

---

# Über Befremdung zu anderem Wissen: Ethnographische Erkundungen in Schweizer Kindergärten

Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger

## I Einleitung

Die Bildungsanthropologie als Subdisziplin der Sozial- und Kulturanthropologie entwickelte sich seit ihrer Etablierung im letzten Jahrhundert in unterschiedlichen Traditionen mit je unterschiedlichen Interessenschwerpunkten (siehe Einleitung dieses Lehrbuchs und Sieber Egger & Unterweger, 2018). Der nachfolgende Beitrag verortet sich in der Tradition, welche die Gesellschaft und ihre Bildungsinstitutionen zu ihrem Verhältnis zu Bildung, Erziehung und Sozialisation befragt. Diese Tradition entwickelte sich aus dem Interesse, nicht das ‚Andere‘ in der Fremde zu erforschen, sondern das ‚Eigene‘ und das ‚Andere‘ in der hiesigen Gesellschaft in den Blick zu rücken – „the other [is] at home“ (Yon, 2003, S. 413) – und zwar in Zusammenhang mit Fragen nach Bildung, Kindheit, Aufwachsen und Sozialisation. Diese Verknüpfung der Erforschung des Aufwachsens der Kinder, der Bildungsprozesse und der Bildungsinstitutionen innerhalb der gesellschaftlichen Bedingungen mit dem Blick auf das ‚Eigene‘ und ‚Fremde‘ war über viele Jahre hinweg zentrales Forschungsinteresse: in der US-amerikanischen Bildungsanthropologie war das kulturanthropologische Kulturkonzept und die Frage nach den ‚kulturell anderen Kindern‘ und ihrer Schulpformance leitend, die britische Bildungsanthropologie befragte Interaktionen im Klassenzimmer und beschäftigte sich in diesem Zusammenhang zentral mit dem Einfluss der jeweiligen Klassenzugehörigkeit<sup>1</sup> auf die soziale Positionierung der Kinder.<sup>2</sup> Mit beiden Verortungen wird spezifisches Wissen über die unterschiedlichen Bildungs- und Sozialisationsinstanzen in der eigenen Gesellschaft aufbereitet. Zentral werden die differentiellen Bedingungen und Kontexte des Aufwachsens von Kindern und

---

1 Bewusst verwenden wir hier den Begriff der Klasse, auch wenn dieser im deutschen Sprachgebrauch Irritationen wecken kann. Die Debatten im britischen bildungsanthropologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs sind stark von der marxistischen Klassendiskussion geprägt, weshalb der Klassenbegriff hier stimmig ist.

2 Für weiterführende Literatur zur Diskussion rund um unterschiedliche Traditionen und zentrale Konzepte der Bildungsanthropologie verweisen wir u. a. auf (Anderson-Levitt, 2012; Delamont, 2012; Delamont & Atkinson, 1980; Eisenhart, 2001, 2018; Levinson & Pollock, 2011; McDermott & Varenne, 2006; Sieber Egger & Unterweger, 2018).

des pädagogischen Handelns in Bildungsinstitutionen erfasst und aus einer bildungsanthropologischen und alltagskulturellen Perspektive analysiert und beschrieben.

Zielt man mit seinen Forschungen auf die Alltagskultur in Bildungsinstitutionen, rücken bestimmte Herausforderungen in den Vordergrund, die sich beispielsweise von der sozialanthropologisch-migrationstheoretischen Erforschung hiesiger Gesellschaften unterscheiden. Die Bildungsinstitutionen als uns sehr vertraute Institutionen, die wir alle selbst mehr oder weniger erfolgreich durchlaufen haben, müssen für eine bildungsanthropologische Erforschung befremdet werden. Notwendigerweise muss das Eigene als das Selbstverständliche, das Unhinterfragte, ‚verändert‘ werden. Es gilt, der Vertrautheit methodisch angeleitet und gezielt entgegenzuwirken. Mit dieser Herausforderung haben sich beispielsweise die beiden britischen Forscher\*innen Sara Delamont und Paul Atkinson beschäftigt. Sie haben ein Konzept in die Debatten eingebracht, welches wir im nachfolgenden Beitrag vorstellen und anhand eines unserer Forschungsprojekte, dem Projekt „Kinder, die auffallen“, diskutieren wollen: das Konzept „fighting familiarity“.

Dem vorliegenden Beitrag liegt die Methode der Schulethnographie zugrunde. Traditionell wurden Forschungsfragen zu „Kultur, Bildung, Erziehung und Sozialisation“ ethnographisch in den Blick gerückt – eine methodische Ausrichtung, die für bildungsanthropologische Projekte nach wie vor wegleitend ist (Sieber Egger & Unterweger, 2018). Aber auch die ethnographische Vorgehensweise in Bildungsinstitutionen bringt Herausforderungen mit sich, die einer Reflexion bedürfen (Hammersley, 2006; Sieber Egger et al., 2019; Unterweger et al., 2018). Beispielsweise besteht zwischen dem ethnographischen Blick auf den pädagogischen Alltag und der Wahrnehmung des eigenen Tuns durch die pädagogischen Akteur\*innen ein systematischer und ganz grundsätzlicher Unterschied. Die Pädagog\*in erfüllt den Auftrag, den Kindern Wissen zu vermitteln, sie zu bilden und zu sozialisieren. Die pädagogisch Handelnden unterliegen damit zusammenhängend einem bestimmten Handlungsdruck: alltäglich müssen die Kinder in Empfang genommen werden, Regeln und Wissen vermittelt, die Kinder betreut werden – verallgemeinernd gesagt sind die Pädagog\*innen qua Berufsauftrag verpflichtet, einen geregelten Schulalltag einzuführen, aufrechtzuhalten und entsprechende Kulturtechniken<sup>3</sup>, die die Lehrpläne vorgeben, zu lehren. Die Ethnograph\*innen hingegen schauen sich dieses Geschehen aus der Distanz an, sie ‚verändern‘ es mit probaten Mitteln: sie lesen, sie beobachten, nehmen über eine längere Zeit, aber dennoch zeitlich beschränkt am Alltag teil, sie sprechen, sie interpretieren, sie schreiben und sie gehen wieder – aber sie erziehen nicht, sie bilden nicht, sie managen auch keine Kindergruppe. Ethnograph\*innen blicken folglich anders auf die Schule als das Pädagog\*innen tun, mit anderen Zielen, anderen Anliegen und unter dem Handlungsdruck

3 Damit sind Lesen, Schreiben und Rechnen umschrieben. Im Kindergarten sollen die Vorläuferfertigkeiten für den Erwerb dieser Kulturtechniken vermittelt werden (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010, S.11 oder abrufbar unter Schwerpunkte Lehrplan 21, Kanton Zürich <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5&hilit=101e200cqB59XwH8WwHLh6DZ7WwCGf#101e200cqB59XwH8WwHLh6DZ7WwCGf>).

einer Forschenden. Diese beiden im jeweiligen Berufsauftrag fußenden unterschiedlichen Formen von Verantwortung und Positionierung führen in der Folge auch zu anderen Interpretationen des pädagogischen und alltäglichen Geschehens in der Schule. Es ist dieser Unterschied, der zwischen Forschenden und Pädagog\*innen zu Irritationen und Missverständnissen führen kann. Zugleich ist es aber auch dieser andere, ethnographische Blick, der für eine Reflexion eigener pädagogischer Handlungen gewinnbringend genutzt werden kann. Der ethnographische Blick auf Schule, Bildung, Sozialisation, Lehren und Lernen bietet eine grosse Chance, da er den Vollzug eines Perspektivenwechsels für Pädagog\*innen ermöglicht: der berufliche Alltag, das schulische Geschehen, aber auch die Kinder können *anders* gesehen werden.

Der nachfolgende Beitrag legt mittels Ethnographie und ihren probaten Befremdungsstrategien dar, wie genau *anders* auf das alltägliche schulische Geschehen geblickt werden kann und was mit diesem *anderen* Blick für ein *anderes* Wissen generiert werden kann. Dazu legen wir in Teil II zuerst das bildungsethnographische Konzept „Fighting familiarity“ dar, das die Forschenden darin unterstützt, das ‚Eigene‘ und das ‚Andere‘ im hiesigen Bildungsgeschehen freizulegen. Wie wir dieses Konzept in unserer eigenen Forschungsarbeit angewandt haben, ist Thema von Teil III, bevor wir in Teil IV die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt konkretisieren. Dabei blicken wir zentral auf das mittels ethnographischer Strategien erarbeitete *andere* Wissen. Schliesslich ergänzen wir dieses Wissen mit diskursiven Rahmungen in Teil V, da Handlungen und Geschehnisse stets auch diskursiv eingebunden sind. Im Fazit (Teil VI) resümieren wir unsere Darlegungen mit Blick auf die *andere* Wissensgenerierung.

## **II Befremdung mittels Ethnographie: „Fighting Familiarity“**

Wir halten fest: Wenn auf das schulische Geschehen geblickt wird, dann sind sich die Perspektiven der Ethnograph\*innen und der Pädagog\*innen bis zu einem gewissen Grad fremd. Diese Perspektivenunterschiede führen zu einem Spannungsverhältnis in Bezug auf Erklärung, Interpretation und Theoretisierung des alltäglichen Geschehens, welches als ‚vertraut‘ oder als ‚fremdartig‘ gedeutet werden kann. Ein solches Spannungsverhältnis ist für die Sozial- und Kulturanthropologie und deren methodologische und methodische Diskussionen zur Ethnographie nicht neu – seit einigen Jahrzehnten hat es eine breite wissenschaftliche Diskussion angeregt (siehe u. a. Atkinson, 2014; Delamont & Atkinson, 1996; Rabinow, 1977; Tedlock, 1987). In der englischsprachigen Bildungsanthropologie fand die Diskussion Eingang unter der Begrifflichkeit „fighting familiarity“ (Delamont et al., 2010; Delamont & Atkinson, 1996), in der deutschsprachigen Soziologie als „Befremdung der eigenen Kultur“ (Hirschauer & Amann, 1997). In den nachfolgenden Ausführungen fokussieren wir auf das Konzept aus der englischsprachigen Bildungsanthropologie, da dieses zentral die Hürden für die Erforschung schulischer und außerschulischer Bildungsorte, Bildungs-

und Sozialisationsprozesse in Bildungsinstitutionen als Ausgangspunkt nimmt. Die von Hirschauer und Amman (1997) eingebrachten Überlegungen beziehen sich generell auf die ethnographische Erforschung der hiesigen Gesellschaft, ohne spezifischen Blick auf Fragen der Bildung und des Aufwachsens von Kindern. Beiden Konzepten ist gemeinsam, dass sie eine unabdingbare Voraussetzung gelingender ethnographischer Wissensproduktion darstellen und somit zum grundsätzlichen Wissenskanon der Bildungs- und Schulethnographie gehören.

Das Konzept „fighting familiarity“ wurde in den 1990er Jahren von der britischen Sozialanthropologin Sara Delamont und dem britischen Soziologen Paul Atkinson prominent in die Diskussionen der Bildungsanthropologie eingebracht (Delamont & Atkinson, 1996). Die beiden Autor\*innen bauten ihre Argumentation auf eine bis in die 1950er Jahre zurückreichende Auseinandersetzung mit der ethnographischen Wissensproduktion auf. Sie bündelten in ihrem Artikel diese Auseinandersetzung und konnten so dem bis anhin nur marginal beachteten Konzept zu einer breiteren Anerkennung verhelfen und dieses auf Bildungsfragen, Schule und Kindheit zuspitzen. Grundsätzlich fußen die Überlegungen in der Tatsache, dass für die ethnographische Feldarbeit Nähe zu den Akteur\*innen erforderlich ist, für die Interpretation des Beobachteten hingegen theoretische Distanz verlangt wird. Das Changieren zwischen Nähe und Distanz ist für Ethnograph\*innen eine vertraute Aufgabe, allerdings ist es mit Herausforderungen verknüpft, die während dem Forschungsprozess stets reflektiert werden müssen. Darüber hinaus ist Nähe nicht gleich Nähe. Diese Thematik führt für das ethnographische Vorgehen zu einer zweifachen Überlegung:

Zum einen braucht es für ethnographisch tätige Forschende den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zu den Akteur\*innen im Feld. Dieser Vertrauensaufbau geht nicht ohne Nähe zu den Akteur\*innen, ohne ein vertieftes Einlassen auf das Feld und die dortigen Geschehnisse und Besonderheiten einher. Deshalb ist das ‚Einsozialisieren‘ ins Feld und die Beziehungsaufnahme und -pflege zu den Feldakteur\*innen ein wichtiges Thema in der ethnologischen (Back, 1956; Berg & Fuchs, 1993; Lindner, 1981; Rabinow, 1977; Tedlock, 1993) wie auch der soziologischen Ethnographie (Dellwing & Prus, 2011, S. 83–90; Kalthoff, 1997; Whyte, 1943). Diese Beziehungsgestaltung wird als spannungsgeladene Sache aufgefasst: Die Forschenden begeben sich ins Feld mit der Aufgabe, stets sowohl am Geschehen teilzunehmen und gleichzeitig Distanz nehmen zu müssen. Das führt zur besonderen und institutionell nicht vorgesehenen Position der Ethnograph\*innen: Sie sind „weder Besucher noch Gast“ (Kalthoff, 1997, S. 241), sie sind die professionellen Fremden (Agar, 1996). Diese Position ist gerade, weil sie nicht vorgesehen ist, keine einfache und bedarf deshalb eines Reflexions- und Aushandlungsprozesses.<sup>4</sup>

4 Die damit einhergehenden Herausforderungen können hier aufgrund des beschränkten Umfangs nicht weiter ausgeführt werden. Für eine Vertiefung verweisen wir auf den Artikel „Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld“ (Unterweger et al., 2018).

Zum anderen hat Nähe in der Ethnographie und insbesondere in der Schulethnographie eine zweite Konnotation, die uns für die Bearbeitung des vorliegenden Anliegens zentral erscheint. Die meisten Schulethnolog\*innen blicken auf eine eigene Bildungsbiografie in der hiesigen Volksschule zurück. Gerade aufgrund der eigenen Bildungserfahrungen scheint uns das Geschehen im Klassenzimmer vertraut und nah zu sein. Wir meinen aufgrund dieser Erfahrungen zu wissen, was die Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen und Schüler\*innen sind, was den schulischen Alltag ausmacht, was die Besonderheiten sind. Nicht selten denken wir an die eigenen Schulerfahrungen mit bestimmten erfahrungsbasierten Gefühlen zurück, manchmal wohlwollend, manchmal kritisch, manchmal abgeneigt. Ethnolog\*innen sind nie objektive Beobachter\*innen, sie nehmen mit ihrem biographischen Werdegang, ihrem Körper, ihren Launen und ihrem Wissen am Geschehen im Feld teil (Goffman 1989, S. 125). Der eigene kulturelle und biographische Hintergrund birgt die Gefahr, das schulische Geschehen als zu selbstverständlich vorauszusetzen, weil es so nahe und vertraut erscheint, oder wie es Geer bereits 1964 in Zusammenhang mit einer Forschung im Spital auf den Punkt brachte: „The hospital was too familiar: ‚everyone knows what hospitals are like“ (Geer, 1964, S. 384). Genau diese Nähe und Vertrautheit mit dem Feld kann den (bildungs-)anthropologischen Blick auf das Geschehen verschleiern und verhindern, dass neue Erkenntnisse gewonnen werden (Delamont & Atkinson, 1996).

Um dieser Gefahr zu begegnen, schlagen Delamont und Atkinson vor, vertraute Forschungsorte anthropologisch zu befremden, oder wie sie sagen: „make the familiar strange“ (Delamont et al., 2010, S. 4). Den Ort zu ‚befremden‘ und zu ‚verändern‘, heißt also so zu tun, als würden wir in die weite Welt reisen, an einen Ort, wo weder Sprache, soziale Gepflogenheiten und Interaktionsmuster noch Gesellschaftsstrukturen und -ordnungen bekannt sind. Die Schule kann, so Delamont & Atkinson (2010, S. 5), über verschiedene Strategien zu einem solchen Ort der Fremde werden. So kann sie auf einer zeitlichen Achse mit (ethnographischen) Beschreibungen von Schule in früheren Zeiten verglichen werden, oder auf einer räumlichen Achse mit der Beschreibung von Beschulung in anderen „Kulturen“. Die/Der Ethnolog\*in kann versuchen, den Blick einer als – ethnisch, schichtbezogen, sexuell, bezüglich der Leistungsfähigkeit etc. – ‚anders‘ markierten Person im schulischen Geschehen einzunehmen. Ebenfalls hilfreich für die Befremdung kann sein, sich der Perspektive von Akteur\*innen wie Hauswart\*innen oder Schulköch\*innen anzunähern oder Lernen und Lehren außerhalb formaler schulischer Settings – beispielsweise in Unterrichtsstunden der brasilianischen Kampfsportart Capoeira (Stephens & Delamont, 2010) – zu betrachten. So werden andere Einblicke und das Generieren neuer Erkenntnisse möglich. Insbesondere wird es mit dem befremdeten Blick auch möglich, Arbeitshypothesen zu Zusammenhängen zu formulieren, die von den Feldteilnehmer\*innen selbst so gar nicht ‚gesehen‘ werden.

Um das vermeintlich Selbstverständliche auf Distanz bringen zu können, wird insbesondere die Methode der Ethnographie als probates Mittel betrachtet. Mit den eth-

nographischen Feldforschungsstrategien können sich Schulforschende als künstlich Unwissende positionieren und sich den schulischen Wirklichkeiten quasi naiv oder als Noviz\*innen nähern. Diese Haltung ermöglicht es, neugierig auf das schulische Geschehen zuzugehen, dieses als nicht selbstverständlich aufzufassen und mit einem veränderten Blick darauf zu schauen. Diese bewusst herbeigeführte distanzierte Haltung wird auch durch den Umstand möglich, dass die Schulethnolog\*innen nicht den Interessen und Verpflichtungen der pädagogisch Handelnden unterliegen, wie eingangs ausgeführt. Dem pragmatischen Naturalismus der Pädagogik kann so mit dem theoretischen Sozialkonstruktivismus der Bildungsforschung begegnet werden. Was hierbei allerdings mitschwingt, sind Fragen hinsichtlich der Definitionsmacht, wer in solchen Arrangements die Autorität hat, zu bestimmen, was *wirklich* vor sich geht (siehe Clifford, 1983, S. 118–146). Diese Diskussion ist an anderer Stelle ausführlich dargelegt und kann hier nicht weiter Thema sein (u. a. nachzulesen bei Berg & Fuchs, 1993; Clifford, 1999, 2005; Clifford & Marcus, 1986).

Ohne Überwindung und Zurückweisung der jeweiligen Selbstverständlichkeiten gibt es keine sozialwissenschaftlich sinnvolle Analyse von Alltagssituationen, keine eigenständige und kritische Wissensproduktion (Hammersley, 2006). Dies wird besonders deutlich im Hinblick auf die Alltagstheorien, mit welchen Akteur\*innen ihr Handeln verbinden oder begründen. Aber welche Strategien, welche Vorgehensweisen eignen sich, um die eigene Kultur in bildungsanthropologischen Projekten zu befremden? Und welche Erkenntnisse lassen sich generieren, wenn *anders* auf das Alltagsgeschehen in einem Kindergarten geblickt wird? Diese Fragen diskutieren wir im nächsten Teil.

### **III Befremdungsstrategien im Forschungsprojekt „Kinder, die auffallen“**

Unsere Beschreibungen und Überlegungen stammen aus einem vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt mit dem Titel „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“, das an der Pädagogischen Hochschule in Zürich durchgeführt wurde.<sup>5</sup> In der Schweiz ist der Kindergarten Teil des öffentlichen Schulsystems, welches mehrheitlich dem Modell der integrativen Schule verpflichtet ist. Dieses hat zum Ziel, so viele Kinder wie möglich in der Regelschule zu beschulen. Schüler\*innen mit so genannten besonderen Bedürfnissen oder mit mangelhaft befundenen Kompetenzen in bestimmten Bereichen (z. B. sprachliche Kompetenzen, Kognition, Sozialverhalten) sollten als Mitglieder der Re-

5 Die beiden Autorinnen leiteten das Projekt (SNF Nr. 159328). Mitglieder des Projektteams waren Christoph Maeder, Alex Knoll, Fränzi Buser, Fabienne Kaiser sowie Ursina Jaeger, die ausgehend vom Projekt ihre Dissertation verfasste (Jaeger, 2021). Laufzeit des Projektes: 2016 bis 2019.

gelschule die notwendige Unterstützung erhalten, anstatt in einer Sonderschule separiert zu werden. Um solche Kinder mit besonderem Förderbedarf zu erkennen, sind die Lehrpersonen angehalten, das alltägliche Verhalten und die Leistungen ihrer Schüler\*innen zu beobachten, zu beschreiben und zu beurteilen. Wie wir in unserer Untersuchung beobachtet haben, sind verschiedene Akteur\*innen in diesen wiederkehrenden Prozessen der Identifikation solch besonderer Bedürfnisse von Kindern beteiligt: Regellehrpersonen, schulische Heilpädagog\*innen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Lehrpersonen für Psychomotorik, Klassenassistent\*innen, und nicht zuletzt auch die Eltern. Eine resultierende Zuschreibung als Kind mit besonderem Förderbedarf (Sprache, Motorik, Kognition ...) mobilisiert zusätzliche Ressourcen.

Der Kindergarten spielt für die ‚integrative Schule‘ eine besondere Rolle, seit er nach einer Schulreform im Jahr 2008 für Kinder ab vier Jahren in den meisten Schweizer Kantonen obligatorisch ist. Für die Kindergartenlehrpersonen<sup>6</sup> ist entsprechend die Vorbereitung der Kinder auf die kommenden Jahre der Primarschule eine der Hauptaufgaben, und dazu gehört auch die als wichtig erachtete Identifikation der genannten „besonderen Bedürfnisse“ und eine Orientierung an den im Lehrplan aufgelisteten schulischen Kompetenzen. Der Kindergarten ist also keine sozialpädagogische Einrichtung (mehr), welcher eher ein Ruf als „Spielplatz für kleine Kinder“ anhaftete, sondern umfasst den ersten Teil der Bildungsinstitution Schule. Mit dem Eintritt in den Kindergarten treffen die Kinder somit auf den „Ernst des Lebens“ (Sieber Egger & Unterweger, 2019).

Diese Institution ist wie alle Institutionen geprägt von bestimmten dominanten Strukturen, Logiken und Paradigmen. Ein wichtiges Paradigma, mit welchem sich unser Forschungsprojekt intensiv auseinandersetzte, wird unter dem Begriff der „Heterogenität“ der Kinder gefasst. Dieser Begriff bezieht sich auf individuelle Eigenheiten und Fähigkeiten der Kinder sowie auf deren Unterschiede bezüglich Sprache, Kultur, sozialem Hintergrund und Geschlecht. Obwohl das Konzept sowohl in der Praxis als auch in der Theorie weit verbreitet ist, gibt es keine allgemein anerkannte Definition (Bohl et al., 2017; Budde, 2015). Gemein ist den meisten pädagogischen Gebrauchsweisen des Begriffs, dass „Heterogenität“ als etwas Gegebenes, als etwas natürlicher Weise Vorhandenes aufgefasst wird, mit welchem im pädagogischen Alltag ein (wie auch immer gearteter) „Umgang“ gefunden werden muss. Dieser „Umgang“ kann sich grundsätzlich als Bemühen um eine anerkennende Integration und Anerkennung von bestimmten Differenzen und Unterschieden zeigen (Prenzel, 2019) oder gegensätzlich dazu als Bemühen, bestimmte (als Mängel definierte) Differenzen kompensatorisch zu behandeln und so wenn möglich aus der Welt zu schaffen, wie es üblicherweise in der integrierten Förderung das Ziel ist. Ein Beispiel dafür ist im intensiven Bemühen zu sehen, Deutsch als Zweitsprache zu fördern. Soweit in Kürze die pädagogische Perspek-

6 In der Schweiz werden die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten seit der Integration des Kindergartens in die obligatorische Schule ebenfalls als Lehrpersonen bezeichnet.

tive auf „Heterogenität“. Eine veränderte Perspektive auf dieses Phänomen nahmen hingegen wir Sozialwissenschaftler\*innen ein – hier zeigt sich nun das Spannungsfeld, welches wir eingangs dargelegt haben: die qua Berufsprofil unterschiedlichen Wahrnehmungen eines Geschehens.

Im Forschungsprojekt formulierten wir ganz zu Beginn auf der Grundlage unserer theoretischen Verortung und eingelassen in unsere Fragestellung eine starke Arbeitshypothese im Sinn von Delamont et al. (2010), die sich von der pädagogischen Perspektive unterscheidet: Uns interessierte der oben beschriebene pädagogische „Umgang mit Heterogenität“. Als Prämisse formulierten wir in der Tradition der ethnomethodologischen Theorieentwicklungen zu „un/doing difference“ (West & Fenstermaker, 1995; Hirschauer, 2017), dass diese Unterschiede zwischen Kindern keineswegs „gegeben“ sind. Ganz im Gegenteil, wir gingen und gehen davon aus, dass Unterschiede in alltäglichen Interaktionen und Situationen zustande kommen, als relevant gesetzt werden und performativ aufgeführt werden. Unser Erkenntnisinteresse und unsere Fragestellung richtete sich darauf aus, *wie* genau das geschieht. Also *wie* Kindergarten-Lehrpersonen mittels welcher Unterscheidungspraktiken Differenzen zwischen den Kindern herstellen. Eine solche Sichtweise ist den meisten Praktikerinnen im Feld fremd. Sie kennen allenfalls die psychologischen „Labeling“- oder „Pygmalion“-Effekte, teilen aber kaum je die Sichtweise, dass sie als Lehrpersonen mit ihrem alltäglichen Tun und in Bezug auf alle Kinder an der Herstellung von Differenzen mitbeteiligt sind, dass sie also ein „doing difference“ praktizieren. Gleichzeitig setzten wir auf der Grundlage dieser theoretischen Verortung voraus, dass den Prozessen des „doing difference“ eine starke normative Dimension innewohnt und sie zugleich mit der Schaffung einer sozialen Ordnung verbunden sind. Unterscheidungspraktiken bringen so verstanden gesellschaftliche oder auch institutionelle Normen an die Oberfläche – man denke beispielsweise an die Norm des ‚Ruhigsitzens‘ in der Schule.

Im SNF-Projekt haben wir eine zweite theoretische Rahmung beigezogen, die wir für den hier vorliegenden Artikel nicht weiter berücksichtigen, aber der Übersicht halber dennoch kurz ansprechen wollen: in Zusammenhang mit der Frage nach der Herstellung einer sozialen Ordnung interessierte uns auch die Frage nach dem Wirken von impliziten und expliziten gesellschaftlichen und institutionellen Normen, und die Frage, wie Subjekte durch Normen geformt werden. Denn – wie Judith Butler treffend ausführt (2014, S. 183) – „soziale Normen wie Geschlecht, soziale Klasse, ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Gesundheit und Leistungsfähigkeit wirken gleichermaßen auf das Kind ein und prägen dabei dessen frühen Eindrücke davon, wie die Welt geordnet ist“. Die Kinder müssen sich diesem Normierungsprozess in der Schule unterwerfen, damit sie zu anerkannten Subjekten werden und ihren Platz in der sozialen Ordnung finden. Dieses Formen durch Normen ist eine im pädagogischen Alltag ebenfalls unbewusste Sache, die von Sozialwissenschaftler\*innen mittels Befremdung an die Oberfläche geholt werden kann.

Eine weitere wichtige Befremdungsstrategie war ebenfalls bereits in der Projektanlage der Forschung eingelassen: Wir führten eine Teamethnographie an drei unterschiedlichen Feldforschungsorten durch. Auch wenn der institutionelle Kontext – die öffentliche Schule – in diesen drei Kindergärten derselbe war, unterschieden sich doch die Kindergärten selbst (z.B. bezüglich der Zusammensetzung des Lehrpersonals: tägliche Anwesenheit alleine, zu zweit im Jobsharing oder mit einem ganzen Tross an Regel- und Speziallehrpersonen) und ihr sozialräumlicher Kontext. Ein Kindergarten befand sich in einem sozial sehr privilegierten Wohnumfeld, ein zweiter in einem von Migration, genossenschaftlicher „Arbeiter\*innenkultur“ und neu einsetzender Gentrifizierung geprägten Quartier, und ein dritter schließlich in einer Wohngegend, die stark von Unterschichtung, Armut und prekären Formen von Arbeitsmigration geprägt ist. Diese unterschiedlichen Felder konnten wir im Projekt immer wieder als Vergleichsfolie einsetzen, im Sinne einer ‚site-sensitive analysis‘ nach Atkinson (2014, S. 141). Dadurch konnten befremdende und distanzierende Interpretationsmöglichkeiten eröffnet werden: was im einen Feld als ‚normal‘ erscheint, wird im zweiten plötzlich fragwürdig, und damit Gegenstand von Interpretationen. Ebenso erzeugten die – auch disziplinär unterschiedlichen – Perspektiven der Teammitglieder voneinander abweichende Lesarten und Interpretationsstile (Clerke & Hopwood, 2014).

#### **IV Erkenntnisse des Projekts: Sozialisation und Ordnungen**

Im Projekt wurden also von Beginn an Prämissen gesetzt, mit welchen wir uns von den dominanten Logiken im Feld distanzieren konnten und welche dafür auf sozialwissenschaftlich relevante Erkenntnisse hoffen ließen. Unser Fokus richtete sich aber nicht eng und ausschließlich auf im Feld übliche Unterscheidungspraktiken, sondern breiter und allgemeiner auf die schulische Sozialisation, die wir als routinierte, häufig wenig reflektierte und mit implizitem Wissen verbundene alltägliche Wissensvermittlung fassten, oder wie Grundmann formuliert als „intergenerationale Tradierung sozialen Handlungswissen[s]“ (2011, S. 63). Sozialisation verstehen wir bildlich gesprochen als „Hintergrundmusik“ in der schulischen Alltagskultur, die ständig läuft und ständig wirkt; nicht nur vermittelt über Interaktionen, sondern auch über räumliche und materielle Gestaltungen, beispielsweise die Unterteilung des Raums in Ecken und Kreise mit ihren unterschiedlichen Ausstattungen mit farbigen Gegenständen. Damit war unser Fokus von Beginn an auf andere Phänomene gerichtet, als wenn wir uns die in Lehrplänen und anderen Dokumenten fundierte, intentionale und mit expliziten Zielen verknüpfte Bildung und Erziehung als Erkenntnisinteresse gesetzt hätten.

Was uns in allen drei besuchten Kindergärten während unserer zweijährigen Beobachtungszeit als erstes entgegenschlug, war der Kindergarten als ein farbiger Kosmos, der auf die frühe Kindheit ausgerichtet ist: dazu gehört der großzügige Einsatz von Farben, farbigen Gegenständen, Bildern, Spielen und Spielsachen, aber auch die

kleinen Stühle und Bänke und anderes Mobiliar *en miniature*. Diesem ersten Eindruck machte mit unserer anthropologisch befremdeten Perspektive bald eine neue Wahrnehmung Platz, nämlich wie unglaublich geordnet dieser farbige Kosmos ist. Diese Welt, die auf den ersten Blick leicht unübersichtlich und mit den vielen Sachen sehr üppig und verspielt anmutet, erwies sich sozusagen als beinah strukturiert. Für diese Ordnungen interessierten wir uns mit unserem bildungsanthropologischen Blick auf Sozialisation und vor dem Hintergrund der Frage unseres Forschungsprojekts, wie es dazu kommt, dass Kinder auffallen in erster Linie. In vielen pädagogischen Darstellungen wird der Kindergarten in seiner Funktion als Entwicklungs- und Lernwelt für junge Kinder hervorgehoben, in welcher diese spielerisch, im individuellen Stil und Tempo wichtige soziale und kognitive Erfahrungen machen können (Fasseing Heim et al., 2018). Diese Darstellung bestreiten wir mit unserer Perspektive auf den Kindergarten nicht. Aber wir möchten den Blick auf andere Sinnschichten und Funktionen dieser Institution richten, die uns ebenso zentral erscheinen. Dazu gehört dieser ‚veränderte‘ Blick auf die Kindergartenwelt als sehr geordnete Welt, die den Alltag der darin handelnden Akteur\*innen bestimmt. Im Folgenden stellen wir die Geschehnisse rund um drei Anforderungsordnungen vor, die wir in den Kindergärten beobachtet haben.

### Die Ordnung der situierten Interaktionen

Eine der Ordnungen, an deren Etablierung sehr intensiv gearbeitet wird, umfasst das Verhalten der Kinder und anderer Akteur\*innen in unterschiedlichen interaktiven Situationen. Diese Anforderungen sind in keinem Lehrplan aufgeführt, sind aber für die schulische Organisation – und darüber hinaus in vielen Fällen für das gesellschaftliche Zusammenleben – von großer Bedeutung. Ohne eine etablierte Interaktionsordnung ist so etwas wie ein geregelter Unterricht kaum möglich.

Die Interaktionsordnung im Kindergarten schränkt im Großen und Ganzen das Spektrum der möglichen Verhaltensweisen ein. Es geht aber nicht ‚nur‘ darum, was generell erlaubt oder nicht erlaubt ist, sondern vielmehr darum, welches Verhalten von wem in welcher Situation als angemessen anerkannt wird. Die einzelnen Anforderungen wollen wir hier kurz umschreiben. Die Interaktionsordnung regelt zum Beispiel die *Lautstärke* der Kinderstimmen. Beim Erfahrungsaustausch im Kreis werden die Kinder des Öfteren aufgefordert, laut und deutlich zu sprechen. In anderen Situationen, z. B. wenn die Lehrperson unterrichtet, oder wenn verschiedene Gruppen den Kindergartenraum mit unterschiedlichen Aktivitäten besetzen, werden die Kinder aufgefordert, leise zu sein oder zu schweigen. Wie wir sehen konnten, war es für alle Beteiligten ein längerer Prozess, nur schon diesen winzigen Aspekt der Interaktionsordnung zu etablieren. Immer wieder wiesen die Kindergartenlehrpersonen auf die situativ angemessene Lautstärke hin, wiesen entweder einzelne Kinder oder ganze Gruppen zurecht, lauter oder leiser zu sein.

Eine andere Anforderung der Interaktionsordnung ist die Kontrolle der *Bewegungen*, d.h. die Anpassung der Bewegungen an die Situation. Sehr oft bedeutete dies, sich gar nicht, nicht zu langsam oder nicht zu schnell zu bewegen. Am Beispiel der Bewegungsanforderungen möchten wir beispielhaft ausführen, wie sich die Etablierung einer solchen Anforderung vollzieht, und zwar anhand einer Situation, die sich in einem Sitzkreis eines Kindergartens in der Halbklass mit ungefähr 10 Kindern abspielte (ausführlich in Sieber Egger & Unterweger, 2020). Im Zentrum des Sitzkreises war eine so genannte Sandwanne platziert, und das erklärte Ziel der Lehrperson für diese Unterrichtssequenz war die Einführung der Regeln rund um diese Sandwanne. Die Sandwanne ist eine mit feinstem hellem Sand gefüllte Wanne aus Glas, etwas größer als ein Katzenkistchen. Zur Sandwanne gehören verschiedene Holzgeräte, mit denen der Sand bearbeitet werden kann. Die Kindergruppe versammelte sich also im Kreis am Boden, und als Sitzgelegenheit hatte jedes Kind ein 20 × 20cm grosses Teppichstück zur Verfügung. In den kommenden 20 Minuten dieser Regeleinführung ging es dann tatsächlich auch darum, wie man die Geräte einsetzt, keinen Sand auf den Boden rieseln lässt und so weiter. Vor allem aber zeigte sich in den ethnographisch protokollierten Situationen in aller Deutlichkeit, wie eindringlich die Praxis des Ruhig-Sitzenbleibens eingeübt wurde, die Ruhigstellung der Kinderkörper zum Zweck der Instruktion. Dies geschah über wiederholte verbale Interventionen („Jetzt schaut ihr einmal einfach nur, es sind alle auf ihrem Teppich. Alle sind auf ihrem Teppich.“) und über körperliche Interventionen der Lehrperson, nämlich Berührungen von Kindern, das Herumschieben von Kindern oder das Zurechtrücken von Teppichstücken. Das ruhige Sitzen wird mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit als Prämisse von Aufmerksamkeit konstruiert. Während die Pädagogin die Situation wohl zusammengefasst hätte mit: „Heute ging es um das Einführen der Regeln rund um dieses Spielgerät“, würde die Ethnographin darauf erwidern: „Ja, aber hauptsächlich ging es um das ruhige Sitzen und das Einhalten eines ganz bestimmten Territoriums“ (siehe dazu auch Maeder, 2018a; Sieber Egger und Unterweger, 2020).

Weitere Anforderungen können wir zum Thema „Bewegung“ ergänzen: So zum Beispiel die Bewegung der Kindergruppe im öffentlichen Raum, wo es darum ging, eine zielgerichtete Synchronizität herzustellen: Alle sind mit dem gleichen Tempo, meist in Zweierreihe, wenn möglich ohne Abschweifungen von A nach B unterwegs. In der Realität stellte sich diese Idealvorstellung oft als schwierig umsetzbar heraus und viele Interventionen seitens der Lehrpersonen waren die Folge. Um noch einmal die Abgrenzung zum pädagogischen Blick zu verdeutlichen: Im zum Zeitpunkt der Forschung gültigen Lehrplan war Bewegung durchaus ein Thema, aber stets im Sinne von Bewegungsförderung und mit dem Ziel verknüpft, vielfältige Bewegungskompetenzen (Hüpfen, Rennen, Balancieren ...) zu erlernen. Mit Blick auf die schulische Sozialisation hilft der befremdete Blick der Ethnograph\*innen aufzuzeigen, dass nebst der manifesten Regeleinführung sehr häufig und sehr deutlich die Fähigkeit zum Ruhigsein als zentrale Bewegungskompetenz fokussiert wurde.

Eine weitere Anforderung innerhalb der Interaktionsordnung betraf die angemessene *Beteiligung* an unterschiedlichen Situationen im Kindergartenalltag. Die Notwendigkeit, eine aktive oder eine passive Rolle einzunehmen, hängt von der Definition der Situation ab. Falls die Lehrperson (implizit oder explizit) ein Geschehen als Vermittlungssituation rahmt, beansprucht sie in der Regel das alleinige Rederecht und ruft allenfalls gezielt einzelne Kinder zu Beiträgen auf, die dann auch einen gewissen Umfang nicht überschreiten sollten. In der Sandwannensituation beispielsweise wurde ein Mädchen aufgefordert zu schildern, was man mit den Geräten alles machen könne. Als sie dies sehr detailliert tat, wurde sie von der Lehrerin kurzerhand in die Schranken gewiesen, nicht so ausführlich zu erzählen. In anderen Unterrichtssituationen, beispielsweise im Freispiel, kann ein passives Verhalten dagegen als Auffälligkeit registriert werden. Für ein Kindergartenkind ist es also eine wichtige Kompetenz, dass es das schulische Geschehen in Bezug auf die verlangte situative Beteiligung zu deuten vermag, und dass es ein Handlungsrepertoire erwirbt, welches sowohl Zurückhaltung und Beobachtung wie auch ein Sich-Darstellen, Sich-Äußern, Sich-Einbringen umfasst.

Auch die Regeln der Etikette und des *zivilisierten Verhaltens* (Elias, 1997; Gilliam et al., 2017) sind für die Interaktionsordnung bedeutsam. Hier wird ein starker Fokus auf den Umgang der Kinder untereinander gelegt. Vielen Lehrpersonen ist dieser Umgang ein wichtiges Anliegen, das sie auch explizit thematisieren, insbesondere, wenn es unter Kindern zu Konflikten kommt. Diese werden oft von den Kindern selbst (z. B. nach der Pause) der Lehrperson zugetragen, und oft intensiv nachbereitet. Grundsätzlich wird sowohl körperlich wie auch verbal ausgetragene Aggression oder Grobheit zum Stein des Anstoßes, und die Kinder werden angehalten, in Konfliktsituationen jeweils auch die Perspektive des anderen in Betracht zu ziehen. Auch in der Sandwannensituation kam es zu einem solchen „Zwischenfall“, als ein Junge einem anderen eine Kiste aus der Hand zu reißen versuchte. Die Lehrerin intervenierte sofort: „Jimmy, du musst gar niemandem das Zeug wegreißen. Wenn du die Sachen vergisst, musst du halt noch schnell hintennach. Aber nicht einander das Zeug wegreißen. Können wir das abmachen?“ Aber auch als frech oder übergriffig interpretiertes Verhalten gegenüber erwachsenen Akteur\*innen wird angemahnt.

Ebenfalls einen hohen Stellenwert in der Interaktionsordnung hat die *Regulierung von Emotionen* bzw. des Emotionsausdrucks, was mit dem oben angesprochenen zivilisierten Verhalten in einigen Fällen eng verknüpft ist. Aber bei der Emotionalität geht es nicht immer um Aggressivität oder Ärger; auch der Ausdruck von Traurigkeit sollte ein gewisses Mass nicht überschreiten. So wurde zum Beispiel mit einem Kind umgegangen, das unter dem Trennungsschmerz von seiner Mutter litt und jeden Morgen anhaltend weinte: Die Lehrperson kümmerte sich meist mit körperlicher Zuwendung um das Kind, manchmal aber auch mit bewusstem Ignorieren und Ablenkungsversuchen.

Und schließlich wird auch ein (wachsendes) Maß an *Selbstständigkeit* im Umgang mit den Anforderungen der Interaktionsordnung verlangt. Während einem Kinder-

gartenkind im 1. Schuljahr zugestanden wird, dass es viel Hilfe und Anleitung benötigt, wird von Kindern im 2. Jahr in aller Regel verlangt, dass sie die oben umrissenen Anforderungen mehrheitlich erfüllen und so auch den jüngeren Kindern als Vorbild dienen. Diese Vorbildrolle ist häufig gegendert, was im „in-vivo-Code“<sup>7</sup> „große Mädchen“ zum Ausdruck kommt. Die Zuschreibung „große Mädchen“ als Vorbilder ist nicht nur eine Zuschreibung von außen durch die Lehrpersonen, die „großen Mädchen“ sehen sich oft selbst auch als geeignet, diese Vorbildrolle einzunehmen und tun sich als das hervor. Darüber hinaus zeigt sich in der Unterscheidung in 1.- und 2.-Jahr-Kinder eine zentrale Unterscheidungspraktik im Kindergartenalltag, die wiederholt zur Anwendung kommt.

Das Herstellen und Aufrechterhalten der Interaktionsordnung mit ihren verschiedenen situativen Anforderungen erfordert sowohl von den Kindern als auch von der Lehrperson hohe Fähigkeiten. Kinder, die sich wiederholt nicht angemessen verhalten, fallen den Lehrpersonen auf und werden sehr oft dahingehend adressiert, dass sie lernen müssen, ihr Verhalten der Situation bzw. den situativen Anforderungen anzupassen. Diese Praxis des direkten Ansprechens der immer gleichen Kinder wegen der immer gleichen „Verstöße“ kristallisiert sich in der Summe zu einer Form von Unterscheidungspraxis, die zu einem „Schon wieder Jimmy!“-Effekt führen kann, um auf das oben angeführte Beispiel zurückzugreifen. Kinder, die in der Interaktionsordnung wiederholt auffallen, stören in den Augen der Lehrpersonen den Unterricht und werden häufig als noch nicht ‚reif‘ oder ‚entwickelt‘ genug eingeschätzt.

## Die Ordnung der Selbstverortung

Einen weiteren Bereich der Anforderungen sehen wir in einer Praxis, welche die Kinder an ihren Platz im Kindergarten heranzuführt. Das ist einerseits wörtlich zu verstehen: Der Kindergartenraum ist hochgradig strukturiert, es gibt meist eine Garderobe, einen Außenraum und (mindestens) einen Hauptraum, manchmal auch eine Küche, einen Abstellraum oder weitere Räume. Es gibt Ecken (wie die klassische Familien-, Laden- oder Bau-Ecke) und Kreise, Regale, Tische und Stühle. Diese Gestaltung des Raums entspricht in aller Regel nicht dem, was die Kinder von zuhause kennen und unterscheidet sich wohl auch in vielerlei Hinsicht von Räumlichkeiten in Kindertagesstätten. Es besteht also zuerst einmal ein Orientierungsbedarf, und die Kinder müssen lernen, wann sie sich wo aufhalten können oder sollen. Zu diesem Zweck wurden in den von uns untersuchten Kindergärten kleine ikonografische Darstellungen, neudeutsch: Icons, eingesetzt, ausgehend von der Annahme, dass die vier-

7 Als „in-vivo-Code“ werden Begriffe bezeichnet, die von den Feldakteur\*innen gebraucht werden und so treffend eine Situation bzw. einen Gegenstand umschreiben, dass der Begriff in die Analyse und in die Wissenschaftssprache übernommen wird.

jährigen in den Kindergarten eintretenden Kinder noch nicht lesen können. Je nach Kindergarten werden diese Icons in Form von kleinen Tierzeichnungen oder anderen „kindlichen“ Sujets den Kindern zugewiesen, oder sie dürfen diese selbst wählen. Funktion dieser Icons ist primär die Selbstverortung jedes Kindes. Das entsprechende Icon bezeichnet dann den Platz in der Garderobe, wo das Kind seine Kleidung wechselt und versorgt, es klebt an ‚seinem‘ Stuhl im Kreis oder an der Schublade im Regal (siehe dazu auch Maeder, 2018b).

Nebst dieser sehr handfesten verortenden Funktion, die Kinder ihren Platz im Kindergartenraum immer wieder finden lässt, ist auch eine symbolische Komponente der Selbst- und Fremdverortung zu erwähnen. Kindergartenkinder werden beispielsweise auch auf dem Weg zum Kindergarten als solche markiert: Es gibt einen so genannten Kindergartenbändel, ein mit reflektierendem Material versetzter leuchtfarbener Plastikstreifen, der über der Kleidung getragen wird. Damit sollen sie als Verkehrsteilnehmer\*innen visuell hervorgehoben werden, aber sie sind auch symbolisch für alle (inklusive sich selbst) auf der Straße als Kindergartenkinder markiert. Die allermeisten Kinder in unserer Untersuchung trugen den Kindergartenbändel zumindest im ersten Jahr mit Stolz (und nachher mit routinierter Selbstverständlichkeit), weil er eben gleichzeitig den Status als Kindergartenkind transportiert. Der Bändel und die Icons sind Artefakte, welche den neu eintretenden Kindern nicht nur die korrekte räumliche Verortung ermöglichen, sie dienen auch der Entwicklung eines Kindergarten-Selbst, eines Verständnisses von „das bin ich im Kindergarten“. Es ist eine Grundanforderung, welche den wenigsten Kindern Mühe bereitet und die in der Regel auch nicht situativen Veränderungen unterliegt, wie es bei den oben aufgeführten Anforderungen innerhalb der Interaktionsordnung der Fall ist. Sie ist so selbstverständlich und implizit, dass sie kaum je zur Sprache kommt – außer im Fall des „Träumers“, der den Bändel immer wieder vergisst oder verlegt ...

## Die fachliche Anforderungsordnung

Ein dritter Bereich von Anforderungen schließlich deckt sich am ehesten mit pädagogischen und institutionell deklarierten (Bildungs-)Zielen und wird bewusst pädagogisch bearbeitet. Dieser Bereich zählt also in unserem Verständnis von Sozialisation in großen Teilen nicht zur „Hintergrundmusik“, sondern spielt sozusagen auf der pädagogischen Hauptbühne. Es geht um fachliche Anforderungen, die wir grob in zwei Achsen unterteilen: Einerseits die im Lehrplan aufgeführten fein- und grobmotorischen Anforderungen (mit der Schere schneiden, mit Farbstiften ausmalen, Bauklötze stapeln, prickeln, mit Leim kleben, über Würfel springen, balancieren etc.), andererseits auch um stärker kognitiv orientierte Anforderungen wie Zahlen und zählen üben, sprachliche Anforderungen (bspw. ans Hörverstehen), eine Orientierung bezüglich Wochentagen und Jahreszeiten entwickeln usf.. Die Anforderungen sind vielfältig und

werden je nach Kindergarten auch in unterschiedlichen Niveaus an die Kinder herangetragen. Mit unserem befremdeten Blick versuchten wir auch in diesem Bereich eine Distanzierung von pädagogischen Selbstverständlichkeiten möglich zu machen. So fiel uns beispielsweise bei der Analyse und Bearbeitung unserer Daten der herausgehobene Stellenwert des Schere-Schneidens auf, das manchmal als Repräsentation von guter Familienkindheit interpretiert wurde und damit eine eigenartige symbolische Aufladung erhielt (Sieber Egger & Unterweger, 2022). Auch in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten konnten wir feststellen, dass diese für die Lehrpersonen einen besonderen Stellenwert hatten und als Hinweis auf eine gute Erziehung in der Familie gedeutet wurden, wo man viel (draußen) miteinander unternimmt, sich im Diskutieren übt und wenig mit elektronischen Geräten beschäftigt ist.

## **V Die diskursiven Rahmungen**

Wenn wir uns nochmals unsere eingangs gestellte Projektfrage vor Augen führen – Wie werden Unterschiede zwischen Kindern im Kindergartenalltag hergestellt? Wie kommt es, dass Kinder auffallen? –, dann lautet die bis jetzt naheliegende Antwort: Kinder werden von Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten innerhalb der drei unterschiedlichen Anforderungsordnungen unterschieden, und sie fallen auf, wenn sie bestimmte zentrale Anforderungen (vor allem im 2. Kindergartenjahr) nicht erfüllen. Diese vorläufige Antwort weist einen etwas deterministischen Wenn-Dann-Charakter auf und wirkt vereinfacht: Es gibt Anforderungen und es gibt Kinder, die sie nicht erfüllen. Der Zappelphilipp beispielsweise kann einfach nicht ruhig sitzen, deshalb braucht er besondere Zuwendung, Förderung oder gar eine Therapie. Diese Interpretation sollten wir noch etwas nuancieren und differenzieren, denn bei der genaueren Analyse unterschiedlicher Fälle von „Auffälligkeit“ zeigt sich eine interpretative Dimension, welche sich auf bestehende diskursive Rahmungen stützt. Diskurse bieten Erklärungs- und Interpretationshilfen an, und diese wiederum beeinflussen den weiteren Verlauf der „Herstellung von Auffälligkeit“. Eine Analyse der eingesetzten diskursiven Rahmungen gehörte im Projekt ebenfalls zu den Strategien der Befremdung. Wir übernahmen diese Rahmungen nicht, sondern analysierten sie mit sozialwissenschaftlichen Mitteln. Ein Beispiel dafür beschreiben wir an anderer Stelle (Sieber Egger & Unterweger, 2022) und soll hier nur ganz kurz resümiert werden: So wurde im Fall eines „auffälligen“ Jungen sein als inkompetent eingestuftes Gebrauch der Schere dem türkischen Hintergrund seiner Familie zugeschrieben. Konkret wurde argumentiert, dass die als überbesorgt dargestellte Mutter dem Sohn aus kulturellen Gründen den Zugang zur Schere zuhause verweigere. Während anhaltende feinmotorische Probleme bei einem Kind, das nicht als „fremd“ markierbar ist, eher im diskursiven Bezugsrahmen der Medizin und Entwicklungspsychologie gedeutet (und allenfalls auch abgeklärt) werden, werden sie im Fall des „türkischen“

Jungen als erstes kulturalisiert<sup>8</sup>. Dieses Argumentationsmuster begegnete uns immer wieder und kann als Reproduktion einer rassialisierten gesellschaftlichen Strukturierung interpretiert werden. Auch Diskurse zu guter (Familien-)Kindheit und guter Erziehung zeigten sich bei den Interpretationen rund um Unterschiede, Abweichungen und Auffälligkeiten als sehr einflussreich. Mit dem auf intersektionelle Muster trainierten sozialanthropologischen Blick konnten wir herausarbeiten, dass auch mit Bezug auf (Familien-)Kindheit und Erziehung eine kulturalistische und teilweise rassialisierte diskursive Rahmung die Argumentationslinien der Lehrpersonen durchkreuzt. So wurde in einem Kindergarten das Kind einer russischen Mutter und eines Schweizer Vaters aufgrund ihres durchgetakteten Wochenplans als „unter massivem Leistungsdruck leidend“ gelabelt (Sieber Egger & Unterweger, 2022). Die Lehrpersonen führten diesen Druck auf die Herkunft der Mutter zurück, da diese nicht nur aus Russland, sondern darüber hinaus aus einer Akademikerfamilie stammte und an das Kind sehr hohe Ansprüche formulieren würde. Dazu im Gegensatz stehen die Einschätzungen von Kindern, die aufgrund des familiären Hintergrunds nicht als fremd markierbar sind. Auch wenn diese Kinder ebenso aufgrund voller Wochenpläne unter Druck standen, wurden diese außerschulischen Betätigungen als förderlich für die Entwicklungen der Kinder wahrgenommen und nicht aufgrund der „anderen“ kulturellen Zugehörigkeit problematisiert. Auch hier wurde deutlich, dass bei Abweichungen und Auffälligkeiten häufig kulturalisiert und rassialisiert wird.

In dieser Interpretation zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen dem pädagogischen und dem bildungsanthropologischen Blick, wie eingangs beschrieben, besonders deutlich. Denn keine der Lehrpersonen würde von sich sagen, dass sie aufgrund ihrer Beobachtungen und Einschätzungen kulturalisiere oder sogar rassialisiere. Im Gegenteil: sie beobachten, sie beurteilen, sie vergleichen und wollen Kinder, die aus den unterschiedlichsten Gründen aus der schulischen Norm, aus den schulischen Anforderungsordnungen, fallen, unterstützen. Zum Beispiel indem sie in Elterngesprächen die Mütter darauf aufmerksam machen, dass sie die Förderung ihrer Kinder in andere Bahnen lenken sollen – mit dem gut gemeinten Rat, eine Schere zu kaufen – oder dass sie im Gegenteil ihre Kinder überfordern. Der argumentative Rückbezug auf Wissensbestände zu den Familien mündet jedoch häufig in einem *doing difference*, das seine implizite Basis in der Norm der *weißen* Mittelschichtsfamilie findet.

8 Die Begriffe „Kultur und Rasse“ weisen eine doppelte Bedeutung auf: zum einen wird mit den Begriffen eine Erklärung gegeben, wenn beispielsweise ein Verhalten eines Kindes in der Schule als problematisch gesehen wird (Dahinden spricht in diesem Zusammenhang von Kultur und Ethnizität als *explicans* (2014, S. 99)). Diese Art der Erklärung findet sich im alltäglichen Sprachgebrauch von Lehrpersonen häufig, wie im Fall des türkischen Jungen. Zum anderen wird in wissenschaftlichen Debatten Kultur und „Rasse“ als *explicandum* (Dahinden, 2014, S. 99) eingesetzt, als Konzepte, um analytisch Argumentationen zu fassen.

## VI Resümee

Der Blick auf diskursive Rahmungen macht eine Verdoppelung oder gar Verdreifachung des Befremdungsgeschehens deutlich: Nicht nur wird das Eigene in der ethnographischen Erforschung hiesiger Bildungsinstitutionen methodisch als Fremdes in den Blick gerückt – auch im Feld wird mit der Unterscheidung zwischen „fremd“ und „eigen“ gearbeitet, und dies wiederum wird von den Ethnograph\*innen als eine zu befremdende Praxis analysiert. Mit unserem Beitrag zeigen wir auf, wie wir mit unserer Forschung im Schweizer Kindergarten zu einer „anderen“ Beschreibung des Kindergartens mit seinen Ordnungen und Sozialisationspraktiken kommen, als das eine pädagogische oder alltagstheoretische Betrachterin tun würde. Dazu muss notwendigerweise das Eigene – die Praktiken ebenso wie die Diskurse – als das Selbstverständliche, Unhinterfragte ‚verändert‘ werden, und zwar methodisch reflektiert und gezielt. Verschiedene Strategien dieser Befremdung lassen sich mit dem Konzept des „fighting familiarity“ zusammenfassen.

Ein solches Vorgehen lässt nicht nur eine neue oder ‚andere‘ Perspektive auf den Gegenstand zu, der Gegenstand kann auch stärker durchdrungen werden, er kann quasi aus der Selbstverständlichkeit geholt werden. Eine ethnographische Beschreibung bleibt idealerweise nicht an der Oberfläche der Phänomene stehen – also beispielsweise bei dem, was Lehrpersonen explizit als Selbstbeschreibung ihres Tuns präsentieren. Sie ermöglicht ebenso eine Beschreibung des impliziten Wissens der beforschten Personen. In dem hier dargelegten Fall geht es um das praktische Wissen rund um die schulische und gesellschaftliche Sozialisation von Kindergartenkindern, welche als „Hintergrundmusik“ – oder je nach Perspektive auch Leitmelodie – des Kindergartenalltags erklingt. Unsere Erfahrung zeigt, dass Lehrpersonen bei Rückmeldungen dieses Wissen auch validieren, sich und ihre Praxis wiedererkennen und bereit sind, ihre Praxis auf dieser Basis zu reflektieren. Etwas anders gestaltet es sich mit ethnographischen Beschreibungen und Analysen, welche stärker am Selbstverständnis von Lehrpersonen kratzen und welche deren pädagogische Praxis auch kritisch auf Stereotypisierung oder gar Benachteiligung untersuchen. Dabei kann es nicht darum gehen, einzelne Lehrpersonen anzuschuldigen oder ihr Handeln individuellen Dispositionen anzulasten. Vielmehr soll der Hinweis auf gesellschaftliche und institutionelle Logiken und Zwänge dieses Handeln erklärbar machen. Für die pädagogische Professionalisierung scheint uns eine solche Auseinandersetzung auf der Grundlage ethnographischer Beschreibungen und Deutungen schulischer Alltagspraxis zwar herausfordernd, aber auch gewinnbringend.

## Literatur

- Agar, M. H. (1996). *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. Academic Press.
- Anderson-Levitt, K. M. (Hrsg.). (2012). *Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Berghahn Books.
- Atkinson, P. (2014). *For Ethnography*. SAGE Publications.
- Back, K. W. (1956). The Well-Informed Informant. *Human Organization*, 14, 30–33.
- Berg, E. & Fuchs, M. (Hrsg.). (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Suhrkamp.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (Bd. 4755). Verlag Julius Klinkhardt. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547558>
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rissler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung: Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–39). Beltz Juventa.
- Butler, J. (2014). Epilog. In B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 181–187). B. Budrich.
- Clerke, T. & Hopwood, N. (2014). *Doing Ethnography in Teams. A Case Study of Asymmetries in Collaborative Research*. Springer.  
[http://sfx.ethz.ch/sfx\\_locator?sid=ALEPH:EBI01&genre=book&isbn=9783319056173](http://sfx.ethz.ch/sfx_locator?sid=ALEPH:EBI01&genre=book&isbn=9783319056173)
- Clifford, J. (1999). After Writing Culture. *American Anthropologist*, 101(3), 643–645.
- Clifford, J. (2005). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Clifford, J. & Marcus, G. E. (Hrsg.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography; a School of American Research advanced seminar*. Univ. of California Press.
- Dahinden, J. (2014). „Kultur“ als Form symbolischer Gewalt: Grenzziehungsprozesse im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 97–121). Springer.
- Delamont, S. (2012). The parochial paradox: Anthropology of education in the anglophone world. In K. M. Anderson-Levitt (Hrsg.), *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling* (S. 49–70). Berghahn Books.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1980). The Two Traditions in Educational Ethnography: Sociology and anthropology compared. *British Journal of Sociology of Education*, 1(2), 135–152.
- Delamont, S. & Atkinson, P. (1996). *Fighting Familiarity. Essays on Education and Ethnography*. Hampton Press.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Pugsley, L. (2010). The concept smacks of magic: Fighting familiarity today. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.002>
- Dellwing, M. & Prus, R. (2011). *Einführung in die interaktionistische Ethnographie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenhart, M. (2001). Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and Their Implications for Research on Teaching. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching, 4<sup>th</sup> Edition* (S. 209–225). American Educational Research Association.

- Eisenhart, M. (2018). Changing Conceptions of Culture and Ethnography in Anthropology of Education in the United States. In D. Beach, C. Bagley & S. Da Silva (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (S. 153–172). The Wiley.
- Elias, N. (1997). *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (Neuausg., 20., neu. durchges. u. erw. Aufl.). Suhrkamp.
- Fasseing Heim, K., Lehner, R., Dütsch, T., Arnaldi, U., Hildebrandt, E., Wey-Huber, M. & Zumsteg, B. (Hrsg.). (2018). *Übergänge in der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann.
- Geer, B. (1964). First days in the field. In P. E. Hammond (Hrsg.), *Sociologists at work* (S. 372–398). Basic Books.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, E. (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21. Verabschiedet von der Plenarversammlung der deutsch-sprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*.
- Gilliam, L., Gulløv, E., Olwig, K. F. & Bach, D. (2017). *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*. Pluto Press.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18 (2), 123–132. <https://doi.org/10.1177/089124189018002001>
- Grundmann, M. (2011). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 63–85). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_3)
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hirschauer, S. (Hrsg.). (2017). *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Velbrück Wissenschaft.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp.
- Jaeger, U. (2021). *Children's Pathways of Belonging. An Ethnography of a Kindergarten Class in a Diversified Swiss Neighborhood*. Universität Zürich.
- Kalthoff, H. (1997). Fremdenrepräsentation. Über ethnographisches Arbeiten an exklusiven Internatsschulen. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (1. Aufl., S. 240–266). Suhrkamp.
- Levinson, B. & Pollock, M. (2011). *A companion to the anthropology of education*. Wiley-Blackwell.
- Lindner, R. (1981). Die Angst des Forschers vor dem Feld: Überlegungen zur teilnehmenden Beobachtung als Interaktionsprozess. *Zeitschrift für Volkskunde*, 77(1), 51–66.
- Maeder, C. (2018a). Aushandlungsordnung im Kindergarten. In M. Pfadenhauer & A. Pofelr (Hrsg.), *Wissensrelationen. Beiträge und Debatten zum 2. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 567–576). Beltz Juventa.
- Maeder, C. (2018b). „Die Lego sind heute nicht offen“ Die wissensmässige Belegung des Raums als ein Gesellschaftsdispositiv im Kindergarten. In M. Pfadenhauer & A. Pofelr (Hrsg.), *Wissensrelationen. Beiträge und Debatten zum 2. Sektionskongress der Wissenssoziologie* (S. 421–429). Beltz Juventa.
- McDermott, R. & Varenne, H. (2006). Reconstructing culture in educational research. In G. D. Spindler & L. A. Hammond (Hrsg.), *Innovations in educational ethnography: Theory, methods, and results* (S. 3–31). Erlbaum.
- Pregel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on Fieldwork in Morocco*. University of California Press.

- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2018). Ethnographic Research in Schools. Historical Roots and Developments with a Focus on Germany and Switzerland. In D. Beach, C. Bagley & S. Marques da Silva (Hrsg.), *The Wiley Handbook of the Ethnography of Education* (S. 233–256). John Wiley & Sons, Inc.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2019). „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 153–174). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_8)
- Sieber Egger, A., & Unterweger, G. (2020). ‘Das ist die Frage, ob man’s steuern kann, seinen Körper’: Praxeologische Betrachtungen des Kindergartenalltags. In A. Hoffmann-Ocon, A. De Vincenti & N. Grube (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*» (pp. 269–295). transcript. 10.5281/zenodo.4046508
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2022). ‚Russischer Drill‘, ‚orientalische Verwöhnung‘ und ‚Schweizer Perfektion‘: White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten. In L. Chamakalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 37–53). Beltz Juventa.
- Sieber Egger, A., Unterweger, G. & Maeder, C. (2019). Producing and Sharing Knowledge with a Research Field. Chapter 4. In Hoveid, Marit, L. Ciolan, A. Paseka & S. Marques da Silva (Hrsg.), *Doing Educational Research: Overcoming Challenges in Practice* (S. 72–88). SAGE Publications.
- Stephens, N. & Delamont, S. (2010). Roda Boa, Roda Boa: Legitimate peripheral participation in diasporic capoeira. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.003>
- Tedlock, D. (1987). Questions concerning Dialogical Anthropology. *Journal of Anthropological Research*, 43(4), 325–337. <https://doi.org/10.1086/jar.43.4.3630541>
- Tedlock, D. (1993). Fragen zur dialogischen Anthropologie. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text* (S. 269–287). Suhrkamp.
- Unterweger, G., Sieber Egger, A. & Maeder, C. (2018). Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie. Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 1, 1–24. <https://doi.org/10.18442/006>
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9(1), 8–37.
- Whyte, W. F. (1943). *Street corner society. The social structure of an Italian slum*. The University of Chicago Press.
- Yon, D. A. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32, 411–429. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093449>

Jelena Tošić & Christa Markom

nap

new academic press

# Einführung in die Bildungsanthropologie

*Ein Lehrbuch*



**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages oder der Autoren/Autorinnen reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2022 by new academic press, Wien  
[www.newacademicpress.at](http://www.newacademicpress.at)

ISBN: 978-3-7003-2215-3

Umschlaggestaltung: Peter Sachartschenko  
Satz: Patric Kment  
Druck: Prime Rate, Budapest