Kinder durch bestimmte Maßnahmen, wie das Hineinwerfen des Balls in das Spielfeld, wecken möchte, grenzt er die Praxis des Bambini-Teams klar vom Jugend- oder Erwachsenenfußball ab, indem er sie als ‚Breitensport‘ tituliert und einem ‚richtigen Fußballprogramm‘ gegenüberstellt.

Spätestens mit diesen letzten Ausführungen wird deutlich, dass der Fußball in der Trainingsbeobachtung nicht ausschließlich als Ding in den Fokus rückt, sondern auch als Idee. Die Trainer versuchen bspw. die Komplexität der Situation

zu reduzieren, indem sie die Bälle nummerieren und Spielern zuweisen. Zudem soll ein dem Alter der Kinder ‚entsprechendes‘ Fußballtraining stattfinden. Die Eltern der Bambini versuchen, den antizipierten Interessen ihrer Kinder Raum zu geben, indem sie sie im Verein kicken lassen. Dieses Interesse begründen sie u. a. mit dem Geschlecht ihres Kindes und dem Konsum medialer Großereignisse (Ela) oder den positiven Erfahrungen mit dem Fußballspiel im familialen Binnenmilieu, wie an den Aussagen von Ivica und Norbert deutlich wird. Bei Letzteren zeigt sich, dass der Ball den Kindern sprichwörtlich in die Wiege gelegt wird und sie neben dem Laufen auch zugleich das Kicken erlernen. Besonders bei Norbert ist der Fußballsport im Verein Teil des familialen Erziehungsmilieus, welcher durch eigene positive Erfahrungen weitergegeben wird. Insgesamt zeugen alle Aussagen der Eltern in der zitierten dichten Beschreibung davon, dass der Fußball zu einem Gegenstand der Erziehung für Sporthandeln eingesetzt wird. Ivica erhofft sich durch die Partizipation seines Sohnes im Fußballverein einen geringeren Medienkonsum bei diesem. Zudem sei Fußball aus ökonomischen Gründen und da er leicht zu erlernen sei ein guter ‚Einstiegssport‘. Auch Ela teilt das Ziel, dass ihr Sohn erkennt, dass der Sportverein „was Gutes“ sei, und lernt, Spaß am Fußball zu entwickeln. Für Lokman ist es die „Hauptsache“, dass Levent Sport treibt, da er diesen für gesund hält und die Haltung vertritt, dass er „glücklich“ mache. Ein weiteres Ziel ist die soziale Integration und das Erlernen eines sozialen Zusammenhalts der Kinder im Fußballverein. Auch Norbert erhofft sich, dass sein Sohn Nelson durch die Mitgliedschaft im Fußballverein ein soziales Netzwerk aufbauen kann, von dem er auch noch später profitieren kann.

Schließlich verbinden auch die Bambini-Spieler selbst bestimmte Aspekte mit dem Fußball als Ding und als Sport. Giovanni erhofft sich einen Wettbewerbsvorteil dadurch, dass der teilnehmende Beobachter den Ball mit seiner Nummer besonders „hart“ aufpumpt. Auf diese Weise würde auch sein Schuss „härter“ werden, da sein Bein stärker trainiert wird. Durch das Aufpumpen des Balls erhält er zudem (neben der individuellen Nummernmarkierung) ein Sportgerät, welches sich von den anderen unterscheiden soll, auch wenn es von außen fast gleich aussieht. Levent würdigt, wie bereits erwähnt, dass die Bälle des Bambini-Teams von einer bestimmten Marke produziert wurden. Und Davoud gibt den Trainern (wiederholt) zu verstehen, dass er gerne „echtes Fußball“ spielen möchte. Dies lässt sich so deuten, dass er die Übungen mit dem Ball am Fuß nicht als adäquate Form des Fußballspiels anerkennt. Zugleich stellt er mit seiner Äußerung die hergestellte generationale Differenz zwischen Trainern und Bambini in Frage, da er den „richtigen Fußball“ als Spiel zweier Teams auf zwei Tore präferiert. Christian, der Co-Trainer versucht ihm wiederum zu verstehen zu geben, dass auch das isolierte Einüben von sportartspezifischen Techniken wie der

Ballführung ein Element des Fußballs im Verein sein kann und markiert hierdurch abermals die Asymmetrie zwischen ihm als Co-Trainer und dem Spieler als Lernenden.

6 Fazit

Das Ziel des Beitrags bestand darin, (einen) Fußball als Gegenstand einer pragmatistisch-generationentheoretischen Erziehungswissenschaft zu beschreiben. Entwickelt wurde eine relationale Sichtweise, die die Materialität und Dinglichkeit von Fußbällen ernst nimmt ohne zu negieren, dass die Dinge erst in und durch die soziale Praxis verobjektiviert werden. Die in pädagogischen Kontexten weit verbreitete Floskel vom Raum und den Dingen als ‚dritten Erzieher‘ birgt die Gefahr, den Dingen eine quasi magische Kraft zuzuweisen. Allerdings werden sowohl Dinge, die ausschließlich für pädagogische Kontexte geschaffen wurden, als auch Dinge des Alltags erst in situ zu pädagogisierten Dingen (Neumann 2012, 2013). Dies gilt auch für den Fußball, der in dieser Unterscheidung eine Art Mittelposition einnimmt. Einerseits ist er für Kinder und Erwachsene ein omnipräsenter Alltagsgegenstand, der ihnen in analogen und digitalen Medien oder in der Freizeit häufig begegnet. Andererseits wurde in dieser Arbeit verdeutlicht, dass die runde Form des Fußballs historisch betrachtet mit pädagogischen Fragen zusammenhängt. Die Materialität eines in weiten Teilen der Welt heute als ‚normal‘ angesehenen Balles ist auch eine Hervorbringung pädagogischer Überlegungen von Mitgliedern elitärer Schulen und Universitäten, die das runde Leder auch deshalb dem ovalen vorzogen, weil dieses schlechter in die Hand genommen werden kann und das Spiel allein mit dem Fuß als schicklicher angesehen wurde. Hinzu kommt heute, dass im Vereinsfußball in Deutschland je nach Alter der Kinder unterschiedlich große und schwere Bälle zum Einsatz kommen. Dass die beobachteten Bambini nicht mit irgendwelchen, sondern mit bestimmten Markenbällen kicken, ist zudem Ausdruck der Kommerzialisierung des Fußballs, die bis in die untersten Altersklassen hineinwirkt.

Die vorgestellten ethnografischen Materialien zeigen, dass Fußbälle auf verschiedene Weise als pädagogisierte Objekte hervorgebracht wurden: als Gemeingut, als Spiel-, Übungs- oder als Sportgerät. Aber auch als Sitzmöbel und damit seiner eigentlichen Funktion, dem Rollen, beraubt ist der Ball ein Element der generationierenden Praxis im Kinderfußball. Dass die Kinder einen anderen Fußball spielen als Erwachsene, liegt demnach nicht allein an dem Ding selbst, sondern auch an der Idee, die mit dem Fußball als Betreuungsangebot für Kinder

einhergeht. So wird der Sport von vielen Eltern, wie im empirischen Beispiel zu sehen war, als sinnvolle Nachmittagsbeschäftigung angesehen, die positive Wirkungen für die Gesundheit oder die sozialen Kompetenzen der Kinder zeitigen soll. Aufgrund von Prozessen der Professionalisierung der unteren Altersklassen sind und werden Trainer*innen zudem dafür sensibilisiert, stärker zwischen Kinder- und Erwachsenenfußball zu unterscheiden und ihre Trainingsformen dementsprechend anzupassen. In Reaktion auf die antizipierte Entwicklungstatsache soll Fußball mit weniger Leistungs- und Erfolgsdruck gespielt, ‚überengagierte‘ Eltern vom Spielfeldrand entfernt oder – wie im hiesigen Beispiel zu sehen – auf taktische Vorgaben verzichtet werden (siehe auch Grunau in Vorbereitung).

Aus den genannten Gründen ist es deshalb wenig sinnvoll, das Kicken mit Fußbällen im Sportverein einfach in die Residualkategorie ‚Freizeit‘ zu verschieben. Denn der Kinderfußball ist eine spezifische Gestalt der Gestaltung generationaler Verhältnisse und damit Ausdruck der Institutionalisierung und Pädagogisierung (früher) Kindheit. Betreuungsangebote am Nachmittag werden von Eltern vier- bis sechsjähriger Kinder nicht allein aus Vereinbarkeitsgründen von Familie und Beruf, sondern auch aus pädagogischen Gründen gewählt. Die ungleiche Verteilung der Wahl spezifischer Angebote wiederum legt die Reproduktion sozialer Ungleichheit nahe, die es weiter zu erforschen gilt.

Literatur

- Ader, A. (1999). *Soziologische Grundbegriffe und Erziehungssoziologie des Sports*. Werne: Kuchler.
- Braun, S., & Nobis, T. (Hrsg.). (2011). *Migration, Integration und Sport*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buschmann, R., & Wulzinger, M. (2018). *Football Leaks. Die schmutzigen Geschäfte im Profifußball – Ein SPIEGEL-Buch*. München: Penguin.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, C., Stenger, U., & Stieve, C. (2019). Einleitung. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung* (S. 9–20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eiben, J. (2015). *Das Subjekt des Fußballs. Eine Geschichte bewegter Körper im Kaiserreich*. Bielefeld: transcript.
- Eichberg, H. (1979). *Der Weg des Sports in die industrielle Zivilisation*. Baden-Baden: Nomos.
- Elias, N. (2006a). *Aufsätze und andere Schriften II: Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Elias, N. (2006b). Der Fußballsport im Prozeß der Zivilisation. In R. Blomert, H. Hammer, J. Heilbron, A. Treibel & N. Wilterdink (Hrsg.), *Aufsätze und andere Schriften II* (S. 360–374). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fürtjes, O. (2014). Erfolgreiche Vermarktungsstrategien im Fußball? Fußball und der Mythos vom Arbeiter- und Proletariersport in Deutschland. In J. Bens, S. Kleinfeld & K. Noack (Hrsg.), *Fußball. Macht. Politik. Interdisziplinäre Perspektiven auf Fußball und Gesellschaft* (S. 45–70). Bielefeld: transcript.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerlach, E., & Brettschneider, W.-D. (2013). *Aufwachsen mit Sport. Befunde einer 10-jährigen Längsschnittstudie zwischen Kindheit und Adoleszenz*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Grunau, T. (in Vorbereitung). *Kinderfußball und Fußball-Eltern. Die pädagogisierte Welt des Kinderfußballs zwischen privater und öffentlicher Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181–197). Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von den generationalen Ordnungen zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193–209). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klein, G., & Meuser, M. (Hrsg.). (2008). *Ernste Spiele. Zur politischen Soziologie des Fußballs*. Bielefeld: transcript.
- Müller, H.-R. (1999). Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (6), 787–805.
- Müller, M. (2009). *Fußball als Paradoxon der Moderne. Zur Bedeutung ethnischer, nationaler und geschlechtlicher Differenzen im Profifußball*. Wiesbaden: Springer VS.
- Neumann, S. (2012). Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hrsg.), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, 168–184.
- Neumann, S. (2013). Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 107–121.
- Peirce, C. S. (1991). Aus den Briefen an William James. In C. S. Peirce & K.-O. Apel (Hrsg.), *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (S. 541–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rauschenbach, T. (2011). Alltagsbildung. Die andere Seite der Bildung. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 35–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, E., Richter, H., Sturzenhecker, B., Lehmann, T., & Schwerthelm, M. (2016). Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 106–129). Weinheim: Beltz Juventa.

- Schmidt, W., Zimmer, R., & Völker, K. (Hrsg.). (2009). *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit*. Schorndorf: Hofmann.
- Strübing, J. (2017). Where is the Meat/d. Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis. In H. Dietz, F. Nungesser & A. Pettenkofer (Hrsg.), *Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz* (S. 41–76). Frankfurt a. M.: Campus.
- Wehner, U. (2011). *Generationelle Pädagogik. Die menscheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Zeyringer, K. (2014). *Fußball. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt a. M.: Fischer.



Die Triade von Fachkraft, Kind und Ding – Videoanalyse einer Dialogsituation in der frühpädagogischen Praxis

Laura von Albedyhll

1 Entwicklungsfeld ‚Fachkraft-Kind-Dialoge‘ in frühpädagogischen Einrichtungen

Der Sprache kommt eine doppelte Bedeutung zu: Nicht nur, dass wir in Sprache denken, wir nutzen sie auch, um uns anderen Personen mitzuteilen und unsere Gedanken nach außen zu tragen. Um in diesen Kommunikationssituationen Kongruenz herzustellen, hilft den Kommunikationspartner*innen ein gemeinsames Referenzsystem (vgl. Tomasello 2011, S. 112–115), über das sie gegenseitiges Verständnis sichern.

Von besonderer Bedeutung sind diese Überlegungen im Feld der frühen Kindheit. Nach Laewen (2008) konstruieren Kinder ihre Wirklichkeit über die Wahrnehmung von Außenreizen und deren In-Beziehung-Setzen mit eigenen emotionalen Geschehnissen. Sie registrieren das Handeln der Menschen und das Verhältnis, in dem sie sich zur belebten und unbelebten Umwelt befinden. Diese Wahrnehmung wird am Verhalten anderer Personen erprobt und korrigiert. Das Kind wird zunehmend selbst zum kompetenten Interaktionspartner, der auf Basis der konstruierten Wirklichkeit mit Dingen und Personen in aktive Beziehung tritt (vgl. Laewen 2008, S. 65 f.). Für diese Prozesse benötigt das Kind ein Gegenüber, das zur Interaktion bereit ist und dafür genug zeitliche und personelle

L. von Albedyhll (✉)

Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten, Deutschland

E-Mail: vonalbedyhll@ph-weingarten.de

Ressourcen vorhält. Betrachten wir den Bereich der Sprache, muss dieses Gegenüber nicht nur fähig sein, mit dem Kind in einen längeren sprachlichen Prozess einzutreten, es muss gleichsam als Sprachmodell kompetent sein und wissen, wie es fehlende Kongruenz im Erfahrungshintergrund kompensieren kann (vgl. Neugebauer 2016, S. 169). Solche Dialogverläufe finden nach aktuellem Forschungsstand in den frühpädagogischen Einrichtungen nur selten statt (vgl. Albers 2009; König 2009; Wirts et al. 2017).

Der vorliegende Beitrag präsentiert Ausschnitte einer Untersuchung zu Dialogen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in frühpädagogischen Einrichtungen. Als theoretische Basis wird vor allem auf das Verhältnis der belebten und unbelebten Akteur*innen innerhalb von allgemeiner verstandenen Interaktionen Bezug genommen (vgl. Esser 2002; Nohl 2011). Videografierte Gesprächssequenzen dienen als empirische Grundlage für eine erste Annäherung an die komplexen Zusammenhänge zwischen nonverbalen und verbalen Ausdrücken verschiedener Subjekte, die sich durch ihr Handeln am Dialog beteiligen.

2 Gesprächshandeln in der Frühpädagogik unter Beachtung der dinglichen Umwelt

Den Dialogen kommt in der kindlichen Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung zu (vgl. u. a. Albers 2011; Szagun 2013). Über den Austausch mit einem einfühlsamen Gegenüber geschehen erste Interaktionserfahrungen bereits in der präverbalen Entwicklungsphase (vgl. u. a. Fuisz-Szammer und Szamoniig 2011; Isler et al. 2017; Vogt 2007). In diesen Situationen machen Kinder erste Erfahrungen mit der Kommunikation, die ihnen nicht nur das Hineinwachsen in Gesprächskonventionen ihrer Umwelt erlauben, sondern auch Selbstwirksamkeitserleben ermöglichen: Die einfühlsame Bezugsperson reagiert auf die Lautäußerungen und Spannungszustände des Kindes in einer spezifischen Art und Weise, die wiederum beim Kind zu einer Reaktion führt. Eine Erweiterung dieses Aktion-Reaktions-Musters findet sich, sobald das Kind die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit erwirbt (vgl. Rohlfing 2019, S. 105 f.; Slaughter und McConnell 2003). Slaughter und McConnell (2003) fassen unter dieser Fähigkeit „gaze following, object-directed imitation, and social referencing“ (ebd., S. 54) zusammen. Das Kind muss in der Lage sein, 1) der Blickrichtung der Bezugsperson mit dem eigenen Blick und der Aufmerksamkeit zu folgen, 2) die Handlungen, die eine Person an einem Objekt vornimmt, zu imitieren und 3) an der

Mimik des Gegenübers die Reaktion auf eine Handlung oder Aufforderung abzulesen, um sich daran zu orientieren. Rohlhing (2019, S. 107) expliziert den Zusammenhang zur Sprache: Das Kind muss erkennen, dass eine Blickrichtung nicht nur zufällig geschieht, sondern eine kommunikative Botschaft vermittelt. In einem weiteren Schritt muss es verstehen, dass Gesten, wie beispielsweise ein ausgestreckter Zeigefinger, ebenfalls eine Absicht beinhalten und dass produzierte Lautfolgen nicht zufällig in immer der gleichen Anordnung geschehen, sondern ebenso eine Repräsentation von Wünschen, Bedürfnissen oder real vorhandenen Objekten sind. Zuletzt werden diese Bezüge nicht nur vom Gegenüber produziert, sondern das Kind selbst lenkt die Interaktion in eine bestimmte Richtung. Abhängig von der Fähigkeit des Gegenübers, sich auf die stillen oder lauterer Signale des Kindes einzulassen, erfährt es so Selbstwirksamkeit in der Kommunikation. Von besonderem Interesse ist in diesen frühen Interaktionen die Rolle der Objekte, auf die sich sowohl Kind als auch Bezugsperson in einem kommunikativen Dreieck beziehen. Die gemeinsame Aufmerksamkeit generiert sich in früher Kindheit primär über konkrete Dinge, die in unmittelbarer Nähe der Kommunikationspartner*innen vorhanden sind (vgl. Fuis-Szammer und Samonig 2011, S. 11). Dem Kind ist es möglich, durch eine Zeigegeste die Aufmerksamkeit des erwachsenen Gegenübers hin zu einem Objekt zu lenken. Dieses Objekt dient als gemeinsamer Referenzpunkt in der Interaktion.

Dass die dingliche Umwelt auch in späteren kindlichen Entwicklungsprozessen eine Rolle spielt, ist keine neue Überlegung. Die Bedeutung der Dinge in der Frühpädagogik spiegelt sich in zahlreichen Konzepten wider, die die (Spiel-)Materialien als wesentlichen Bestandteil kindlicher Lernwelt begreifen. Die Reichweite dieser dingbezogenen Pädagogik geht von der Pädagogik von Fröbel und Montessori, dem Ansatz des spielzeugfreien Kindergartens oder den Lernwerkstätten bis hin zu „domänenspezifisch didaktischem Material“ (Cloos et al. 2018, S. 13), wie man es beispielsweise in der Sprachbildung findet. Dabei unterscheidet sich das Verständnis davon, wie die Dinge genutzt werden oder die Bildungsrealität beeinflussen, zum Teil erheblich. Dass sie eine Rolle spielen, darüber besteht in diesen Konzepten Konsens (vgl. ebd.).

In den Überlegungen zur Sprachförderung und dem Dialoghandeln im Kindergarten spielen Objekte im Sinne von *Dingen* bisher nur eine untergeordnete Rolle, mit einer wesentlichen Ausnahme: dem Bilderbuch (vgl. u. a. Albers 2011; Kammermeyer et al. 2017; Löffler und Itel 2015; Nickel 2014). „Gemeinsam geteiltes Denken“ (Vogt und Zumwald 2015, S. 43) wie auch Momente enger geteilter Aufmerksamkeit scheinen sich im Alltag der frühpädagogischen Arbeit

am leichtesten über Bilderbücher generieren zu lassen.¹ Wenn man dem Desiderat folgt, dass Sprachbildung und -förderung nicht allein in isolierten, gut vorbereiteten Umgebungen mit homogenen Kleingruppen stattfinden soll, sondern im Alltag implementiert wird (vgl. Beckerle 2017, S. 22 f.), dann reicht eine Betrachtung eines einzelnen Dings nicht aus. In Deutschland deutet die Studienlage bisher an, dass diese sogenannte „alltagsintegrierte Sprachförderung“ (ebd., S. 37 f.) in den Evaluationen hinsichtlich ihrer positiven Wirkung auf die Sprachentwicklung der Kinder beziehungsweise auf die Qualität der sprachlichen Interaktion zwischen Fachkraft und Kind additiven Sprachfördermaßnahmen überlegen ist. Spannen wir die Überlegungen zu den Fachkraft-Kind-Dialogen weiter, müssen wir uns der unbelebten dinglichen Umwelt annähern, in der sich die Interaktionsteilnehmer*innen bewegen.

„Dinge als dazwischentretende Mittel verändern intentionales Handeln subtil oder drastisch; sie erleichtern es, ja setzen uns dazu oft erst in den Stand. [...] Das heißt zum einen, dass man im Verbund mit bestimmten Dingen anders intentional ist. [...] Weitergedacht führt das dann aber zur Relativierung der Intentionalität und der zentralen Rolle des Bewusstseins. [...] Was Subjekt ist, hat nun auch damit zu tun, mit welchen Dingen ich umgehe, mit welchem technischen Objekt ich mich verknüpfe, in welchem Objekt ich mich bewege, durch welche ich wahrnehme“ (Roßler 2016, S. 116 f.).

Roßler folgend sind es entsprechend auch die Dinge, die im Dialog bestimmte verbale und nonverbale Äußerungen erst anstoßen und Gedankengänge ermöglichen. Verknüpft mit dem Bedarf von Kindern in der Sprachentwicklung und der Rolle der geteilten Aufmerksamkeit sowohl in dieser Entwicklung, als auch im Dialog mit Kindern, können sich die Interaktionsteilnehmer*innen auf das Objekt beziehen und so eine Gesprächsverankerung in der realen Welt schaffen.

¹Bei einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung (vgl. Morgan und Meier 2008) findet die Betrachtung maximal in einer Kleingruppe statt. Die Fachkräfte sind angehalten, auf die verbalen und nonverbalen Impulse des Kindes einzugehen, sie aufzugreifen und so an den Äußerungen und dem Fokus des Kinds entlang eine Gesprächssituation zu entwickeln. Bereits das Setting und die relative zeitliche Abgeschlossenheit dieser Maßnahme ermöglichen eine räumlich und sprachlich dichte Situation mit vergleichsweise wenig externen Störern. Da die Leseumgebung in Kindertageseinrichtungen ebenfalls nach bestimmten Kriterien gestaltet sein sollte (vgl. Wieduwilt et al. 2019) und beispielsweise in ‚Lese-ecken‘ Außenreize reduziert und die Akustik durch den Einsatz weicher Materialien gedämpft werden, ist der Bilderbucheinsatz durch die spezielle Verortung ebenfalls besonders hilfreich zum Aufbau längerer Dialogstrukturen.

Nohls (2011) Ausführungen erlauben Parallelen, die in diesem Dialoggefüge auch das Verhältnis von Kind und Ding stärken und weg von einer fachkraft-zentrierten Analyse führen: Der spezifische „Aufforderungscharakter“ (Keppner 2015, S. 221) des Dings evoziert eine Handlung anwesender Personen. Sofern die Qualität des Dings gegenüber dem Kind einen solchen Aufforderungscharakter besitzt, wird Letzteres mit hoher Wahrscheinlichkeit Gedanken darüber entwickeln, eine manipulierende Handlung, gegebenenfalls eine Spielhandlung, vornehmen oder sich sprachlich dazu äußern.

„Der Prozeß der Kommunikation ist so gesehen, wie jedes soziale Handeln und wie jede Interaktion eine Sequenz des situationsorientierten, selektiven und gegenseitig aufeinander bezogenen Tuns von Akteuren und gewisser aggregierter Folgen dieses Tuns“ (Esser 2002, S. 252 f.).

Akteure meint hier sowohl die belebten als auch die unbelebten Interaktionsteilnehmer*innen, die in irgendeiner Art handelnd an der Situation beteiligt sind (vgl. Schatzki 2016, S. 74). Im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Latour 2007) wird hier der Netzwerkcharakter des Verhältnisses der verschiedenen Akteur*innen zueinander besonders deutlich. Da Dialoge per se von der Reziprozität der Äußerungen leben und erst dadurch zu einer Inter-Aktion werden, finden sich hier sowohl Handlungen als auch die sie verknüpfenden Entitäten in einem engen Geflecht. Reh und Ricken (2012) folgend formuliert Rabenstein konkrete Dimensionen, nach denen die Ding-Subjekt-Beziehung in spezifischen Situationen und damit auch die Konstitution der Ding-Bedeutung erfragt werden kann.

Für „*Rahmungen und Situationsdeutungen*“ (Rabenstein 2018, S. 25; Herv. i. O.) wird nach dem Verhältnis von Aktanten und Raum und deren Ordnungen gefragt. Die Betrachtung fokussiert darauf, wie Dinge dafür sorgen, die Bedeutung einer spezifischen Situation zu generieren oder umgekehrt, wie sie durch die Positionierung der Dinge in Raum und Zeit eine bestimmte Bedeutungszuschreibung erst erhalten.

„*Figurationen*“ (ebd.) hingegen betrachten die „Positionierungen von Subjekten“ (ebd.) sowohl realräumlich, als auch im sozialen Kontext. Leitende Fragen drehen sich dabei um spezifische Regeln und normative Vorgaben, die entweder von den Subjekten im Umgang mit den Dingen festgelegt oder durch die Interaktion im Verlauf generiert oder verändert werden. Dabei geht es um eine Positionierung zueinander im Raum beziehungsweise der Zeit genauso, wie eine Regelmäßigkeit der Beanspruchung der Dinge für die eigene Handlung.

Der letzte Punkt, die „*normative Orientierung*“ (ebd.), geht der Frage nach, inwieweit das Vorhandensein oder die Hinzunahme von Dingen ein normatives

Handlungsgefüge der Akteur*innen ermöglichen oder manifestieren und inwieweit solche Systeme durch die Bezugnahme auf Dinge auch destabilisiert werden können (vgl. ebd., S. 25). Hier kann im weiteren Sinne der Bogen zum Agency-Konzept gezogen werden: Den Überlegungen Roßlers (2016, S. 85 f.) folgend beschreibt Agency Handlungsmacht nicht alleine als systemischen Faktor in Interaktionen, die von Machtstrukturen geprägt werden, gleichzeitig kann sie auch die Abbildung von (Selbst-)Wirksamkeit in konkreten Situationen bezeichnen. Durch die visuelle Darstellung lässt sich abbilden, welche der Interaktionsteilnehmer*innen die Dinge zu welchem Zeitpunkt für sich beanspruchen und so Handlungsmacht erhalten oder in ihren Handlungsmöglichkeiten beschränkt werden.

3 Videoanalyse einer Dialogsituation

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sprachliche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind bisher vor allem im Sinne gelingender Sprachförderung betrachtet wurde und auf die Person der Fachkraft fokussierte. Die Äußerungen der Kinder waren vor allem insofern relevant, als sie einen Marker für das Gelingen oder Fehlschlagen der sprachförderlichen Methoden darstellten, an dem das Sprachhandeln der Fachkraft weiterentwickelt werden konnte. Die aktive Rolle des Kindes in dieser Situation und weitere Faktoren, die Anteil am Gesprächsverlauf nehmen, fanden nur selten Berücksichtigung.

3.1 Stichprobe und Materialerhebung

Um den Fachkraft-Kind-Dialog auf allen Sprachebenen betrachten zu können und so auch die aktiven Anteile der Akteur*innen zu verdeutlichen, die nicht auf verbaler Ebene stattfinden, genügen Tonaufnahmen nicht. Innerhalb des Projekts „Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit (SpriKIDS)“ der Pädagogischen Hochschulen Weingarten, St. Gallen, Graubünden und Vorarlberg sowie der SHLR, unter Leitung von Prof. Dr. Cordula Löffler, Prof. Dr. Franziska Vogt und Dr. Eva Frick, entstanden Videoaufnahmen, die für die Analyse der Interaktionssituationen genutzt wurden. Innerhalb des Projekts wurden in Deutschland, der Schweiz und Österreich zu zwei Messzeitpunkten Aufnahmen à 3 Stunden von pädagogischen Fachkräften an einem Vormittag im Kindergartenalltag angefertigt. Insgesamt wurden so 124 Fachkräfte während ihrer

Arbeit videografiert. Der Fokus der Kamera lag dabei jeweils auf einer Fachkraft. Die Fachkraft wurde mit einem Bluetooth-Mikrofon ausgestattet, was eine unauffällige und genaue Aufnahme ihrer sprachlichen Äußerungen, aber auch der Äußerungen der Personen erlaubte, mit denen sie im Gespräch war. In den parallel geführten Videoprotokollen wurde unter anderem die Gruppenform – Groß- oder Kleingruppe beziehungsweise Einzelsituation – notiert. Die videografiierende Person protokollierte außerdem, wann eine von der Fachkraft angeleitete Situation, eine freie Spielsituation oder eine Alltagssituation stattfand. Festgehalten wurden zudem Dialogsituationen im Sinne von Zeitspannen, über die die Fachkräfte direkt mit den Kindern verbal in Kontakt standen, aber auch die aller anderen Situationen, die den Arbeitsalltag prägen. Dies ermöglichte die relevanten Dialogsequenzen zeitökonomisch zu identifizieren.

3.2 Methodisches Vorgehen

Das offene Kodieren im Sinne der Grounded Theory Method (vgl. u. a. Glaser et al. 2008; Krieger 2016; Muckel und Breuer 2016) erlaubt erste Einblicke in den Aufbau und die Struktur der Dialogsequenzen. Ziel ist es, durch die strukturierte Aufarbeitung der Daten tragfähige Kategorien zu entwickeln, die die Basis für eine Theorie von Dialogen im Netzwerk der Akteur*innen im Praxisalltag frühkindlicher Institution legen sollen. Die große Menge an Videomaterial erlaubt es, das theoretische Sampling innerhalb bereits bestehender Daten auszuführen. So können maximal kontrastive, aber auch ähnliche Situationen ermittelt und aufeinander bezogen werden. Dabei unterscheiden sich die Situationen unter anderem durch die Faktoren: beteiligte Akteur*innen, pädagogisches Setting und Dauer beziehungsweise Anzahl der vorgenommenen Sprecher*innenwechsel. Die Verknüpfung der Grounded Theory Method mit videografischem Material auf Basis einer „audiovisuellen Grounded-Theory-Methodologie“ (Dietrich und Mey 2018, S. 135) ist ein vergleichsweise neues Vorhaben. Obgleich Videografie inzwischen eine gängige Methode der rekonstruktiven Sozialforschung ist, sind die damit verknüpften Forschungsfragen nur selten so gelagert, dass sie den Einsatz der Grounded Theory Method nötig machen. Gleichzeitig wird für das Erstellen der Codes neben den leitenden Fragen an das Material (vgl. ebd.) auch der Begriff der „konjunktiven Wissensbestände“ (Bohnsack 2009, S. 18) bemüht, um den komplexen Interaktionen und ihren Hintergründen gerecht zu werden. Die Begriffe der Wissensbestände beziehungsweise Erfahrungsräume beziehen sich dabei zum einen auf die Übernahme von Rollen als „Kind in einer Institution“ und „Fachkraft in der Frühpädagogik“, zum anderen aber auch auf

die Verortung der Akteur*innen in einer konkreten frühpädagogischen Einrichtung und deren Handlungskonventionen beziehungsweise Dingbeständen. Konjunktive Wissensbestände beziehungsweise Erfahrungsräume bieten hier ein gedankliches Konstrukt, das im Sinne einer reflexiven Grounded Theory Method expliziert werden muss.

Der Ausgangspunkt der folgenden Analysen war das Vorhaben, sich den Dialogen der Fachkraft-Kind-Interaktion im beobachtend-forschenden Habitus zu nähern, ohne die Überlegungen normativ aufzuladen. Da längere Dialoge in frühpädagogischen Situationen selten stattfinden (vgl. Vogt und Zumwald 2015, S. 49), stellt sich die Frage, wie genau sie ablaufen: wie sie beginnen, wie sich das Turn-Taking generiert, wie und wann sie abbrechen und welche Faktoren den Dialograum außerdem gestalten. Eine zentrale methodische Frage war, wie man die komplexen Situationen auf eine Form reduzieren kann, die systematisch die wesentlichen Akteur*innen und deren Handlung erfasst und gleichzeitig Nachvollziehbarkeit garantiert. In Anlehnung an Nohl (2018) und Hecht (2010) wurde ein ergänzendes Verfahren aus grafischer Darstellung und Transkript gewählt, das sowohl datenschutzrechtliche Vorgaben berücksichtigt, als auch eine gute Übersicht der Arrangements gewährleistet. Das Transkript dient zum einen der Darstellung verbaler Äußerungen, zum anderen erlaubt es detailliertere Einblicke in einzelne Handlungsschritte.

3.3 Analyse eines Fallbeispiels

Die Situation, auf der das folgende Transkript beruht, fand im Dezember 2019 in einer frühpädagogischen Einrichtung statt. Die Einrichtung arbeitet nach einem teiloffenen Konzept, was in diesem Fall bedeutet, dass jedes Kind einer Stammgruppe zugeordnet ist, zu der es sich orientiert, in den offenen Spielphasen aber jeden Gruppenraum nutzen kann. Die Gruppenräume haben in der Ausstattung und dekorativen Ausgestaltung unterschiedliche Schwerpunkte, auch der Flur wird als erweiterter Spielraum einbezogen. Die videografiierende Person war den Fachkräften und Kindern zu Beginn der Aufnahme noch unbekannt. Die Anweisung sah vor, dass sie sich unauffällig im Hintergrund hält und den Fokus auf die benannte Fachkraft und Kinder setzt, die gegebenenfalls im Umfeld beziehungsweise mit der Fachkraft agieren. In dieser Gruppe waren nur Kinder anwesend, für die eine Erlaubnis zur Videografie vorlag; alle anderen befanden sich in anderen Räumen. Die Fokusfachkraft war gleichzeitig die Leitung der Einrichtung und hatte bereits in anderen Forschungskontexten mit Hochschulen zusammengearbeitet. Auch die Arbeit mit Videofeedback war ihr bekannt.

Die persönlichen Hintergründe der am Dialog beteiligten Kinder wurden nicht erfragt. Es handelt sich um zwei männlich gelesene Kinder, die bereits für sich eine Spielhandlung erschlossen haben, bevor die Fachkraft hinzukam.

Die Analyse der Sequenz erfolgt exemplarisch an einem Ausschnitt mit besonders dichter Handlung. Beginn und Ende werden zusammenfassend dargestellt.

Anbahnung des Dialogs

Die Fokusfachkraft löst sich zunächst aus einer organisatorischen Alltagshandlung: Sie räumt die Liste mit den Namen der Kinder nach Beendigung des Morgenkreises in den Bereich, der durch Höhe und Art des Materials ihrem Büro-Raum zugeordnet werden kann. Währenddessen äußert sie einige kurze organisatorische Sätze in Richtung einer anwesenden Fachkraft, die daraufhin den Raum verlässt. Die Fokusfachkraft wendet sich dem offenen Gruppenraum zu, in dem die Kinder in verschiedenen Gruppengrößen unterschiedliche Dinge bespielen beziehungsweise unterschiedlichen Tätigkeiten nachgehen. Nach kurzem Innehalten läuft sie zügig durch den Raum und lässt sich auf einem der runden Teppiche auf die Knie nieder, die vor einem länglichen Holzregal auf dem Boden ausgelegt sind.

Abb. 1 zeigt die Fachkraft (Dreieck) neben dem Regal (Rechteck), in das mehrere Schubladen eingefügt sind. Die Zahlen über der schematischen

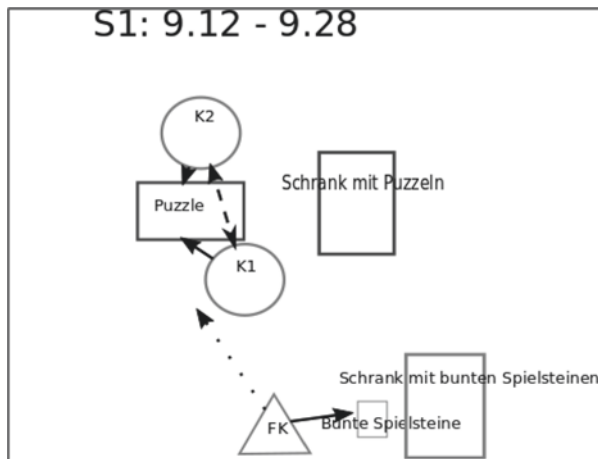


Abb. 1 Schema: Anbahnung des Dialogs. (Eigene Darstellung)

Zeichnung zeigen die Sequenzlänge in Minuten und Sekunden. Insgesamt bleibt dieses Arrangement also über 16 s stabil, bevor eine räumliche Veränderung eintritt. Vor der Fachkraft auf dem Teppich liegen bunte Spielsteine, die sie in eine der Schubladen einräumt. Gleichzeitig richtet sie ihren Blick immer wieder auf zwei männlich gelesene Kinder (Kreise), die gemeinsam Teile in einen Puzzlerahmen (Rechteck, Beschriftung „Puzzle“) einfügen. Die Kinder sitzen ebenfalls auf einem kreisförmigen Teppich auf dem Boden, die beiden Teppiche überlappen sich an den Kanten. Dabei sitzen sich die Kinder gegenüber, nehmen die Puzzleteile von einem neben ihnen befindlichen Haufen. Neben den Kindern ist ein Schrank (Rechteck, Beschriftung „Schrank mit Puzzeln“), in dem sich weitere Puzzles und auch Brettspiele befinden. Auf der Aufnahme ist zu hören, dass die Kinder miteinander sprechen, den genauen Inhalt des Gesprächs versteht man allerdings nicht. Die Anbahnung des Dialogs findet über ein Arrangement statt, das einer geplanten Parallelhandlung ähnelt. So wie die Kinder Puzzleteile zueinander anordnen, sortiert die Fachkraft auf dem Boden sitzend Steine in Schubladen. Sie orientiert sich erst nonverbal an der Handlung der Kinder, bevor sie bewusst in das sprachliche Handeln eintritt.

Initiierung des Dialogs

Die Fachkraft bewegt sich, nachdem sie die Schublade geschlossen hat, auf den Knien rutschend zu den Kindern und positioniert sich zwischen den beiden Kindern. Von diesen hat eines in der gleichen Sekunde die Position geändert und sich an den schmalen Rand des Puzzles bewegt. Die neue Anordnung ist in Abb. 2 zu sehen und bleibt 20 s unverändert. Die Fachkraft initiiert den Dialog hier gezielt, wie der folgende Transkriptausschnitt zeigt. Die verbale Äußerung beginnt dabei mit einer kurzen gesummtten Melodie.

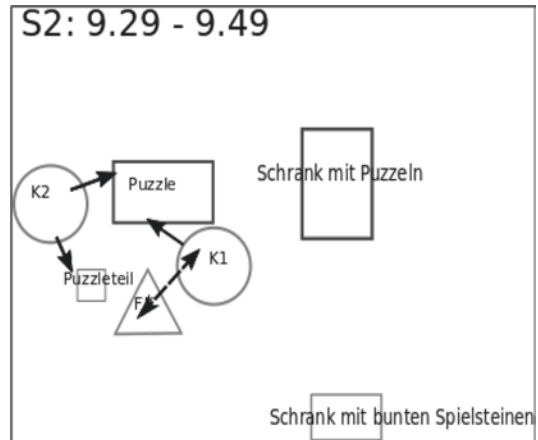
FK (Fachkraft): "na könn ma {1} EIGENTlich mal wieder die Winterpul=ssels {2} reinholen hä?" *FK dreht den Kopf etwas in Richtung des im Folgenden sprechenden Kindes 1. Die Kamera im Rücken, ist die Blickrichtung nur geschätzt. Kind 2 reagiert nicht auf FK {3}, betrachtet ein Puzzleteil in seinen Händen, das er hin und her dreht. Er verlagert das Gewicht auf den Füßen ständig in alle Richtungen.*

K1: "na:in" {4} *K1 legt weiter Puzzle in den Rahmen, Blickrichtung nicht einschätzbar.*

FK: "ni:ch ?" *K2 hebt kurz den Kopf, Blickrichtung zu den beiden sprechenden Personen {5}. K1 "na:in" K1 führt sein Puzzle ohne Unterbrechung fort, Blickrichtung bleibt bei dem Puzzlerahmen und dessen Inhalt.*

FK: „[na] DES könn mer ja lassen; des is ja erst NEU da (.) aber ich hab gedacht dass mer vielleicht den SEEräuber mal austauschen.“ {6} *FK bleibt in der gleichen Position. Sie kniet mit den Unterarmen auf den Oberschenkeln weit nach vorne gebeugt, die Hände verschränkt. Blickrichtung ist unverändert durch die*

Abb. 2 Schema Initiierung des Dialogs. (Eigene Darstellung)



Kameraposition nur zu schätzen. K2 krabbelt auf allen Vieren weiter an die linke Seite von FK. Er schiebt mit den Händen Puzzleteile hin und her, die auf dem Haufen liegen. Kurzzeitig legt er sich auf den Bauch, bevor er wieder in die Hocke geht. K1: „(was das) den SEEräuber?“ {7}

Die Fachkraft bleibt semantisch an dem, was als Thema des Kindes zu beobachten ist: dem Puzzeln {2}. Um mit den Kindern in einen Dialog zu kommen, entscheidet sie sich gegen das handlungsbegleitende Sprechen oder eine Nachfrage zur konkreten Handlung des Kindes, das sie anspricht, stattdessen stellt sie den Bezug über die Dinge her: Sie bezieht sich auf ein konkretes Puzzle und referiert so auf die Kategorie des Dings, mit dem das Kind handelnd tätig ist. Gleichzeitig nimmt sie bei der Eröffnung an, dass das Kind und sie über geteilte Wissensbestände verfügen (Nohl 2018): „Wir“, das hier umgangssprachlich als „könn ma“ realisiert wird {1}, impliziert, dass die Handlung, ein weiteres Material hinzuzuholen, von der Gruppe der Fachkräfte, der Fachkräfte und Kinder oder der einzelnen Fachkraft und dem Kind gemeinsam ausgeführt werden könnte. Wie in der Umgangssprache üblich, werden durch die Fachkraft Wortteile verschliffen. Da sich die Fachkraft in anderen Situationen rein hochsprachlich äußert, fallen die starken Verschleifungen im Kontakt mit dem Kind auf. Gemeinsam mit der gesumten Gesprächseröffnung deutet es darauf hin, dass die Fachkraft sich nicht nur um räumliche, sondern auch um emotionale Nähe bemüht. Die „Winterpuzzles“, die nicht näher erklärt werden, geben einen weiteren Hinweis darauf, dass die Fachkraft Wissen bei ihrem Dialogpartner über die Qualität eines solchen Dings voraussetzt. Das Kind erwidert allerdings weder

den Blick, noch unterbricht es seine Handlung {3}. Es wirkt auf allen verbalen Ebenen abweisend und scheint nicht am Dialogimpuls interessiert zu sein. Seine Aufmerksamkeit bleibt bei der konkreten Handlung: dem Puzzeln. Selbst das nicht angesprochene zweite Kind, das sich bis zum Ende des gesamten Dialogs trotz räumlicher Nähe in der Außenperspektive befindet, hebt den Blick ob der verbalen Bekräftigung des ersten Kindes, der Idee der Fachkraft nicht zuzustimmen {5}. Die Fachkraft bezieht sich in der nächsten Äußerung nun nicht mehr auf ein *abwesendes* Material, sondern konkret auf das vor sich liegende, auch wenn sie diesen Bezug scheinbar nicht nonverbal, beispielsweise durch eine Zeigegeste, unterstreicht {6}. Ein nonverbaler Bezug ist nicht gänzlich auszuschließen, weil die Kameraposition eine genaue Einschätzung erschwert. Auch hier betont sie mit „mer“, also „wir“ wieder, dass die Entscheidung, ein Spielmaterial im Raum zu lassen oder zu wechseln, nicht ihr allein obliegt. Auf welche Gruppe sie sich genau bezieht – die Kleingruppe aus der Fachkraft selbst und dem anwesenden Kind oder die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte, die in der Gruppe oder Gesamteinrichtung arbeiten –, bleibt offen. Folgen wir der Annahme, dass ihre Äußerungen auf einer partizipativen Haltung fußen, würde sie dennoch das Kind in die Entscheidung über den Verbleib der Materialien einbeziehen: Sie reagiert auf die Verneinung von K1 {5} responsiv und argumentiert, warum das Puzzle, an dem die beiden Kinder gerade arbeiten, nicht weggeräumt werden muss. Eine verbreitete Regel in Kindertageseinrichtungen ist, dass neues Spielmaterial nur im Austausch gegen bereits vorhandenes in den aktiven Nutzungsbereich der Kinder gebracht wird. Gegebenenfalls referiert die Fachkraft auf die Anwendung dieser Regel, was durch den Begriff des „Austauschens“ im folgenden Satz deutlich wird. In den Äußerungen spiegelt sich ein vorsichtiges Herantasten der Fachkraft an den Sinngehalt hinter dem „Nein“ des Kindes wider. Sie folgert aus der kindlichen Ablehnung einen Mehrbedarf an verbaler Eingrenzung und expliziert, auf welche Dinge sie sich genau bezieht. Diese Äußerung scheint auch deshalb nötig, weil Blickrichtung und Körperhaltung des Kindes auf eine Fixierung auf das vor sich liegende Ding schließen lassen. Es ist anzunehmen, dass die Ablehnung gegenüber dem Hinzuholen eines neuen Dings, der Winterpuzzels, entweder aus der Weigerung herrührt, sich von der aktuellen Handlung zu lösen oder die oben benannte Regel des „Austauschens“ dem Kind bekannt ist und es nicht möchte, dass das vor ihm liegende Ding ausgetauscht wird. Die Fachkraft bezieht sich in ihrer Äußerung {6} auf letztere Option. Dort zeigt sich erneut das geteilte Wissen, das die Fachkraft annimmt. Wenn sie davon spricht, „den Seeräuber“ auszutauschen, bezieht sie sich damit auf einen Code, von dem sie erwartet, dass er den Kindern geläufig ist. Sie verzichtet auf eine Klärung oder weitere Ausführung, obwohl davon auszugehen

ist, dass sie keinen realen Seeräuber meint. Diese Äußerung sorgt für Irritation bei dem angesprochenen Kind und somit für die erste erweiterte Äußerung: Das Kind fragt, weil ihm der Hintergrund des Begriffs „Seeräuber“, anders als von der Fachkraft impliziert, nicht geläufig ist {7}. Eine andere Möglichkeit ist auch, dass es nicht weiß, welches Spiel sie mit dem „Seeräuber“ meint. Der Begriff wäre dem Kind klar, nicht aber der konkrete Bezug der Fachkraft in dieser Situation. Auch hier findet sich ein Hinweis auf die fehlende Passung von Äußerung der fragenden Person und Bezugsrahmen des Adressaten.

In der schematischen Abbildung (vgl. Abb. 2) zeigen sich an dieser Stelle Lücken in der Kommunikation: Obwohl die Fachkraft das Kind anspricht und sich dabei zuletzt auch auf ein real vorhandenes Ding bezieht, gelingt es ihr nicht, ihren Dialogpartner zu einem Fokuswechsel zu bewegen. Erst als sie direkt auf das vom Kind gerade genutzte Puzzle referiert und dann einen Irritationsmoment nutzt, äußert das Kind Interesse an dem Inhalt des Gesagten.

Dichte Dialogsituation

In Abb. 3 zeigt sich die Gesprächsklimax: Fachkraft und K1, die sich bereits vorher in der Dialoginitiierung befanden, rücken räumlich näher zueinander. Darüber hinaus verweisen auch die Sprachhandlungs- und Blickrichtungspfeile auf eine

Dichte Dialogsituation

S3: 9.50 - 10.37

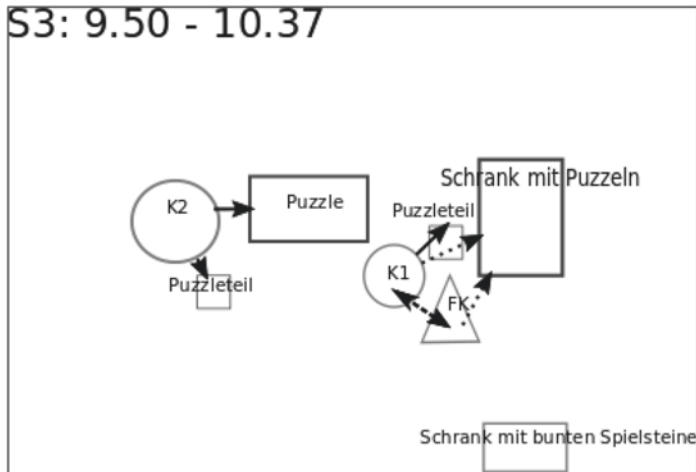


Abb. 3 Schema des dichten Dialogs. (Eigene Darstellung)

Verdichtung des Dialogs. Wie in den Situationen der frühen ‚joint attention‘ blicken die beiden belebten Akteur*innen auf einen Gegenstand, während sie miteinander sprechen. Auch die Länge der Situation ist auffällig: Über 47 s bleibt das Netzwerk in gleicher Form bestehen. Ein Transkriptausschnitt erlaubt tiefere Einblicke.

FK: "JA (.) weißt DEN da (...)" *FK stützt sich mit der linken Hand auf ihrem rechten Bein ab und deutet auf etwas im Schrank neben sich. {8} Ihr Körper sitzt so hinter K1. Im Regal befinden sich verschiedene Gesellschaftsspiele und Puzzles. K1 wendet den Blick ebenfalls dem Regal zu, der Körper bleibt dem Puzzle zugewandt, die linke Hand hält ein Puzzlestück im Rahmen. "weil des fi=das wer DA vielleicht eher so ö:h (.)" K1 rückt mit den Knien nach links, Oberkörper und untergeschlagene Knie zeigen nun zum Regal. FK greift über die Beine von K1, Blickrichtung folgt der greifenden Hand. Blick von FK wechselt dann schnell zwischen Regal und K1 hin und her. Später sichtbar: K1 behält ein Puzzleteil in beiden Händen, wendet es hin und her. "was WINTERliches oder was für die Jahreszeiten [unverständlich] ma holn" {9} [Kamera wechselt die Position, Handlungen in dem Zeitfenster nur ausschnittsweise zu beobachten]*

K1: "Aber KÖ=kö=könn mir auch ein RÄUBER puzzle mal ha:ben?" {10} *Blickrichtung der FK bleibt bei K1, Blick von K1 wechselt nun zwischen Regal auf Augenhöhe und FK. In den Händen hält er weiterhin das Puzzleteil. {11} Vor der Hand der FK wird eine violette Sanduhr sichtbar. FK: „Ein RÄUBERpuzzle?“ FK und K1 blicken sich an, Distanz zwischen den Gesichtern etwa 20 cm. {12}*

K1: „Nein ein räuberSPIEL“ *FK rückt mit der rechten Stützhand etwas nach hinten, erhöht die Distanz zwischen den Gesichtern. K1 blickt in unregelmäßigen Abständen zum Regal, in den Händen dreht er weiterhin das Puzzleteil. {13}*

FK: „Ein RÄUBERspiel aber sa mal HAM wir überhaupt n Räuberspiel?“ *FK runzelt die Stirn, lächelt kurz darauf. {14} Blickrichtung von K1 wechselt weiter zwischen FK und dem Regal hin und her, er dreht das Puzzleteil zwischen den Händen. {15} K1 Blickt wechselnd zur FK, er hebt den Kopf etwas an, um den Blick direkt zu richten. „aba wir könn ein räuberSPIEL =“*

FK: „=kaufen?“ {16}

K1: „Ja:“

Das hier gekürzt dargestellte Transkript verdeutlicht, dass die Verdichtung neben der räumlichen auch die verbale Ebene umfasst. Zunächst referiert die Fachkraft nonverbal auf den zuvor angesprochenen „Seeräuber“, der für das Irritationsmoment sorgte {8}. Ihren Vorschlag unterbreitet sie mit Unterbrechungen, beinahe zögerlich: Sie kommt zurück auf das eingangs erwähnte „Winterpuzzle“, das zur „Jahreszeit“ passen würde. Dadurch legitimiert sie den Austausch nicht nur an den angenommenen Interessen des Kindes, die sie an dem lebensweltlichen Phänomen des Jahreszeitenwechsels festmacht, gleichzeitig verdeutlicht sie pädagogische Überlegungen und führt Bestandteile des Bildungswortschatzes

(Jahreszeit) ein {9}. Die Zeigegeste der Fachkraft auf das Spielregal und ihre fragende Haltung führen bei dem Kind statt zu einer Zustimmung zur Wahrnehmung der eigenen Handlungsmacht: Es bringt selbst einen Vorschlag für ein alternatives Spielmaterial ein {9}. Auch das Kind bezieht sich dabei auf ein „Wir“ („mir“), aber statt des aktiven Verbs „holen“, nutzt es „haben“; der Ausdruck impliziert, dass ihm der Gegenstand gegeben wird. Es ist möglich, dass sein Ausdruck der Zugehörigkeit – „wir“ – einen anderen Bedeutungshintergrund hat und es damit sich und das andere Kind meint. Es verstünde dann das „Wir“ der Fachkraft als Gegenpol zu seinem eigenen „Wir“ – eine gemeinsame Gruppe entsteht gegebenenfalls nur situativ über eine konkrete Handlung.

Interessant in diesem Kontext ist, dass das Kind das Puzzleteil weiterhin in der Hand hält und es stetig bewegt {11; 13; 15}. Das Puzzleteil erscheint als nonverbaler Hinweis, dass der Dialog mit der Fachkraft für das Kind nur eine vorübergehende Interaktion ist, bevor es sich wieder seiner eigentlichen Tätigkeit, dem Puzzeln, zuwendet. Betrachtet man die Eingangssequenz und die Anbahnung des Dialogs durch die Fachkraft, ist das temporäre Einlassen des Kindes nachvollziehbar: Seine primäre Handlung, das Puzzeln, wird durch das sprachliche Handeln der Fachkraft unterbrochen. Die pädagogische Fachkraft forciert eine Dialogsituation, in der das Kind über seine aktuelle Tätigkeit hinaus zu einem Thema – Puzzeln und Spielen – befragt wird. Dabei ist nicht auszuschließen, dass die Fachkraft das Gespräch auch deshalb initiiert, weil sie sich der Anwesenheit der Kamera und der Zielsetzung der Beobachtung, nämlich Sprachfördersequenzen aufzunehmen, bewusst ist. Ihr Ziel wäre es dann, Techniken zu nutzen, um das Kind *ins Reden zu bringen*. Das Kind nutzt dabei das Fragment des Ganzen als nonverbalen Anker zu dem Ding, auf dem sein Handlungsfokus bisher lag. In der Abb. 3 zeigt sich das durch die Nähe der Symbole zueinander. Die Nähe zum Ding könnte hier einen Versuch der Selbstermächtigung bedeuten: Da es dem Kind aus der Rolle als Objekt pädagogischer Bemühungen nicht möglich ist, sich der Situation zu entziehen, trägt es einen Teil der für ihn bedeutsamen Situation mit in den Dialog. Nichtsdestotrotz wendet er sich dem Regal zu und greift einen Anteil des zuvor geäußerten „Seeräubers“ verbal wieder auf: den Räuber. Es scheint so, als wäre dieses Thema dem Kind deutlich präsenter als der Jahreszeitenbezug, den die Fachkraft vorschlägt. Nun ist ihrerseits die Fachkraft irritiert. Dieser intensive Moment der Irritation zeigt sich in einem Innehalten. Fachkraft und Kind sehen sich kurz direkt an, die Gesichter sind nah beieinander {12}. Es ist an der Fachkraft, den Moment der Spannung durch eine Erweiterung des Raums zwischen sich und dem Interaktionspartner aufzulösen. Die Blickrichtung des Kindes orientiert sich hier sowohl zur Fachkraft, als auch zu den Dingen hin, ein Verhältnis, das auch im

weiteren Gesprächsverlauf nicht aufgelöst wird. Die Fachkraft verdeutlicht ihre Irritation auch nonverbal, zunächst durch ein Stirnrunzeln, dann durch ein wahrscheinlich soziales Lächeln, durch für einen Moment nach oben gezogene Mundwinkel {14}. Sie blickt weiterhin nur auf das Kind, eine Verankerung an einem realen Ding ist für sie an diesem Punkt des Gesprächs nicht so bedeutsam wie für das Kind. Letzteres versucht den Moment der Irritation verbal aufzulösen. Aus den Rückfragen der Fachkraft schließt es, dass das angefragte Spiel in der Einrichtung nicht vorhanden sein kann und schlägt vor, eines zu kaufen – eine Idee, die die Fachkraft in den Wortbeitrag des Kindes hineinverbalisiert. Statt abzuwarten, nimmt sie die Äußerung vorweg, als habe sie einen entsprechenden Beitrag erwartet {16}.

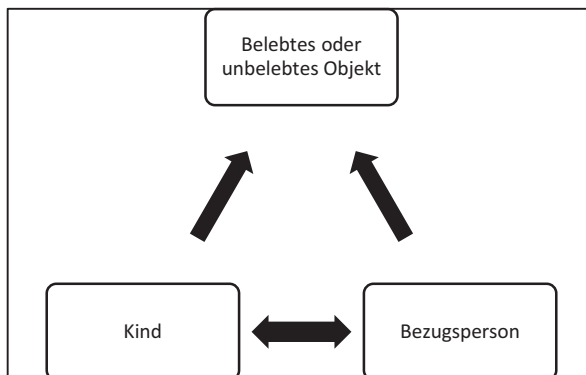
4 Zusammenfassung und Ausblick

Diese kurzen Ausschnitte aus dem vorliegenden Material erbringen erste Hinweise auf eine Struktur im Dialog. Gleichzeitig sind die Interpretationen nur als eine Spurensuche zu verstehen, die sich erst durch kontrastive Fallanalysen als tragfähige Codes beziehungsweise Kategorien herausstellen können oder in solchen aufgehen (vgl. Muckel und Breuer 2016, S. 162 f.). Im vorliegenden Artikel nicht beachtet wurde beispielsweise die Qualität des Materials und seine kulturelle Eingeschriebenheit (vgl. Roßler 2016, S. 126; Nohl 2011, S. 193 f.) oder die Ausarbeitung der Handlungsmacht der verschiedenen Akteur*innen in den Sequenzen.

Trotzdem erlaubt die fragmentarische Betrachtung der Fachkraft-Kind-Interaktion bereits Interpretationen. Über das Referenzieren auf ein reales Ding wird im oberen Beispiel ein gemeinsamer Fokus generiert, der das verbale und non-verbale Handeln verdichtet. Diese Verdichtung findet erst statt, als sich die Fachkraft auch realräumlich den Dingen nähert und auf sie zeigt. Solange die Fachkraft ihr verbales Handeln noch nicht an der realen Umwelt des Kindes, sondern an eigenen inneren Repräsentationen abgleicht, gelingt es ihr nicht, einen längeren Dialog zu initiieren. Das Kind lässt sich auf den Dialog ein, verankert sich aber durch die Handlung mit einem Ding in der ursprünglichen Tätigkeit, die von der Fachkraft unabhängig stattgefunden hat. Die Fachkraft muss ein bestehendes Interaktionsgefüge aufbrechen, um ein eigenes zu implementieren. Letztendlich ist es der Bezug auf ein unbelebtes – in anderen Situationen möglicherweise auch belebtes – Objekt, der diesen Aufbruch ermöglicht. Der Dialog ist durch einen Wechsel von Momenten der Irritation und deren Auflösung gekennzeichnet, die sich vor allem durch Fehlannahmen bezüglich des

persönlichen Bezugsrahmens der Interaktionspartner*innen kennzeichnen. Die Irritation mündet ebenso in der Verdichtung wie die Referenzierung und wird erst durch eine räumliche Neuordnung aufgelöst. Ein Zurückweisen oder -weichen, verbal wie nonverbal, und eine neue Fragehandlung sorgen für eine zirkuläre Suchbewegung. Zentrum der Suche ist das gemeinsame Thema.

Es ist auffallend, wie groß die Übereinstimmung des Sequenzschemas mit dem Dialogdreieck der Interaktionssituationen zwischen Bezugsperson und Kind in der sehr frühen Kindheit ist (vgl. Rohlffing 2019, S. 105). Die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit, die zunächst als Vorläuferfähigkeit des Spracherwerbs dargestellt wird, behält über das Erlernen rudimentärer Kommunikationsmuster hinaus eine weitere Funktion. Sie sichert den gemeinsamen Fokus und macht es so möglich, Dinge und deren Konzept zu thematisieren beziehungsweise „das gemeinsame Wissen“ zu koordinieren (vgl. ebd., S. 106). Vergleicht man Abb. 3 mit dem Schema der Triade (vgl. Abb. 4), zeigt sich die Übereinstimmung. Obwohl mit zunehmender sprachlicher Fähigkeit auch die Abstraktion des Gesprächshandelns zunimmt und der Komplexitätsgrad gleichzeitig von den Bezugspersonen weiter gesteigert wird (vgl. Szagun 2013, S. 208 f.), finden sich immer wieder Hinweise, dass eine räumliche Nähe und der konkrete Bezug zu Dingen oder deren Abbildungen für eine zielgerichtete Verständigung hilfreich sind beziehungsweise Kinder erst dadurch auf wesentliche Faktoren hingewiesen werden können. Um wieder auf das Bilderbuch zurückzukommen: Um beispielsweise die darin befindliche Schrift wahrzunehmen, benötigen Kinder eine



Suche ist das gemeinsame Thema.

Abb. 4 Interaktion in einer Triade. (Darstellung nach Rohlffing 2019, S. 105)

klare Zeigegeste oder einen direkt gerichteten verbalen Hinweis (vgl. Justice und Piasta 2011, S. 205 f.). Fraglich ist, ob diese Muster auch dann greifen, wenn die Möglichkeit zur räumlichen Annäherung nicht gegeben beziehungsweise die Muster der Verdichtung erschwert werden. Weitere Analysen zu Gesprächssituationen mit unterschiedlichen Gruppengrößen, unterschiedlicher pädagogischer Zielsetzung und anderen Materialtypen werden die hier vorgestellten Überlegungen vertiefen und ausdifferenzieren.

Literatur

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Stuttgart: Budrich.
- Cloos, P., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Wadepohl, H., & Weltzien, D. (2018). Die Dinge und der Raum – einleitende Überlegungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 11–30). Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- Dietrich, M., & Mey, G. (2018). Grounding Visuals. Annotationen zur Analyse audiovisueller Daten mit der Grounded-Theory-Methodologie. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 135–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Esser, H. (2002). *Soziales Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fuissz-Szammer, N., & Samonig, H. (2011). *Die Bedeutung des nonverbalen Ausdrucks für den Spracherwerb*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Paul, A. T. (2008). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hecht, M. (2010). Das Heben und Senken eines Armes. Ablauf einer ethnomethodologischen Konversationsanalyse von Videos aus deutschen und kanadischen Schulen. In M. Corsten, M. Krug & C. Moritz (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 119–137). Wiesbaden: Springer VS.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Meierhofer, M., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Supporting early language acquisition: A conceptual framework for improving language education in the early years*. Zürich: Department of Education of the Canton of Zurich.
- Justice, L. M., & Piasta, S. (2011). Developing Children's Print Knowledge through Adult-Child Storybook Reading Interactions: Print Referencing as an Instructional Practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (S. 200–213). New York: Guilford Press.

- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A., & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch – Kita*. Augsburg: Auer.
- G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Bildung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Keppner, M. (2015). *Die Spielsache im Spannungsfeld zwischen Spielmittel und Spielware*. Münster: Waxmann.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krieger, C. (2016). Pragmatische Verwendung der Kodierverfahren der Grounded Theory ... und darüber hinaus? In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Bildungsforschung revisited* (S. 43–60). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Laewen, H.-J. (2008). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In H.-J. Laewen & B. Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 16–102). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social. An introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Löffler, C., & Itel, N. (2015). Dritte Strategie: Sprache modellieren. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 59–69). München: Reinhardt.
- Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic Reading's Potential to Improve Children's Emergent Literacy Skills and Behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth* 52 (4), 11–16.
- Muckel, P., & Breuer, F. (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neugebauer, C. (2016). Fachpersonal qualifizieren – Videocoaching und Weiterbildung zur Prozessqualität der Sprachförderung im Elementarbereich. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 165–177). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 645–657). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 37–53). Opladen: Budrich.
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (S. 15–35). Opladen: Budrich.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Budrich.

- Rohlfing, K. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Stuttgart: UTB.
- Roßler, G. (2016). *Der Anteil der Dinge an der Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T. (2016). Materialität und Soziales Leben. In H. Kalthoff, T. Cress & T. Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88). Paderborn: Fink.
- Slaughter, V., & McConnell, D. (2003). Emergence of joint attention: relationships between gaze following, social referencing, imitation, and naming in infancy. *The Journal of genetic psychology* 164 (1), 54–71.
- Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vogt, F., & Zumwald, B. (2015). Erste Strategie: Im Dialog mit Kindern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 42–49). München: Reinhardt.
- Vogt, S. (2007). Zur Rolle von Gesten im Spracherwerb. In J. Tesak (Hrsg.), *An den Grenzen der Logopädie* (S. 11–22). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Wieduwilt, N., Hachfeld, A., & Anders, Y. (2019). Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research* 14 (1-2019), 95–114.
- Wirts, C., Wildgruber, A., & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktion in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147–170). Wiesbaden: Springer VS.



Eine (Un-)Ordnung der Dinge? Materialisierungen von Kindergartenkindheit als dingbezogene Ordnungsbildungen – und ihre Regierungsspielräume

Dominik Farrenberg

1 Dinge, Ordnungen, Kindheiten ... – eine Einleitung

Dinge der Kindheit *ordnen* diese, indem sie ein Möglichkeitsfeld des Tuns und Ausprobierens schaffen und ein Assoziieren, Erinnern, Vergleichen und Unterscheiden ermöglichen. Indem sich in ihnen Kindheit materialisiert, strukturieren und kontextualisieren die Dinge die Kindheit und geben ihr somit eine Rahmung. Ist in den von Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichneten Lebensformen (post-)moderner Gesellschaften auch von *Kindheiten* nur noch im Plural zu sprechen, werden jene durch die jeweiligen, mit ihnen verwobenen Dinge jeweils unterschiedlich gerahmt und damit als voneinander unterscheidbar markiert. Die Dinge von Straßenkindheiten (z. B. eine zum Fußballspielen umfunktionierte leere Cola-Dose), von bürgerlichen Familienkindheiten (z. B. ein Puppenwagen nebst zu bemutternder Puppe)¹ oder von institutionalisierten

¹Auch wenn das Geschlechterbild, welches hier transportiert wird, unlängst gesamtgesellschaftlich Wirkmacht und Deutungshoheit erlangt hat, ist seine Entstehungsgeschichte diskursiv grundlegend mit den Ordnungsbildungen der bürgerlichen Familie verwoben (vgl. Schmid 2014).

D. Farrenberg (✉)
Katholische Hochschule NRW, Aachen, Deutschland
E-Mail: d.farrenberg@katho-nrw.de

Bildungskindheiten wie bspw. der Kindergartenkindheit (z. B. Holzbausteinsysteme oder puzzleähnliche, als sogenannte ‚Mengentrainer‘ bezeichnete Lernspiele) rufen in metaphorischer Weise Ordnungen und Differenzsetzungen auf, welche für diese Kindheiten konstitutiv sind. Entsprechend lassen sich die beispielhaft genannten Dinge diskursiv anschließen an geltende Wissensordnungen. Assoziativ heben jene darauf ab, dass bspw. Straßenkindheiten mit Entbehrungen einhergehen, welche wiederum Kreativität freisetzen können („Not macht erfinderisch“). Über solche diskursiven Assoziationen materialisiert sich in diesen Dingen der Kindheit auch eine gewisse ‚Regierungsförmigkeit‘, mit denen die Dinge epistemisch geordnet werden (vgl. Foucault 2008b, S. 1647; Farrenberg 2018, S. 62 ff.). So appelliert der Puppenwagen an bestimmte Geschlechterrollen und die hohe Bedeutung der von Liebe und Fürsorge getragenen Mutter-Kind-Dyade (vgl. Schmid 2014, S. 43 ff.; Honig und Ostner 2014, S. 365 f.). Ebenso wird mit den Holzbausteinsystemen und dem ‚Mengentrainer‘ eine quasi-anthropologisch vorausgesetzte Verbindung von Spielen und Lernen aufgerufen, welche die kindheitspädagogische Vorstellung institutionalisierter Bildungskindheiten in Kindertageseinrichtungen strukturiert (vgl. Farrenberg 2018, S. 518 ff.).

Damit verweisen die Dinge der Kindheit gleichermaßen auf eine „Ordnung der Dinge“ (Foucault 2008a) wie auf „Ordnungen der Kindheit“ (Honig 2009). Hiermit ist *erstens* eine erkenntniskritische Perspektive angesprochen: Im Anschluss an Michel Foucault wird dem Gedanken gefolgt, dass Wissen immer schon ein *geordnetes* ist, in dem Sinne, dass epistemisch vorstrukturiert ist, *was* in welcher Weise über einen bestimmten Gegenstand gewusst werden kann und anhand welcher Kriterien dieser Gegenstand in eine Ordnung zu bringen ist. In „Die Ordnung der Dinge“ (Foucault 2008a) stellt Foucault vor allem auf die jeweils historisch-spezifischen wissenschaftstheoretischen Ordnungen verschiedener Zeitalter ab (Ähnlichkeit – Repräsentation – Mensch). In Form einer sprachlich provozierenden Heuristik wird dieser Titel in der vorliegenden Variation einer (*Un-*)*Ordnung der Dinge* ‚geborgt‘, um Ordnungen zwar ebenfalls epistemisch, aber in einer weitaus weniger umfassenderen Skalierung zu betrachten. Auch geht es hier nicht um eine diachrone Perspektive, sondern um eine synchrone, welche das zeitgleiche Überkreuzen und Überlagern verschiedener *Ordnungsbildungen in Praktiken* betont (vgl. Farrenberg 2018, S. 50 ff.). Diese Erkenntniseinstellung wird *zweitens* mit Bezugnahme auf die *childhood studies* konkretisiert, indem von Kindheiten als sozialen Konstruktionen ausgegangen wird, die im Verständnis wirkmächtiger generationaler Ordnungsbildungen die Dinge sowie die sie in Gebrauch nehmenden Akteur*innen ordnen (vgl. Prout und James 2014; Alanen 2009). Weiter

konkretisierend geraten mit dem Fokus auf die Kindergartenkindheit, im Verständnis einer institutionalisierten Kindheit in Kindertageseinrichtungen, vornehmlich spezifisch gerahmte, als ‚pädagogisch-institutionell‘ bezeichnbare Ordnungsbildungen in den Blick (vgl. Farrenberg 2018, S. 109 ff.). Ausgehend von dieser methodologischen Erkenntniseinstellung werden die ‚Dinge der Kindheit‘ im vorliegenden Beitrag diskutiert als dingbezogene Ordnungsbildungen, in denen sich Kindergartenkindheit materialisiert.

Empirischer Bezugspunkt hierfür sind die Ergebnisse aus einer ethnografischen Forschungsarbeit.² Sie entstanden mehrheitlich in teilnehmenden Beobachtungen, die in zwei Kindertageseinrichtungen durchgeführt wurden. Diese Beobachtungen wurden alsdann zu Feldprotokollen verdichtet. Aus den Feldprotokollen konnte in einem *ersten* Analyseschritt eine Strukturierung der situierten Praxis in Kindertageseinrichtungen in Gestalt wiederkehrender Praktiken herausgearbeitet werden. In den performativ hervorgebrachten Praxisvollzügen wurde wiederholt ein spezifisch geordnetes Wissen aktualisiert und zum Einsatz gebracht. Ein implizites Wissen, welches die Akteur*innen und Dinge ordnet und hierdurch fortgeschrieben wird, sodass sich diese Praktiken in einem *zweiten* Analyseschritt als *Ordnungsbildungen* konturieren ließen (vgl. Foucault 2005, S. 28; Reckwitz 2003, S. 289). Diese praxeologische Erkenntniseinstellung wurde, um das analytische Potenzial weiter zu erhöhen, um eine regierungstheoretische Erkenntniseinstellung ergänzt. Als Regierung wird im Anschluss an Michel Foucault „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken [verstanden], mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 2008b, S. 1647). Die empirisch identifizierten Ordnungsbildungen werden hierbei insofern als Regierungsweisen begriffen, als sie die beteiligten Akteur*innen in subjekterzeugender wie gleichzeitig unterwerfender Weise ordnen und hierdurch regieren (vgl. Foucault 1994, S. 246 f.). Mittels dieser Erkenntniseinstellung wird sowohl die Teilnahme der Akteur*innen an

²Unter dem Titel „Regierungsspielräume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes“ (Farrenberg 2018) analysiert die Forschungsarbeit die Praxis in Kindertageseinrichtungen darauf hin, wie Kinder darin als Kindergarten-Kinder sichtbar- und hervorgebracht werden, indem sie im Spiel verschiedener Ordnungsbildungen in einer spezifischen Art und Weise adressiert und positioniert werden bzw. sich selbst entsprechend positionieren. Anvisiert werden somit Ordnungsbildungen, die im Vollzug der situierten Praxis in Kindertageseinrichtungen, die Subjektposition des Kindergarten-Kindes als Ausdruck einer spezifischen institutionalisierten Kindergartenkindheit sowohl erzeugen als auch gleichzeitig fortlaufend auf sie zurückgreifen.

der ordnungsbildenden Praxis als ein Regiert-Werden sichtbar, als auch deren Hervorbringung *als* Kindergarten-Kinder (und Fachkräfte) einer regierungstheoretisch informierten Analyse zugeführt werden kann.

Während das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit entsprechend vorrangig darauf abzielt, wie die ordnungsbildende Praxis in Kindertageseinrichtungen *ihre* Akteur*innen im Verständnis spezifischer Subjekte positioniert und hervorbringt, greift der vorliegende Beitrag Empirie und Erkenntniseinstellung dieser Forschung auf, um insbesondere die Regierungsweisen zu reflektieren, die mit den Dingen der Kindergartenkindheit einhergehen. Anders gesprochen geht es darum, wie die *Dinge der Kindheit* ordnungsbildend an der Regierung der Kinder beteiligt sind.

Im Folgenden legt ein zweiter Teil des Beitrags offen, wie die Dinge die Kindergartenkindheit grundsätzlich ordnen. Die epistemischen Gehalte der Ordnungsbildungen werden hierbei exemplarisch anhand der diskursiven Verschränkung von Spielen und Lernen illustriert (Abschn. 2). Dass diese Ordnungsbildungen bisweilen durchkreuzt und korrumpiert werden, also heuristisch gesprochen in *Unordnung* geraten, ist Inhalt des dritten Teils. Anhand von zwei ethnografierten Szenen wird sichtbar gemacht, wie sowohl die Ingebrauchnahme der Dinge durch die Akteur*innen fortwährend zwischen normgeleiteten und normüberschreitenden Gebrauchsweisen oszilliert, als auch die Dinge selbst bisweilen unterschiedlichen Zugehörigkeiten folgen, so dass die Ordnung der Dinge ständig in *Unordnung* umzuschlagen droht (Abschn. 3). In einem letzten Teil wird zusammengefasst, welche Schlussfolgerungen sich aus diesem ambivalenten dingbezogenen Zusammenspiel von einander kreuzenden (*Un-*)Ordnungen ergeben (Abschn. 4).

2 Wie Dinge Kindergartenkindheit ordnen

In der situierten Praxis in Kindertageseinrichtungen nehmen die Dinge – vornehmlich in Gestalt von Spielzeugen – eine bedeutsame, aber gleichzeitig ambivalente Rolle ein. Einerseits regen die Dinge das Kindergarten-Kind durch ihren ‚Aufforderungscharakter‘ zu einer Ingebrauchnahme an (vgl. exemplarisch Schäfer 2010, S. 77). Andererseits wirken die Dinge durchaus machtvoll normierend und mitunter disziplinierend ebenso als „Miterzieher“ (Stieve 2008, S. 42). Im Anschluss an Michel Foucault lassen sich die Dinge damit gleich in doppelter Hinsicht als *ordnungsbildend* begreifen.

Mit einem Fokus auf die Materialität der Dinge sind diese *erstens* in ihrer jeweiligen „Zuhandenheit“ (Heidegger 1977, S. 69) angesprochen. Mit dem

Begriff der *Zuhandenheit* beschreibt Martin Heidegger die „Seinsart“ (ebd.), mit der sich ein Ding „von ihm selbst her offenbart“ (ebd.): Auch jemand, der noch nie zuvor eine Tür gesehen hat, wird sich vermutlich, sobald er oder sie vor einer geschlossenen Tür steht, irgendwann an der Türklinge zu schaffen machen, weil eben die *Zuhandenheit* des *Tür-Dings* genau hierzu auffordert. In der *Zuhandenheit* der Dinge bildet sich ein Möglichkeitsfeld aus, welches sich in der pädagogisch inszenierte Spielumgebung der Kindertageseinrichtung in ambivalenter Weise mal eher als Aufforderung, mal eher als ‚Miterzieher‘ Bahn bricht (vgl. Farrenberg 2018, S. 147 ff.): Wo, wann und wie jeweils gebaut, gemalt, gebastelt, sich verkleidet, gelesen usw. wird, erschließt sich den Akteur*innen über die *Zuhandenheit* der Dinge, so dass hier zunächst von einer ‚Ordnung *durch die* Dinge‘ gesprochen werden kann. Mit dieser materiellen Anordnung geht *zweitens* eine epistemische Ordnung im Verständnis einer „Ordnung der Dinge“ (Foucault 2008a) einher, anhand derer Sinn, Zweck und Bedeutung definiert und instrumentiert werden.

In Kindertageseinrichtungen materialisiert sich dies u. a. besonders augenfällig in den Spielmaterialien, die didaktisch explizit als Lernspiele konzipiert werden, indem sie „inhaltlich auf ein mögliches Lernziel ausgerichtet“ (Hansel 1983, S. 81) sind (vgl. Mollenhauer 1979, S. 342). Bereits auf der bebilderten Kartonage von Gesellschaftsspielen wie „Colorama“ (Ekkehard und Lehmann 2006) oder „Socken zocken“ (Schacht und Leykamm 2004), welche in Kindertageseinrichtungen vielfach zu finden sind, wird eine solche Ordnung der Dinge insofern vorgenommen, als diskursiv auf eine Verbindung von Spielen und Lernen abgestellt wird. So wird das erstgenannte Spiel als Teil der Reihe „Spielend Neues Lernen“ (Ravensburger) ausgewiesen. Der Untertitel „Kennst du die Farben und Formen?“ (Ekkehard und Lehmann 2006) lässt erkennen, dass die Überprüfung eines bestimmten Wissens fokussiert wird und ein weiterer Aufdruck signalisiert: „Dieses Lernspiel fördert: Geometrische Formen, Wahrnehmung, Farben“ (ebd.). Das Spiel wird damit beworben, dass es eine ‚hohe Lernmotivation‘ freisetze, für eine ‚individuelle Förderung‘ geeignet sei und überdies gemeinsam ‚mit Pädagogen entwickelt‘ wurde. Zudem wurde es – wie eine Information auf der Rückseite der Verpackung deutlich macht – durch das ‚ZNL – Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen‘ unter der Leitung von Manfred Spitzer geprüft und als empfehlenswert eingestuft. In ähnliche Weise wirbt das zweitgenannte Spiel, unter anderem in Form einer Auszeichnung durch fünf lachende Smileys für Schnelligkeit und Konzentration, und dass es ein ‚genaues Schauen‘ ebenso fördere wie das ‚Reaktionsvermögen‘.

In einer Ordnung der Dinge, wie sie hier exemplarisch im Kontext von didaktischen Lernspielen zum Ausdruck gebracht wird, rücken die Dinge in

spezifische Wissensordnungen ein, sodass, auf den vorliegenden Fall bezogen, das Spielmaterial in seiner Lernzweck-Logik als Ausweis institutionalisierter Bildungskindheit sowie als materialisierter Teil der pädagogisch-institutionellen Ordnung der Kindertageseinrichtung verstanden werden kann. Zusammengehalten wird diese Ordnungsbildung u. a. durch die in der Kindheitspädagogik postulierte Einheit eines kindlichen Spielens und Lernens (vgl. exemplarisch Liegle 2013, S. 56). Gleichzeitig findet über diese epistemische Ordnung der Dinge eine Regierung der die Dinge in Gebrauch nehmenden Akteur*innen statt: In der Kindergartenkindheit wird das spielende Kind immer schon als ein lernendes konzipiert und positioniert (vgl. Farrenberg 2018, S. 518 ff.).

Die Materialität der Dinge, so lässt sich verallgemeinernd sagen, geht in den Vollzugsmomenten der Praxis zusammen mit den performativen Effekten ihrer Ingebrauchnahme. Sie erzeugt dabei ‚affektuelle Gestimmtheiten‘ (vgl. Reckwitz 2016, S. 169 ff.) – etwa die Freude am Gebrauch. Gleichzeitig (re-)produziert sie die diskursiv erzeugten, epistemischen Ordnungsbildungen. Im Verständnis dieses Beitrags ist es das Zusammenspiel der Dimensionen Materialität, Performativität, Affektualität und Diskursivität, welches die lokale kindheitspädagogische Praxis und ihre Subjekte erzeugt, d. h. Kindergartenkindheit und ihre Pädagogik gemeinsam hervorbringt (vgl. Farrenberg 2018).

3 Die (Un-)Ordnung der Dinge

Anhand von zwei ethnografierten Szenen richtet der Beitrag nun den Blick darauf, dass diese Dimensionen nicht nur in der bis hierhin beschriebenen Weise als ordnungsbildend zu verstehen sind, sondern vielmehr gleichzeitig auch so etwas wie eine (Un-)Ordnung produzieren. Demnach wird in den Szenen in Augenschein genommen, wie Ordnung und Unordnung beständig ineinanderlaufen. Des Weiteren wird an den Szenen sichtbar gemacht, wie sich an den Dingen sowohl die der Praxis inhärenten *Normen* (3.1) als auch ein Stiften von *Zugehörigkeiten* (3.2) festmachen, worüber wiederum ein Regiert-Werden der Akteur*innen evoziert wird.

3.1 Normen

Die folgende Szene illustriert, wie Dinge ebenso zu einem normgeleiteten Gebrauch animieren, wie sie eine normüberschreitende Gebrauchsweise ‚erdulden‘ bzw. ermöglichen (vgl. Farrenberg 2018, S. 597 ff.).

Peter und Mirko haben sich ein Gesellschaftsspiel aus dem Regal geholt und sich damit auf den Teppich gesetzt. Nun beginnen sie damit, den mehrteiligen Spielplan zusammenzufügen. Er zeigt so etwas wie eine Rennbahn. Melih kommt dazu. Er legt sich bäuchlings daneben, legt den Kopf auf seinen verschränkten Armen ab und schaut zu. Mirko und Peter unterbrechen ihr Tun, greifen jeder nach einer der vier hölzernen Schildkrötenfiguren und fahren damit ausgelassen über den bis hierhin erst halb zusammengesetzten Spielplan. Der Körper der Figuren ist aus einem schmalen Stück Holz, das von vier kleinen Holzkugeln als Beinen flankiert wird. Auf diesen Holzkugeln liegt mittig lose der Panzer der Schildkröte in Form einer großen Holzkugel auf. Die große Holzkugel kann die kleineren unter ihr in Bewegung versetzen – was wiederum die gesamte Schildkrötenfigur fortbewegt. Hierbei bewegen sich die Schildkröten jeweils gegenläufig zur der Richtung, in der ihr Panzer bewegt wird. Von dieser Technik fasziniert, beobachte ich, wie Peter und Mirko mit ihren flachen Händen über die Panzer der Schildkröten gleiten und diese dadurch in Bewegung bringen. Durch zu heftiges Anschubsen verlieren die Schildkröten einige Male ihre Panzer, worauf die Kugeln mit lautem Getöse über den Spielplan und den Teppich rollen. Mirko, Peter und auch Melih lachen und glucksen – offensichtlich haben sie großen Spaß an ihrem Tun. Boris kommt dazu. Die Fahrten der Schildkröten werden immer energischer, schneller und ausgelassener. Die Panzer der Schildkröten fallen nun immer häufiger herunter und kullern über den Teppich. Dort werden sie mit Hilfe von Melih und Boris wieder eingesammelt. Bekundungen von Begeisterung und Erstaunen wechseln sich mit Lachen und Quieken ab. Nach einiger Zeit wilden Fahrens drehen Peter und Mirko den Spielplan herum. Zeigte die eine Seite so etwas wie eine Rennbahn, so ist auf der Seite, die nun oben aufliegt, ein Fußballfeld abgebildet. Nun lassen sie die beiden Schildkröten immer wieder mit rasanter Geschwindigkeit aufeinanderprallen. Moritz, Emre und Miryam kommen dazu. Ähnlich wie in einer Arena umringen nun immer mehr Kinder den Spielplan, auf dem Mirko und Peter die Schildkröten gegeneinander rammen lassen. Besonders harte Zusammenstöße und schnelle Fahrten werden begeistert kommentiert. Peter legt nun die Panzer-Kugeln der gelben und der blauen Schildkröte in die Mitte des als Fußballfeld gestalteten Spielplans. Mittlerweile ist der Spielplan vollständig aufgebaut. Mit der roten und der grünen Schildkröte versuchen die beiden nun die blaue und die gelbe Kugel in das jeweils gegnerische Torfeld zu bugsieren. Hier und da helfen sie mit der freien Hand nach. Ihr Tun wirkt grobmotorisch. Ein zielgerichtetes Mit-dem-Ball-Fahren-und-Tore-Schießen scheint sehr schwierig. Immer wieder suchen die beiden Kontrahenten den Zweikampf. Ihre Minen sind nun angespannt. Die spielerische Lässigkeit eines Ausprobierens ist unlängst einer wettkampfbetonten Härte gewichen. Es scheint um etwas zu gehen. Mit zunehmender Spieldauer ist der Ball dabei immer seltener in der Nähe. Nach und nach verliert das Publikum das Interesse. Es ist wohl eher Kreisklasse als Champions League. Aus der Zweikampfhärte in der Arena ist nun ein wilder Schlagabtausch geworden. Andauernd und in einem immer größer werdenden Radius und Getöse rollen die Kugeln nun über den Spielplan und den Teppich. Eine erste Ermahnung der sich in der Nähe aufhaltenden Erzieherin ertönt (Auszug aus dem Feldprotokoll).

Zunächst sticht der hohe Aufforderungscharakter ins Auge, der von dem Spielmaterial ausgeht und die Akteur*innen allesamt affiziert. Die Dinge fordern die Akteur*innen zu einem bestimmten Umgang auf. Die Schildkrötenfiguren verlangen nach einem spezifischen körperlichen Tun, durch das sie – mehr oder weniger steuerbar – in Bewegung versetzt werden. Die Dinge leiten damit über in eine spezifische Praxis (vgl. Hillebrandt 2016, S. 85 f.). In diesem Tun wird performativ eine neue Materialität hervorgebracht: Es entsteht eine ‚Akteur*innen-Artefakt-Symbiose‘, die ihre Eigendynamik dadurch entfaltet, dass erst in einem Wechselspiel aus dem Eigenantrieb des Vehikels *und* dem Dazutun der Akteur*innen Bewegung möglich wird. Dieses Tun affiziert die Akteur*innen mit einer positiven ‚affektuellen Gestimmtheit‘, welche sich über das sinnlich-körperliche Erleben als ‚Leiberfahrung‘ (Hillebrandt 2016, S. 75) einstellt und performativ ausdrückt im Lachen und Glucksen sowie über das energetisch-dynamische Spiel (vgl. Hillebrandt 2016, S. 75 f.; Reckwitz 2016, S. 170 ff.).

Bei dem von den Kindern gewählten Spiel handelt es sich um ein Gesellschaftsspiel, welches über kodifizierte Spielregeln verfügt, welche in der Spielanleitung nachgelesen werden können und welche insofern eine Norm installieren, als sie zu einem normierten Gebrauch des Spielmaterials anleiten. Dieser Norm wird jedoch in der Szene mehrheitlich *nicht* gefolgt: Die Schildkröten werden ausprobiert und bewegt, bevor der Spielplan aufgebaut ist und anstelle der eigentlich vorgesehenen Nutzung in Form aufeinander folgender Spielzüge werden die Schildkröten zeitgleich und in immer wilderen und unkontrollierteren Fahrten bewegt. Auf den regelgemäßen Einsatz der mitgelieferten Spielkarten wird völlig verzichtet. Was jenseits der Spielregeln bleibt, sind die Ordnungsmomente, die durch die ‚Zuhandenheit‘ des Materials selbst hervorgebracht werden. In Form von Artefakten stecken sie über ihre Beschaffenheit einen Rahmen ab, innerhalb dessen, ein Umgang mit ihnen möglich ist (vgl. Stieve 2008, 2010, S. 138 f.). Dieser Rahmen ist jedoch wesentlich breiter, als die in Form der Spielregeln artikulierte, pädagogisch intendierte Spielabsicht. Innerhalb des Rahmens sind Experimente, ausgelassene Wettkämpfe und Albernheiten möglich, die das Spielmaterial bis zu einem gewissen Grad zweckentfremden – so wie man bspw. mit mehreren Würfeln nicht nur würfeln, sondern auch einen Turm bauen kann. Ein solcher, zweckentfremdeter Gebrauch wird jedoch unwahrscheinlicher – so ist zu vermuten –, sobald für den Turmbau neben den Würfeln geeigneterer Materialien, wie z. B. Bauklötze zur Verfügung stehen.

So wie die ‚Zuhandenheit‘ der Dinge die pädagogisch intendierte Ingebrauchnahme von Spiel- und Lernmaterialien übersteigt, *regieren* diese Artefakte nicht nur über ihre *diskursive* Zweckbestimmung, die sich als pädagogische Ordnung in Spielregeln, Lernzielen usw. artikuliert, sondern darüber weit hinausreichend

über ihre genuine *materiale* ‚Zuhandenheit‘, so dass von einer „*Macht der Dinge*“ (Stieve 2008, S. 41) gesprochen werden kann. Damit machen sich die Dinge mal zu Komplizen der jeweiligen pädagogischen Ordnung, mal korrumpieren sie sie und bringen Unordnung in die pädagogischen Absichten. Zwischen Materialität und Diskursivität eröffnen sich *Regierungsspielräume* – d. h. *Räume*, in denen zunächst noch auf dem *Spiel* steht, wodurch, wie und in welchem Maße *Regierung* stattfindet (vgl. Farrenberg 2018, S. 676 ff.).

3.2 Zugehörigkeiten

Komplexer wird der Gebrauch der Dinge einmal mehr, wenn es nicht nur darum geht, *ob* die jeweilig vollzogene Gebrauchsweise den Spielregeln, also der Norm der pädagogischen Ordnung, entspricht oder eben diese in *Unordnung* bringt, sondern wenn zudem unterschiedliche Zugehörigkeiten weitere *Unordnung* produzieren (vgl. Farrenberg 2018, S. 535 ff.):

Louis und Marcel sitzen neben dem großen Spiel-Parkhaus und einer Holzkiste mit Autos auf dem Bauteppich. Marcel hält ein Auto festumklammert, während Louis vergeblich danach zu greifen versucht. Nun erhebt sich Louis sichtbar verärgert. Er steuert Frau Moritz an und beschwert sich bei ihr, dass Marcel ihm ein bestimmtes Auto nicht gebe. Frau Moritz erklärt ihm, dass Marcel *sein* Auto halt gerade *selber* nutze. Ich erinnere, dass Marcells Mutter Frau Moritz am Morgen gefragt hatte, ob Marcel heute mit seinem von Zuhause mitgebrachten Auto spielen dürfe. Dem Gespräch entnahm ich, dass das Mitbringen von Spielzeug eine Zeitlang verboten war, weil es in der Gruppe immer wieder zu Streitigkeiten geführt hatte. Dennoch entschied Frau Moritz es nun noch einmal zu probieren. Louis geht zu Marcel zurück und fragt erneut nach dem Auto. Marcel gibt es ihm nicht. Marcel fährt mit dem Auto in das Parkhaus hinein. Louis fragt, ob er das Auto haben könne, wenn es oben angekommen sei. Marcel verneint. Louis fragt, wann er denn das Auto haben könne. Marcel druckst herum und spricht, sich dabei immer wieder verheddernd und jedes Mal wieder neu anfangend, davon, dass Louis das Auto haben könne, *wenn er* ihn zu Hause besuche, aber *nur ihn* und *keine* anderen Kinder (Auszug aus dem Feldprotokoll).

In der Szene wird ein Konflikt zwischen verschiedenen Zugehörigkeiten beschrieben. Dabei wird eine kategoriale Differenz zwischen dem öffentlich-kollektiven Eigentum der Kindertageseinrichtung und dem privaten Eigentum einzelner Kinder virulent. Üblicherweise gilt in Kindertageseinrichtungen eine Besitzordnung, welche die Nutzung der Dinge gleichermaßen allen zuspricht. In Konfliktfällen wird dann zumeist moderierend zwischen dem Mühlen-Prinzip

(,wer zuerst kommt, mahlt zuerst‘) und einem Prinzip des Abwechseln-Müssens entschieden. Durch das Mitbringen von privatem Eigentum – als den Dingen, die einer anderen Besitzordnung zugehörig sind – wird die etablierte Besitzordnung der Kindertageseinrichtung in *Unordnung* gebracht, d. h. korrumpiert und herausgefordert. Auch für in ihrer *Zuhandenheit* gleiche Dinge, beispielsweise Spielzeugautos, gelten dann je nach Zugehörigkeit unterschiedliche Besitzordnungen. Insofern kann der Privateigentümer Marcel in der Szene souverän bestimmen, wer sein Auto, zu welchen Konditionen und für wie lange in Gebrauch nehmen darf. So wie er schließlich festlegt, dass Louis *sein* Auto, wenn überhaupt, ausschließlich nur bei ihm zu Hause nutzen dürfe und dies auch nur unter der Voraussetzung, dass Louis keine weiteren Kinder zu Hause besuchen werde. Damit wird das Verfügen über Privateigentum in einer ansonsten öffentlich-kollektiven Besitzordnung performativ als eine Demonstration von Macht zelebriert (vgl. Farrenberg 2018, S. 574 ff.).

Diese Macht speist sich aus dem Begehren des Nicht-Besitzenden am Privateigentum des Anderen teil-zu-*haben*. Das ‚Haben‘ schreibt sich ebenso wie das ‚Nicht-Haben‘ oder auch nur die bloße Möglichkeit ‚zu haben‘, als Leiberfahrung in die Besitzenden wie Nicht-Besitzenden ein (vgl. Hillebrandt 2016, S. 75 ff.). Über viele ethnografierte Szenen hinweg wird deutlich, dass dieses Begehren – diese spezifische, positive ‚affektuelle Gestimmtheit‘, die mit einem In-Besitz-Nehmen des eigentlich Nicht-zu-Besitzenden einhergeht, nicht primär aus der jeweiligen ‚Zuhandenheit‘ der Dinge herrührt, sondern aus dem Spiel der unterschiedlichen Zugehörigkeiten sowie der darin eingelassenen Besitzordnungen. Privateigentum wird innerhalb einer öffentlich-kollektiven Besitzordnung der Dinge zu einem Begehren-auslösenden Statusobjekt. In einer konsum- und kapitalismuskritischen Lesart kann hier an Arbeiten von Andreas Reckwitz und Dominik Schrage angeschlossen werden, welche nachzeichnen, wie kapitalistische Ordnungsbildungen und konsumtorische Praktiken die Subjekte regieren, indem sie in ihnen ein Begehren nach Besitz entfachen (vgl. Reckwitz 2010, S. 397 ff.; Schrage 2008, 2009, S. 253 ff.). Gesamtgesellschaftlich betrachtet erzeugt die in der Kindertageseinrichtung vorherrschende öffentlich-kollektive Besitzordnung eine Enklave, einen der wenigen (halb-)öffentlichen Orte, an denen nicht private Eigentumsverhältnisse die Ingebrauchnahme und Nutzung der Dinge regulieren. Dennoch reicht ein einzelnes Spielzeugauto aus, um die Besitzordnung dieser Enklave in *Unordnung* zu bringen und auf die Probe zu stellen.

Von zu Hause mitgebrachtes Spielzeug stellt jedoch weit mehr dar, als nur die Zugehörigkeit zu einer privaten Eigentumsordnung, welche jenseits der öffentlich-kollektiven Besitzordnung der Kindertageseinrichtung anzusiedeln

ist. Es verweist auch auf die persönlich-familiale Umwelt der jeweiligen Eigentümer*innen. Zugehörigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang für jene nicht nur Eigentum, sondern auch Identifikation bzw. Identität im Sinne einer Bezugnahme auf die private, persönlich-familiale Lebenswelt. Für die Kindertageseinrichtung hingegen bedeutet diese Zugehörigkeit eine Bezugnahme auf eine Welt außerhalb ihrer institutionellen Umgebung – und damit nicht nur auf eine differente Besitzordnung, sondern auf differente Wissensordnungen insgesamt. Die mitgebrachten Dinge bringen allein schon dadurch *Unordnung* in die pädagogisch-institutionellen Ordnungsbildungen, dass sie qua ihrer Zugehörigkeit auf deren Jenseits verweisen (vgl. Farrenberg 2018, S. 580 ff.). ‚Regierungsspielräume‘ eröffnen sich damit nicht nur zwischen Materialität und Diskursivität, sondern auch innerhalb der diskursiven Dimension, nämlich wenn sich die diskursiven Gehalte differenter Ordnungsbildungen – etwa konkurrierender Besitzordnungen – überkreuzen.

4 Schlussfolgerungen

In dem vorliegenden Beitrag wurden die Dinge der Kindheit aus einer praxeologischen und regierungstheoretischen Perspektive diskutiert. Die Dinge der Kindheit wurden hierbei zunächst als Materialisierungen dingbezogener Ordnungsbildungen gefasst, welche so etwas wie eine spezifische Kindergartenkindheit mit hervorbringen. In Entsprechung hierzu werden mit der Ingebrauchnahme dieser Dinge vornehmlich kindheitspädagogische bzw. pädagogisch-institutionelle Ordnungsbildungen aufgerufen und fortgeschrieben. Gleichzeitig werfen die hier dargestellten Materialisierungen von Kindergartenkindheit jedoch auch Fragen auf hinsichtlich der Reichweiten und Grenzen dieses Kindheitsmusters. So wie in jedem Ding ein Bedeutungsüberschuss liegt und jedes Ding einen normüberschreitenden Gebrauch ermöglicht, mobilisieren die Dinge selbst machtvolle Ordnungsbildungen, die über die pädagogisch-institutionelle Ordnung der Kindertageseinrichtung hinausgehen und jene zumindest potenziell in *Unordnung* bringen. So wie weitere und andere Zugehörigkeiten und Ordnungsbildungen die epistemische Macht pädagogisch-institutioneller Ordnungsbildungen herausfordern, geraten jene in *Unordnung*. Insofern scheint eine *Unordnung* der Dinge bereits in den dingbezogenen Ordnungsbildungen mitangelegt zu sein: Weder lässt sich die ‚Zuhandenheit‘ der Dinge auf einen pädagogischen Zweck reduzieren, noch können die Dinge – als Trägerobjekte von mitunter unterschiedlichen Normen, Zugehörigkeiten und Ordnungen – sich von diesen emanzipieren.

Das, was in den hier vorgestellten Szenen die pädagogisch-institutionellen Ordnungsbildungen korrumpiert und sich heuristisch-tentativ als eine (*Un*-)Ordnung der Dinge versprachlichen lässt, gerät aus regierungstheoretischer Perspektive als ein Überkreuzen differenter und konkurrierender Ordnungsbildungen in den Blick. Die Ordnung stiftende Materialität der Dinge – im Verständnis ihrer ‚Zuhandenheit‘ – und die diskursiv erzeugten, epistemischen Ordnungsbildungen, welche den pädagogischen Sinn und Zweck der Dinge definieren, driften bisweilen auseinander. Darüber hinaus entstehen auch innerhalb der diskursiven Dimension Konflikte zwischen konkurrierenden Ordnungsbildungen, etwa wenn die Zugehörigkeit zur etablierten öffentlich-kollektiven Besitzordnung durch das Einschleusen von Privateigentum korrumpiert wird. Beides verweist auf die Gleichzeitigkeit und Mehrdeutigkeit von (*Un*-)Ordnung im Verständnis einer polysemen Praxis, welche mitnichten durch pädagogische Absichten und institutionelle Vorgaben determiniert ist.

In der ethnografierten Praxis überkreuzen sich verschiedene, u. a. dingbezogene Ordnungsbildungen, so dass die Akteur*innen selten von nur einer und eindeutig identifizierbaren Ordnung vollständig erfasst und regiert werden (vgl. Farrenberg 2019). Vielmehr erzeugt das vielstimmige Flirren unterschiedlicher Ordnungsbildungen *RegierungsSpielRäume*, in denen dann jeweils auf dem Spiel steht, nach welchen Normen, Zugehörigkeiten usw. die Dinge und die sie in Gebrauch nehmenden Akteur*innen vorläufig ordnen bzw. geordnet werden. Die Kindergartenkindheit und ihre Dinge materialisieren sich nicht im Jenseits von anderen Bindestrichkindheiten, etwa von weiteren institutionalisierten Bildungskindheiten, bürgerlichen Familienkindheiten oder Straßenkindheiten, sondern mit ihnen – in einem interdependenten Zusammenspiel.

Literatur

- Alanen, L. (2009). Generational Order. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (159–174). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ekkehard, G. & Lehmann, M. (2006). *Colorama. Kennst Du die Farben und Formen?*. Ravensburg: Ravensburger.
- Farrenberg, D. (2018). *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Universität Vechta. <https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120>. Zugegriffen: 28. Februar 2018.
- Farrenberg, D. (2019). ‚Subjektivität‘ – ein flüchtiges Moment fluider Praxis? Selbstbildung am Beispiel des Kindergartenkindes deutscher Kindertageseinrichtungen.

- In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet. „pädagogisches Fluid“ – Fluidität in Bildungsprozessen* (S. 169–180). Baden-Baden: Nomos.
- Foucault, M. (1994). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. (2. Auflage, S. 243–261). o. O.: Beltz-Althenäum.
- Foucault, M. (2005). Diskussion vom 20. Mai 1978. In *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden* (Bd. 4, IV, S. 25–43). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2008a). Die Ordnung der Dinge. In M. Foucault, A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Die Hauptwerke* (Suhrkamp Quarto, S. 7–469). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2008b). Gespräch mit Ducio Trombadori. In M. Foucault, A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Die Hauptwerke* (Suhrkamp Quarto, S. 1585–1649). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hansel, T. (1983). Die Tätigkeit des Kindes in der Spannung zwischen Spielen und Lernen. Zur pädagogischen Ambivalenz des Einsatzes von Lernspielen. In K. J. Kreuzer (Hrsg.), *Handbuch der Spielpädagogik. Das Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich* (S. 77–98). Düsseldorf: Schwann.
- Heidegger, M. (1977 [1926]). *Sein und Zeit*. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Hillebrandt, F. (2016). Die Soziologie der Praxis als post-strukturalistischer Materialismus. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–93). Bielefeld: transcript.
- Honig, M.-S. (Hrsg.). (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. & Ostner, I. (2014). Die »familialisierte« Kindheit. In M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 360–390). Frankfurt a. M.: Campus.
- Liegle, L. (2013). *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder; ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mollenhauer, K. (1979). Kinder und ihre Erwachsenen. Anmerkungen zur Tradition des pädagogischen „Kolonialismus“. *Die Deutsche Schule* 71 (6), 338–344.
- Prout, A. & James, A. (2014). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 6–28). London: Routledge.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2010). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Bielefeld: transcript.
- Schacht, M. & Leykamm, M. (2004). *Socken zocken*. Bad Rodach: Haba Spiele.
- Schäfer, C. (2010). Die Montessori-Methode und Didaktik im Kinderhaus. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3, S. 64–89). Köln: Link.
- Schmid, P. (2014). Die bürgerliche Kindheit. In M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 42–71). Frankfurt a. M.: Campus.

- Schrage, D. (2008). Subjektivierung durch Konsum. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 3952–3961). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schrage, D. (2009). *Die Verfügbarkeit der Dinge. Eine historische Soziologie des Konsums*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit* (Phänomenologische Untersuchungen, Bd. 27). München: Fink.
- Stieve, C. (2010). Bewegte Beweger -. Bildung in der frühen Kindheit aus phänomenologischen Perspektiven. In G. E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 131–146). Berlin: Cornelsen Scriptor.



Das Projekt FLInK: Ein Einkaufszentrum wird für Kinder zum Ort des (Neu) Entdeckens der Dinge

Julia Misterek und Ulrike Eschrich

1 Einleitung

Aufgabe von Lehrkräften im Sachunterricht der Grundschule ist die Initiierung von Bildungsprozessen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Welt. Dazu gehört ebenso die Entwicklung eines authentischen Bildes von Wissenschaft (vgl. GDSU 2013). Es geht nach Mayer (1993, S. 73) beim Sachunterricht keineswegs nur um eine linear-kognitive Informationsvermittlung über Sachen aus der Erwachsenenwelt, die für Kinder als wichtig angesehen werden, sondern vielmehr darum, dass Kinder aktiv in ihre Umwelt ‚ein-greifen‘ und ‚ein-wirken‘ und dadurch eine eigene ‚Wirk-lichkeit‘ entwickeln (vgl. ebd.). Realisiert werden kann diese Forderung durch die Verfolgung des Prinzips Wagenscheins (2009, S. 47) „[m]it dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“. Die gerichtete Aufmerksamkeit auf die Dinge der Welt und die handelnde Auseinandersetzung mit den Dingen gibt den Kindern nachhaltige Denkanstöße und stellt so ein „Schlüsselerlebnis für die Entwicklung von Verstehen und Interessen“ (ebd., S. 181) dar. Erst wenn die Dinge nicht mehr allein für sich selbst stehen, sondern aus den vielfältigen Phänomenen als Sache herausdifferenziert werden, indem sie in bestehende Begriffe und Konzepte eingeordnet sowie weiterentwickelt werden, können sich Kinder diese Dinge zu eigen machen und Neues lernen (vgl. ebd., S. 182).

J. Misterek (✉) · U. Eschrich
Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Deutschland
E-Mail: juqu@uni-koblenz.de

U. Eschrich
E-Mail: eschrich@uni-koblenz.de

Der folgende Beitrag gibt einen Einblick, wie es Studierende des Grundschullehramtes im Rahmen des Projektes FLinK (Forschen (&) Lernen in Koblenz) in einem Koblenzer Einkaufszentrum gelingt, für Kinder bekannte Dinge des Alltagslebens durch (noch) unbekannte Deutungsangebote und multimodale Zugriffsweisen in einem neuen Licht erscheinen zu lassen. Dabei steht weder im Fokus, wie Dinge als solche erziehen (im Sinne einer ‚Pädagogik der Dinge‘), noch welche Dinge pädagogisch von Bedeutung sind (im Sinne von ‚Dingen der Pädagogik‘). Der Beitrag beschäftigt sich vielmehr damit, wie im Umgang mit Alltagsdingen durch die Kinder und die Studierende die pädagogische Bedeutsamkeit des Geschehens im Sinne der ‚Dinglichkeit des Pädagogischen‘ hervorgebracht wird (vgl. Neumann 2012, S. 168).

2 Die Dinge des Sachunterrichts – Eine begriffliche Annäherung

Der Sachunterricht ist ausgerichtet auf eine grundlegende Bildung durch aktive und verstehende Auseinandersetzung mit Sachen der physischen und sozialen Welt (vgl. Köhnlein 2012, S. 11). Beginnend bedeutet das, dass Kinder sich in einer Welt der naturgegebenen Phänomene orientieren lernen und diese Erkundungsprozesse „ein Fundament weiterführenden Lernens und Verstehens“ (ebd., S. 19) darstellen. „*Der Einstiegs-Horizont des Sachunterrichts ist die Welt der Phänomene*“, so Köhnlein (ebd., S. 20, Herv. i. O.). *Phänomene* (von griechisch *phainómenon*: das Erscheinende) stellen dabei das sinnliche, zunächst vorbegrifflich Wahrgenommene dar. Sie sind einerseits abhängig vom Phänomen selbst und andererseits vom Wahrnehmungsvermögen und den Einsichten der Betrachter*innen. Im Kontext der (Grund-)Schule sind dies die Vorerfahrungen und Präkonzepte der Kinder, welche deren Sinneseindrücke leiten. Allerdings liegt oftmals eine Diskrepanz zwischen diesen Wahrnehmungen und den wissenschaftlichen Erklärungen vor. Um diese Diskrepanz zu überbrücken, müssen Phänomene aus der kindlichen Lebenswelt zur Sache des Sachunterrichts werden.

Sachen des Sachunterrichts entstehen im Zuge didaktischer Bearbeitungen und Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Themen im Unterrichtsprozess durch die Lehrperson, die Lernenden, das Unterrichtsgeschehen, die materiellen, sozialen wie kontextuellen schulischen Bedingungen und nicht zuletzt durch die Phänomene selbst. Dabei werden die exemplarisch gewählten Sachen des Alltags – seien es natürliche, technische, soziale, räumliche oder zeitliche – in den Ordnungszusammenhang des Faches, aber zugleich auch in den komplexen Zusammenhang der Lebenswirklichkeit gebracht. „Sie werden zu einer

bestimmten Zeit zum Thema und etwas Bestimmtes von ihnen wird zur Sache“ (Esslinger-Hinz et al. 2007, S. 76). Ein vom Schulhof mitgebrachter Stein etwa kann zur Sache des Sachunterrichts werden. Je nach Fokussierung zeigt er ganz unterschiedliche Phänomene auf: Wenn Kinder ihn ins Wasser geben und das Phänomen des *Untergehens* beobachten, dann kann etwa das Thema *Dichte* zur Sache werden, wenn der Stein in einen Stromkreis eingebaut wird und die Kinder beobachten, dass das Lämpchen nicht leuchtet, dann gerät das Thema *Leiter und Nichtleiter* in den Fokus der sachlichen Auseinandersetzung. Dies funktioniert allerdings nur dann, wenn es den Lehrenden gelingt, die Sachen den Schüler*innen unter Berücksichtigung von deren besonderen Blickwinkeln, Fähigkeiten und Motivationen darzustellen und den ausgehenden Phänomenen nicht allzu schnell eine wissenschaftliche Deutung *überzustülpen*. Dies kann nur dann erfolgreich realisiert werden, wenn auch die Lehrenden die Sache für sich (fach-)wissenschaftlich erschlossen haben (vgl. ebd.) sowie unterrichtliche Routinen aufgebrochen werden.

Nachdem beginnend ein Klärungsversuch der im Kontext des Sachunterrichts bedeutsamen Begriffen *Phänomene* und *Sachen* vorgenommen wurde, bleibt die Frage, wie der Begriff ‚Ding‘, insbesondere mit Blick auf den Kontext Sachunterricht, näher bestimmt werden kann. Wittgenstein (1971, S. 50) spricht von einem Begriff mit „verschwommenen Rändern“. Auch in Wörterbüchern werden beide Begrifflichkeiten – Dinge und Sachen – synonym verwendet. Vielleicht ist das der Grund, warum die Forschung der letzten Jahre im Sachunterrichtskontext eher auf den Sachen als auf den Dingen liegt. Die Dinge und unser Verhältnis zu ihnen erfahren hingegen in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion auf Schule und Unterricht eine untergeordnete wissenschaftliche Aufmerksamkeit, obwohl ihre Bedeutung für Sozialisation, Erziehung und Bildung bereits vielfach herausgestellt wurde (vgl. u. a. Meyer-Drawe 1999; Stieve 2008; Nohl 2011).

Der vorliegende Beitrag versteht Dinge als materielle Sachen des Sachunterrichts¹. Wie auch bei Oelkers (2010, S. 18) wird im Rahmen des nachfolgend skizzierten Projektes die „unterrichtliche Praxis [als] untrennbar mit dinglicher Praxis verbunden“ gesehen, da die Kinder im Rahmen der darin konzipierten Lernarrangements stets von Dingen umgeben sind. Auch wenn allen Dingen „eine Aufforderung zur Bildung“ (Liegler 2009, S. 11) innewohnt, ist es dabei wichtig, dass diese in Vorgänge eingebunden werden, die das Wort ‚Bildung‘ verdienen. Für das Projekt FLinK bedeutet dies, dass es Kindern im Sinne eines konstruktivistischen

¹Sachen im Verständnis von abstrakten Modellen, Theorien und Methoden sowie Werkzeugen des Denkens und Handelns werden ausgeklammert.

Sachunterrichts ermöglicht werden muss, durch die aktive Auseinandersetzung mit den Dingen und der dabei stattfindenden adäquaten Unterstützung durch kompetente Andere, ein (Begriffs-)Konzept von Dingen zu entwickeln. Denn erst, wenn Materielles beobachtet und handhabbar sowie Denken durch Ko-Konstruktionsprozesse konkreter und kontextueller wird, werden Dinge in ihrer Dinglichkeit konstituiert – wie beispielsweise der in den Unterricht mitgebrachte Stein. Beginnend unreflektiert und orientiert an und ohne Skepsis gegenüber den Deutungsmustern von Erwachsenen; später aber auch auf wissenschaftlichen Wegen der Erkundung und Beforschung. Mit dem Bewusstsein, dass hierfür ausreichend Raum und Zeit den Kindern zur Verfügung gestellt werden muss.

Dabei schließen wir uns Bernhard Waldenfels (2010, S. 143) Annahme an, dass Dinge nicht gleich darauf los reden oder oft nur undeutlich zu uns sprechen: „Dinge blicken uns nicht an, und sie wispern uns auch nicht ihre Bedeutung zu. Ihre Expressivität entsteht in unserer Antwort auf den Anblick, den sie bieten“. Mit diesen Vorzeichen ermöglichen die an FLink teilnehmenden Studierenden den Kindern in ihren offen konzipierten Arrangements, den Dingen vielschichtig auf die Spur zu kommen, diese zu hinterfragen und (neu) verstehen zu lernen und nicht zuletzt sich dabei auch die Handhabung der Dinge mit Blick auf individuelle Sachzugänge bewusst zu machen und zu reflektieren. Dabei berücksichtigen die Studierenden, dass die Dinge von ihnen nicht zu stark funktionalisiert und pädagogisiert werden, sondern vielmehr ihre natürliche ‚Magie‘ beibehalten und als passiven Mittler von Wissen über die Welt im Sinne des Lebensweltbezugs und des exemplarischen Lernens fungieren (vgl. Elschenbroich 2012).

Im Weiteren betrachten wir keine Lernmittel wie Hefte, Bücher oder Stifte, sondern Lehrmittel; naturwissenschaftlich orientierte Unterrichtsmittel respektive Unterrichts*dinge* rücken in den Fokus. Diese wiederum werden nicht als pädagogische Dinge verstanden, die speziell zum pädagogischen Zweck der Bildung hergestellt wurden und nur im institutionellen Kontext von Bedeutung sind. Es geht uns vielmehr um unbesetzte Alltagsdinge aus der Lebenswelt der Kinder. Um zu vermitteln, wie dies Realisierung findet, wird vorausgehend das Projekt FLink vorgestellt.

3 Das Projekt FLink – Forschen (&) Lernen in Koblenz

3.1 Grundzüge des Projektes FLink

Das seit dem Sommersemester 2018 am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz etablierte Projekt FLink

(Forschen (&) Lernen in Koblenz) wird durchgeführt von Studierenden und Dozierenden der Universität, die gemeinsam mit Kindern, Lehrenden und Eltern die Lehrmethode *forschendes und entdeckendes Lernen* erproben. Im Rahmen des Projektes werden wissenschaftlich begleitete Lernumgebungen geschaffen, die die Studierenden zu einem selbstständigen und verantwortungsbewussten Arbeiten herausfordern. Gleichsam konzipieren und realisieren die Studierenden ebensolche Lerngelegenheiten im Rahmen der facettenreichen Teilprojekte für die Kinder. Dabei geht es für Studierende wie auch für die Kinder um eine unterstützte, systematische und für die Studierenden auch reflexive Verbindung von Handlungskompetenzen und Theoriewissen. Ziel ist es, bei allen Beteiligten nachhaltiges Interesse an vielfältigen Themen der Grundschule zu wecken bzw. auszubauen und gleichsam eine Vernetzung in die Stadt und Region Koblenz im Sinne der *Open-University* herzustellen. Dabei werden durch die Kooperation mit den institutseigenen Projekten GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden) und KONECS (Koblenzer Netzwerk CampusGrundschulen, Studienseminare & Kindertagesstätten) sowie durch die Zusammenarbeit mit Partnern in und um Koblenz, etwa mit dem Löhr-Center, der Waldökostation und dem Mosellum Bildungs- und Lernzugänge (vgl. Schneider 2016, S. 108) für heterogene Kindergruppen im Alter von vier bis zwölf Jahren geschaffen. Im Rahmen der Begleitforschung werden die so entstandenen Mitmach-Aktionen durch geschulte Studierende sowie durch die Dozierenden selbst beobachtet und die Beobachtungen dokumentiert. Die so angefertigten Protokolle werden unter verschiedenen Aspekten (Einsatz von Alltags- und Bildungssprache, Präkonzepte der Kinder, etc.) analysiert und ausgewertet.

3.2 Realisierung der Aktionen

Unabhängig von Thema oder Teilprojekt folgt die Realisierung der Aktionen von FLinK im Rahmen der unterschiedlichen Bachelor- und Masterveranstaltungen einer relativ identischen Grundstruktur. Diese besteht aus vier Phasen:

1. Der Einstieg legt den Schwerpunkt auf eine theoretische Rahmung, denn „wissenschaftliches Wissen bleibt [...] als theoretische und empirische Wissensbasis sowie als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich“ (Messner 2004, S. 11). In dieser *Vorbereitungsphase* werden didaktische und erziehungswissenschaftliche Modelle und theoretische Konzeptionen beispielsweise zu Themen wie ‚Experimentieren‘ ‚Forschen und Entdecken‘ oder ‚Kinderfragen‘ grundgelegt (vgl. Schneider 2016, S. 113). Vor allem die Aspekte

- ‚Differenzierung‘ (Goschler 2016, S. 129 ff.) sowie ‚durchgängige Sprachbildung‘ (Quehl und Trapp 2013, S. 44 ff.; Eschrich 2015, S. 275 ff.) spielen mit Blick auf die Heterogenität der Kindergruppen eine bedeutsame Rolle.
2. In der sich anschließenden *Planungsphase* stellen sich die Studierenden der Herausforderung, die Verantwortung für die Konzeption und Realisierung eigener innovativer Projekte innerhalb und während der Realisierung zu übernehmen. Dabei sind sie nicht auf sich allein gestellt. Zum einen erfolgt die Planung und Realisierung stets in Form von Studierenden-Tandems in einer Art Teamteaching, Zum anderen stehen den Tandems geschulte Studierende und die jeweiligen Dozierenden beratend und impulsgebend zur Seite. Bei den Projektkonzeptionen werden die Fragen, Interessen und Vorerfahrungen von Kindern als grundlegend betrachtet. Ebenso finden fachliche und fachsprachliche Aspekte und damit verbunden gesprächsförderlichen Verhaltensweisen (vgl. etwa de Boer 2015) Berücksichtigung.
 3. Vor diesem Hintergrund werden offene und selbstdifferenzierte Lerngelegenheiten geschaffen, die differente Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Kaiser und Seitz 2017, S. 12), welche es ermöglichen, dass alle Kinder am gemeinsamen Thema mit individuellen Zugängen arbeiten können (vgl. Giest 2016, S. 57). Den Themen entsprechend planen die Studierenden Mitmach-Aktionen für die Kinder, die Dinge aus deren Alltagswelt so in Szene setzen, dass diese durch ihre inszenierte Fremdheit die Kinder affizieren, faszinieren und irritieren. Dinge wie Seifenblasen, Schuhkartons, Rotkohlröhren, Trinkstäbchen, Büroklammern, Papier werden dabei aus ihrem eigentlichen Sinnzusammenhang genommen. Sie werden im Sinne des exemplarischen Lernens zu Referenten von Realitäten gegenüber der Autonomie- und Kompetenzentwicklung der Kinder. Die Angebote der *Erprobungsphase* sind von der pädagogischen Leitlinie Ko-Konstruktion und fachsprachliches Handeln geprägt (vgl. de Boer 2015). Das bedeutet, dass Kinder und Studierende Lernprozesse gemeinsam gestalten. Dabei geht es nicht um die Ansammlung von Faktenwissen, sondern um den Aufbau „flexibler innerer Strukturmodelle“ (Einsiedler 2007, S. 390), um das Kennenlernen neuer Methoden sowie um die Schulung der Problemlöse- und Wahrnehmungsfähigkeit auf Seiten der lernenden Kinder (vgl. Kaiser und Mannel 2004, S. 32) wie auch auf Seiten der beteiligten Studierenden (vgl. Huber 2009, S. 23). In den konzipierten Mitmach-Aktionen nehmen Kinder wie auch Studierende eine aktive (Mit-)Gestalter*innen-Rolle ein (vgl. Giest 2016, S. 57; Kaiser und Seitz 2017, S. 13).
 4. Die abschließende *Reflexionsphase* erfolgt auf zwei Ebenen: Auf der ersten Ebene erfolgt ein Feedback durch geschulte beratende Studierende und

anwesende Lehrende. Dabei schließt sich ein reflexiver Austausch nach der Projektdurchführung zwischen beobachtenden Personen und durchführenden Studierenden an. Auf der zweiten Ebene erfolgt eine fragen- und kriterien-geleitete Beforschung der Aktionen mittels Eigenreflexion im Seminarkontext sowie im Rahmen von Lerntagebüchern, Portfolios, Hausarbeiten und Masterarbeiten.

4 Ein Einkaufszentrum als Ort, um den Dingen auf die Spur zu kommen

Im Folgenden wird der Blick vorrangig auf die Durchführungsphase im Rahmen des Teilprojektes #LCKforschen (Löhr-Center Kids forschen) gerichtet werden, um aufzuzeigen, wie es im Rahmen dieses Settings Kindern gelingen kann, gemeinsam mit Studierenden den (kleinen) Dingen des Alltags auf die Spur zu kommen.

4.1 Das Teilprojekt #LCKforschen

An einem Ort wie einem Einkaufszentrum Projekte durchzuführen, stellt für die Studierenden zu Beginn eine große Herausforderung dar, denn sie sind lediglich auf das Überthema der jeweiligen Aktion festgelegt. Ansonsten sind sie frei in ihren Entscheidungen, wie sie das Thema ausdeuten, um daraus spannende, aber ebenso fachlich fundierte Mitmach-Aktionen, Experimente und Medienprojekte zu gestalten.

Auf der anderen Seite nutzen an diesem ungewöhnlichen Ort – Einkaufszentrum – Familien aller sozialen Schichten und unterschiedlichster Herkunft die von den Grundschullehrstudsierenden konzipierten außerschulischen Bildungsangebote gemeinsam. Viele der Familien besuchen die Projekte regelmäßig. Auch Kindergärten und Schulen besuchen an den Freitags-Terminen den außerschulischen Lernort.

Die Kinder, die am Projekt #LCKforschen im Einkaufszentrum teilnehmen, betreten im Rahmen der verschiedenen Aktionen eine Dingwelt. Sie werden innerhalb differenter Themen wie Urzeit, Bienen, Bionik, Fliegen, Experimentieren usw. mit ihnen oftmals bekannten Materialien in neuen Sinnzusammenhängen konfrontiert. Die (Alltags-)Dinge werden von den Studierenden so inszeniert, dass die Kinder dazu angeregt werden, selbsttätig zu handeln und aktiv Konstruktionsleistungen im Verständnis Wagenscheins

und Köhnleins zu vollziehen. Es geht nicht darum, dass die Studierenden die Kinder anleiten, wie sie mit den Dingen umzugehen haben, sondern die Kinder werden, im Sinne von Elschenbroich (2012, S. 46) als eigenaktive „hochtourige Lerner“ verstanden, die mittels durchdachter Lernarrangements und gezielter Impulse der Studierenden im Sinne eines moderat-konstruktivistischen Verständnisses von Lehren und Lernen in ihren Selbstbildungsbemühungen Unterstützung finden. Dabei erfolgt im Rahmen der Projektrealisierung eine „Verknüpfung der stimulierenden Wirkung von Material im Spannungsfeld von Spiel und Lernen“ (Bree et al. 2015, S. 7). Neben den Möglichkeiten des hantierenden, erkundenden, explorierenden, gestalterischen, teils spielerischen Umgangs der Kinder mit den Dingen im Sinne eines „hands-on“ werden gleichzeitig die Aspekte Fachlichkeit und Strukturierung im Sinne des „heads on“ berücksichtigt, ohne dabei die Kinder „um das Erfolgserlebnis [ihrer] eignen Problemlösung zu bringen“ (Elschenbroich 2012, S. 74).

4.2 Das Phänomen ‚Luft ist nicht Nichts‘ – Ein Praxisbeispiel

Nachfolgend wird anhand eines Beispiels, welches bei einem Projekt zum Thema Experimentieren entstanden ist und das Phänomen ‚Luft ist nicht Nichts‘ in Form eines Freihandversuches² in den Fokus rückt, exemplarisch aufgezeigt, wie die vorab dargelegten Vorgehensweise in den Projekten Realisierung findet.

Samstagmittag im Löhr-Center. Auf einem der Experimentiertische stehen ganz verschiedene Alltagsdinge: Flaschen, Büroklammern, Essig, Strohhalm, Backpulver, Pipetten, Münzen, Luftballons und vieles mehr. Felix lässt seinen Blick über den Materialtisch wandern. Eine Studentin fragt ihn, ob er es schafft, einen Luftballon aufzupusten. Felix meint grinsend: „Na klar!“. Beide pusten gemeinsam um die Wette Luftballons auf und bestaunen, wie groß diese werden können. Dann stellt die Studentin eine Flasche vor Felix und fragt erneut: „Denkst du, du schaffst es den Ballon auch in dieser Flasche aufzupusten?“ Auch hier wieder ein überzeugtes „Klar!“ von Felix. Der Luftballon wird in die Flasche gesteckt und Felix beginnt, zu pusten und zu pusten und zu pusten ... Nichts passiert. Sein Papa, der die Szene

²Es handelt sich dabei um einen klassischen Freihandversuch mit einem übersichtlichen und einfachen Versuchsaufbau und leicht zu beschaffenden und kostengünstigen Materialien aus der Alltagswelt der Kinder, welche für diese in kurzer Zeit das Phänomen ‚Luft‘ erfahrbar werden lässt.

beobachtet hat, meint belustigt: „Du hast wohl keine Puste mehr?“ Felix – verlegend lächelnd – ist irritiert. Die Studentin nutzt die Chance und fordert Felix‘ Papa auf, es doch selbst einmal auszuprobieren. Mit dem Ergebnis, dass dieser ebenfalls scheitert. „Was ist hier nur los?“, fragt die Studentin in die Runde und sieht sich gemeinsam mit Felix die Flasche genauer an. „Was ist denn eigentlich außer dem Luftballon drin in der Flasche, Felix?“, fragt sie und zeigt auf die Flasche. „Nichts“, sprudelt es aus Felix heraus. „Die ist leer, die Flasche“. Er nimmt die Flasche in die Hand und dreht sie um, um das Gesagte dadurch zu bekräftigen. „Hmmm“, die Studentin zeigt um sich herum durch den Raum. „Ist hier um uns herum gar nichts? Wirklich? Was brauchen wir denn zum Atmen? Was war den vorhin auch in den Ballons, als wir sie aufgepustet haben?“ Felix schaut lange auf die Flasche und denkt nach ... Irgendwann kommt die zögerliche Antwort: „Luft“. „Genau“, bestätigt die Studentin. „Um uns herum ist Luft. Und auch die Flasche ist voll mit Luft.“ Felix wird mutiger und formuliert fragend: „Dann ist da ja gar kein Platz für den Ballon, oder?“ Lachend nickt die Studentin und zeigt einmal mit dem Finger über die verschiedenen Dinge auf dem Materialtisch: „Hast du eine Idee, was wir zusätzlich gebrauchen könnten, um den Ballon doch noch aufzupusten?“ Felix sieht sich alles ganz genau an, nimmt die Büroklammer in die Hand, legt sie wieder zurück und greift dann zum Trinkstäbchen. Dieses steckt er in die Flasche und beginnt, zu pusten. Und es funktioniert. Der Ballon wird immer größer – genau wie das Lächeln auf Felix Gesicht. Die Studentin fordert ihn auf: „Fühl mal mit deiner Hand über das Trinkstäbchen. Merkst du etwas?“ Felix führt seine Hand ganz vorsichtig über das Stäbchen und als er den leichten Luftstrom spürt, meint er: „Da kommt ja Luft raus.“ „Kannst du dir vorstellen, woher die Luft kommt?“, fragt die Studentin weiter. Felix zögert: „Aus der Flasche?“ „Genau. Der Ballon braucht Platz in der Flasche, wenn du ihn aufpustest. Dadurch wird die Luft in der Flasche verdrängt. Den einzigen Weg, den sie nehmen kann führt durch das ...“ „Trinkstäbchen“, ruft Felix begeistert.

Bei diesem Bildungsprozess spielen vier Dinge eine Rolle, denen die Kinder auch im Alltag bereits begegnet sind, die funktional sind, die man teilweise sogar zum Überleben braucht:

- eine Flasche als Behältnis für Flüssigkeiten
- ein Luftballon zum Aufpusten
- ein Trinkstäbchen/Trinkhalm zum Blubbern und Trinken
- ein unsichtbares Ding – die Luft zum Atmen.

Da die Dinge aber nun nicht mehr in ihrem alltäglichen Verwendungszusammenhang stehen, werden sie bemerkenswert. Als Felix den Ballon in der Flasche aufpusten möchte, funktioniert das nicht, wie er es gewohnt ist. Selbst sein Vater ist erstaunt, gar irritiert. Die Flasche wird erforscht, nach alternativen Lösungen wird gesucht und staunend festgestellt, dass ein einfacher Strohhalm zum gewünschten

Erfolg führen kann, indem man ihn als eine Art Ventil zum Druckausgleich einsetzt. Im Sinne des moderat-konstruktivistischen Lernens steht die Studentin als Impulsgeberin bereit und unterstützt Felix bei der Problemlösung. Immer wieder werden Erwartungshaltungen unterlaufen, muss Neues erklärbar gemacht werden, muss sich Felix mit einem noch unverständlichen Phänomen auseinandersetzen. Das Besondere an diesem Phänomen ist, dass Luft uns überall umgibt, auch wenn wir sie nicht sehen oder fühlen können: Dass, wenn etwas leer erscheint, auch dort sich die Luft sammelt, dass Luft eben nicht Nichts ist. Der gasförmige Stoff, durch den man sich im Alltag unbekümmert hindurchbewegt, entwickelt in der Flasche eine immense Kraft, so dass der Luftballon nicht aufgepustet werden kann.

Durch seine aktive Auseinandersetzung mit den Dingen begleitet durch sokratische Gesprächsimpulse und eine mäeutische Haltung der Studentin erhält Felix einen Einblick in die Tiefenstruktur des Phänomens. Luft hat Kraft, braucht Platz und übt Druck aus. Durch das Nichtaufpusten-Können des Ballons kann dies erfahrbar gemacht werden, ebenso wie der Umstand, dass ein Druckausgleich zum gewünschten Erfolg – dem Aufpusten des Ballons – führen kann. Durch die Fragen der Studentin wird Felix zum Staunen angeregt, er merkt, dass er mit seinem Alltagskonzept nicht weiterkommt. Das Alltagsding *leere Flasche* wird zu einem Phänomen, über das man nachdenken will, das verlockt und bestaunenswert wird.

Dabei sollen keinesfalls die *Magie* der Dinge, die Faszination und das Staunen der Kinder über die Dinge als Bildungsgarant und Bildungsziel verstanden werden, sondern vielmehr als Motor für fachliches Lernen, bei welchem die Studierenden die Aufmerksamkeit der Kinder auf wesentliche Aspekte richten. So weckt etwa Seifenschaum, der auf einem Teller blubbert und überschäumt, das Interesse der Kinder und lockt diese, selbst in den Strohhalm zu pusten. Aber erst der Impuls des Studenten, die Ecken der Seifenblasen zu zählen, führt in das wissenschaftliche Konzept von Stabilität in der Natur durch das magische Sechseck ein und leitet zum eigentlichen Aktionsthema Bienen und deren Wabenbauweise über.

Die Dinge dienen dazu, bildungswirksame Prozesse in Gang zu setzen, und das auch über das von den Studierenden Geplante hinaus. Dabei eröffnen sich für die Kinder Chancen, ihre kreativen Ideen und Gedanken im Umgang mit den Dingen in die Tat umzusetzen. Stand beginnend etwa die Aufgabe im Raum, eine Büroklammer aus einem Glas Wasser zu bekommen, ohne dabei nass zu werden, gingen die Kinder nach erfolgreicher Bewältigung der Herausforderung einen Schritt weiter. Warum sich mit einer Büroklammer zufriedengeben? Für wieviel

Büroklammern gleichzeitig reichen die Kraft des Magneten und meine Geschicklichkeit aus? Solche Fragen standen am Ende im Fokus des Geschehens.

5 Ein erstes Zwischenfazit

Sieht man sich die Aktionen im Einkaufszentrum genauer an, lässt sich feststellen, dass durch die aktive Auseinandersetzung mit den Dingen des Alltags ein Interesse an Naturwissenschaften und vor allem auch an Aspekten der unbelebten Natur, bei allen Beteiligten – Kindern, Studierenden und auch Eltern – geweckt, gestärkt und ausgebaut werden konnte.

Mit Blick auf die Studierenden ist festzuhalten, dass sich deren Blick auf Kinder verändert hat. Sie versuchen nun zunehmend, die Welt – und damit auch Alltagsdinge – mit den Augen der Kinder zu sehen, die Lernenden und deren Handlungen verstehend nachzuvollziehen und ihnen etwas zuzutrauen: *„Ich hätte nie gedacht, dass das die Kinder alleine können“* (Student; Reflexionsgespräch im SoSe 2019). *„Ich konnte vorher nie loslassen“* (Studentin, Reflexionsgespräch im SoSe 2019).

Durch die Projektdurchführungen ist den Studierenden bewusstgeworden, dass es ganz kleine Dinge sein können, die Kinder affizieren und Lernprozesse initiieren: *„Ich habe nie gedacht, dass sich ein Kind so intensiv und so lange mit einem Magneten und ein paar Büroklammern auseinandersetzen kann“* (Studentin, Ausschnitt aus einem Lerntagebuch im SoSe 2019). Und letztendlich haben auch die Studierenden selbst wieder zu Staunen gelernt, wenn eine CD magisch über den Tisch schwebt, eine Papierblume im Wasser erblüht oder ein Luftballon sich von alleine aufbläst.

Richtet man den Blick auf die Kinder, so zeigt sich, dass sich alle Kinder begeistert mit den Dingen ihrer Umwelt und deren unterschiedlichen Erscheinungsformen innerhalb der Projekte auseinandersetzen. Dies bildet das Fundament für das Weltverstehen. Denn wenn die Kinder die Alltagsdinge, mit denen sie innerhalb der Projekte konfrontiert werden, nicht mit ihren bestehenden rational-kognitiven Schemata aus ihren Alltagserfahrungen im Umgang mit den Dingen erklären können, kommt es zur Irritation und der Entwurzelung des Bekannten. Die Befremdung durch die Dinge und der *verrückte* Blick auf die Dinge führen zu (neuen) bildenden Weltbegegnungen, vielleicht auch einem Perspektivenwechsel und zu Konzeptveränderungen auf dem Weg hin zu wissenschaftlichen Erklärungen.

Literatur

- Boer, H. de (2015). Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 17–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Bree, S., Schomaker, C., Krankenhagen, J., & Mohr, K. (2015). *Gemeinsam von und mit den Dingen lernen*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Themenheft 27.
- Einsiedler, W. (2007). Methoden und Prinzipien des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 389–400). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Elschenbroich, D. (2012). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Antje Kunstmann Verlag.
- Eschrich, U. (2015). Gespräche über Experimente. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 267–280). Wiesbaden: Springer VS.
- Esslinger-Hinz, I., Unseld, G., Reinhard-Hauck, P., Röbe, E., Fischer, H.-J., Kust, T., & Däschler-Seiler, S. (2007). *Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (2016). *Zur Didaktik des Sachunterrichts. Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten*. Berlin: Lehmanns.
- Goschler, W. (2016). Gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen – Das Pascalsche Dreieck im Spannungsfeld zwischen Individualisierung/Differenzierung und gemeinsamen Lernen. In C. Schmude & H. Wedekind (Hrsg.), *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik* (S. 127–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Berufsrelevante Qualifizierung und individuelle Selbstbildung?! Ist Bildung in „Bologna“ (noch) möglich? – Anmerkungen zu einer Diskussion. In W.D. Webler (Hrsg.), *Universitäten am Scheideweg?! Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung. Ergebnisse des Hochschulforums Sylt* (S. 199–215). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kaiser, A., & Mannel, S. (2004). *Chemie in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A., & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Liegle, L. (2009). Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. *Betrifft Kinder* 6 (9), 6–13.
- Mayer, W. G. (1993). *Der Sachunterricht Teil I. Anthropologie und Pädagogik*. Heinsberg: Dieck Verlag.
- Messner, R. (2004). Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. *Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule*, 4, 9–27.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 329–336.

- Neumann, S. (2012). Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 168–184.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung*. Leipzig: Kallmeyer/KlettVerlag.
- Quehl, T., & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Schneider, R. (2016). Vom entdeckenden zum forschenden Lernen. In S. Schude, D. Bosse & J. Klusmeyer (Hrsg.), *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule* (S. 108–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Stieve, C. (2008). *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. Paderborn: Fink.
- Wagenschein, M. (2009). *Naturphänomene sehen und verstehen*. Stuttgart: Klett.
- Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Wittgenstein, L. (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Berlin: Suhrkamp.



Echte Schokolade und eingebildete Roller – Praktiken des Gabentausches im pädagogischen Setting Willkommensklasse

Serafina Morrin

1 Einleitung

Was passiert eigentlich, wenn Kinder, die neu in Deutschland angekommen sind, in einer Klasse einer Grundschule zusammenkommen? In Berlin gibt es mittlerweile 558 sogenannte Willkommensklassen¹ (Sen BfJ 2019, S. 90). In diesen gemeinschaftlich genutzten Räumen der Vielfalt, in denen die verschiedensten Sozialisierungserfahrungen aufeinandertreffen, müssen Zugehörigkeiten neu verhandelt werden. Wie in solchen Lerngruppen soziale Ordnungen hergestellt werden, das ist die übergreifende Frage eines Forschungsprojektes, für das in Berliner Schulklassen und Wohnunterkünften neu zugewanderte Kinder bei einem Theaterprojekt videografiert wurden.² In diesem Beitrag werden aus dem Kontext dieser Studie exemplarisch dazu Videoszenen des Gabentauschs in einer Willkommensklasse betrachtet. Es wird hier gefragt, welche Bedeutungen der Umgang mit den Gaben bezüglich sozialer Ordnungen hervorruft. Dazu werden

¹Willkommensklassen sollen Schulkindern mit Fluchterfahrung ermöglichen, in speziellen Klassenverbänden den deutschen Schulalltag kennenzulernen (vgl. Sen BfJ 2019, S. 89).

²Die Untersuchung ist Teil des Gesamtprojektes (Neu)Ordnungen – Zur Logik der (Spiel-)Praxis von zugereisten Kindern im theaterpädagogischen Setting, gefördert von der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin in Kooperation mit der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen, Laufzeit 2019–2022.

S. Morrin (✉)

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: info@serafina-morrin.com

zwei Situationen beleuchtet; einmal die imaginierte Übergabe eines Geburtstagsgeschenkes (ein Roller) während eines theaterpädagogischen Spiels und einmal die (tatsächliche) Übergabe von Schokoladenbonbons und einer Kinderzeichnung im Unterricht anlässlich des Geburtstages der Lehrerin. Untersucht wird im Anschluss an Mauss (2016), welche Bedeutungen sich in Praktiken der imaginierten und tatsächlichen Geschenkübergabe zeigen und wie dabei gemeinschaftlich soziale Ordnungen verhandelt werden.

Zunächst soll das Schenken in einer Willkommensklasse gagentheoretisch beleuchtet werden (Abschn. 2). Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse werden dann Vorannahmen erörtert, um die Vergleichbarkeit eines theaterpädagogischen und alltagsunterrichtlichen Settings zu verstehen. Anschließend wird das Vorgehen der Datenerhebung und der Auswertung nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013) und dokumentarischen Subjektivierungsforschung (Geimer und Amling 2019) erläutert (Abschn. 3). Im nächsten Kapitel (Abschn. 4) folgt die Darstellung der beiden Szenen und die gewonnenen vorläufigen Ergebnisse, um schließlich daraus ein Fazit zu ziehen (Abschn. 5).

2 Theoretisch Rahmung und Erkenntnisinteresse

Da es sich in den empirischen Beispielen um das Geben und Empfangen von Geschenken handelt, wird zunächst die Bedeutung von Gaben für das Herstellen sozialer Ordnungen dargelegt.

2.1 Der Austausch von Geschenken

Einflussreich auf Theorien zur Gabe sind die Untersuchungen von Mauss (2016). Geleitet von der Frage, wie es zu dem wahrgenommenen Zwang kommt, eine Gabe erwidern zu müssen, hat Mauss indigene Völker an der Nordwestküste Nordamerikas untersucht. Er kam zur Erkenntnis, dass es sich bei Gaben keineswegs nur um leblose Sachen handele, sondern dass diese beseelt seien. Bei der Übergabe komme es zu einer Verschmelzung von Person und Sache. Jemandem etwas zu geben, heißt auch immer etwas von sich zu geben, woraus nach Mauss die Gabe den verpflichtenden Charakter zur Erwidmung erhält.

Därmann (vgl. 2010, S. 26 ff.) betrachtet im Anschluss an Mauss Kultur als Gabe, da sie nur in dem Prozess der Übergabe existiert. „Nur dasjenige, was gegeben, genommen und erwidert, was übergeben, übertragen, wieder-

weiter- und fortgegeben werden kann, ist kulturell und nicht natürlich“ (ebd., S. 31). Versteht man Kultur als eine Praktik des Vermittelns und Gabentausch als einen Prozess, so lässt sich folglich die Gabe als mimetische Weitergabe kultureller Phänomene verstehen. Gabentausch in einer Gruppe neu zugewanderter Kinder, kann somit als diskursive Hervorbringung und Aneignung kultureller Praktiken verstanden werden.

Um das epistemische Anliegen dieses Feldzugangs und die Vergleichbarkeit beider Fälle zu verstehen, ist es wichtig, die Dimensionen des szenischen Spiels und der Vorstellungskraft für menschliches Handeln zu beleuchten.

2.2 Szenische Spielimprovisationen und das Erkenntnisinteresse

Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung des Menschen lässt sich aus verschiedenen Perspektiven ausmachen. Aus pädagogischer Sicht beleuchtet Fröbel (1826) das Spiel als die höchste Stufe der Menschenentwicklung (vgl. ebd., S. 69). Nach Piaget (1826) ermöglicht Spielen dem Kind, die Welt zu begreifen und sie sich aktiv anzueignen. Mit sozialisationstheoretischem Blick befördern „play“ und „game“ nach Mead (1968) die Perspektivübernahme und insofern die Entwicklung der eigenen Identität. Unter ästhetischer Perspektive versteht Schiller (2016) den Spieltrieb als Mittel der Versöhnung, um Formtrieb (die vernünftige Natur im Menschen) und Stofftrieb (die sinnliche Existenz des Menschen) miteinander auszubalancieren. Diese Theorie geht konform mit den Gedanken von Huizinga, der in seinem Buch „Homo Ludens“ (2004) davon ausgeht, dass Spiel der Kultur vorausgehe und erst den Kontext biete, innerhalb dessen sich Kultur eine Form geben kann.

All diesen Deutungen des Spiels ist gemein, dass Spiel als eine grundlegende Komponente menschlicher Entwicklung betrachtet wird. Somit lassen sich szenische Spielimprovisationen im Umgang mit Geschenken nicht nur als etwas ausmachen, was einzig Kinder herausfordert, sich in der Welt auszuprobieren, wie es sich in einem pädagogischen Setting verstehen ließe. Der Spielbegriff kann mit Schiller (2016) und Huizinga (2004) noch weiter gefasst werden, nämlich als ein praktisches Erproben von Ordnungen in neuen Situationen, für die dem Menschen noch kein handlungspraktisches Erfahrungswissen zur Verfügung steht. Gerade in Willkommensklassen kann von einer Vielfalt an kulturellem und rituellem Wissen ausgegangen werden. Ein spielerisch-schöpferischer Umgang

mit diesem Wissen in unbekanntem Situationen kann folglich auch als Gelegenheit verstanden werden, vorhandenes Ordnungswissen beim Gabentausch performativ auszutesten und neues Ordnungswissen zu konstituieren.

2.3 Vorstellungskraft und das Erkenntnisinteresse

Die Improvisationen im Umgang mit Gaben im szenischen Spiel beruhen auf der menschlichen Vorstellungskraft. Dazu zählt nicht nur die Visualisierung, auch alle weiteren Sinne können an diesem Prozess beteiligt sein. Diese sollen nun unter verschiedenen Blickpunkten dargestellt werden.

In der Psychotherapie wird die Einbildungskraft als Ressource verstanden. Als zukunftsorientierte und reflektierte Praxis dient sie dazu, die Selbstwirksamkeit zu steigern (vgl. Reddemann und Stasing 2013, S. 13). Philosophisch betrachtet ist diese Kraft nicht nur reproduktiv, sondern in erster Linie produktiv. „Dass die Einbildungskraft ein notwendiges Ingrediens der Wahrnehmung selbst sei, daran hat wohl noch kein Psychologe gedacht.“ (Kant 1966, S. 898). Als produktive Kraft ist sie für Kant grundlegend, um einen Gegenstand innerhalb all dem sinnlich Wahrnehmbaren überhaupt erst als Gegenstand zu erkennen. Die aufgrund dieser produktiven Kraft entstandenen inneren Bilder tragen zur Emergenz von Handlungen bei (vgl. Wulf 2014, S. 10). Auch beim Gebrauch von Dingen nehmen innere Bilder mimetischen Bezug zu Erfahrungen aus der Vergangenheit, aber auch zu Wünschen für die Zukunft. Der Mensch hat sich aufgrund seiner Einbildungskraft ein inneres Bild von der Wirklichkeit geschaffen. Diese Wirklichkeit wird durch Handlungen und durch Praktiken mit Dingen abgetastet. Mimesis (nach Gebauer und Wulf 1998) bedeutet, dass das innere Bild mit dem äußeren Bild der durch die Praktiken erfahrenen Wirklichkeit abgeglichen wird. Es entsteht jedoch kein identisches Abbild, vielmehr eine kreative Nachahmung. Die inneren Bilder verknüpfen die gerade erlebte Gegenwart mit Vorstellungen aus anderen räumlichen und zeitlichen Dimensionen (vgl. ebd., S. 16).

Versteht man die Vorstellungskraft als etwas, das unseren Umgang mit Dingen leiten kann, heißt das für die Beteiligten bei szenischen Improvisationen, dass ihre den Handlungen zugrundeliegenden inneren Bilder auf einem gegenseitigen Verständnis beruhen müssen, um in der Interaktion miteinander anschlussfähig zu sein. Damit aus den inneren Bildern der Spielenden eine gemeinsame soziale Handlung des Gabentauschs entstehen kann, müssen die Spielenden die Semiotik ihrer Praktiken verstehen, um zu interagieren und schließlich gemeinsam soziale Ordnungen aufzurufen oder auch hervorzubringen (vgl. Morrin 2020, S. 154 f.).

3 Methodik der Untersuchung

Um herauszufinden, auf welche Weise der Umgang mit den imaginierten und tatsächlichen Geschenken soziale Ordnungen hervorruft, sollen die Praktiken und die ihnen zugrundeliegenden Orientierungen beleuchtet werden. Daher wurde eine praxeologische Methode gewählt, deren Vorgehen nun erläutert wird.

In einer Willkommensklasse fand an sieben Schultagen ein Projekt, geleitet von einer Theaterpädagogin, statt, das videografiert wurde. An zwei Tagen, an denen das theaterpädagogische Projekt aus Personalgründen mit dem Alltagsunterricht zeitlich und räumlich verknüpft wurde, wurden auch Situationen aus dem Alltagsunterricht gefilmt. Das Alter der bis zu zehn teilnehmenden Kinder lag bei ca. zehn Jahren. Neben den Kindern waren die Theaterpädagogin, zuweilen auch eine Lehrkraft und stets die Forscherin anwesend. Die Eltern wurden vorab schriftlich in leichter Sprache über die Forschung informiert. Zudem wurde auf die freiwillige Teilnahme der Kinder geachtet.

Die beiden ausgewählten Szenen weisen strukturidentische Anhaltspunkte auf und erscheinen daher für eine Komparation im Hinblick auf das Ordnungswissen in der Interaktion mit Gaben geeignet. Da der Blick auf die Praktiken (für diesen Beitrag die Praktiken des Schenkens) und die ihnen zugrundeliegenden handlungsleitenden Orientierungen gerichtet ist, fiel die Wahl der Datenerhebung auf die Videografie. Der hohe Grad der Detaillierung ermöglicht einen mikroperspektivischen Blick. In beiden Situationen wurden drei Kameras verwendet. Außer der Körperlichkeit der Interaktionen lassen sich auch Materialitäten, wie der Raum oder auch der Gebrauch der Dinge detailliert darstellen. Im Anschluss an Engel (2020) wurde die materielle Dimension von Mensch-Ding-Relationierungen hinsichtlich Praktiken der Subjektivierung betrachtet und gefragt, wer und was in welcher Weise anerkannt oder verkannt wird.

Um nicht expliziertes Wissen im Umgang mit Geschenken und somit handlungspraktisches Orientierungswissen zu rekonstruieren, wurden die Videodaten zuerst mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack et al. 2013) ausgewertet. Der Fokus geht dabei vom ‚Was‘ zum ‚Wie‘, also von der Frage „was kulturelle oder gesellschaftliche Tatsachen sind, zur Frage danach, wie diese hergestellt werden“ (Bohnsack 2013, S. 75 f.). Der Schwerpunkt liegt auf der Bildhaftigkeit des praktischen Wissens. Betrachtet werden körperliche Interaktionen zwischen den Menschen und in der Handhabung der Dinge. Es soll analysiert werden, wie eine gemeinsame kulturelle Praxis im Umgang mit Geschenken hergestellt wird. Dazu wurden Fälle mit thematischer Relevanz und „Fokussierungsmetapher[n]“

(Bohnsack 2018, S. 84 f.), also mit hoher interaktiver und metaphorischer Dichte ausgesucht.

Da aber nicht davon auszugehen ist, dass die neu zugewanderten Kinder einen gemeinsamen kulturellen Erfahrungsraum hinsichtlich ihrer Beschulung teilen, wurde eine subjektivationstheoretische Erweiterung hinzugezogen. Geimer und Amling (2019) haben unter der Bezeichnung „dokumentarische Subjektivierungsforschung“ (S. 20). Relationen von hegemonialen Subjektformen und Habitus rekonstruiert. In diesem Sinne soll hier nicht nur das habitualisierte Wissen im Umgang mit den Geschenken untersucht werden, sondern auch die Art, wie durch die Praktiken mit den Geschenken Subjekte hervorgebracht werden. Die Auswertungen wurden zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit in verschiedenen Forschungswerkstätten diskutiert.

4 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Weiteren werden zunächst die beiden Fälle dargestellt, um anschließend einen Einblick in die vorläufige komparative Analyse zu geben.³

4.1 Darstellung der Szene „Ja, ja wir haben Geburtstag“ – Übergabe eines imaginierten Rollers

Das theaterpädagogische Projekt findet in einem Klassenraum in der Schule statt. Die wenigen Tische im Raum sind an die Seite gerückt. Anwesend sind fünf Kinder, die Theaterpädagogin und die Forscherin. Es ist der vierte Tag des Projektes. Die Kinder kennen das neue Spiel noch nicht. Die Theaterpädagogin kündigt es an, indem sie die Arme zur Seite weit ausbreitet und sagt: „ich habe hier einen großen/“.⁴ (Es sieht aus, als halte sie einen großen Gegenstand in ihren Händen.) Sie spricht ihren Satz nicht zu Ende, denn Milena entgegnet ihr schnell: „Ja, ja, wir haben Geburtstag.“ Sofort klopfte sich Alin mit den Fingern auf die Brust und sagt freudig-energisches: „eh, ich, ich anfangen“. Die Theaterpädagogin, die sich beim Reden unterbrochen hat, schaut auf die sprechende Milena, dann auf den Sprechenden Alin. Dabei hält sie immer noch die Arme weit zur Seite und fährt fort: „Ah, ihr wollt ein Geschenk haben?“ woraufhin Alin energisch entgegnet: „Ich, ich.“ Die Theaterpädagogin antwortet: „Okay, dann kriegt ihr ein Geschenk,

³Die zum Vergleich dargestellten Transkripte wurden aus Platzgründen gekürzt.

⁴Später erwähnt die Theaterpädagogin, dass sie sagen wollte: „Ich hab hier einen großen Ball“, um damit ein Ballspiel einzuleiten.

okay.“ Sie fragt Alin: „Willst Du ein Geschenk haben?“, Alin antwortet schnell und knapp: „Ja.“ „Okay, hier“ erwidert die Theaterpädagogin. Alin lacht und schaut auf das imaginäre Geschenk. Während die Pädagogin nun in Alins Richtung geht und ihm das imaginäre Geschenk übergibt, werden die beiden von den anderen konzentriert beobachtet. Ferda beugt sich dabei mit dem Oberkörper nach vorne und nimmt eine Hand zum Mund. Hannah lacht laut, sie hält ihre Arme und Hände ineinander verschlungen, so dass ihr Gesicht dabei fast verdeckt ist. Auch Milena und Adriana lachen und folgen ebenfalls der Übergabe mit ihren Blicken. Alin stellt das imaginäre Geschenk auf den Boden und begleitet diese Bewegung mit einem Mundgeräusch. Alle beobachten aufmerksam seine Bewegungen und lachen. Er öffnet die imaginäre Verpackung mit drei Bewegungen (als würde er Papier aufreißen oder eine Schleife öffnen) und macht dabei Geräusche mit dem Mund, die seine Handlung begleiten. Die anderen Kinder lachen. Dann richtet er sich auf, sagt freudig „Ein Roller“. Er nimmt den imaginären Roller in die Hand, läuft damit um die lachende Gruppe herum, indem er hüpfend einen Fuß vor den anderen stellt und mit den Händen den imaginären Lenker festhält. Alle schauen ihm amüsiert zu. Die Theaterpädagogin sagt: „Ahh, da hab ich mir ein gutes Geschenk ausgesucht“. Nachdem Alin mit seinem imaginären Roller die Gruppe einmal umkreist hat und alle immer noch lachen, stellt er sich wieder an seinen Platz und fragt mit sanfter Stimme seine Nachbarin „Willst Du ein Geschenk haben?“. Die Kinder spielen das Spiel mehrere Runden miteinander weiter, indem sie sich der Reihe nach ein imaginäres Geschenk übergeben, bis die Theaterpädagogin das Spiel beendet.

4.2 Darstellung der Szene „Lieblingsbonbons meiner Kinder“ – Übergabe von Schokobonbons und Kinderzeichnung

Die Kinder wissen, dass heute der Geburtstag der Lehrerin ist. Sie sind bereits seit zehn Unterrichtstagen mit der Kamera und der Anwesenheit der filmenden Forscherin vertraut. Aufgrund der Personalsituation an diesem Tag findet nach Absprache aller Beteiligten zuerst Unterricht statt, dem sich dann das theaterpädagogische Projekt anschließt. Anwesend sind außer der Forscherin sechs Kinder und die Lehrerin. Auf dem Pult der Lehrerin steht eine Packung mit Schokoladenbonbons. Nachdem eine Weile über den Herbst gesprochen wurde, sagt die Lehrerin „So, jetzt könnt ihr essen und trinken“. Sie geht zu ihrem Pult, nimmt die Schachtel mit der Schokolade und hält sie hoch. Für die nächsten 40 Sekunden behält sie diese in der Hand und erklärt dabei: „Das ist Lieblingsbonbons meiner Kinder.“ Sie lächelt. „Die mögen nix anderes außer eh Schoko/...“ Ferda holt ein Blatt aus dem Fach unter ihrem Tisch hervor und hält es mit ihren Händen fest. Auf dem Blatt ist ein mehrfarbiger Halbkreis (Regenbogen) zu sehen, darunter ist ‚Happy Birthday‘ zu lesen, an der Seite befindet sich ein Herz. Nun steht Ferda ohne Worte auf und hält der Lehrerin das Blatt Papier hin. Die Lehrerin hält in ihrer Rede einen kurzen Moment inne und greift wie automatisiert nach dem Blatt Papier. Sofort schaut sie wieder auf die Packung mit der Schokolade. Ferda setzt sich. Die Lehrerin hält die

Zeichnung von Ferda in der einen Hand. In der anderen hat sie die Schokoladenschachtel. Sie schaut auf die Box und fährt in ihrer Rede unbeirrt fort: „Das hat sich so, eh, ehm, bei uns sind wir, ehm Tradition örgendwie entwickelt, dass wir nur Bonbons“. Nachdem die Lehrerin hinzufügt, dass die Kinder sich bedienen können, reicht sie die Schokolade in die Richtung, in der Ferda, Mira und Hannah sitzen. Ferda ruft: „Ich, ich.“, steht auf und nimmt sich schnell die Schokoladenschachtel, indem sie mit ausgestrecktem Arm nach der Box greift. Mira steht auch auf und meldet sich. Sie sagt „Kann ich, kann ich?“ und dann mit enttäuschter Stimme: „Ferda!“ Während Mira immer noch die Hand nach oben hebt und der Schokoladenschachtel nachschaut, ist Ferda längst aufgestanden und beginnt die Schokolade zu verteilen. Mira lässt ihren Arm schlaff nach unten sacken und setzt sich wieder hin. Ferda geht durch die Tischreihen und legt nacheinander jeder Person ein Schokobonbon auf den Tisch, wo sie jeweils kurz liegenbleiben und dann aufgegessen werden. Nun hält die Lehrerin das von Ferda erhaltene Blatt (die Zeichnung mit Regenbogen, Herzen und der Aufschrift ‚Happy Birthday‘) mit beiden Händen fest und betrachtet es. Sie nimmt es hoch, so dass die Zeichnung für alle sichtbar ist. Dabei sagt sie: „Mensch, unsere Kinder können auch Englisch.“ Sie lächelt und sagt: „Jah, happy Birthday.“ Im schnellen Anschluss an die Worte „Happy Birthday“ der Lehrerin stimmen alle Kinder fast zeitgleich sofort eine Melodie an und singen laut: „Happy Birthday to you. Happy Birthday to you.“

4.3 Komparative Analyse der Ding-Praktiken im Umgang mit tatsächlichen und imaginierten Geschenken

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte hervorgehoben, die Aufschluss darüber geben können, wie im Umgang mit realen und imaginierten Geschenken soziale Ordnungen aufgerufen werden.

Personifizierung des Geschenkes

In der Situation mit dem imaginierten Geschenk zeigt sich, dass die Theaterpädagogin zwar nicht vorab über den Inhalt des Geschenkes nachdenken musste. Dennoch thematisiert sie ihre vorherige Auswahl als eine gelungene und äußert, sie habe sich „ein gutes Geschenk ausgesucht“. Somit lässt sich – zwar erst nach erfolgter Übergabe – ein Hinweis auf die Verschmelzung zwischen Person und Sache erkennen.

Viel konkreter ist die Personifizierung des Geschenkes in der Szene mit der Lehrerin. Sie hat sich bereits im Vorhinein auf diesen Tag vorbereitet und eine Gabe ausgesucht und mitgebracht, welche sie auch als etwas Besonderes kennzeichnet („Lieblingsbonbons“, die in ihrer Familie eine „Tradition“ gewonnen haben). Es handelt sich nicht mehr nur um reine Ware, sondern im Sinne Mauss‘

(2016) um ein personifiziertes Geschenk. Folglich entsteht eine Vermischung von Person und Sache.

Dennoch unterscheiden sich die beiden Arten der Personifizierung der Sache nicht nur in der Intensität, mit der vorher das Geschenk ausgesucht wurde. In der ersten Szene wird aufgrund des angeblich vorher ausgewählten imaginierten Geschenkes eine Verschmelzung zwischen der Theaterpädagogin als Person und dem imaginierten Roller deutlich. Dagegen verweist das bedacht ausgewählte Geschenk der Lehrerin auf eine Verschmelzung zwischen einer Gruppe, nämlich der sogenannten Familie der Lehrkraft, und den Schokobonbons. In dem einen Fall vermischt sich die Sache mit einem Individuum und in dem anderen Fall mit einem Teil einer sogenannten Familie. Ob Vermischung der Sache mit Individuum oder Gruppe, es kann für beide Fälle gesagt werden, dass durch den Akt des Schenkens und durch die damit einhergehende Personifizierung der Sache eine soziale Ordnung der Verbundenheit zwischen Personen konstruiert wird.

Geschenke als Konstruktion verschiedener Formen von Gemeinschaft

In beiden Fällen wird durch die Geschenkübergabe die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft hervorgebracht. Auch werden in beiden Fällen die Kinder als eine einheitliche und zusammengehörende Gruppe angesprochen, was sie als Lerngruppe zusammenschweißt.

In der Situation im szenischen Spiel äußert Milena, dass alle Geburtstag haben. Responsiv richtet sich die Theaterpädagogin entsprechend an die vereinheitlichte Gruppe: „Ah, ihr wollt ein Geschenk haben. Okay, dann kriegt ihr ein Geschenk, okay.“ Die Ansprache als Gruppe ändert sich jedoch im Moment der Übergabe. Denn nun bringt Alin sich als Individuum hervor „Ich, ich.“ und wird auch so adressiert: „Willst Du ein Geschenk haben?“ Im Verlauf des weiteren Spiels wird zudem deutlich, dass es keiner expliziten Erklärung einer Regel bedarf, dass Geschenke persönlich von einer Person an eine andere überreicht werden. Die Kinder scheinen also dazu bereits über rituelles Wissen zu verfügen; zumindest wenden sie diese soziale Praktik ohne Zögern an. Eine Ordnung, die sich daraus ablesen ließe, wäre, dass das Annehmen und Geben von Geschenken anlässlich eines Geburtstages etwas ist, was alle betrifft. Aber die Übergabe eines spezifischen Geschenkes ist eine individualisierte Angelegenheit. Es lässt sich hier sagen: Durch die Geschenkübergabe werden die Einzelnen als Teil einer Gruppe adressiert.

Das ist anders in der Geburtstagsszene mit der Lehrkraft. Diese stellt vielmehr einen familiären Bezug der Schulkinder zu ihren eigenen Kindern her, indem sie die „Lieblingsbonbons meiner Kinder“ für die Schulklassen mitgebracht hat. Auch Ferda wird bei der Übergabe der Zeichnung nicht als einzelne Person

gewürdigt. Viel eher wird sie als Teil einer institutionalisierten Lerngemeinschaft gesehen „Mensch, unsere Kinder [...]“. Mit Bezugnahme zu den eigenen Kindern der Lehrkraft und der Bezeichnung „unsere Kinder“ wird eine familienähnliche Gemeinschaft hergestellt, doch die Ambivalenz liegt darin, dass die Gruppe nie zu einer Familie werden kann, sondern immer eine institutionelle Lerngemeinschaft bleibt. Als erkennbare soziale Ordnung zeichnet sich ab, dass der Gabentausch eine institutionelle und zugleich auch familienähnliche Gemeinschaft hervorbringt. Es lässt sich hier sagen: Durch die Geschenkübergabe wird die Gruppe, bestehend aus Individuen, adressiert.

Geschenke als Indikator für schulische Sprachkompetenzen und Konstrukteur von lernenden Subjekten⁵

Schulisch erlernte Sprachkompetenzen werden in der theaterpädagogischen Szene nicht explizit besprochen. Das könnte daran liegen, dass ein künstlerisches Setting mehr Offenheit zulässt. Aber auch dies geschieht nicht in einem sinnfreien Raum. Denn es sind sich alle Beteiligten des pädagogischen Lernkontextes bewusst. Alle haben sich unter dem Dach einer sogenannten Willkommensklasse nicht ganz freiwillig zusammengefunden und kennen somit – auch in einem kreativen Kontext – die unausgesprochene pädagogische Funktion und das Ziel dieses Settings, nämlich eine zukünftige Teilnahme am Regelunterricht der Schule zu ermöglichen.

Während Sprachkompetenzen in der Szene mit den imaginierten Geschenken unerwähnt bleiben, so werden in der Situation im Alltagsunterrichts Kinder als lernende Subjekte adressiert. Denn die Lehrkraft hebt mit ihrem Satz „unsere Kinder können auch Englisch“ nicht den von Ferda gezeichneten Regenbogen oder das gemalte Herz hervor, sondern die englischsprachige Aufschrift als Nachweis für ein fremdsprachliches Wissen, über das „unsere Kinder“ verfügen. Schulische Sprachkompetenzen haben Vorrang vor anderen Botschaften, die hier auch zu erkennen gewesen wären. Auch die Art und Weise, wie die Lehrkraft die Zeichnung scheinbar beiläufig entgegennimmt (wie ein Arbeitsblatt) und wie schließlich eine Schülerin die Schokolade für jedes einzelne Kind auf den jeweiligen Tisch legt (wie Arbeitsblätter), erinnert an das Einsammeln und Austeilen von Unterrichtsmaterial, das es zu bearbeiten gilt. Die soziale Ordnung verweist auf eine Geschenkübergabe, die Kinder als lernende Subjekte anspricht und die ganz im Horizont des Settings Schule verbleibt.

⁵Weitere machtanalytische Betrachtungen hierzu stehen noch aus.

Geschenke als Erzeuger von Resonanz

In der Komparation beider Situationen fällt auf, dass die körperlich sichtbare Resonanz bei der Übergabe eines imaginierten Geschenkes signifikanter ist als bei der Übergabe der Kinderzeichnung oder der Schokolade, bei der sich doch sogar ein realer sinnlicher Geschmacksgenuss erwarten ließe. Doch die Aufregung und körperliche Spannung bei der Übergabe von Geschenken, die es nur in der Vorstellung gibt, ist um vieles größer. Alin scheint das imaginäre Öffnen des Geschenkes zu genießen und führt dies in einer leiblich ansteckenden Performance (vgl. Fischer-Lichte 2005) vor den anderen auf. Zum Erzeugen körperlicher Spannung und Resonanz trägt die Ungewissheit im Spiel bei, bei der die Kinder noch nicht wissen können, welches Geschenk sie erhalten werden; denn die Unvorhersehbarkeit ruft Gebanntheit und Bezauberung hervor (vgl. Huizinga 2004, S. 19). Bezüglich der erkennbaren sozialen Ordnung lässt sich festhalten, dass imaginierte Geschenke als Träger von Ungewissheit zu intensiver Resonanz und Beteiligung und folglich auch im weiteren Sinne zu engagierter Teilhabe beitragen können.

Doch auch das Überreichen der Schokolade könnte als erfreuliche Abwechslung im Unterricht zelebriert werden und hätte insofern ebenfalls Potential, Resonanz herzustellen. Dass allerdings die Praktik der Geschenkübergabe im Unterricht sich kaum von der alltäglichen Art und Weise der Übergabe von Arbeitsblättern unterscheidet, es also zu keiner besonderen Herausstellung aus dem alltäglichen Kontext kommt, ist offenbar der Grund, warum keine körperliche Resonanz der Beteiligten zu erkennen ist. Während die Interaktion mit Arbeitsblättern eine soziale Ordnung betrifft, die allen Beteiligten bereits vertraut ist, hat die Lerngruppe für die Handhabung von Geschenkübergaben wie Schokolade oder Kinderzeichnungen im Schulunterricht bisher noch keine gemeinsame Ordnung finden können und greift möglicherweise daher auf vertraute Ritualisierungen zurück, die sie vom Umgang beim Verteilen und Einsammeln von Arbeitsblättern bereits kennen.

Geschenke als ein Ausdruck von Hierarchie

Der Vorschlag für das Spiel mit den imaginären Geschenken wurde von einer Schülerin geäußert und von der Pädagogin sofort aufgegriffen. Die Theaterpädagogin trägt zwar entscheidend zum Verlauf der Situation bei, aber aufgrund ihres responsiven Habitus erhalten die Kinder eine hohe Entscheidungsmacht. Die soziale Ordnung, aufgrund derer Geschenke von allen an alle übergeben werden, wird von niemandem hinterfragt und scheint selbstverständlich. Sie ist Ausdruck einer hierarchiearmen Gemeinschaft.

Dies gestaltet sich in der Szene mit der tatsächlichen Geschenkübergabe im Unterricht etwas anders. Die Schachtel mit den Schokoladenbonbons steht während der ganzen Unterrichtszeit präsent auf dem Tisch der Lehrerin und ist stets sichtbar. Die Schokolade hat somit eine pädagogische Bedeutung als eine Belohnung oder zumindest als etwas, über dessen Verfügbarkeit die Pädagogin entscheidet. Ihr kommen besondere Aufgaben zu, wie beispielsweise die Entscheidung über das Verteilen von Geschenken. Das ist eine attraktive Beschäftigung, die von den beiden Schülerinnen Ferda und Mira umkämpft wird. Das Verteilen der Schokolade kann dazu verhelfen, eine Praktik zu übernehmen, die normativ der Lehrkraft zusteht und durch deren Übernahme die Schülerinnen näher an die Lehrkraft gebunden werden. Im Übernehmen von Aufgaben der Lehrerin, nämlich dem Verteilen von Geschenken, wird Mira verkannt, während Ferda, die auch die Zeichnung übergeben hat, nicht mehr nur eine Schülerin ist, sondern dadurch eine Position erhält, die sie der Lehrerin näherbringt.

5 Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Fällen der Gabentausch soziale Beziehungen gestalten kann und dass sich durch das Geben und Annehmen Ordnungen konstituieren und Zugehörigkeiten strukturiert werden (vgl. auch Gebauer und Wulf 1998, S. 160). Das kann eine individualisierte Beziehung betreffen; Verschmelzung zwischen Person und Sache kann sich aber auch auf eine familiäre oder eine institutionelle Bindung an die Schule beziehen. Dass Gaben grundsätzlich als Potential betrachtet werden können, Vertrauen hervorzubringen und Wohlwollen zu sichern, zeigt sich sowohl in der Herstellung des Bezugs zu einer größeren Gemeinschaft (Familie, Schule) als auch durch die angeregte Beteiligung beim szenischen Spiel.

Beide Fälle verdeutlichen, dass die Geschenkübergabe als Akt der Anrufung gesehen werden kann. In einem Fall steht die Anrufung der Gruppe bestehend aus Individuen im Vordergrund und im anderen Fall die Anrufung von Individuen, als Teil einer Gruppe.

Auffallend ist, dass die erfahrene „Ansteckung“ (Fischer-Lichte 2005, S. 35) bei den imaginierten Geschenken deutlich größer ist, als bei den realen Präsenten. Schokoladenpralinen als erfreuliche Überraschung einzusetzen, scheint folglich eine verkürzte Sicht auf Dinge. Diese Reduzierung auf die Materialität vernachlässigt die situativ hergestellte Bedeutung von Gaben als Indikator schulischer Kompetenz. Stehen beim Überreichen von Geschenken im

Alltagsunterricht unterrichtliche Normen im Vordergrund, gibt es wenig Raum, an bisheriges rituelles Wissen über das Schenken im Unterricht anzuschließen. Ein gemeinsames Ritual des Schenkens muss erst noch ausgehandelt werden.

Es liegt an der Möglichkeit der Mitbestimmung, dass in dem responsiven Setting mit der Theaterpädagogin keine Hierarchien zu erkennen sind. Steht jedoch das Erlernen eines bestimmten Unterrichtsstoffes und das Erreichen bestimmter (sprachlicher) Kompetenzen im Vordergrund, so kann eine hierarchische generationale Interaktionsstruktur entstehen bzw. eine vorhandene Differenz verstärkt werden. Die Gabe, oder vielmehr das Überreichen derselben, kann dazu dienen, dieses Gefälle aufzuheben, bzw. sich in dem hierarchischen Gefüge an die Position der Lehrkraft anzunähern.

Womöglich ist es nicht notwendigerweise die tatsächliche Gabe, die im Unterricht ein Berührtsein hervorrufen muss. Gaben, in einer Verschmelzung mit schulischen Normen, haben hier nicht die Kraft der Kontagion. Diese wird im Unterricht hier vielmehr durch das gemeinsame Singen eines Geburtstagsliedes erfahren. Mithilfe des Gesangs, in den alle unmittelbar einsteigen, als sie die Worte „Happy Birthday“ hören, lässt sich an die eigenen Welterfahrungen anschließen. Differenzen scheinen eingeebnet. Innerhalb des Settings mit den realen Gaben zeigt sich im Singen, welches sich direkt an das Geburtstagskind richtet, mehr Resonanz als beim Überreichen der Schokobonbons für die Gruppe.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine Berührung (sei es durch imaginierte oder tatsächliche Gaben oder aber durch das Singen eines allen bekannten Liedes) erst stattfinden kann, wenn es den Kindern möglich wird, an ihre bisherigen kulturellen Erfahrungen anzuschließen und sie ihr bisheriges Weltwissen auch aktiv einbringen zu können.

Es kann ohne Zweifel festgehalten werden, dass von der Imagination von Dingen eine unspezifische Kraft ausgeht, die die Gruppe vereint. Dem Desiderat, die Einbildungskraft im Hinblick auf die Herstellung einer Gemeinschaft zu untersuchen, soll in den weiteren Analysen nachgegangen werden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2013). Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 75–89). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 84 f.). Opladen: Budrich.

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. (Hrsg.). (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Därmann, I. (2010). *Theorien zur Gabe. Eine Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Engel, J. (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren – Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videografieforschung. In R. Kreitz, C. Demmer, T. Fuchs & C. Wiezorek (Hrsg.), *Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung* (S. 61–83). Opladen: Budrich.
- Fischer-Lichte, E. (2005). Zuschauen als Ansteckung. In M. Schaub, N. Suthor & E. Fischer-Lichte (Hrsg.), *Ansteckung. Zur Körperlichkeit eines ästhetischen Prinzips* (S. 35–50). München: Fink.
- Fröbel, F. (2013 [1826]). *Die Menscherziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau*. Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Geimer, A. (2019). Subjektivierungsforschung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 217–219). Opladen: Budrich.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 19–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Huizinga, J. (2004 [1938]). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Kant, I. (1966 [1781/1787]). *Kritik der reinen Vernunft*. Ditzingen: Reclam.
- Mauss, M. (2016 [1925]). *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Morrin, S. (2020). Theater als Weg. Videoanalyse szenischer Spielimprovisationen in einer Willkommensklasse. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütten & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 151–163). Weinheim: Beltz Juventa.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Reddemann, L., & Stasing, J. (2013). *Imagination*. Tübingen: Psychotherapie-Verlag.
- Schiller, F. (2016 [1795]). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Neuausgabe). Berlin: Hofenberg.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Sen BJF) (2019). *Blickpunkt Schule*. Berlin: Sen BJF.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Kultur*. Bielefeld: transcript.

Verzeichnis der Autor*innen

von Albedyhl, Laura, M.A., akademische Mitarbeiterin im Fach Deutsch an der Pädagogische Hochschule Weingarten. Studium der Elementarbildung (B.A.) und Early Childhood Studies (M.A.) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Forschungstätigkeit im trinationalen Projekt „SprIKIDS“ sowie freiberuflich, Lehrtätigkeit an der PH Weingarten und in der Fortbildung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprachförderung, Sprachentwicklung und Kinderliteratur im Elementarbereich. Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Bildung in der frühen Kindheit, Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften, Familienbildung, Forschungsmethoden in der Frühpädagogik, der öffentliche Blick auf Kindheit.

Duncker, Ludwig, Prof. Dr., Professor em. für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Eschrich, Ulrike, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Studium der Erziehungswissenschaft (Magister) und des Förderschullehramts an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Promotion im Bereich Sachunterricht an der Universität Koblenz-Landau. Arbeitsschwerpunkte: naturwissenschaftliche und technische Perspektiven des Sachunterrichts in der Lehramtsausbildung.

Farrenberg, Dominik, Prof. Dr., Professur für Konzepte und Theorien der Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen. Arbeitsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit, macht-, aner kennungs- und subjekttheoretische Perspektivierungen von Erziehungs- und Fürsorgeverhältnissen, Kindheitsforschung, ethnografische und diskursanalytische Forschungszugänge.

Franzheld, Tobias, Dr., Vertr.-Prof., Fachgebiet Sozialpädagogik, Institut für Pädagogik, Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung, rekonstruktive Forschungsmethoden, Fallanalysen und Fallverstehen, Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz.

Gaßmann, Annegret, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Studium der Erziehungswissenschaften und der Soziologie. Arbeitsschwerpunkte: Institutionen und alltägliche Lebensführung innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit, sozialwissenschaftliche Care-Debatte und Kultur der Elternschaft.

Götte, Petra, PD Dr., Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Historische Familienforschung, Geschichte der Migration, Bildanalyse, Bilderbuchforschung mit Schwerpunkt Migration im Bilderbuch.

Grunau, Thomas, Dr., Post-Doc im Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit Schwerpunkt Pädagogik der Frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: erziehungswissenschaftliche Kindheits- und Familienforschung, das Verhältnis privater und öffentlicher Erziehung und Bildung, Erziehungs- und Bildungstheorie, Methoden und Methodologien qualitativer Sozialforschung.

Haustov, Alexandra, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Migration und Heterogenität am Institut für Pädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Studium der Erziehungswissenschaft und Europäischen Ethnologie in Berlin und erziehungswissenschaftliches Masterstudium in Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung mit Schwerpunkt postmigrantische Gesellschaft und kulturelle Identität.

Heß, Monika, M.A., Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Augsburg, Thema der Masterarbeit: „Heterogene Spielzeugwelten – Stereotype Spielzeugwelten? Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung der Darstellung von Heterogenität und Stereotypen bei Playmobil“. Aktuelle berufliche Tätigkeit in der Ambulanten Jugendhilfe.

Hiemesch, Wiebke, Dr., Post-Doc am Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Historische Kindheits- und Bildungsforschung, historisch-politische Bildung sowie Biografieforschung und Auswertung von Kinderzeichnungen und Artefakten.

Kranixfeld, Micha, M.Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Der Dritte Ort? Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen“ (DO_KiL) an der Universität Koblenz-Landau. Studium der Kulturwissenschaften und

ästhetischen Praxis an der Stiftung Universität Hildesheim sowie Urban Design an der HafenCity Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen, Künstlerische Forschung mit den Theatergruppen Frl. Wunder AG und Syndikat Gefährliche Liebschaften.

Misterek, Julia, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin für KONECS (Koblenzer Netzwerk Campus Grundschulen, Studienseminare und Kindertagesstätten) am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Studium des Lehramts für Grund- und Hauptschulen an der Universität Koblenz-Landau, einige Jahre Lehrtätigkeit an einer Grundschule, die Projektschule zur frühen Hochbegabtenförderung war. Arbeitsschwerpunkte: naturwissenschaftliche und historische Perspektiven des Sachunterrichts in der Lehramtsausbildung.

Morrin, Serafina, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Lehrtätigkeit an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Arbeitsschwerpunkte: performatives Lernen, Lehren und Forschen sowie sprachliche, kulturelle und ästhetische Bildung, kulturelle Diversität in performativitätstheoretischer Perspektive.

Nebe, Gesine, Dipl. Päd., M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Segregation und Trägerschaft“ (SET:OHA) am Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Frühen Kindheit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Studium der Erziehungswissenschaften (Dipl.) mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Early Childhood Education and Care (M.A.). Arbeitsschwerpunkte: Segregation/Ungleichheit, Transitionsforschung und Beobachtung/Dokumentation in Kindertagesstätten.

Schmid, Pia, Prof. em. für Historische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung und Gender Studies, bes. des 18. Jahrhunderts (Bildungsbürgertum, Geschlechtertheorien und Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit), Geschichte von Kindheit und Kinderkulturen, kulturwissenschaftliche Pietismusforschung, bes. zur Herrnhuter Brüdergemeine, Biografieforschung.

Sterzenbach, Barbara, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Studium der Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Spielzeugforschung (insbesondere die Erforschung von Gesellschaftsspielen und ihrer Wirkung auf Individuen sowie soziale Gemeinschaften), Diversitätsbewusste Pädagogik, Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen.

Wiebke Waburg, Prof. Dr., Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Migration und Heterogenität Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Arbeitsschwerpunkte: Spiel- und Spielzeugforschung, Heterogenitäts- und Migrationsforschung, Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen.

Wolf, Barbara, Prof. Dr., Studiengangsleitung Kindheitspädagogik und Soziale Arbeit an der Kolping Stiftungshochschule gGmbH Köln. Staatlich anerkannte Erzieherin, Studium der Erziehungswissenschaften, Promotion in Soziologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Koblenz-Landau, seit 2017 Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Neue Phänomenologie. Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologische Kindheitsforschung, Atmosphären des Aufwachsens.