

Thomas Grunau, Mirja Kekeritz

„Verdammtes Ding, dich könn’ wir dann erforschen!“ Perspektiven auf kindliche Auseinandersetzungen mit den Dingen in institutionellen Kontexten

Zusammenfassung

Sowohl der Übergang in die Grundschule, als auch die Ermöglichung selbstbestimmten, offenen Lernens durch arrangierte Lernumgebungen gehören zu den meist diskutierten Themen in erziehungswissenschaftlichen Kontexten. Gleichzeitig stellt die Untersuchung der konkreten pädagogischen Prozesse in diesen Feldern eines der größten Desiderate dar. Der Artikel geht diesem nach und untersucht kindliche Auseinandersetzungen mit den Dingen in einem institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekt. Es wird aufgezeigt, wie die Dinge in institutionellen Kontexten erscheinen, wie diese von den Kindern genutzt werden, um soziale Ordnung herzustellen, aber auch welchen Einfluss lehrende und forschende Erwachsene bei der Pädagogisierung der Dinge haben.

Schlagwörter: Dinge; Materialität; Phänomenologie; Lernwerkstatt; Übergang; Offener Unterricht; Raum; Ko-Konstruktion

Perspectives on child involvement with things in institutional contexts

Transitions from kindergarten to school as well as open learning models are currently in focus of intensive debate in educational science. Despite of this there is still a research gap in examining the specific pedagogical processes in these fields. The article aims to narrow that gap by analyzing the involvement of children with things in a cooperative priming event between a German kindergarten and a school. It will be shown how things appear to children in this setting; in which way they make use of them to establish social order; but also how teachers and researches affect the process of paedagogic reification.

Keywords: Things; Materiality; Phenomenology; Kindergarten; Transition; Open Education; Space; Co-Construction

1. Einleitung

Die Vorstellung vom Raum als ‚dritten Erzieher‘ übt seit Langem großen Einfluss auf (reform-)pädagogische Überlegungen aus. Jedoch erschienen der Raum und die Dinge in dieser Perspektive häufig als einseitige Determinanten kindlichen Lernens und nicht als Dimensionen in der interdependenten Triade ‚Ich und Selbst‘, ‚Ich und Andere‘ sowie ‚Ich und Dinge‘ (Dietrich 2011). Erst in den letzten Jahrzehnten wächst innerhalb der sozialwissenschaftlichen Debatten eine Sensibilität für Räumlichkeit und Materialität als Bedingung *und* Produkt sozialer Phänomene heran (Dirks/ Kessl 2012). In der Erziehungswissenschaft steht die hohe Rezeption von phänomenologischen Bildungstheorien sowie der Konzepte von Selbstbildung und Ko-Konstruktion, die die Dinge in das Zentrum von Erziehung und Bildung drängen, hiermit in Zusammenhang (Neumann 2012). In dieser Arbeit wird einerseits die phänomenologische Annahme geteilt, dass Subjekte leiblich „situiertere Existenzen“ (Meyer-Drawe 2001: 141) sind, deren sinnlich

wahrgenommener, physiognomischer Nahraum Einfluss auf deren Handeln ausübt. Andererseits stellt dieser Nahraum ein vorstrukturiertes Erfahrungsfeld dar (ebd.: 141). Im pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass Dinge und Räume arrangierte Lernumgebungen Erwachsener darstellen, die eine Aufgabe an die zu erziehende Generation verkörpern (Grunau 2014).

Zur selben Zeit, in der räumlich-materielle Fragestellungen in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Arbeiten rücken, expandiert der Bereich der Frühpädagogik. Zentrale Probleme in diesem Feld sind das Näherbringen naturwissenschaftlicher Lerninhalte sowie die Fragen der Kontinuität erworbener Kenntnisse beim Übergang in die Grundschule (Drieschner 2010). Die Forderung nach einem erhöhten Kontinuitäts erleben auf der einen sowie nach einer selbstbestimmten, aktiven Auseinandersetzung mit den Dingen auf der anderen Seite hat zu einem vermehrten Aufkommen von Konzepten und Kooperationsprojekten zwischen Kindergärten und Grundschulen geführt. Institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit ist eines dieser Konzepte (Grunau 2014).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich konstatieren, dass – trotz zahlreicher Lernwerkstattprojekte im Elementar- und Primarbereich – die vorliegende Literatur zu diesem Thema überwiegend aus normativen Praxisleitfäden sowie Erfahrungsberichten besteht. Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich der konkreten pädagogischen Arbeit in diesen Einrichtungen widmen (Alemzadeh 2010). Ähnliches gilt für den Übergang in die Grundschule, welcher oftmals als ‚Quasi-Experiment‘ angesehen und Forschungsdesigns demnach als ‚Vorher-Nachher-Anordnung‘ entwickelt werden (Beelmann 2006: 19). Auch hier gibt es nur wenige Arbeiten, die die pädagogischen Prozesse während des Übergangs beleuchten (Kellermann 2008; Blaschke 2012; Grunau 2014).

Der Aufsatz geht diesen Desiderata nach und präsentiert die Ergebnisse der Untersuchung eines institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts zwischen einem Kindergarten und einer Grundschule in Niedersachsen. Im Zentrum stand dabei die Fragestellung, wie sich in diesem Setting die kindliche Auseinandersetzung mit den Dingen darstellt und welche Rolle bei diesen Prozessen die pädagogisch begleitenden Personen sowie das Setting selbst haben. Das „priming event“ (Corsaro/ Molinari 2005: 27) der Lernwerkstattarbeit wurde über mehrere Wochen an je drei Wochentagen teilnehmend beobachtet, videografiert und zusätzlich mit mehreren Diktiergeräten aufgezeichnet. Die Verbindung der verschiedenen Methoden folgte dem ethnographischen Ansatz, nach dem das Feld seine Zugangsweisen nahelegt und nicht umgekehrt einem Methodenzwang unterworfen wird (Amann/Hirschauer 1997: 16f.). Dass bestimmte Routinen, Logiken und Wissensbestände den Teilnehmenden im Feld nicht reflexiv zur Verfügung stehen, sondern nur im Handlungsvollzug rekonstruierbar werden (Breidenstein 2008: 116), bildet eine weitere Grundannahme des ethnographischen Zugangs. Insgesamt entstand ein Materialkorpus von 14 Beobachtungsprotokollen, ca. 12 Stunden Videosowie ca. 45 Stunden Audiomaterial. Letztere wurden mit den Informationen aus den Videosequenzen zu ergänzten Transkripten verdichtet. Die Beobachtungsprotokolle wurden mit Hilfe von Kontextualisierungen zu „dichten Beschreibungen“ transformiert (Geertz 1983: 10).

In einem ersten offenen Kodierverfahren entstanden entlang der Frage, wie Kinder sich im institutionellen Kontext des Übergangprojekts Lernwerkstatt mit den Dingen

auseinandersetzen, zahlreiche im Material verankerte Konzepte. Erst durch diese offene Analyse gewann die Frage nach der Bedeutsamkeit der Dinge an Relevanz und entfaltete eine multidimensionale Perspektive auf das Material. Das Kodierverfahren in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) mündete in die Entwicklung und Zuordnung von Kategorien, welche mittels selektiver Kodierung in vier Kernkategorien differenziert werden konnten. Diese Kernkategorien leiteten den weiteren Analyseprozess:

- 1) Das Wechselverhältnis vom Kind und der Dinge: *Wie erscheinen die Dinge den SchülerInnen und Kindergartenkindern und wie werden sie genutzt?*
- 2) Die Dinge als Ko-Akteure sozialer Ordnungen: *Wie werden die Dinge von den Kindern eingesetzt, um Beziehungen untereinander zu gestalten und zu ordnen? Welche Bedeutung hat die Verwendung der Dinge für das Schüler-Sein im Vergleich zum Status eines Kindergartenkindes?*
- 3) Die Dinge im pädagogischen Setting der Institution: *Wie verändern die Dinge ihre Bedeutung, wenn sie innerhalb eines schulischen bzw. institutionellen Rahmens gebraucht werden?*
- 4) Die Pädagogisierung der Dinge: *Welchen Einfluss nehmen LehrerInnen und ErzieherInnen auf den Gebrauch der Dinge durch die Kinder? Wie werden die Dinge pädagogisiert und dadurch zu Lerngegenständen?*

In einem weiteren zirkulären Prozess wurden diese Kernkategorien differenziert und werden nun im Folgenden präsentiert. Die Reihenfolge der Darstellung soll verdeutlichen, wie leicht es zu Fehlschlüssen kommt, wenn Lernsituationen von Kindern lediglich in der Beziehung zu den Dingen und nicht gleichermaßen innerhalb der pädagogisch-institutionellen Rahmung betrachtet werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Interpretationen der Szene wird selbige zunächst kurz umrissen.

2. Darstellung der analysierten Szene

Die Kinder des institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts haben sich zu Lern tandems, bestehend aus je einem Grundschul- und einem Kindergartenkind, zusammengeschlossen. Eines der Tandems, Rita (Kindergarten) und Sina (Grundschule), findet in einer Sitzung eine Frucht, welche Sina zunächst für eine Vogelbeere hält. Jedoch sind sie sich nicht sicher. Anton, ein Schüler aus einem anderen Tandem, behauptet zu wissen, dass es nicht die giftige Vogelbeere ist („*Das ist keine Vogelbeere. Die Vogelbeeren sind rund eher, die ham wir zu Hause*“). Schließlich bringt Sina die Option Hagebutte ins Spiel. Daraus entwickelt sich eine Art Projekt der beiden Tandems Sina (S) und Rita (R) sowie Anton (A) und Thorben (T), welchem sie sich über mehrere Sitzungen hinweg immer wieder widmen. Dabei gehen sie ihrer Frage auf verschiedenen Wegen nach: Sie holen sich Bücher aus dem Leseclub der Schule, bewahren die Frucht in einem „*Untersuchsglas*“ auf und sezieren sie mit einer Pinzette. Zudem recherchiert das Quartett im Internet. Für die Umsetzung ihres kleinen Projekts richten sie sich in der Lernwerkstatt einen eigenen Platz ein, den sie „*kleine Fabrik*“ nennen und mit dem Passwort „*Sachen*“

erforschen“ vor ‚unbefugtem Eintritt‘ schützen. Als die Kinder schließlich mit Gewissheit sagen können, dass es sich bei der Frucht um eine Hagebutte handelt, basteln sie eine kleine Kiste, in der ‚das Präparat‘ aufbewahrt wird. Über den gesamten Prozess hinweg werden durch die und neben der Beschäftigung mit der Hagebutte weitere Dinge (Schulsachen, Schuhe, ein Insekt) relevant.

3. Kindliche Faszination für die Dinge

Phänomenologie strebt nach einer „Aufklärung der Sinnstrukturen im Verhältnis von Mensch und Welt“ (Stieve 2010: 25). Bildung anhand der Dinge wird im Sinne dieser Theorie als „Umstrukturieren der Beziehung von Welt“ (Stieve 2008: 281) verstanden.

Kindheit ist für phänomenologische Ansätze von besonderem Interesse, da sich insbesondere Kinder in staunender Begegnung von vielen Phänomenen einnehmen lassen. „Sie sind von etwas angezogen oder abgestoßen, zur Bewegung, zum Zeigen, Betrachten oder Bestasten ermuntert und sie drücken unmittelbar Gefühle aus, die ein Phänomen in ihnen weckt“ (Stieve 2010: 35).

In dieser Perspektive wird im Folgenden das Wechselverhältnis vom Kind und der Phänomene, die es umgeben, betrachtet.

Sina und Rita betrachten die gefundene Frucht im Lupenglas (Tag 1).

S: So, jetzt hab ich aber was Gutes. Rita, kommst du?

R: Jaaa.

S: Weißt du wie wertvoll die Vogelbeere ist?

[...]

S: Rita, du musst gucken. [unverständlich] gekomm´ ist.

R: Ich erforscher gerade. Du musst es berühren. Frau Franke, das sieht wie ´ne Krone aus.

Franke: Was?

R: Das sieht wie ´ne Formkrone aus.

[Anton und Thorben stoßen dazu.]

A: Du musst die in irgend ´ne Schachtel packen!

R: ´Ne Schachtel, ´ne flache, ´ne

A: Sina, am besten mal in so ´ne Schachtel packen. lehhh nicht nur das. Alles oder nur die Haare.

Die Materialität der Dinge eröffnet einen Begegnungsraum für sinnlich-ästhetische Wahrnehmungen

Das, was bereits von Platon als „Eros“ oder von Langeveld (1955) als „Appell der Dinge“ (ebd.: 73) bezeichnet wurde, wird hier in der ersten Begegnung der Kinder mit der Hagebutte bedeutsam. Die kindliche Neugierde an der Vogelbeere wurzelt in dem grundlegenden Interesse, sich und die Welt verstehen zu wollen – die Dinge sprechen an, fordern zum Tun heraus und sind (noch) unbestimmt. Das Verfügbarmachen der Dinge erfolgt hier über das Einsammeln.

Die erste Begegnung der Kinder mit der Hagebutte ist vor allem durch die wahrnehmbaren Eigenschaften dieser geprägt: Die runde Form, die zackigen Blätter, die dünnen Härchen, die wachsige Oberfläche, das weiche Fruchtfleisch. Das Verhältnis zu den Dingen ist geformt durch ihre Materialität. Die Materialität der Hagebutte eröffnet einen Spielraum für sinnlich-ästhetische Wahrnehmungen, auf denen Bedeutungen und weitere Zuschreibungen fußen. Das Interesse der Kinder entfaltet sich nicht etwa an dem Nutzen oder der Verwertbarkeit der Vogelbeere, sondern vielmehr an der „Verheißung einer ästhetischen Erfahrung“ (Duncker 2012: 139). Der auf sinnliche Eindrücke bezogene Umgang mit der Beere ist Ausdruck des kindlichen Staunens („*Du musst es berühren.*“).

Die Kinder treten mit dem Ding in einen scheinbaren Dialog und beziehen sich im handlungspraktischen Vollzug auf ihre sinnlichen Erfahrungen: Sie schauen die Vogelbeere an, berühren und vermessen sie.

Die Dinge spiegeln Prozesse persönlicher Sinngebung wider

Zunächst scheint der Vorgang, die Hagebutte einzusammeln, in ein Lupenglas zu legen und später in einer Schachtel aufzubewahren, trivial. Doch die Herauslösung aus dem ursprünglichen Kontext gibt zugleich den Raum für neue Bedeutungsstiftungen, die den Dingen zunächst nicht anhaften. Wo zuvor noch zahlreiche Hagebutten waren, erscheint die einzelne Hagebutte nun als besonders wertvoll („*Weißt du, wie wertvoll die Vogelbeere ist?*“). Im Laufe der weiteren Beschäftigung wird der Zugriff wie auch der visuelle Zugang zu der Hagebutte von den Kindern eingeschränkt – das Ding wird zum Bedeutungsträger, der zu schützen ist wie ein Kunstwerk in einem Museum. Die Hagebutte wird in eine Schachtel gelegt und nur zeitweise geöffnet („*Guck mal (...) ich mach jetzt die Kiste auf!*“). Erst ein Passwort („*Du musst das Passwort sagen: Sachen erforschen!*“) gibt die Zugangsberechtigung zum ‚Forschungsort‘ (siehe Abschn. 5).

In der hohen Bedeutungszuschreibung jenseits explizierter Nützlichkeit liegt der neue Wert des Dings begründet. Die Musealität der Hagebutte erklärt sich mithin in dem Prozess der Herauslösung aus dem natürlichen Kontext und der Einbringung in neue Zusammenhänge (Kekeritz 2013).

Die Kinder haben in der Vogelbeere ein Ding gefunden, das sie in seiner Materialität anspricht, Interesse erzeugt und gleichsam zur selbsttätigen Auseinandersetzung herausfordert. Um es mit den Worten von Humboldts zu fassen, ist hier ein „Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache“ (v. Humboldt 1980 Bd. I.: 237) gefunden worden. „So muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn dieses ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden“ (ebd.).

Das Ding wird zum Objekt bildender Beschäftigung in der Gemeinschaft

Die Hagebutte versammelt die Aufmerksamkeit der beiden Tandems: „*Ich will mir das auch ansehen*“, „*Darf ich mal gucken, was das ist?*“ Innerhalb dieser Gruppe werden Bedeutungen generiert und damit zum gruppenstiftenden Element. Die Kinder vermes-

sen und beobachten die Hagebutte und deren Verwesung, sammeln aus Büchern und dem Internet weitere Informationen und teilen innerhalb der Gruppe Hypothesen. Das gemeinsame Interesse an dem Ding lässt es zum Identifikationskern der Gruppe werden und zugleich erfährt dieser Aspekt der Bedeutungsstiftung eine soziale Interpretation: Pomian (1988) nennt es einen „symbolischen Tausch“ (ebd.: 81), wenn man Sammlungsobjekte anderen zeigt und dafür im Gegenzug Anerkennung erhofft, obwohl man nicht weiß, ob sie dem Anblick dieser würdig sind. Damit einher geht die Hoffnung, dass sich die Bewunderung für das Ding zu einer Bewunderung für den Besitzer ausbaut. Die *miratio*, die dem Objekt gilt, erweitert sich zur *admiratio* für den Zeigenden (Kekeritz 2013).

Antons „Forschersachen“ (inklusive der Hagebutte) sind in einer Kiste verstaut, die Sina nun zu Beginn einer neuen Sitzung aus dem Regal holt (Tag 4).

- S: Das ist Antons Kiste. Guck mal!
 R: Ja.
 S: Ich mach jetzt die Kiste auf.
 R: Ohhhhh!

Kinder erheben ein Ding selbst zum Objekt eines bildenden Prozesses und geben ihm Bedeutung. Dadurch transformieren sie es zum Identifikationspunkt einer gemeinsamen Interessensgemeinschaft, an dem sich auch soziale Hierarchien abbilden.

4. Die Dinge als Ko-Akteure sozialer Ordnungen

Jene Hierarchien werden auch im Rahmen der institutionenübergreifenden Lernwerkstattarbeit, der Bildung von Tandems und dem immanenten Übergang, den es zu ‚bewältigen‘ gilt, bedeutsam. Der Übergang in die Grundschule wird in den Handlungen der Kinder mit den Dingen sichtbar, da mit diesen das erworbene Wissen über das Schulkind-sein reproduziert wird. Über die Dinge im handelnden Umgang werden Gruppenzugehörigkeiten etabliert, wie folgender Ausschnitt der Szene zeigt:

Nachdem Rita, Sina, Thorben und Anton aus dem „Leseclub“ der Schule Bücher zur Bestimmung der gefundenen Frucht geholt haben, sitzen sie zusammen und betrachten das Fundstück (Tag 3):

- R: Habt ihr schon was rausgefunden?
 S: Hier an dieser Lupe sind zwei, guck mal! Das ist eine Lupe und da ist eine Lupe.
 R: Wirklich.
 S: Will man das ganz Kleine sehen in groß, dann muss man die Kleine nehmen. Guck mal das ist richtig klein und wenn du da durchguckst.

[Sina stellt sich neben Rita]

- S: Das machst du jetzt nicht auf, okay?
 R: *[verneinend]* Mhmh, ich mach nix auf, was mir gefällt. Mach ich nich auf..
 S: *[flüstert]* Weil Anton jetzt eigentlich unser Chef ist, weil der sich gut mit Pflanzen auskennt, also wir beide sind die Chefe, weil wir uns besser als ihr mit Pflanzen auskennen und weil wir in der Schule sind und-

- R: [unverständlich]
S: Also, ich les’ euch jetzt mal was vor.

Das Erforschen der Hagebutte dient der Manifestation der eigenen Peer-Kultur sowie der Produktion einer sozialen Ordnung innerhalb dieser – die Gegenstände werden zu Ko-akteuren der Ordnung. Die durch die Tandemarbeit intendierte Nivellierung der Unterschiede (zwischen Schul- und Kindergartenkind) lehnen die Kinder ab und erhalten die institutionengebundenen Gruppenzugehörigkeiten aufrecht: Nicht allein das Wissen über die Hagebutte ist hierarchiebegründend, sondern ebenso das Schulkind-sein. Die Hagebutte und dessen Erforschung werden zum Bezugspunkt einer Erarbeitung eines gruppeneigenen Bedeutungssystems.

Das Verfügen über die Dinge

Die Differenzkategorie Schulkind – Kindergartenkind wird durch den Zugang und die Verfügbarkeit über das Forschungsobjekt Hagebutte produktiv hergestellt. Die eingeschränkte Zugänglichkeit zum ‚musealen Objekt Hagebutte‘ („*Das machst du jetzt nicht auf, okay?*“) wird von den Schulkindern gesetzt, kontrolliert und die Hagebutte als zu den Schulkindern zugehörig deklariert („*Guck mal, ich hab’ meine eigenen Sa-, ich hab was eigenes erfunden*“). Diese asymmetrischen Interaktionsbeziehungen zwischen den Kindern eröffnen bzw. verschränken den Zugang zu bestimmten Dingen („*Du lässt das alles bitte drin, das sind Schulsachen*“) und wird durch das Bestreben der Kinder, Kontrolle über den Zugang zum Forschungsobjekt zu gewinnen („*Was ist das?*“ – „*Das bleibt zu, Thorben! Das hier bleibt zu!*“) charakterisiert. Wie auch Corsaro (1990) und Sujbert (2009) konstatieren, werden hier die soziale Teilhabe und das (gemeinsame) Kontrollgefühl zu wichtigen Themen der Kinderkultur.

Das Wissen über die Dinge

Gleichzeitig werden die Kindergartenkinder als weniger kompetent adressiert. Das Wissen über die Forschungsobjekte begründet die asymmetrischen Interaktionen („*...weil wir uns besser als ihr mit Pflanzen auskennen*“). Dabei werden schulische Kompetenzen, wie das Lesen, in den Vordergrund gerückt sowie der Umgang mit dem Pflanzenbestimmungsbuch zur exklusiven Beschäftigung der Schulkinder, an dem die Kindergartenkinder lediglich passiv („*Ich les euch jetzt mal was vor*“) teilhaben können.

Innerhalb dieser Ordnung wird den Kindergartenkindern lediglich eine helfende Rolle („*Du musst mir helfen!*“) zugesprochen. Das Wissen über die Hagebutte, z.B. aus dem Internet erworben, wird erst durch die Schulkinder den Kindergartenkindern zugänglich gemacht. So weisen die Schulkinder bei der Internetrecherche ihre Tandempartner auf Abbildungen einer Hagebutte hin („*So sieht eine Hagebutte von innen aus. Rita, komm mal!*“) und bringen weitere Erklärungen an („*Vogelbeeren sind klein und rund und Hagebutten sind halt größer und körnig*“). Auch der Umgang mit den „*Forschersachen*“, wie z.B. der Lupe, wird den Kindergartenkindern erklärt.

Die ihnen bekannte Ordnung Erwachsener/ Pädagoge – Kind wird hier imitiert und somit reproduziert (Corsaro 1990). In den Interaktionen orientieren sich die Kinder in

dem gegebenen Kontext der Lernwerkstatt an dem Verhalten der PädagogInnen. Dieser Prozess wird auch auf sprachlicher Ebene deutlich: Der „erwachsen-tümelnde Sprechausdruck“ (Bose 2009: 37), den auch Eltern gegenüber ihren spracherwerbenden Kinder anwenden, ist in den Äußerungen der Schulkinder immanent (Sina an Rita: „*Ich weiß, das tut in den Ohren weh, ne?*“).

Damit werden die Kindergartenkinder als weniger Kompetente in Bezug auf den Zugang zum und das Wissen über die Hagebutte adressiert und die Peergruppe trotz der Tandems institutionengebunden geteilt. Diese Zweiteilung wird von den Kindergartenkindern anerkannt, („*Habt ihr schon was herausgefunden?*“), gleichzeitig nutzen diese den Möglichkeitsraum, der durch den verminderten Zuspruch an Kompetenz entsteht, für sich („*Hey, ich kann dir hier leider nicht helfen.*“), wenden die Adressierung der Unwissenden und nutzen sie kreativ.

Das Gebundensein an die Dinge

Doch die institutionengebundenen Gruppenzugehörigkeiten werden nicht nur über den Zugang zu und das Wissen über die Dinge sichtbar, sondern auch die Dinge selbst werden als ‚Marker‘ der Gruppenzugehörigkeit verstanden. Auch außerhalb des eigentlichen Feldes mit dem Bezugspunkt „Hagebutte“ finden diese Muster auf „Nebenschauplätzen“ (de Boer 2009: 115) Raum, wie folgender Ausschnitt verdeutlicht:

Sina und Rita sind schon einige Weile mit ihrem Fundstück beschäftigt, als Rita etwas auffällt (Tag 4):

- R: Hey Sina, ich hab vergessen Puschen auszuziehen. Ich hab die ganze Zeit Puschen an.
 S: Sind die jetzt im Kindergarten?
 R: Meine Schuhe – Ach, bin ich dumm!
 S: Das ist gar nicht gut, weil-

Die „*Puschen*“ sind hier als Zeichen der Institutionszugehörigkeit zu verstehen und auch wenn diese Zugehörigkeit seitens der Schulkinder aufrecht erhalten wird, ist das Tragen der Hausschuhe in der Räumlichkeit der Schule nicht akzeptiert. Auch Rita gesteht diesen ‚Fehler‘ ein und bereut ihn. Die Inszenierung der Kindergartenkinder als zukünftige Schulkinder wird hiermit untergraben.

Der mit dem häuslichen Wohlfühlen zu assoziierende Hausschuh steht für die Kinder in einem Widerspruch zu dem (an Arbeit orientierten) Raum Schule und verortet gleichermaßen den Kindergarten in einem dichteren Verhältnis zur Familie. Der Kindergarten als ein Ort, an dem Hausschuhe getragen werden dürfen, spiegelt die historisch gewachsene sozialpädagogische Ausrichtung des familienergänzenden Auftrages des Kindergartens wider, welcher sich vom Auftrag der Schule unterscheidet.

5. Die Be-Deutung der Dinge in institutionellen Räumen

Einerseits dienen die Dinge als Mittel der Herstellung sozialer Ordnung zwischen den Kindern innerhalb des institutionellen Kontextes. Andererseits *erscheinen* die Dinge selbst in diesem Zusammenhang unter einem anderen Licht: Sie werden zu pädago-

gischen Dingen. Corsaro (2011) beschreibt Menschen als stets in verschiedene soziale Strukturen und Kontexte eingebettete soziale Akteure. Die Zusammenhänge, zwischen und in denen sie sich bewegen, stellen ihnen verschiedene Anforderungen, die interpretiert und bewältigt werden müssen (ebd.: 4ff.). Dies trifft insbesondere auf Kinder zu, die sich zu einem Großteil in Institutionen bewegen. Einrichtungen wie die Schule erziehen als Ganzes, da sie die gesellschaftlich legitimierte Aufgabe Lernen an die Kinder stellen (Honig 2013). Die hier untersuchte Lernwerkstatt adressiert die Kinder ‚als kleine ForscherInnen‘. Bei der Analyse der Daten fiel besonders die Semantik der Kinder auf, die als Reaktion auf diese Adressierung zu verstehen ist. In der Wordcloud (siehe Abb. 1) sind einige dieser Worte dargestellt. Die Größe der Wörter markiert die Häufigkeit ihrer Verwendung.

Abbildung 1: Wordcloud Kindliche Sprache in der Lernwerkstatt; eigener Entwurf nach <http://www.wordle.net>



Das Recht, innerhalb der Lernwerkstatt selbstbestimmt und offen zu lernen, kann demnach auch als Pflicht angesehen werden. Die Verben „brauchen“, „müssen“, „arbeiten“ sowie „erforschen“ wurden häufig von den Kindern gebraucht, da sie der Logik der Einrichtung folgen. Auffallend ist zudem die Bezeichnung „Fabrik“ für eine Ecke des Raumes, in der die Tandems Stühle und Tische zusammengestellt haben.

Sina, Rita, Thorben und Anton haben bereits einige Tische zusammengeschoben (Tag 3).

- S: Wir haben jetzt so 'ne kleine Fabrik und hier gehen wir immer rein und raus.
 R: Japp!
 A: Sina, bleib mal g'rad da, ich geb dir vier Stühle!
 S: Wir haben eine kleine süße Fabrik!
 R: So, ein kleines Häuschen [schiebt einen Stuhl beiseite]. So, besser!
 S: Soooo, jetzt!
 R: So.
 S: Wir haben unsere kleine Fabrik.

Der (Lern-)Werkstattbegriff besitzt in pädagogischen Kontexten eine lange Tradition, richtet sich in seiner Semantik gerade gegen die Vorstellung einer Lernfabrik und betont sinnvolles, nichtentfremdetes Tun. Die Fabrik hingegen steht für automatisiertes Pauken (Bilstein 2003). Jener Begriff wird hier von den Kindern verwendet. Rita bezeichnet die Ecke kurz als „*Häuschen*“. Hier lässt sich eine Analogie zu den eben erläuterten Ausschnitt über die Puschen ziehen (Abschn. 4), da der Begriff Häuschen eher für einen warmen, familiären Ort steht. Sina hingegen macht deutlich: „*Wir haben unsere kleine Fabrik*“. Sie schwächt den Begriff mit den Attributen „*klein*“ und „*süß*“ ab. Jedoch macht die Vergabe eines bestimmten Passwortes klar, was Sinn und Zweck des Platzes ist:

Nach dem Aufstellen der Tische stehen die vier Kinder in dem neu entstandenen Raum beisammen (Tag 3):

- S: Ich hab' ein Passwort: Erforschen.
 J: Erforschen.
 S: Erforschen. Gut, ich bin reingekommen, weil ich erforschen gesagt hab'.
 J: Und wenn man rauswill, muss man: Und eins und zwei und eins und zwei sagen.“
 A: Nein, dann muss man Blume sagen. Blume erforschen. Rosa Tulpe-
 J: Nein, Blume erforschen!
 A: Blume erforschen.

Über die Vergabe eines Passwortes wird Exklusivität für diesen abgegrenzten Ort innerhalb der Lernwerkstatt hergestellt. Gleichzeitig markiert die Wahl der jeweiligen Passwörter („*Sachen erforschen*“; „*Blume erforschen*“) die Intention des eingerichteten Platzes, was sich auch daran zeigt, dass Passwörter, die nicht die klare Botschaft „erforschen“ beinhalten („*rosa Tulpe*“; „*Und eins und zwei...*“) abgelehnt werden. Die Kinder werden als ‚kleine ForscherInnen‘ adressiert und dieser Appell wird aufgegriffen. Innerhalb dieser „interpretative reproduction“ (Corsaro 2011: 20) ist die Abgrenzung von Lernen und Freizeit bedeutsam.

Rita, Sina, Thorben und Anton sitzen gemeinsam vor dem Computer, um weitere Informationen zur gefundenen Frucht zu sammeln (Tag 4).

- A: Ich weiß, wir müssen www.hagebutten.de angeben.
 R: Ja.
 A: Das probier' ich mal.
 T: Mach mal auf Musik!
 S: Nein, wir machen nicht Musik an.

Die Forderung Thorbens, das Recherchieren im Internet mit dem Abspielen von Musik zu verknüpfen, wird von Sina abgewiesen. Zum einen wird hier wieder soziale Ordnung hergestellt. Zum anderen verweist die Schülerin hier auf angebrachtes Verhalten in diesem Kontext. Das Hören von Musik ist – sofern nicht ausdrücklich Teil des Unterrichts – zur Freizeit zu zählen und bei der Recherche nicht angebracht.

Der Umgang mit dem Ding (hier PC) ist bedingt durch den jeweiligen institutionellen Rahmen, in dem dieser stattfindet. Phänomenologische Theorien bzw. deren

Auslegungen, zeichnen jedoch oftmals ein „merkwürdig kulturloses Bild“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012: 76) von Lern- und Bildungsprozessen fast so, als spielten diese sich in einem Kulturvakuum ab. Und auch die Artung des Erscheinens der Dinge ist abhängig von den Zusammenhängen, in dem diese erscheinen, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

Sina hat ein scheinbar lebloses Insekt gefunden und legt es in das Lupenglas (Tag 4).

- S: Verdammtes Ding, dich könn’ wir dann erforschen.
 T: Das lebt nicht mehr oder? Jaaaa, ’n totes Tier, das können wir dann erforschen. ’N totes Tier erforschen, das macht Spaß.
 A: Wo?
 T: ’N totes Tier erforschen.
 A: Das ist noch nicht tot.
 S: Ich weiß, dass können wir aber töten, dann können wir es erforschen.
 A: Hallo?
 S: [lacht] Nein, aber es-
 A: Bist du-
 S: Nein, aber es ist hier schon in unserer Schatulle.

Ohne den institutionellen Kontext der Lernwerkstattarbeit und die Beschäftigung mit der Hagebutte wäre wahrscheinlich das Lebewesen nicht als zu erforschendes ‚Ding‘ in Erscheinung getreten, sondern vielleicht lediglich als Störfaktor. Es schließt sich eine Diskussion über forschungsethische Fragen an. Darf man ein lebendes Tier töten, um es untersuchen zu können? Anton tritt als moralische Instanz auf und es bedarf nur kurzer Aufforderungen („Hallo?“; „Bist du-“), um Sina von ihrer fragwürdigen Idee abzubringen. „Durch die Dinge scheint sich das Lernen unabhängig vom Erziehenden zu vollziehen“ (Stieve 2008: 285). Jedoch stellen auch institutionelle Kontexte im Allgemeinen (die Schule), und räumlich-materielle Arrangements im Speziellen indirekte Instruktionen an ihre AdressatInnen (Roßbach 2010: 79). Erziehungswissenschaftliche Forschung muss sich deshalb auch die Frage stellen, wie Dinge als solche in pädagogischen Räumen erst entstehen.

6. Die Pädagogisierung der Dinge

Neumann (2012) kritisiert die Ansätze von Ko-Konstruktion und Selbstbildung sowie einige phänomenologisch orientierte Arbeiten hinsichtlich ihrer Verschleierung pädagogischer Einflussnahmen. Zum einen können räumliche Arrangements und institutionelle Kontexte als indirekte Instruktionen verstanden werden, die ‚Lernsituationen‘ erst entstehen lassen. Zum anderen ist es die Anwesenheit Erwachsener, welche die kindliche Auseinandersetzung mit Dingen ‚pädagogisiert‘ (ebd., S. 169ff.). Pädagogische Praxen wie Beobachten und Dokumentieren konzentrieren sich auf Lernprozess und -ergebnis. Eigene (un-)gewollte Einflussmaßnahmen werden unsichtbar. Ebenso verhält es sich mit der Konstruktion eines Forschungsfeldes, welches erst durch die Grenzziehung des Forschenden entsteht. Die Forderung, die sich aus dieser Gefahr vor ‚ontologischen Fallen‘

ergibt, lautet, auf Intentionen und Instruktionen der pädagogisch und erziehungswissenschaftlich Beobachtenden Akteure zu achten. In der Analyse der in diesem Aufsatz vorgestellten Szene zeigen sich Pädagogisierungen durch Initiation und Vermittlung.

Initiation

Bei Betrachtung des Beginns der Auseinandersetzung mit der unbekannt Frucht zeigt sich schnell, dass die Initiation für die ‚Erforschung‘ derselben bei der Lehrerin Frau Franke liegt:

In der ersten Sitzung finden Rita und Sina draußen die unbekannte Frucht und bringen sie in die Lernwerkstatt (Tag 1).

Franke: Ihr wollt nicht herausfinden, ob die giftig ist?

S: Ja, die ist giftig, aber das wollen wir herausfinden.

Franke: Seid ihr sicher, dass es eine Vogelbeere ist?

Sina ist sich eigentlich sicher, dass es sich bei der gefundenen Frucht um eine Vogelbeere handelt. Erst durch die Nachfragen der Lehrerin, die das Lernpotential der Situation erkennt, wird das Interesse des Tandems für eine weitere Untersuchung des Dings geweckt: Die Frucht wird zum Lernobjekt. Auch während des Projekts, als das Interesse an der ‚Beere‘ öfters schwindet, hält Frau Franke das Projekt durch initiiierende Fragen („Sina, hast du ‚ne Idee?“; „Sina, hast du was herausgefunden?“) in Gang. Damit trägt sie maßgeblich zur „Verdinglichung“ (Neumann 2012: 168) der Frucht bei.

Auch der Forscher (F) als teilnehmender Beobachter stellt das Feld durch Grenzziehungen erst her, welches er untersuchen will. In folgender Situation zeigt sich dieser Effekt:

In der zweiten Sitzung wird die Frucht, die nun eine Woche lang in einem verschlossenen Behältnis aufbewahrt wurde, wieder hervorgeholt (Tag 2).

A: Achtung, die stinken vermutlich! liieehhhh!

S: Das riecht ja wie gekokelten Wein!

[Anton hält den Anderen das Glas unter die Nase]

R: leeeh! Was ist das?

A: Nach gekokelten Wein.

Bob: Boahr! Scheiße, das riecht nach Bier, das riecht nach Bier!

S: Ich weiß.

F: Das könnt ihr doch mal erforschen, warum das so riecht.

S: Weil's verschimmelt ist.

Der Forscher stößt hier einen Prozess an, den er dann beobachten möchte. Derartige Beeinflussungen sind – wenn auch nicht immer derart unbeholfen – keine Ausnahme oder schwerwiegender Fehler, sondern Teil des Forschungsprozesses bei teilnehmenden Beobachtungen. Jedoch besteht die Gefahr sich dieser Initiationsprozesse nicht bewusst zu werden und den Beginn von Lern- und Bildungsprozessen ausschließlich aus dem Appell eines Dings oder der Lernmotivation der Kinder heraus zu vermuten.

Vermittlung

Auch Ansätze, die die Interaktion zwischen Kindern als besonders bedeutsam für Lernprozesse betonen (bspw. Ko-Konstruktion), werden in empirischen Arbeiten oftmals derart präsentiert, als ob sie sich unabhängig von Beeinflussungen im pädagogischen Raum vollziehen. Im folgenden Ausschnitt der Szene wird gezeigt, wie die Lehrerin Frau Franke zwischen dem Kindergartenkind Rita und dem Grundschulkind Sina vermittelt und somit deren Interaktion initiiert und unterstützt.

Sina und Rita betrachten in Anwesenheit von Frau Franke die gefundene Frucht (Tag 1).

Franke: Sina, hast du ’ne Idee?

S: Nein, aber ich kann’s ja mal mit Piksen versuchen.

Franke: Und dann findest du heraus, ob es eine Vogelbeere ist?

S: Nein, nein.

Franke: Frag mal die Rita, was die sagen würde.

Frau Franke versucht mehrere Male Sina anzuregen, Rita an dem neuen Projekt zu beteiligen („*Frag mal die Rita, was die sagen würde*“; „*Hast du Rita schon von deinen Beobachtungen berichtet?*“). Dabei adressiert sie Sina als die Expertin im Tandem, die Rita von ihren Erkenntnissen „berichten“ soll. Sie beteiligt sich somit an der Herstellung einer sozialen Ordnung zwischen dem Tandem. Diese Beteiligung liegt quer zu dem institutionellen Kontext der Lernwerkstattarbeit, welcher die Differenz Kindergarten – Grundschule aufhebt. Gleichzeitig sorgt sie mit ihren Handlungen dafür, dass die Interaktion zwischen Kindergarten- und Grundschulkind in Gang kommt und anschlussfähig bleibt.

7. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde eine Szene aus einem kooperativen Lernwerkstattprojekt zwischen einem Kindergarten und einer Grundschule auf die Frage hin untersucht, wie sich kindliche Auseinandersetzungen mit den Dingen innerhalb institutioneller Kontexte darstellen. Es ließ sich aufzeigen, wie die Dinge – in diesem Fall hauptsächlich eine Hagebutte – sowie der Zugang zu ihnen und das Wissen über sie zum gemeinsamen Bezugspunkt sozialer Ordnungen werden. Corsaro (2003) beschreibt (Kinder-) Kultur „as a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that kids produce and share in interaction with each other“ (ebd.: 37). Im Umgang mit den Dingen werden in dieser Hinsicht erst die Bedeutungen institutioneller Rahmungen und Adressierungen (bspw. in offenen Unterrichtsformen) sowie von kindlichen Übergängen lesbar. Auf Grundlage dessen sollten Forschungen zu Peer- und Schülerkulturen sowie erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zu Übergängen und offenen Lernformen – auch in Anbetracht der Nähe zu phänomenologischen Zugangsweisen – kindliche Auseinandersetzungen mit den Dingen innerhalb dieser Prozesse beobachten. Hierbei angemessen nach der materiellen Dimension von Erziehungs- und Bildungsprozessen zu fragen, bedeutet sowohl die materiellen Bedingungen, als auch die (institutionell ge-

rahmten) Praktiken mit den Dingen selbst zu betrachten, mit denen erst Erziehungs- und Bildungsprozesse hergestellt werden.

Mit Hilfe einer erneuten, multiperspektivischen Analyse des Materials konnte zudem dasselbe Geschehen auf unterschiedliche Weise dargestellt werden: Der phänomenologische Blick auf das Projekt „*Vogelbeere oder Hagebutte?*“ zeigt, dass Dinge im Rahmen reproduktiver Handlungsweisen bedeutsam sind und werden. Die Kinder erheben die Dinge in staunender Begegnung zu Phänomenen, die zum *be-greifen* und *er-fassen* in selbsttätiger Auseinandersetzung herausfordern.

Aus einer interaktionstheoretischen Perspektive heraus erscheinen Dinge als Mittel der Kinder, mit dem sie soziale Ordnung innerhalb der Lernwerkstatt entlang der Differenzkategorie Schule-Kindergarten herstellen. Damit wenden sie sich gegen den nivellierenden Charakter, den die institutionenübergreifende Lernwerkstattarbeit bezüglich der Differenzen zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern ausübt. Jedoch ist die (Re-) Produktion asymmetrischer Verhältnisse nicht als einseitiger Prozess zu verstehen. Die Kindergartenkinder erkennen ihre Adressierung an, aber nutzen diese auch für ihre eigenen Zwecke.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass der institutionelle Kontext innerhalb der Schule im Allgemeinen sowie das pädagogische Arrangement Lernwerkstatt im Besonderen gesellschaftlich legitimierte Anforderungen an die Kinder stellen: Sie werden als (künftige) Schulkinder und ‚kleine ForscherInnen‘ adressiert. Innerhalb dieser Rahmung wird die Hagebutte zum pädagogischen Objekt, an dem gelernt wird. Offenes, forschendes Lernen ist in dieser Sicht nicht nur ein Recht, sondern auch eine Aufgabe der Kinder.

Nicht zuletzt zeigt der Blick auf die Erwachsenen (Lehrerin und Forscher), die den pädagogischen Raum der Lernwerkstatt mitkonstituieren, wie diese mittels intendierter und nicht-intendierter Praktiken zur ‚Pädagogisierung der Dinge‘ sowie zur Herstellung sozialer Ordnung beitragen. Prozesse kindlicher Auseinandersetzungen mit Dingen werden angestoßen und Interaktionen zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern anschlussfähig gehalten.

Lernen und Bildung ist stets ein Prozess der Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten bzw. der Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen, der sich innerhalb der Triade ‚Ich und Selbst‘, ‚Ich und Andere‘ sowie ‚Ich und Dinge‘ vollzieht (Dietrich 2011, S. 102). Die Teile der Triade treten stets, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, auf. In dieser Untersuchung wurden sie nur analytisch getrennt. Es gilt zu betonen, dass die Fokussierung auf eine dieser Perspektiven zu Fehlschlüssen führen kann. Es hat sich gezeigt, dass bspw. die zu starke Fokussierung auf die kindliche Auseinandersetzung mit den Dingen den Beobachtenden in eine naturalistische Falle tappen lässt. Die Bedeutungszuschreibung des Dinges wird dann begründet durch deren physische Eigenschaften. Umgekehrt lässt eine rein interaktionistische Sicht auf derartige Prozesse außer Acht, wie bestimmte Dinge auf Grund ihrer Eigenschaften einen besonderen Reiz auf Kinder ausüben. Eine Sensibilität für die blinden Flecken der jeweiligen Theorien ist deshalb unabdingbar für qualitative Forschung.

Autorenangaben

Mirja Kekeritz
 Pädagogik des Grundschulalters
 Institut für Erziehungswissenschaften/Schul-
 pädagogik
 Universität Osnabrück
 Mkekerit@uos.de

Thomas Grunau
 Institut für Frühpädagogik
 Pädagogische Hochschule Karlsruhe
 grunau@ph-karlsruhe.de

Literatur

- Alemzadeh, M. (2010): Feldbeobachtungen in der Lernwerkstatt Natur. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim: Juventa, S. 181–206.
- Amann, K./Hirschauer, S. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, S. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt: Suhrkamp, S. 7–52.
- Bachmann-Medick, D. (2014): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 5. Aufl. Reinbeck: Rowohlt.
- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovač.
- Bilstein, J. (2003): Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes. In: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–54.
- Blaschke, G. (2012): Schule schnuppern. Eine videobasierte Studie zum Übergang in die Grundschule. Opladen: Barbara Budrich.
- Boer, H. d. (2009): Peersein und Schülersein – ein Prozess des Ausbalancierens. In: de Boer, H./Deckert-Peaceman, H.: Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS, S. 105–118. Boer, H. d./Deckert-Peaceman, H. (2009): Kinder und Schule – Rekonstruktion der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung. In: Boer, H. d./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS, S. 21–34.
- Bose, I. (2001): Untersuchungen zur Sprechausdruckskompetenz im Vorschulalter. In: Sachweh, S./Gessinger, J. (Hrsg.): OBST- Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Oldenburg, S. 35–54.
- Breidenstein, G. (2008): Offenen Unterricht beobachten – konzeptionelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 1,1, S. 110–121.
- Corsaro, W. A. (2003): “We are friends, right? Inside kid’s culture”. Washington: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2011): The sociology of childhood. 3. Aufl. Los Angeles: Sage/Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A./Eder, D. (1990): Children’s Peer Cultures. In: Annual Review of Sociology 16, S. 197–220.
- Corsaro, W. A.; Molinari, L. (2005): I compagni. Understanding children’s transition from preschool to elementary school. New York: Teacher College Press.
- Dietrich, C. (2011): Bildungstheoretische Notizen zur Beobachtung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren.

- Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 100–114.
- Dietrich, C./Krinninger, D./Schubert, V. (2012): Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Dirks, S./Kessl, F. (2012): Räumlichkeit in Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 507-526.
- Döring, J. (2010): Spatial Turn. In: Günzel, S. (Hrsg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 90–99.
- Drieschner, E. (2010): Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte. In: Gaus, D./Drieschner, E. (Hrsg.): ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung. Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 179-216.
- Duncker, L. (2012): Vom Bildungswert der Dinge – Skizzen zu einer Anthropologie des Sammelns. In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A., et al. (Hrsg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 133-152.
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Grunau, T. (2014): Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern in Auseinandersetzung mit den Dingen. Ergebnisse eines institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Honig, M.-S. (2010): Beobachtung (früh-) pädagogischer Felder. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 91–102.
- Honig, M.-S. (2013): Wovon handelt die Frühpädagogik? Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Leverkusen: Budrich, S. 181–196.
- Humboldt, W. (1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, A./Giel, K. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werk in fünf Bänden, Band I, 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Kekeritz, M. (2013): Sachensucher- Sachenfinder: Sammeln als Methode im Textilunterricht. Ein kindliches Aneignungsverfahren im Rahmen der Didaktik textiler Sachkultur. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Kellermann, I. (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase; eine ethnographische Studie. Opladen, Farmington Hills, Mich: Budrich UniPress.
- Langeveld, M. J. (1955): Das Ding in der Welt des Kindes. Zeitschrift für Pädagogik, 1, 69–83.
- Meyer-Drawe, K. (2012): Empfänglich sein für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A. (2012): Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 13-28.
- Neumann, S. (2012): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Priem, K./König, G. M./Casale, R. (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Weinheim, Basel: Beltz, S. 168–184.
- Pomian, K. (1988): Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln. Berlin: Wagenbach.
- Roßbach, H.-G. (2010): Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In: Diller, A./Leu, H. R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München: Verl. Dt. Jugendinst., S. 75–90.
- Schäfer, G. E. (2010): Frühkindliche Bildungsprozesse in ethnographischer Perspektive. Zur Begründung und konzeptionellen Ausgestaltung einer pädagogischen Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G./Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen.

- Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 69–90.
- Stieve, C. (2008): Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. Paderborn: Fink.
- Stieve, C. (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Schäfer, G. /Staege, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 23-50.
- Strauß, A. L./Corbin, J. M. (1996): Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Sujbert, M. (2009): Absprachen, Regeln, Sanktionen: Ordnungen unter Peers im Elementarbereich. In: Boer, H. de/Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS, S. 71-84.