

Innen und außen; still und bewegt; niedrig und hoch.

Zu einer multimodalen Praxeologie räumlicher Unterscheidungen

Oliver Schnoor

Auf dem allzu langen Weg, der raumbezogene Bildungsforschung „raus aus dem Container“ (vgl. Werlen 2005) führt, dient die Raumvokabel bekanntermaßen selbst als Container, der von Landschaften über Architekturen und Dingwelten, über Interaktionsräume und Bildräume bis hin zu „bloß“ metaphorischen Räumen und Raummetaphoriken alles fasst. Übergangen werden im gemeinsamen Reden über Räume (das mit dem 2016er DGfE-Kongress noch keinen Abschluss erreicht hat) aber nicht nur Differenzen von Phänomenen bzw. Forschungsgegenständen und auch nicht nur Differenzen von kulturellen Wahrnehmungen, lebensweltlichen Erfahrungen oder auch erkenntnistheoretischen Prämissen. Vielmehr verdeckt die semantische Unschärfe vor allem die *Verschiedenheit von Unterscheidungen*, die Räumliches – also potentiell eben alles – überhaupt erst als Raum beobachtbar, kommunizierbar (vgl. Kuhm 2000) und – wie hier deutlich werden soll – auch praktizierbar machen. Schon phänomenologisch ergeben die von einem leiblichen Handlungsraum aus gedachten Unterscheidungen wie oben/unten, links/rechts, vorne/hinten (vgl. Kruse 1974: 93ff.) nicht einen ungeteilten Gesamttraum, sondern verschiedene relationale Räume. Eine prominentere Rolle in Raumtheorien spielen die Gegensätze „innen und außen“ (zum Beispiel bei Bollnow), „nah und fern“ (bei Heidegger oder auch bei Hediger), „hier und dort“ (bzw. bei Foucault „anderswo“), oder „Ort und Raum“ (unter anderem bei de Certeau, dort im Sinne von „still und bewegt“). Auch ausdrücklich differenztheoretisch verfahren Raumthematizierungen entdecken bereits unterschiedliche „Leitdifferenzen“ (hier jedoch bemerkenswert wenige; vgl. Redepenning 2008: 324). Wie die Alltagspraxis wohl immer wieder zur geteilten Annahme des Containers zurückkehren muss, so mag es auch „Raumforschung“ angesichts dieser scheinbar verworrenen Lage vorziehen, zumindest im Begriffscontainer zu bleiben. Wendet die an Raum interessierte Sozial- und Bildungsforschung ihren Blick jedoch konsequenter auf nicht-wissenschaftliche soziale Praxen und darauf, wie diese selbst die Wahrnehmbarkeit und Beobachtbarkeit von

räumlichen Verhältnissen herstellen, dann liegt ein schneller Ausweg nahe: Es kann untersucht werden, wie verschiedene räumliche Unterscheidungen auch bereits die verräumlichenden Vollzüge dieser Praxen durchziehen und welche jeweiligen ordnungs- und bedeutungsstiftenden Funktionen diesen Differenzen zukommen.

Die Fokussierung solcher Gegensätze in den beforschten Praxen kann in mindestens zweierlei Hinsicht Probleme der Forschung handhabbarer machen. Zum einen scheint bisher noch nicht ausreichend geklärt, wie sich die Raum-(re)konstruktionen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung zu den Relevanzen eines Untersuchungsfeldes und seiner Akteure verhalten. Zunächst einmal lassen sich – bspw. von einer ethnografischen Perspektive aus – in jeder sozialen Situation ganz unterschiedliche ko-präsente Phänomene hinsichtlich ihrer Räumlichkeiten wahrnehmen, beobachten, bezeichnen und mehr oder weniger beeinflussen. Als Voraussetzung prekär scheint weniger ein geeigneter „Raumbegriff“ denn eine Methodologie, die mit der Aufmerksamkeit für Räumliches auch ein tieferes Verständnis einer sozialen Praxis oder bestimmter Akteure bringt. Dies könnte eine Forschung leisten, die nicht nur ein je eigenes sozialwissenschaftliches Raumverständnis mit den subjektiven oder lebensweltlichen Relevanzen eines Untersuchungsfeldes verknüpft, sondern ihre Aufmerksamkeit auch auf räumliche Differenzierungsmuster und Ordnungsstrategien der Beteiligten lenkt. Am Beispiel des „Container“ hat Markus Schroer dies angedeutet:

„Gerade aber wenn man sich für die aktive Hervorbringung und Produktion des Raumes durch Akteure interessiert, wird man zur Kenntnis zu nehmen haben, dass Räume immer wieder als Behälterräume vorgestellt und konstruiert werden [...].“ (Schroer 2008: 136)

Im Zentrum stehen also eigentlich bestimmte, raumbezogene Formen *impliziten Wissens*, wie im engeren Bezugsrahmen der qualitativen Forschung auch formuliert werden könnte. *Praxeologische* Ansätze zielen auf Formen impliziten Wissens, die sich – je nach Ausrichtung – rekonstruktiv erschließen (vgl. Schmidt 2012) oder in Performanzen beobachten lassen (vgl. Neumann 2017). Zu diesen Wissensbeständen gehören hier vor allem implizite Raum-Konzepte und praktische Strategien der Verräumlichung.¹ Gleichwohl können theoretisch oder methodisch geleitete Raum-Beobachtungen von Forschenden als ebenso mögliche Strukturierungen festgehalten und mit denen anderer Akteure kontrastiert werden. So kann etwa eine kulturelle bzw. auch professionelle Präferenz für visuelle Raumperzeption und -konzeption praxisanalytisch befremdet

1 Praxisanalyse umfasst aber auch die impliziten Voraussetzungen *expliziten* (Raum-)Wissens (vgl. Wrana 2012), etwa von pädagogischen Programmen, sowie dessen Gebrauchs- und Funktionsweisen. In praxeologischer Sichtweise interessiert implizites Wissen vor allem im Hinblick darauf, wie eine Praxis ihre als selbstverständlich vorausgesetzten Bedingungen und Konstituenten zugleich selbst hervorbringt (vgl. Neumann 2017).

und relationiert werden, indem auch auditive Räumlichkeiten und deren Unterscheidungsdimensionen fokussiert werden (vgl. Schnoor 2015), wie auch hier weiterführend gezeigt werden soll.

Zum anderen scheint mir dieses Herangehen ein möglicher Weg, um einem gerade in der erziehungswissenschaftlichen Raumdiskussion nach wie vor wirksamen Cartesianismus und entsprechenden Dualen wie Natur und Kultur, Objekt und Subjekt, Physis und Sprache bzw. Soziales, entgegenzuarbeiten. Auch die Überwindung dieser Spaltung lässt sich – zumindest annähernd und exemplarisch – eher erreichen, indem auf in soziale Praktiken eingelagerte Unterscheidungen und deren Verknüpfungen fokussiert wird – anstatt etwa sprach- bzw. textzentrierten Methoden andere Verfahren an die Seite zu stellen, die auf Bildlichkeit, Körperlichkeit und Materialität ausgerichtet sind. Im Zuge dessen wird auch ein enges Verständnis von *Metaphern*, das diese der Sprache zuschlägt, gelockert zugunsten einer Rekonstruktion von multimodalen metaphorischen Prozessen, in welchen die immer schon vollzogene Trennung von Materialität und sozialer Bedeutung schwimmt.² In den Blick können dann gerade auch solche Praktiken kommen, die in enger und vielfältiger Verflechtung von Kommunikation mit Materialitäten und Körperlichkeiten *bestimmte* Räume erkennbar machen – bzw., wie zu zeigen sein wird, auch mit deren zeitweiliger Unkenntlichkeit umgehen. Raumproduzierende soziale Praktiken binden Sprache, Dinge, Körper und auch gebaute Räume – so die im Folgenden übergreifend zu entwerfende Perspektive – entlang von verschiedenen räumlichen Unterscheidungen strukturierend ein (bzw. ringen um solche Strukturierungen) und verschmelzen diese mit feldspezifischen Bedeutungen und Differenzierungen.

Räumlichkeit wird hier demnach nicht als ein eigener, mit sich identischer Gegenstandsbereich betrachtet. Vielmehr kann sie auch als ein bevorzugtes Terrain verschiedener Methodologien in Erscheinung treten, welche sich gerade in der Frage nach dem Räumlichen in Bezug setzen lassen und die qualitative Bildungsforschung anregen können, insbesondere: Metaphernanalyse, multimodale Semiotik, und ethnografisch verfahrenende Praxeologie.

In dem so skizzierten methodologischen Schnittbereich wird hier überdies an eigene ethnografische Studien angeschlossen, die die Multimodalität institutioneller Kleinkinderziehung mit den Fokussierungen Stimme, Blick und Raum untersucht haben. Wurden Praktiken der Verräumlichung und Verörtlichung zum einen mit Schwerpunkt auf visueller Wahrnehmung und explizit-

2 Eine vorausgesetzte cartesianische Grenze kann ferner auch von beiden Seiten her zumindest überschritten werden: zum einen, indem etwa mit Umberto Eco auf eine Semiotik gebauten Raums abgehoben wird (vgl. Rittelmeyer 2009), zum anderen, indem auch die „Materialität der Kommunikation“ (Gumbrecht/Pfeiffer 1995) *als Räumlichkeit* von Zeichenträgern und von grafischen oder anderen Zeichenpraktiken in den Blick genommen wird (vgl. z.B. Schnoor/Seele 2017).

programmatischem Wissen (vgl. Schnoor 2017), zum anderen mit Schwerpunkt auf auditiver Wahrnehmung und implizit-praktischem Wissen (vgl. Schnoor 2015) analysiert, so soll der letztere Bereich in diesem Beitrag mit Schwerpunkt auf der Praxis räumlicher Unterscheidungen vertieft und erweitert werden. Im Vordergrund steht an dieser Stelle nur in Teilen die Präsentation empirischer Forschung (dazu sei auch auf die genannten Publikationen verwiesen). Vielmehr werden verschiedene – eigene und fremde – Beobachtungen und Befunde (re)interpretiert und in einem (akustischen) Panorama zusammengestellt, das die methodologische Perspektive anschaulich macht.

Zunächst diskutiert der Beitrag das Feld der genannten methodologischen Ansätze im zentralen Begriff der räumlichen Unterscheidungen, als metaphorische bzw. als differenzielle Schemata (1). Daraufhin folgen drei Annäherungen an multimodale, insbesondere akustische Metaphorisierungsprozesse, die Physisches in Praxen einbinden und sinnhaft erlebbar machen, indem sie es implizit räumlich unterscheidbar machen; leitend ist jeweils ein bestimmtes räumliches Schema. In einem ersten Schritt werden „feste“ Materialitäten und ihre Akustik als Bedingungen des *Behälterraums* sozialer Veranstaltungen betrachtet. Dabei wird die besonders in der deutschsprachigen Raumdiskussion naheliegende Vorstellung von „Raum“ als einer gebauten Umschließung in ihrer praktischen Relevanz ebenso ernstgenommen wie relativiert (2). Daraufhin wird von einem Verständnis ausgegangen, das vor allem die Rolle von Bewegung für das Raum-Wahrnehmen betont, um den Bewegungscharakter von Schall und dessen Einbindung in die symbolische Konstruktion von *Räumen und Orten* (3). Schließlich wird die Bewegtheit des Sprechens zum Ausgang genommen, um ein räumliches Ordnen zwischen Körperlichkeit und Sprache zu verfolgen: Es wird auf die *Vertikalisierung* von Tonschwingungen als Bedingung der Verräumlichung sprachlicher Kommunikation in Institutionen der frühen als auch der Schulkindheit aufmerksam gemacht. Besonders hier soll sich auch zeigen, dass der Ansatz auch das Spektrum qualitativer Forschungsmethoden im engeren Sinne, etwa Analysen von Gesprächstranskripten, bereichern kann (4). Nach einem methodologisch gehaltenen Fazit werden weitere Überlegungen zu Anschlüssen der entwickelten Perspektive an qualitative Methoden angestellt (5).

1 Metaphorik – Modalität – Praxis: Räumliche Schemata als Relais

In der Frage, wie Materialitäten und Bedeutungen in der praktischen Hervorbringung von Räumen verschränkt sind, lässt sich zunächst an einer Konzeptualisierung ansetzen, die von Verräumlichungen im Medium Sprache ausging:

Die kognitive Metaphernanalyse nach Lakoff und Johnson hat einen zentralen Raumbezug, der hier wegweisend sein kann. So werden räumliche Orientierungsschemata etwa des Containers (*in-out*), der Vertikalität (*up-down*) (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 14ff.), des Weges oder der Balance (vgl. Johnson 1987) als die wichtigste Sorte von metaphorischen Konzepten herausgestellt, weil sie dabei helfen, die unterschiedlichsten Erfahrungsbereiche, auch weniger klar schematisierbare wie bspw. Emotionen, in der physischen Erfahrung gleichsam zu „verankern“ bzw. zu begründen (vgl. Lakoff/Johnson 1980: 56ff.).³

Nun haben Lakoff und Johnson selbst schon im Ausgang ihrer Überlegungen darauf hingewiesen, dass sie Sprache lediglich als *einen* möglichen Zugang verstehen, der „konzeptuelle Systeme“ zu analysieren erlaubt, welche sich ebenso im Denken und im Handeln finden, und eher im Bereich des impliziten Wissens liegen (vgl. ebd.: 3). Mark Johnson hat bereits an Beispielen der bildenden Kunst gezeigt, wie räumliche *image schemata* auch das visuelle Wahrnehmungsfeld strukturieren (vgl. Johnson 1987). Bildliche und sprachliche Erscheinungsformen solcher Schemata können auch anhand von Fällen miteinander in Bezug gesetzt werden, wie sich anhand einer qualitativen Fallanalyse zeigen ließ: Die Darstellungen eines „Selbst“ und seiner Geschichte griffen sowohl erzählend wie auch bildnerisch auf gemeinsame räumliche Schemata zurück, die eine Verdichtung komplexer sozialer Erfahrungen zu metaphorischen Konzepten und deren Anordnung ermöglichten (vgl. Schnoor 2009).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die unter „Multimodalität“ bzw. *social semiotics* verhandelten Kommunikationstheorien häufig auf den Ansatz von Lakoff und Johnson Bezug nehmen. Seit Langem wird etwa im Bereich gestalteter Produkte aus Kunst- und Werbungskontexten die skizzierte Art der Bedeutungsgebung durch Verknüpfung von räumlichen Bildschemata mit abstrakteren Konzepten analysiert und unter „Multimodalität“ verhandelt (vgl. u.a. Dezheng 2008). Auch für auditive Modi, vor allem die Varianz der Stimmqualität, sind Verräumlichungen, etwa als Darstellungen von Distanz oder Nähe, mit dem Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson gefasst worden (vgl. van Leeuwen 1999, 2008). Gespräche werden außerdem mit Blick auf begleitende Gesten untersucht, die ebenfalls häufig räumliche Differenzen veranschaulichen (vgl. z.B. für „auf und ab“: Müller 2008b: 233ff.).

Von hier aus ist es kein großer Schritt mehr, auch gebauten und eingerichteten Räumen *metaphorische* Bedeutungen zuzuschreiben. So lässt sich eine multimodale Analyse der räumlichen „Grammatik“ einer Ausstellung auch als Explikation metaphorischer Prozesse lesen: Die Enge und Stille der Räume einer Ausstellung, die häuslichen Missbrauch thematisiert, scheint dann eine bedrückende häusliche Atmosphäre darzustellen, die in großen Schriftziten

3 Für eine im Anschluss an Lakoff/Johnson entwickelte, sprachbezogene qualitative Methode der Metaphernanalyse vgl. Schmitt 2010.

an den Wänden versprachlicht wird (vgl. Stenglin 2009). Begreift man gebaute und arrangierte Räumlichkeit als einen eigenen Kommunikationsmodus „Raum“, wie es multimodale Ansätze tun, dann macht dies deutlich, dass in diesem Falle die „Materialität“ mit der Bedeutung, auf die sie verweist, identisch erscheint.

Cornelia Müller führt die Frage nach den Funktionen von Sinnes- und Kommunikationsmodalitäten in metaphorischen Prozessen zusammen im Konzept der „multimodalen Metapher“ (Müller 2008a: 35). Die interessante These dabei ist, dass non-verbale Modi, etwa das Gestische, den *Herkunftsbereich* so genannter „toter“ Metaphern präsentieren und damit „wiederbeleben“ – Müller spricht von „schlafenden“ und „wachen“ Metaphern. Verallgemeinernd lässt sich sagen: Anwendungen der zunächst sprachzentrierten Metaphernanalyse auf nicht-sprachliche Modi fokussieren *nicht-arbiträre* Zeichen, die eine Bedeutung weniger über Imagination evozieren als vielmehr sinnlich wahrnehmbar machen. Diese können zwar wiederum Konventionalisierungen durchlaufen (vgl. Müller 2008a; van Leeuwen 2008), jedoch spricht einiges dafür, dass sie wesentlich stärker zu Eindrücken von Unmittelbarkeit, Natürlichkeit, oder spontaner Plausibilität beitragen als arbiträre Zeichenformen.

Innerhalb dieses methodologischen Rahmens wurde nun verschiedentlich auch schon für eine Wendung vom kognitiv-systematischen Blick bei Lakoff und Johnson hin zu einer Untersuchung des sozialen *Gebrauchs* der unterschiedlichen Modi in metaphorischer Kommunikation plädiert. Gelegentlich ist auch bereits von multimodaler *Praxis* die Rede. Hierbei scheint es vor allem um die Erschließung von implizitem, *nicht-kodifiziertem* Zeichen-Wissen zu gehen, das sich in „Körpersprache“, v.a. der Hand-Gestik, finden lässt (vgl. Streeck 2013). Auch wenn hier ausdrücklich auf den *practice turn* Bezug genommen wird (vgl. ebd.: 676), ist dieser aber noch nicht in den Analysen zu finden, welche weiterhin unter kommunikations- oder interaktionstheoretischen Perspektiven gefasst werden könnten. Auch insgesamt ist der semiotische Blick auf das Soziale stark *handlungstheoretisch* (nicht praxistheoretisch) gefasst und auf Motive und Interessen zeichenproduzierender Akteure gerichtet (vgl. z.B. Kress 2015). In erziehungswissenschaftlich relevanten Untersuchungen werden die Handlungen meist auf Lehren und Lernen hin enggeführt (vgl. Kress et al. 2001). Die von Gunther Kress und anderen analysierten Möglichkeiten der komplexen, dichten, simultanen oder raschen Zeichenproduktion werden in erster Linie als sozusagen erweiterte Optionen, als selbstbestimmtes „Komponieren“, im Dienst der Umsetzung individueller oder gemeinschaftlicher Interessen verbucht (vgl. Kress 2015).⁴ Mit Blick auf die obigen Hinweise zu „multimodalen Metaphern“ liegt hingegen ein anderes Moment kom-

4 Jedoch schließt das multimodale Konzept der *semiotic work* mit der Annahme einer stetigen Reproduktion und Verschiebung von semiotischen *Ressourcen* im Bedeutungsmachen (vgl. ebd.) durchaus auch an praxistheoretische Grundannahmen im engeren Sinne an.

plexer Kommunikation nahe, das auch praxisanalytisch von einschlägiger Relevanz ist: der Effekt der *Naturalisierung*, diesseits subjektiver oder spezial-kultureller Absichten und Belange.

Eine Praxistheorie, welche dieses Moment in den Vordergrund stellt und auch schon räumlich thematisiert, ist diejenige von Pierre Bourdieu. Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Habitus strukturieren gerade auch die physischen Räume des Alltags, wie Bourdieu in seiner bekannten ethnologischen Studie zum kabyllischen Haus gezeigt hat: Getrennte Platzierungen und Anordnungen von Gegenständen und Personen, aber auch legitime Weisen und Richtungen des sich Fortbewegens, stehen wiederum in Relationen mit Positionierungen im sozialen Raum, hier in erster Linie zur Dichotomisierung der Geschlechter (vgl. Bourdieu 1987: 468ff.). Dabei spielen differenzielle Schemata wie oben/unten oder krumm/gerade eine zentrale verknüpfende Rolle. In Kontexten von Bildung und Erziehung wird vor allem nach physischen Raumpositionierungen entlang der *generationalen* Differenz zu fragen sein.

Bourdieu führt die Überzeugungskraft von gesellschaftlichen Einteilungen (Division) auf die wirkungsvolle Sichtbarkeit von Analogiebildungen (Vision) zurück. Multimodalität ist in diesen Repräsentationspraktiken impliziert; seine Analysen gelten homologischen Relationen von Sprache, Körper, Objekten und Räumen, sie beziehen sich allerdings noch nicht auf die Multimodalität von Raum und räumlichen Schematisierungen. Studien der multimodalen Semiotik haben nun solche räumlichen Analogien und Bedeutungsanschlüsse detaillierter herausgearbeitet (vgl. neben den bereits genannten auch Scollon/Scollon 2003), jedoch in der Regel nicht auf soziale Praxis bezogen.

Mit Bourdieu liegt es nahe, die „kognitiven Systeme“, die Lakoff und Johnson rekonstruiert haben, nicht lediglich in einer anthropologischen Leiberfahrung „begründet“ zu sehen, sondern als generative Strukturen des Habitus zu begreifen, die ihrerseits schon in frühen Körperpraktiken sozial *einverleibt* werden. In seinen Worten werden „die grundlegendsten Strukturen einer Gruppe in den ursprünglichen Erfahrungen des Leibes verwurzelt, welcher, wie man an Gefühlen gut sehen kann, Metaphern wörtlich nimmt.“ (Bourdieu 1987: 128) So wird die Gefahr der Ontologisierung und des Universalismus zwar vermieden, der Lakoff und Johnson in gewisser Hinsicht erliegen. Jedoch hat gerade auch Bourdieus Sichtweise eine Tendenz zur Festschreibung eines „Systems“ von Relationen und zur Überzeichnung seiner Verkörperungen und Verräumlichungen, wie auch in der Raumdiskussion angemerkt wurde (vgl. Lippuner/Lossau 2004).

Dem stabilen Passungsverhältnis zwischen Habitus und Feld bei Bourdieu lässt sich allerdings eine diskursanalytisch inspirierte Flexibilisierung entgegensetzen. So schreibt Daniel Wrana differenziellen Schemata das Potential zu, „in unterschiedlichen Situationen und Kombinationen unterschiedliche diskursive Figuren produzieren [zu] können“ (Wrana 2012: 195). Damit wäre die

Frage der Modi zunächst nicht sehr entscheidend: Kommunikative Akte, die etwas von etwas anderem räumlich unterscheiden und damit zugleich Raum realisieren bzw. aktualisieren, können sprachlicher und nicht-sprachlicher Art sein. Sie können auf Dauerhaftes oder Momentanes verweisen und selbst eine feste oder flüchtige Form annehmen. Dennoch: Die spezifische Materialität und Modalität, in der Schemata realisiert werden, scheint im Lichte der Diskussion von *metaphorischen Prozessen* (anstelle von „diskursiven Figuren“) wichtig, gerade wenn das alltägliche Verstehen bzw. der praktische Sinn bestimmter Akteure interessiert. Die Zusatzannahme von *Herkunfts- und Zielbereichen* von Bedeutungen lenkt den Blick stärker auch auf Verweisungsstrukturen, in denen die als selbstverständlich erscheinenden Bedingungen und Begründungen von Praxen gleichsam als „ursprünglich“ erscheinen.⁵

2 „Innen und außen“: Containerraum *relistened*

Auf dem Programmflyer der Tagung, die diesem Band vorausging, war ein wohlbekanntes Spielzeug abgebildet, das die übergreifende Thematik sehr „sprechend“ repräsentiert: ein Dosentelefon. Das aus zwei mit einer Schnur verbundenen Dosen bestehende Ensemble kann als *Ding* angesehen werden, das der Überwindung *räumlicher* Entfernung dient – und zwar auf rein akustischem Wege. Vertieft man sich in dieser Sinnesdimension weiter gedanklich in die Abbildung und ihre Evokationen, so erschließen sich bereits komplexe und divergierende physische Ressourcen oft implizit bleibender räumlicher Sinnbildungen.

Dosen und andere Dinge des Gebrauchs haben einen Eigenklang, der am deutlichsten zu hören ist, wenn sie angeschlagen werden, aber sie können auch aufgezwungene Schwingungen wiedergeben, etwa wenn eine an ihnen aufgespannte Schnur oder Saite schwingt. Schall überträgt sich nicht nur über die Luft, sondern versetzt auch andere Materialien – hier einen Blechboden, dann eine aufgespannte Schnur, dann wieder einen Blechboden – in Schwingungen, die sich wiederum auf Luft übertragen. Gleiches passiert etwa mit Wänden, die Schall aufnehmen, reflektieren oder auch weiterleiten. Die Dosenwände und -böden bilden selbst kleine *Räume*: An der einen Seite wird die Stimme, anstatt sich für die Umgebung vernehmbar auszubreiten, von dem Raum „verschluckt“, an der anderen Seite umschließt der Raum ein Ohr des Empfängers

5 Zudem können der unterschiedlichen modalen bzw. medialen Verfasstheit von Kommunikation auf Basis ihrer differenziellen Ordnung in Praktiken auch bestimmte Funktionen zukommen, zum Beispiel in der Herstellung der generationalen Differenz (vgl. Schnoor/Seele 2017).

und lässt die Wahrnehmung entstehen, die übertragene Stimme sei dort drinnen. Als Behälter im wahrsten Sinne gedacht zeigen die Dosen, dass *Containerräume* auch *Resonanzkörper* sind. Solche Klangräume gibt es viele, angefangen von der Mundhöhle und weiteren resonierenden Körperarealen über die Korpusse von Musikinstrumenten und Boxen von Verstärkeranlagen bis hin zum großen Konzertsaal: Kleinere Klangräume bringen größere Klangräume zum Schwingen. In dieser Perspektive ist nicht selten ein ganzes Spektrum von akustischen Räumen in sozialen Praxen beteiligt, das von den baulichen, in praktischen Vollzügen kaum justierbaren Gegebenheiten über die verfügbaren Gerätschaften reicht, bis hin zu den hoch flexiblen menschlichen Stimmapparaten, die zu komplexen Klangproduktionen und Verräumlichungen gebraucht werden können. Allein indem man den akustischen Eigenschaften bzw. Möglichkeiten der in sozialen Praktiken beteiligten Stofflichkeiten und Körperlichkeiten klangproduzierender und -rezipierender Elemente folgt, wird der gewohnte Blick auf „Räume“ fraglich.

Diese eher physikalisch-physiologische Betrachtung verweist somit auf die Kontingenz und epistemologische Voraussetzungshaftigkeit von „Räumen“, „Dingen“ und „Körpern“. Sie macht aber auch eine Dimension der Herstellung *alltäglicher* Raumverständnisse bemerkbar, nämlich den Klang von „innen und außen“. Sofern die Vorstellung eines „Innen“ die alltagstheoretische Version des absoluten Behälterraums ist, bringt schon die gewöhnlicherweise als „Raum“ verstandene Architektur und Einrichtung häufig die „Affordanz“ für Beobachtungen von Innen und Außen in eine Praxis ein; jedoch kann sie diese Unterscheidung nicht schon alleine und auf Dauer sicherstellen. Sie wird jedoch nicht zuletzt akustisch mit einer überzeugenden „Unmittelbarkeit“ ausgestattet: Der „durch den Schall lebendig gewordene Raum“ (Zuckerkanal 1963: 262) macht sich als Umschließung hörbar; Dinge bzw. Handlungen lassen oft ihre Position „im Raum“ mithören. Die alltagssprachlich so genannten Räume, also gebaute Hohlräume, sind mithin erst in der akustischen Dimension *stetig* präsent und erfahrbar, sie zeigen sich als nicht immer nur partiell gesehene, sondern als sozusagen umfassend gehörte Räume. Umgekehrt stellt sich erst hier, inmitten von Resonanzräumen, der häufig dem Klanglichen *per se* zugeschriebene Eindruck her, die Hörenden zu umgeben (und nicht, wie das Gesehene, in bestimmter Distanz zu bleiben). Nur mittels technischer Vorrichtungen – wie des Dosentelefon – erhält das Akustische ein Maß an Gerichtetheit, das in der Interaktion unter Anwesenden sonst dem Blick zukommt, gewöhnlich breitet es sich auch abseits seiner intendierten Ziele aus. Im Rahmen von kulturellen, insbesondere musikalischen Veranstaltungen nimmt die Aufführung den Klangbehälter tendenziell völlig ein und versetzt die Anwesenden in eine gleichgerichtete rezeptive Position.

Das Innere der statischen vier Wände wird also mithin erst zu einem „Raum“ im metaphorischen und emphatischen Sinne, indem diese beschallt werden und zurückschallen. In Bauten, die auch eine sinnlich spürbare „At-

mosphäre“ erzeugen sollen, wie etwa Kirchen (vgl. Böhme 2006; Fischer-Lichte 2006), scheint gerade dieser akustische Charakter des Innen auch die Bedeutung des Raums mitzubestimmen. So wird in einer großen Kathedrale durch den langen Nachhall der Predigt oder durch das entfernte, verschwommene Gemurmel der anderen Besucher ein heiliger „Geist“ hörbar, der sich körperlos durch den Raum zu bewegen scheint. Hingegen ermöglichen Konzertsäle oder Hörsäle ein „transparentes“ Hören (wie in der kürzlich eröffneten Elbphilharmonie), das der Rationalität der Töne oder Worte zu entsprechen scheint. In kommerziellen Räumen ist die von der Decke her kommende „dezent“ Musikbeschallung in der Regel dieser Raumhülle zuzuordnen und lässt Raum für Handlungen und Gespräche. Insgesamt weisen die Beispiele darauf hin, dass die *Atmosphäre* oder *Stimmung* – Begriffe, die in der Raumdiskussion wieder wichtig geworden sind (vgl. auch Reh/Temel 2014; Gebhard et al. 2015) – vor allem im Klang entsteht.⁶ Die „Evidenz“ des Behälterraums ist also zu einem guten Teil eigentlich eine Hörbarkeit, und in diesem Evidentmachen wird oft zugleich schon seine je spezifische *Bestimmung* mitproduziert.

Dieser Zusammenhang kann besonders für die Bildungsforschung von Interesse sein: *Pädagogische* (Behälter-)Räume sollen besondere Bedeutungen haben: Sie sollen etwa *Schutzräume* sein, insbesondere in früher Kindheit, aber auch *Möglichkeitsräume*, die sich für selbstbestimmte Lern- und Bildungsprozesse eignen (vgl. u.a. Schnoor 2017). Andererseits ist der Behälterraum akustisch aber auch besonders fragil und störanfällig. Bei hohen Lautstärken können die starken Schallreflexionen eine „Hülle“ gerade unkenntlich machen; ebenso vermag aber auch eine zu hohe Schallabsorption das Raumerleben stören. Auch behält der Behälter den Schall oft nur teilweise, was zum vertrauten Problem wird, wenn der Einen „Außen“ des Anderen „Innen“ ist. Zudem sind die bereits auf kollektive Rezeption ausgelegten Klangräume eher ein Sonderfall, wie gerade im Alltag von Erziehungsinstitutionen deutlich wird. „Pädagogische Räume“ werden von vielen Schallproduzent*innen besetzt, die die akustischen Raumverhältnisse fortlaufend neu zusammensetzen und darin kooperieren oder konkurrieren. Der Möglichkeitsaspekt des Räumlichen wird zur Erfahrung von Kontingenz und Chaos. Entsprechend wird die Thematisierung akustischer Räumlichkeit von Klagen aus der Praxis über Lärm und ungeeignete Architektur dominiert. In der bevorzugten Problemlösung – einer physikalisch-technischen Verbesserung der Raumakustik – treffen sich Ansätze der Schulpädagogik (vgl. Walden 2016) mit alternativen Ansätzen der Frühpädagogik: So behandelt auch die Reggio-Pädagogik Raum unter Gesichtspunkten des *sound design*, vor allem hinsichtlich der reflektierenden oder absorbierenden Materialien der Architektur und Innenausstattung (vgl. Ceppi/Zini 1998: 94ff.). Sie setzt dabei auf das *soundscape*-Konzept, welches

6 In der Sprache des Radiomachens gibt es für die Klänge und Töne, die einen Raum vermitteln, den Ausdruck „Atmo“.

akustischen Raum als ein vom Hörer-Subjekt entferntes, entsozialisiertes eigenes Gebiet erscheinen lässt. Dies passt zu einem detachierten Verhältnis der frühpädagogischen Fachkräfte zu Raum als „drittem Erzieher“, gibt jedoch keine Hinweise zur Rolle des Hörbaren in den sozialen Alltagspraktiken (vgl. auch Schnoor 2015). In früh- und frühstpädagogischen Settings tritt die vor-sprachliche Leiblichkeit der Kinder in den Vordergrund und prägt in unvorhergesehener Weise akustische Räumlichkeiten (vgl. Schnoor 2013). Die Behälterförmigkeit von gebauten Räumen wirkt sich hierbei verstärkend aus, sodass sie sich als solche kaum mehr hören lässt: Man bekommt leicht das Gefühl von chaotischen und „überfüllten“ Räumen, die wie ein akustisches Dickicht die Kommunikation erschweren.

Als eine weniger bewusst-programmatische Antwort auf den prekären akustischen Zusammenhalt des „Innen“ scheint nun auch sein Gegenpol, als „Draußen“, ins Spiel zu kommen. Eine angenommene Nähe des Kindes zur *Natur* wird hier ganz praktisch relevant, wenn Kindergruppen regelmäßig in den Garten geschickt bzw. gleich in Waldkindergärten betreut werden.⁷ Die Trennung von *indoor* und *outdoor spaces* über eine Zuweisung „zivilisierter“ und „wilder“ Stimmartikulationen ist dann zugleich Gelegenheit zu einer alltäglichen Pädagogisierung von Betreuung (vgl. Rosen 2015: 47f.).⁸ So können institutionelle Praxen, unter Einbindung ihrer räumlichen Grenzen, die Unverfügbarkeit von Kindern in diejenige anthropologische Natur des Kindes verwandeln, die sie bereits voraussetzen (vgl. Honig 2013: 32).

Mit Bezug auf die *Organisation* verschränkt sich eine physisch hergestellte Innen/Außen-Grenze aber auch mit Abgrenzungen von einer organisationalen „Umwelt“. Verräumlichung entlang von Innen/Außen fungiert in Selbstbeschreibungen von Organisationen, aber auch in (v.a. neoinstitutionalistischen) *Organisationstheorien* als metaphorisch besetzbare Schema. In ethnografischer Forschung lässt es sich mit räumlichen Praktiken des Organisierens physischer (Ko-)Präsenz ins Verhältnis setzen (vgl. Schnoor/Seele 2013). Typischerweise wird die Grenze schon in der fortlaufenden Aushandlung der teilnehmenden Beobachtung von Ethnograf*innen praktisch hervorgebracht, in Krippeneinrichtungen aber etwa auch in der Handhabung von „Eingewöhnungsphasen“, in denen Eltern permanent vor Ort sind, gegenüber einem „normalen“ Betrieb, während dem sie weitgehend „draußen bleiben“. Heraus-

7 Die binäre Opposition „innen – außen“ und ihre homologische Beziehung zu „Haus – Garten“, letztlich „Natur – Kultur“, hat bereits Michael Parmentier zum Ausgang genommen für eine Rekonstruktion der „Grammatik“ des Kindergartens (vgl. Parmentier 1998) – im Stile von Bourdieus strukturaler Analyse des kabyllischen Hauses.

8 Am Beispiel des multi- und monolingualen Sprechens, als einer Variante der Beziehungen von mündlichen Praktiken und der Hervorbringung von sozialem Raum, hat auch Claudia Seele analysiert, wie Erzieher*innen und Kinder gewissermaßen ko-operativ Territorien (re-)produzieren und dem Alltag in diesen Praktiken eine pädagogische Bedeutung verleihen (Seele 2016: 50ff.).

fordernd wird dann, dass die Gruppe der Kinder gerade *nicht* Teil der Organisation, aber über die längste Zeit *in* den Räumen der Einrichtung präsent ist. Gerade vor diesem Hintergrund wird entscheidend, was akustisch (sprachlich und nicht-sprachlich) „nach außen dringt“ (vgl. Schnoor/Seele 2013).

3 „Orte und Räume“ bestimmen

Auf das „Innen“ des Klangbehälters allein ist kein Verlass: Die akustischen Resonanzverhältnisse von belebten Klassenzimmern, Gruppenräumen usw. können immer wieder die Frage dringend machen, wie sie „geordnet“ werden können, gar auf eine Weise, die sie als „pädagogische Räume“ erkennbar macht. Wie funktioniert das akustische „Aufräumen“, wie erhalten Atmosphären eine pädagogische Bedeutung? Sicherlich ist hier zuerst an die vielfältigen Methoden der Herstellung von Ruhe zu denken. Diese können in disziplinierender Weise Voraussetzungen pädagogischen Arbeitens schaffen (vgl. Gallagher 2011), aber auch, wie im Falle von Montessoris Stilleübungen, bevorzugtes Medium pädagogischen Wirkens sein (vgl. Schnoor/Neumann 2015). In letzteren Übungen wird der enge Zusammenhang von Schallbewegung und Körperbewegung hervorgehoben. Insofern Bewegung nach de Certeau (1988) das zentrale Kriterium für die Unterscheidung von „Ort und Raum“ ist (vgl. Schnoor 2017), wird hier ein anderes differenzielles Raum-Schema relevant: „Raum“ wird als Bewegtheit von Stimmen und Körpern erkennbar, „Ort“ als Stille und Stillstand. Klang und Lokomotion sind gänzlich verschmolzen, wenn etwa die in luxemburgischen Kindertagesstätten sehr häufige Ermahnung „Lues!“ erschallt: Sie heißt sowohl „leise“ als auch „langsam“ (vergleichbar dem französischen „doucement“). Hierin zeigt sich zugleich schon eine starke Tendenz der institutionellen Praxis zu einer Logik der *Verörtlichung*, die in vielen Perioden des Einrichtungsgeschehens einem als unübersichtlich erlebten „Raum“ entgegengesetzt wird (vgl. ebd.). Auch Maßnahmen der Raumgestaltung im engeren Sinne können multimodale Wirkungen der Verörtlichung haben, wie Petra Jung am Beispiel von Trennwänden beobachtet hat, die in einem Kindergarten eine „Kaffeehausatmosphäre“ begünstigt haben:

„Es herrscht eine sehr angenehme Lautstärke. [...] Es ist hier auch keine Rennerei mehr. Die dunkelblauen Vorhänge hängen schwer wie Wände von der Decke. Seit sie angebracht sind, hat der Gesamtraum etwas klar Strukturiertes und Übersichtliches bekommen.“ (Jung 2004: 129)

Dagegen wird die Sichtbarmachung des frühpädagogisch versprochenen freien *Raums* für selbstbestimmte Bewegung und Exploration im Organisationsalltag meist in zeitlich begrenzte Routinen und Aktivitätstypen kanalisiert und auch

mit der Habitualisierung imaginativer Blicke bewältigt (vgl. Schnoor 2017). Jedoch ist auch hörbare Bewegung und die Wahrnehmung auch von Klingendem als Bewegung ein zentraler Ansatzpunkt, an dem Raum regelmäßig erkennbar und gelegentlich strukturiert wird (siehe auch Abschnitt 3).

In anthropologischen, leibphänomenologischen und sozialökologischen Perspektiven wird das Schema „Ort und Raum“ in eine auf das Individuum und seine Welt bezogene Gerichtetheit und Spannung gebracht. Mit dieser Richtung korrespondieren dann auch andere räumliche Duale, wie das oben diskutierte „innen und außen“, aber auch „nah und fern“, sowie „unten und oben“. Es überrascht nicht, dass solche Korrespondenzen auch in Praktiken der Hervorbringung von „pädagogischen“ Orten und Räumen in Kindertagesstätten erkennbar werden. Bei meinen ethnografischen Beobachtungen in Krippeneinrichtungen habe ich (unter anderem) auf Formen praktischen Wissens fokussiert, die unter Bedingungen, in denen Ruhe selten herstellbar ist, Kontrolle und Beeinflussung akustischer Räumlichkeit im Sinne der Verörtlichung und Verräumlichung ermöglichen. Dazu möchte ich vier Aspekte knapp skizzieren (ausführlicher vgl. Schnoor 2015: 245ff.):

Körperliches Platzieren und Anordnen: Ein Wechsel der Aufmerksamkeit von einer Raum- zu einer Ortslogik erlaubt es, auf visuell schnell erfassbare Formen von Ordnung und Unordnung zu fokussieren. Das anschließende Ordnen geschieht vor allem im körperlichen Handeln mit Körpern und Dingen (vgl. auch Schmidt 2004). Aber auch Klänge und Stimmen haben vielfältige Funktionen in diesen Praktiken des *placing* und *spacing* (i.S.v. Löw). Instruktionale Sprechakte dienen etwa dazu, Kinder zum Aufräumen zu bewegen, sie zu bestimmten Plätzen zu dirigieren oder zu einem anderen Raum zu rufen oder für eine gewisse Zeit dort zu halten. Dabei verkörperlichen laute Stimmen die Anweisungen, erfassen die Körper auch über Distanzen hinweg und „heften“ sie sozusagen an Plätze oder Mobiliar.

„Keynote sounds“: Verortenden Charakter haben Anweisungen auch in der akustischen Dimension allein: Wenn erwachsene Stimmen sich erheben, wird ein pädagogischer Charakter nicht nur in den sprachlichen Bedeutungen hörbar, sondern zugleich auch im ordnenden Zugriff auf den akustischen Raum, den diese Stimmen gelegentlich wie der Glockenschlag eines Kirchturms dominieren. Die so erzeugten akustischen Figur-Grund-Verhältnisse sind schon aufgrund der physischen Differenz der Stimmen als *generationale* Differenzierung interpretierbar.

Darstellung von Nähe und Ferne über Intonationsgesten: Eine zusätzliche Bedeutungsebene des Räumlichen ergibt sich insofern, als es sich bei den hervorgehobenen Sprechakten der Erwachsenen häufig um *Rufe* handelt, die räumliche Relationen auch mittels einer sprechmusikalischen Intonationsgestik symbolisieren (zu Sprechgesten vgl. auch Dietrich 2010). Da Kinder hierbei oft so nah in Reichweite sind, dass sie nicht erst „ausgerufen“ werden müssten, werden sie im Rufen umso mehr als Wesen adressiert, die erst durch

Überwindung einer Distanz erreicht werden können – sei es, weil sie als „fremd“ in einer „anderen Welt“ imaginiert werden oder weil sie gerade nicht „aufmerksam“ sind oder geltende Verhaltensregeln „vergessen“ zu haben scheinen. Die konkrete Ausführung der Intonationskurven von Rufen ist dann offen für weitere Bedeutungsebenen, etwa wenn sie in leichten Glissandi die Laute des Quängelns und Klagens eines gerufenen Kindes aufnehmen: Diese Variante macht neben der Distanz zugleich hörbar, dass das betreffende Kind „gehört“ wird und mit dem/der Erzieher*in durch ein vokales „Band“ verbunden ist.

Musikalisches Ordnen: Intonationsgesten sind auch ein wesentlicher Bestandteil von Musik. Die Musikarten im Alltag von Kindertagesstätten verbleiben meist in gleichförmigen und kulturell vertrauten Formen von Melodie, Harmonie und Rhythmus. Das Auf und Ab von Melodien ist ein herausragender Modus der Darstellung von räumlicher Bewegung (vgl. Johnson 2007: 235ff.). Konventionelle melodische Figuren beginnen oft mit einem *Grundton* und enden dort wieder, sie erscheinen als ein balanciertes Verhältnis von Bewegung in den Raum und Rückkehr an einen festen Ort. Abgespielte oder gesungene Musik kann verhältnismäßig sicher die Atmosphäre beruhigen und dem Setting einen Ortscharakter geben, die Diversität des Räumlichen scheint etwa von der Homophonie singender Stimmen wieder zusammengeführt zu werden.

Abstrahierend und erweiternd zu diesen auf Krippeneinrichtungen bezogenen Mustern lassen sich Dimensionen bzw. Schemata angeben, in denen die Polarisierung von Klangbewegung räumliches Unterscheiden und Ordnen erlaubt. Neben dem vorn behandelten *Innen/Außen*-Schema, das in Abstimmungen auf Resonanzverhältnisse relevant wird, sind weitere Schemata bedeutsam, die sich lose unter die Unterscheidung von „Ort und Raum“ stellen lassen: Mit de Certeau wird diese Unterscheidung zuallererst durch den Gegensatz von *still/bewegt* markiert, welcher durch Kontraste in verschiedenen akustischen Dimensionen hörbar wird (v.a. durch Tonhöhenintervalle, Tempo der Lautfolgen sowie Lautstärke). In praktischer Verwandtschaft hiermit steht die Polarität *nah/fern*: Die sinnfällige Metapher von „Nähe und Distanz“ (Dörr/Müller 2006) wird als Inszenierung kommunikativer Reichweite bzw. Erreichbarkeit auch akustisch „materialisiert“ (durch Intonationsgestik, insbesondere Signale, aber auch mimetische Bezugnahme sowie Lautstärke und Stimmqualität; vgl. auch Hirvonen/Tiittula 2012: 419ff.). Insofern Örtlichkeit auch gleichsam eine „Bodenständigkeit“ bedeutet, schließt sich hier auch ein *Niedrig/Hoch*-Schema an (durch Tonhöhenbewegung), dem im nächsten Abschnitt nochmal eigens gefolgt wird.

4 „Höhe und Tiefe“: Gespräche verräumlichen

Der Gegensatz von „oben und unten“ ist ein grundlegendes metaphorisches Bildschema, an dem Lakoff und Johnson (1980) Muster der sprachlichen Sinnbildung exemplifiziert haben. Es wird z.B. überall dort gebraucht, wo es um soziale Statusdifferenzen und Hierarchien geht, sei es alltäglich oder in soziologischen Theorien wie etwa Bourdieus abstraktem Modell des „sozialen Raums“. Nicht zuletzt wird es in Organisationen gebraucht, die ganz verschiedenartige Verhaltenserwartungen mittels des Schematismus von „oben und unten“ bündeln und in Organigrammen überzeugend symbolisieren (vgl. Luhmann 1964: 162f.; Drepper 2003).

Im Falle von Organisationen des Erziehungssystems werden auch deren *Ziele* – wie „Bildung“, „Entwicklung“ und „Erziehung“ – klassisch in der Vertikale schematisiert und mit räumlichen Metaphern wie „Emporhebung“ verbildlicht (vgl. Nugel 2016: 27). In der erziehungswissenschaftlichen Raumdiskussion im engeren Sinne taucht die vertikale Dimension jedoch kaum auf. Dies mag damit zusammenhängen, dass gerade die auf „Raum“ setzenden Pädagogiken das Kind gegen hierarchische Generationenverhältnisse erhöhen wollen. Es ist nicht verwunderlich, dass ein kindzentriertes Programm wie die Reggio-Pädagogik die *Horizontalität* ihres Konzeptes vom Raum als „drittem Erzieher“ betont (vgl. Schäfer/Schäfer 2009: 242). Insofern eine horizontale Raumvorstellung auch in dem (sozial-)pädagogischen Schema „Nähe und Distanz“ steckt, kann dieses für sein tendenzielles Ausblenden der Macht- und Statusdifferenzen in pädagogischen Beziehungen kritisiert werden (vgl. Klatetzki 2006).

Wendet man sich dagegen der Praxis von Erziehungsinstitutionen besonders der frühen Kindheit zu, so wird schnell deutlich, dass soziale Vertikalität hier in Zusammenhang mit der Unterscheidung von „groß und klein“ eine körperliche Verankerung erhält, die das Alltagsgeschehen tiefgreifend bestimmt, etwa durch flexible Positionswechsel besonders der Erwachsenen zwischen Sitzen und Stehen bzw. Gehen. Aus der Perspektive der Gleichalt-rigenkultur hat William Corsaro herausgearbeitet, dass die Differenz von oben und unten eines der zentralen Themen von Kindergruppen ist, das regelmäßig auch mit Versuchen, körperlich-räumlich an Höhe zu gewinnen, bearbeitet wird (vgl. Corsaro 1997: 118f.). Für Situationen des Sprechens mit kleinen Kindern, denen vielfache pädagogische Relevanz beigemessen wird, sehen neuere Programme daher ein Ansprechen „auf Augenhöhe“ im wörtlichen Sinne vor (vgl. Dietrich 2013: 229).

Bleibt die Aufmerksamkeit für Räumliches nicht nur bei den sichtbaren körperlichen oder dinglichen Anordnungen, so kann hervortreten, dass auch die akustische Dimension zwischen „hoher“ und „tiefer“ Stimmartikulation einen Raum erzeugt, der gestaltet und kontrolliert werden kann. Damit stimm-

liche Intonation als ein symbolisches Medium zur Darstellung von Höhenverhältnissen erlebt und verstanden wird, bedarf es zunächst einer Sozialisation, die akustische Schwingungen und Schwerkraftphänomene vermittelt. In Krippen und Kindergärten lassen sich solche sozialisatorischen Interaktionen besonders während organisierter Spielaktivitäten entdecken, etwa wenn Erzieher*innen das Fallen von Bällen oder das langsame Herabsinken von Ballons mit einer intonierten „Flugkurve“ begleiten (z.B. mit „Huii!“). Diese jubelnde Stimmartikulation eines „Herabkommens“ wird auch gebraucht, wenn Kinder etwa im Morgenkreis mit ihren Namen willkommen geheißen werden (für ein Beispiel vgl. Schnoor 2013: 467). Positive Bewertungen sind oft „lobende Hervorhebungen“ in der Gestalt eines betonten Hebens und Senkens der Stimme. Zudem wird im Zuge einer multimodalen Musiksozialisation, wie sie in früher Kindheit verbreitet ist (vgl. Gillen/Cameron 2010), ein „Tonraum“ hörbar,⁹ in dem sich Melodien von einem Grundton aus in die Höhe erheben (zur auditiven Sozialisation zwischen Sprache und Musik vgl. auch Schnoor 2011).¹⁰

Feldübergreifend kann dieses mündliche Anzeigen von Bewegungen zwischen „hohen“ und „niedrigen“ Positionen ein erhellender Beobachtungsansatz sein, wenn Aspekte der Gesprächsorganisation, die häufig schon konversationsanalytisch untersucht wurden, auch mit Aufmerksamkeit dieser impliziten Darstellungen von Räumlichkeit verfolgt werden. Auf verräumlichende Strategien einer leitenden Stimme wurde in der Linguistik schon mit Beschränkung auf rein auditive Daten fokussiert. So lässt sich zeigen, dass visuell bzw. multimodal wahrgenommene Räume mit akustischen, besonders stimmlichen Mitteln und Ressourcen dargestellt und evoziert werden können (vgl. Kern 2014). Bewegung, Richtung (hier: „vorne und hinten“), Tempo und „Spannung“ können von einem (fiktiven) Betrachterstandpunkt aus nicht nur sprachlich „repräsentiert“, sondern auch durch Variation prosodischer Parameter wie Tonhöhe und Stimmqualität hergestellt werden (vgl. ebd.: 337ff.). Wenn dies auch medien- und gattungsspezifische Muster sind, so greifen die professionellen Sprecher*innen doch auf allgemeine konversationelle Mittel und Ressourcen zurück, die auch ins Spiel kommen können, wenn keine medialen Einschränkungen der Sinnesdimensionen bestehen.

In Klassenzimmern kommt leitenden Stimmen die Rolle zu, einer oft heterogenen Geräuschkulisse durch engagierte, kontextsensible Prosodie eine Gestalt zu geben sowie Aufmerksamkeit zu fokussieren, wie Cornelia Dietrich

9 Zu einer phänomenologischen, für die Praxisanalyse jedoch nur bedingt brauchbaren, Diskussion der Räumlichkeit von Musik vgl. Zuckerkandl 1963: 253ff.

10 Kulturell wird die Wahrnehmung von Tönen in der Dimension hoch/tief durch Anschluss an die akustische Ökologie etwa von Wäldern stabilisiert, deren evolutionär gebildetes Klangspektrum wiederum als natürliche Schöpfung, etwa als „Orchester der Tiere“ (vgl. Krause 2015) erscheinen kann.

gezeigt hat (in Hauptschulen deutlich stärker als in Gymnasien; vgl. Dietrich 2010: 163ff.). Sie üben dabei auch weitgehende Kontrolle über den auditiven „Raum“ in der Vertikalen bzw. über die in ihm „verhandelten Dinge“ aus. Die im Sprechen repräsentierten, stimmlich geführten Unterrichts-„Gegenstände“ können gleichsam hochgezogen und wieder sinken gelassen werden.

Besonders interessant scheint die Beachtung der Intonationsgestik nun für ein wesentliches Mittel der Gesprächsführung: die Frage. Margret Seltings bekannte Studie zur Prosodie konversationeller Fragen hat zwar „das alte stereotype Alltagswissen bestätigt, Fragen hätten steigende Intonation, allerdings nur mit Bezug auf den sehr viel enger und präziser definierten Begriff der nicht-einschränkenden ‚offenen‘ Frage[n]“, welche „den Rezipienten die geringsten Antwortbeschränkungen auferlegen und den größten Spielraum für die konversationelle Weiterentwicklung lassen.“ (Selting 1995: 310)¹¹ Damit scheint sich dieser Fragetypus mit steigender letzter Tonhöhenbewegung gerade nicht für Unterrichtsfragen zu eignen (vgl. Dietrich 2010: 171). Transkripte von Unterrichtsgesprächen, die auch prosodische Merkmale berücksichtigen, zeigen entsprechend bei den meisten Fragen von Lehrenden eine fallende letzte Tonhöhenbewegung. Könnte dies nun als bloßer Hinweis für die Schüler*innen verstanden werden, nach einer weitgehend vorgegebenen Antwort zu suchen, so tritt darüber hinaus – in Konversationen größerer Gruppen in Erziehungsinstitutionen, die von Fachkräften geleitet werden – auch eine ordnende und *räumlich* prozessierende Funktion deutlich hervor. Sie besteht darin, die kollektiven Redeaktivitäten regelrecht physisch „zusammenzuhalten“ und fortlaufend einen „Weg“ zu markieren, der gemeinsam „Schritt für Schritt“ bzw. „von Hürde zu Hürde“ zurückgelegt wird. Fragen werden gerade nicht gleichsam „in der Luft hängen“ gelassen, sondern mit sinkender Stimme gleichsam „vorgelegt“ bzw. „hingestellt“, zum Teil auch repetitiv, um ein suchendes Sprechen der Klasse „in Gang zu halten“ (für ein mir passend scheinendes Beispiel vgl. Dietrich 2010: 165). Aussagesätze hingegen scheinen gerade mit steigender letzter Tonhöhenbewegung aneinandergereiht zu werden, wenn sie die Schüler*innen gleichsam zur Beteiligung mit vervollständigenden Aussagen einladen sollen (für ein Beispiel vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 173). Um die Heterogenität gleichzeitiger Ereignisse zu reduzieren, materialisiert die prosodische Gestaltung der Rede, was gelegentlich als *die* zentrale einende Metapher auch im pädagogischen Schrifttum herausgearbeitet worden ist: „Erziehung ist eine Führung auf einem Weg in einem Raum.“ (Herzog 2002: 72) Zugleich steht auch diese Differenzialität des Hebens und Senkens der Stimme im Dienste der Performanz der *generationalen* Differenz. So leistet

11 Die Studie schlüsselt prosodische Merkmale von Fragetypen als Signalisierungen konversationeller Aktivitätstypen auf, die unterschiedlich an Vorgängerturns anschließen und unterschiedliche Antworttypen einfordern, indem sie den Fokus erweitern, neusetzen oder einen Fokus wieder aufnehmen (vgl. Selting 1995: 232-311).

die Verräumlichung des Interaktionsgeschehens über Stimmpraktiken nicht nur in Institutionen der frühen Kindheit (vgl. Schnoor 2011), sondern auch im Schulunterricht die Kenntlichmachung des Pädagogischen, und zwar *uno actu* als Herstellung einer hörbaren generationalen Differenz und als Vollzug einer feldspezifischen Logik, hier der Inszenierung einer fortschreitenden Entwicklung von „Gegenständen“ bzw. „Stoffen“ des Unterrichts.

5 Methodologisches Fazit: Räumlich forschen – *post* „*spatial turn*“

Auch jenseits des ausdrücklichen Redens über Räume werden Bedeutungen in sozialen Praktiken auf vielfältige, auch nicht-sprachliche oder flüchtige Weise über räumliche Beziehungen und Ordnungsmuster hergestellt und kommuniziert. Diese Räumlichkeiten müssen jedoch gar nicht unbedingt als solche im Fokus eines Feldes bzw. im subjektiv gemeinten Sinn der Akteure liegen. Vielmehr werden sie oft implizit „gewusst“ und erfüllen zentrale Funktionen sozialer Praxis – etwa der Naturalisierung eigener Voraussetzungen – oft beiläufig. Jedoch erhalten auch aufgeladene Raumsemantiken durch Aktualisierungen konkreter räumlicher Erfahrungen und Vorstellungsbilder Plausibilität.

„Räume“ werden nicht rein physisch konstituiert und dann mit Konnotationen versehen, sondern in ihrer Hervorbringung zugleich als *bestimmte* Räume wahrnehmbar gemacht. Die vorangegangenen, um räumliche Differenzen herum gruppierten Analysen und Beispiele haben die Frage nach dem Zusammenhang von Raum- und Bedeutungsproduktion an dieser Stelle vor allem als Frage nach verräumlichender *Pädagogisierung* behandelt. Die herangezogenen, weiter kontextualisierten ethnografischen Studien entstammen einem Projekt, das die alltägliche Herstellung von Bildungsbedeutsamkeit in Kinderkrippen untersucht hat (vgl. Honig et al. 2013). Damit stehen sie im Horizont einer für qualitative Bildungsforschung höchst relevanten Frage, nämlich derjenigen nach den Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung und Bildung. Selbstverständlich liegen die Gegenstände qualitativer Studien auch in anderen Feldern, Systemen oder sozialen Welten und deren Sinnbildungsformen, etwa Formen der Biografisierung, der Vergemeinschaftung, der Politisierung. Auch deren verräumlichende Momente könnten stärker untersucht werden.

Auf Räumlichkeiten bezogene Forschungstechniken erhalten ihren Sinn und ihre Berechtigung also nicht im Horizont einer Raumforschung bzw. eines *spatial turn*, sondern im Sichtbarmachen von Elementen der praktischen Bedeutungsproduktion, die häufig implizit bleiben, und damit in einer tiefschärferen Analyse sozialer Praktiken und Positionierungen. So kann zum Vor-

schein kommen, wie etwa die Performativität von Adressierungen und Wertungen mit dem Einsatz räumlicher Schemata einhergeht.

Methodisch scheint eine multimodal akzentuierte ethnografische Forschungsstrategie zur Aufdeckung der komplexen Beziehungen zwischen implizit bleibenden und explizit angezeigten Elementen der (verräumlichenden) Bedeutungsproduktion besonders aussichtsreich. Fokussierungen von eigenen sinnlichen Wahrnehmungen können hilfreich sein, um solche ordnenden und bedeutungsstiftenden Momente, die einer sozialen Praxis ihre „Natürlichkeit“ und unmittelbare Verständlichkeit verleihen, erst in den Blick nehmen zu können. Im Rahmen teilnehmender Beobachtungen kann die Aufmerksamkeit auch darauf liegen, wie der beobachtende „Wahrnehmungsapparat“ vom Geschehen – auch unbewusst – geleitet, gefordert und eingebunden wird. Ethnograf*innen werden aber nicht nur detaillierte Beschreibungen entlang eigener Raumwahrnehmungen anfertigen, sondern auch nachvollziehbar machen, wie eine interessierende Praxis und ihre Akteure selbst räumlich unterscheiden und sich darin kenntlich machen. Zudem kann sie aber auch Elemente des Geschehens festhalten, die dem Ordnen widerstreben und auf die eine Praxis möglicherweise reagiert.

Ein solcher analytischer Mehrwert wird wahrscheinlicher, wenn der Fokus weg von einer weithin habitualisierten Verbindung räumlicher Beobachtung mit dem visuellen Sinn gelenkt wird, hin insbesondere zum auditiven Sinn. Dieser wird gewöhnlich mit Zeitlichkeit verbunden: Nicht nur wird Musik, in Entgegensetzung zu Bildern, als eine Zeitkunst begriffen, auch erscheint mündliche Sprache als unsichtbares und deshalb raumloses, in zeitlicher Abfolge sich entfaltendes Geschehen. Gerade wegen dieser naheliegenden Ausblendung der räumlichen Dimension des Hörbaren eignet es sich auch zur oft unbewussten und unbemerkten Ordnung des Räumlichen. Auch wenn das Akustische hervorgehoben wird, kann gebauter Raum fokussiert werden, wie an den von Museums- und Bibliotheksarchitektur präskribierten Verhaltenscodes gezeigt wurde (vgl. van den Berg/Rieger-Ladich 2015) oder mit Aufmerksamkeit auf die Effekte einer laut zuschnappenden Tür im Schulgang deutlich wurde (vgl. Reh/Temel 2014). In der verfundenden Aufmerksamkeit für materielle Beschaffenheiten anhand der Beobachtung unterschiedlicher Sinneswahrnehmungen kann das Auditive aber auch besonders gut verdeutlichen, wie voraussetzungsreich die Identifizierung von „Räumen“ und „Dingen“ ist.

Qualitative Forschung ist bekanntlich längst nicht auf Sprache und Text festgelegt, sondern hat unterschiedliche Verfahren durchaus für unterschiedliche Modi entwickelt (vgl. z.B. Flick 2007). Diese folgen in der Regel einer angenommenen „Eigenlogik“ eines bestimmten Modus bzw. Mediums und unterstreichen diese meist durch Materialbearbeitungen wie Transkription, Standbilder, visuelle Markierungen von Bildrelationen u.a. Während es in der qualitativen Methodendiskussion doch um eine auf Datensorten bezogene Stan-

dardisierung von Verfahren und um deren Triangulation geht, thematisiert die Multimodalitätsdiskussion erneut eine

„difficulty of unpicking and interpreting data: identifying the modes involved, understanding how they operate, and assessing the contribution that both inter- and intramodal activity make to the meaning of the ‚scene‘.“ (Flewitt et al. 2009: 43)

Multimodale Ansätze betonen die Ko-Präsenz, Verschränkung und „Orchestrierung“ von unterschiedlichen Zeichen. Selten wird jedoch nach der Wirkung oder Funktion von dichten bzw. simultanen Zeichenprozessen als solchen gefragt. Sie scheinen mir, mit Derrida (1983) gesprochen, auch in einer *Re-Präsentierung von Supplementarität* zu liegen, in einer Unterstützung von Präsenz und Unmittelbarkeit durch wechselseitige Verdeckung der Zeichenhaftigkeit.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Analyse der plausibilisierenden, naturalisierenden Effekte multimodaler (Raum-)Metaphorik auch im Rahmen der „klassischen“ Verfahren Qualitativer Forschung gewinnbringend sein kann. Schließlich liegt ein wesentlicher Nutzen der monomodalen Extraktion des Sprechens und der Transkription in Schrift gerade in einem Verfremdungseffekt (vgl. Hirschauer 2001), der die Körperlichkeit, Materialität und Räumlichkeit der Kommunikationssituation eben ausblendet. Diese Beschneidung des Aufzeichenbaren scheint gewissermaßen folgerichtig in methodischen Settings, die nicht eine öffentliche soziale Praxis im Medium der Teilnahme untersuchen wollen, sondern eine eigene Praxis als Medium der Untersuchung einer anderen Praxis konstituieren, um deren Relevanzen und Ordnungsstrukturen in subjektiv verdichteter Form zu erhalten. Insofern jene eigens konstituierte Praxis aber auch als solche mit all ihren Elementen und „Darstellungsaktivitäten“ (vgl. Schütze 1995) in den Blick kommen soll, gar als Teil des Untersuchungsgegenstands begriffen werden kann, scheint mir eine stärkere Berücksichtigung von Multimodalität, etwa auch von audio- und videotechnischen Aufzeichnungen selbst als Daten, besonders sinnvoll. So kann bspw. dort, wo professionelles Handeln von Fachkräften im Zentrum steht, das sprachliche und multimodale Handeln im methodischen Setting als eine Variante der alltäglich in Organisationen zu leistenden Repräsentationsarbeit begriffen werden und dann bspw. mit Blick auf unterschiedliche „professionelle Habitus“ ausgewertet werden. Dabei wird auch eine für Räumliches sensible qualitative Forschung jedoch keine eigens für „Raum“ reservierten Methoden und Techniken entwickeln, sondern analytisch auf Formen räumlichen Unterscheidens achten, die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Datenmaterialien entdecken lassen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Böhme, Gernot (2006): Atmosphären kirchlicher Räume. In: Artheon-Mitteilungen 24, S. 26-31.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ceppi, Giolio/Zini, Michele (Hrsg.) (1998): children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Corsaro, William A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- De Certeau, Michel (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Derrida, Jacques (1983): Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dezheng, Feng (2008): Visual Space and Ideology. A Critical Cognitive Analysis of Spatial Orientations in Advertising. In: O'Halloran, Kay L./Smith, Bradley A. (Hrsg.): Multimodal Studies. New York: Routledge, S. 55-75.
- Dietrich, Cornelia (2010): Zur Sprache kommen. Sprechgestik in jugendlichen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Dietrich, Cornelia (2013): Inkorporierte Normen in der Sprache der Erziehung. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 223-231.
- Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim, München: Juventa.
- Drepper, Thomas (2003): Der Raum der Organisation – Annäherung an ein Thema. In: Krämer-Badoni, Thomas/Kuhm, Klaus (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihr Raum. Raum als Gegenstand der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich, S. 103-129.
- Fischer-Lichte, Erika (2006): Kirchenräume als performative Räume. In: Artheon-Mitteilungen 24, S. 19-25.
- Flewitt, Rosie/Hampel, Regine/Hauck, Mirjam/Lancaster, Lesley (2009): What are multimodal data and transcription? In: Jewitt, Carey (Hrsg.): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. London: Routledge, S. 40-53.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gallagher, Michael (2011): Sound, Space and Power in a Primary School. In: Social & Cultural Geography 12, 1, S. 47-61.
- Gebhard, Ulrich/Humrich, Merle/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2015): Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 4, S. 3-14.
- Gillen, Julia/Cameron, Catherine Ann (Hrsg.): International Perspectives on Early Childhood Research: A Day in the Life. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gumbrecht, Hans U./Pfeiffer, K. Ludwig (Hrsg.) (1995): Materialität der Kommunikation. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30, 6, S. 429-451.
- Hirvonen, Maija/Tiittula, Liisa (2012): Verfahren der Hörbarmachung von Raum: Analyse einer Hörfilmsequenz. In: Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 381-427.
- Honig, Michael-Sebastian (2013): Frühe Kindheit. In: Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine/Fries, Stefan (Hrsg.): *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 27-33.
- Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): *Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung*. Luxembourg: Université du Luxembourg.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, Mark (2007): *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jung, Petra (2004): Eigenständigkeit – der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München: Juventa, S. 119-156.
- Kern, Friederike (2014): *und der schlägt soFORT nach VORne – Zur Konstitution von Spannung und Raum in Fußball-Livereportagen im Radio*. In: Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Gilles, Peter/Spieckermann, Helmut/Streck, Tobias (Hrsg.): *Sprache im Gebrauch: räumlich, zeitlich, interaktional*. Heidelberg: Winter, S. 327-341.
- Klatetzki, Thomas (2006): Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard: *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim, München: Juventa, S. 73-84.
- Krause, Bernie (2015): *Das große Orchester der Tiere: vom Ursprung der Musik in der Natur*. München: Malik.
- Kress, Gunther (2015): *Designing Meaning. Social Semiotic Multimodality Seen in Relation to Ethnographic Research*. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*. Bielefeld: transcript, S. 213-233.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Ogborn, Jon/Tsatsarelis, Charalampos (Hrsg.) (2001): *Multimodal Teaching and Learning. The rhetorics of the science classroom*. London, New York: Continuum.
- Kruse, Lenelis (1974): *Räumliche Umwelt. Die Phänomenologie des räumlichen Verhaltens als Beitrag zu einer psychologischen Umwelttheorie*. Berlin: De Gruyter.
- Kuhm, Klaus (2000): Raum als Medium gesellschaftlicher Kommunikation. In: *Soziale Systeme* 6, 2, S. 321-348.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lippuner, Roland/Lossau, Julia (2004): In der Raumfalle. Eine Kritik des Spatial Turn in den Sozialwissenschaften. In: Mein, Georg/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Soziale Räume und kulturelle Praktiken*. Bielefeld: transcript.

- Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Müller, Cornelia (2008a): *Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking: A Dynamic View*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Müller, Cornelia (2008b): What gestures reveal about the nature of metaphor. In: Cienki, Alan/Müller, Cornelia (Hrsg.): *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins, S. 219-245.
- Neumann, Sascha (2017): Dinge in der Pädagogik und die Materialität des Pädagogischen. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 552-565.
- Nugel, Martin (2016): Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Räume der Pädagogik. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-35.
- Parmentier, Michael (1998): Die Grammatik der pädagogischen Gegenstände. Eine strukturelle Analyse des historischen Kindergarteninventars. In: *Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung* 50, S. 7-20.
- Redepenning, Marc (2008): Eine selbsterzeugte Überraschung: Zur Renaissance von *Raum* als Selbstbeschreibungsformel der Gesellschaft. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 317-340.
- Reh, Sabine/Temel, Robert (2014): Observing the Doings of Built Spaces. Attempts of an Ethnography of Materiality. In: *Historical Social Research* 39, 2, S. 167-180.
- Rittelmeyer, Christian (2009): Schulbauten als semiotische Szenerien: Eine methodologische Skizze. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-170.
- Rosen, Rachel (2015): ‚The scream‘: Meanings and excesses in early childhood settings. In: *Childhood* 22, 1, S. 39-52.
- Schäfer, Gerd E./Schäfer, Lena (2009): Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-248.
- Schmidt, Friederike (2012): *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. Die Praxis eines Programms. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert: *Was ist ein guter Kindergarten?* Weinheim, München: Juventa, S. 157-192.
- Schmitt, Rudolf (2010): *Metaphernanalyse*. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 325-335.
- Schnoor, Oliver (2009): *Künstlerischer Ausdruck biografischer Erfahrungshaltungen. Ein Beispiel für die Triangulation von Bildinterpretation und Biografieanalyse*. In: Behse-Bartels, Grit/Brand, Heike (Hrsg.): *Subjektivität in der qualitativen Forschung*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 135-157.
- Schnoor, Oliver (2011): *Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 12, 2, S. 239-255.

- Schnoor, Oliver (2013): Early Childhood Studies as Vocal Studies: Examining the social practices of “giving voice to children’s voices” in a crèche. In: *Childhood* 20, 4, S. 458-471.
- Schnoor, Oliver (2015): Bringing Sound Back Into Space: Multimodal Ethnography of Early Education. In: Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Seele, Claudia (Hrsg.): *MultiPluriTrans in Educational Ethnography*. Bielefeld: transcript, S. 235-255.
- Schnoor, Oliver (2017): Zwischen Ort und Raum: Das Krippenkind im hybriden Blick der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63, 4, S. 457-475.
- Schnoor, Oliver/Neumann, Sascha (2015): Zwischen Stille und Stimme. Frühpädagogik als schweigsames Beobachten. In: Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück, S. 203-232.
- Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Organisationales Lernen „vom Kinde aus“? Eine organisationsethnografische Fallstudie zum secondary adjustment einer frühpädagogischen Einrichtung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 33, 1, S. 42-61.
- Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2017): Schrift und generationales Ordnen. Ein Beitrag zur Ethnografie grafischer Praktiken. In: Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.177-198.
- Schroer, Markus (2008): „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (Hrsg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript, S. 125-148.
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 116-157.
- Scollon, Ron/Scollon, Suzie W. (2003): *Discourses in place: language in the material world*. London: Routledge.
- Seele, Claudia (2016): “Doing Education” Between Monolingual Norms and Multilingual Realities. An Ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care. New Cottage: E&E Publishing.
- Selting, Margret (1995): *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonetik der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.
- Stenglin, Maree (2009): Space and communication in exhibitions. Unravelling the nexus. In: Jewitt, Carey (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, S. 272-283.
- Streeck, Jürgen (2013): Praxeology of gesture. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva H./McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hrsg.): *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 674-688.
- Van den Berg, Karen/Rieger-Ladich, Markus (2015): Pssst! Zum *hidden curriculum* von Museum und Bibliothek. In: Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika (Hrsg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. Weilerswist: Velbrück, S. 235-258.

- Van Leeuwen, Theo (1999): *Speech, Music, Sound*. Houndmills: Macmillan.
- Van Leeuwen, Theo (2008): *Parasympatric systems. The case of voice quality*. In: Jewitt, Carey (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, S. 68-77.
- Walden, Rotraut (2016): *Lärm und Ruhe und ihre Bedeutung für Schule und Unterricht*. In: Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.): *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 139-151.
- Werlen, Bruno (2005): *Raus aus dem Container! Ein sozialgeographischer Blick auf die aktuelle (Sozial-)Raumdiskussion*. In: Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.): *Grenzen des Sozialraums: Kritik eines Konzepts – Perspektiven für die soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-35.
- Wrana, Daniel (2012): *Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis*. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophie (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 185-200.
- Zuckermandl, Victor (1963): *Die Wirklichkeit der Musik. Der musikalische Begriff der Außenwelt*. Zürich: Rhein-Verlag.

