

Zur Materialität alltäglicher Übergänge

Eine institutionalisierungsanalytische Perspektive auf die Herstellung von Übergängen im (pädagogischen) Alltag der Kindertagesstätte.

Jennifer Carnin

Zusammenfassung

Der Beitrag plädiert zum einen für eine *institutionalisierungsanalytische* Erweiterung der erziehungswissenschaftlichen lebenslaufbezogenen Übergangsforschung um alltägliche Übergänge und zum anderen für eine sozialwissenschaftliche Erweiterung der frühpädagogischen Debatte um Übergänge im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte. Der Gewinn einer solchen Perspektive wird anhand einer ethnografischen Analyse der Materialität alltäglicher Übergänge verdeutlicht. Es wird gezeigt, dass alltägliche Übergänge eine doppelte teleo-affektive Ausrichtung aufweisen, die im Sinne organisationaler Handlungsanforderungen und pädagogischer Absichten herausgearbeitet wird.

Schlagwörter: Ethnografie, Pädagogisierung, Übergänge, Materialität, Praxistheorie

On the materiality of everyday transitions. An institutionalization-analytical perspective on the production of transitions in the (pedagogical) everyday life of the day care center.

Abstract

This article argues for broadening the scope of educational research on transitions beyond life-course to include everyday transitions, using an institutionalization-analytical lens. Moreover, it proposes a sociological expansion of the early childhood education debate on transitions in the daily pedagogical activities of the day care center. The advantages of this perspective are emphasized through an ethnographic analysis of the materiality of everyday transitions. Daily transitions appear to have a dual teleo-affective direction, explained by both organizational requirements for action and pedagogical intentions.

Keywords: Ethnography, Pedagogisation, Transitions, Materiality, Practice Theory

1 Einleitung

Im Zuge des so genannten *practice turn* (Schatzki et al., 2006) etabliert sich eine sozialwissenschaftliche Übergangsforschung, die ausgehend von der Kritik an der tradierten, an Institutionen orientierten Übergangsforschung „die Naturalisierung des institutionalisierten Lebenslaufs problematisiert“ (Schröer, 2013, S. 65). Dementsprechend werden Übergänge mit „biografischer Offenheit“ (Schröer, 2013, S. 65) theoretisiert und empirisch untersucht. Die sogenannte ‚Reflexive Übergangsforschung‘ (Walther et al., 2020) kritisiert die Naturalisierung des Normallebenslaufs, indem sie dessen Zustandekommen nicht als gegeben voraussetzt, sondern reflexiv bearbeitet. Dabei wird mit dem Konzept des *doing transitions* (Walther et al., 2020) der konstruktive Charakter der Hervorbringung und Bewältigung von Übergängen gefasst.

In der Kindheitspädagogik lassen sich demgegenüber zwei Stränge der Thematisierung von Übergängen unterscheiden. Zum einen werden interinstitutionelle Übergänge stärker am Gelingen orientiert und entwicklungspsychologisch¹ als Transitionen verstanden (Griebel & Niesel, 2015; Hedegaard & Fleer, 2019), die von Fachkräften gestaltet und von Kindern bewältigt werden können. Zum anderen setzen sich stärker erziehungswissenschaftlich und kindheitstheoretisch orientierte reflexive Zugänge durch, die Übergänge in ihrer institutionellen Bedeutung analytisch erfassen. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der instituierenden Genese von Übergängen und den damit verbundenen Maßnahmen (Brennecke & Tervooren, 2019; Cloos et al., 2013; Cloos, 2017; Huf & Panagiotopoulou, 2011; Kämpfe et al., 2019; Kelle & Mierendorff, 2013; Zehbe, 2021). Insgesamt lässt sich für diesen Strang sagen, dass Übergänge lebenslaufbezogen (z. B. Eingewöhnung oder Einschulung) untersucht werden. Unberücksichtigt sind alltägliche Übergänge des Ankommens und Verabschiedens oder des Wechsels zwischen pädagogischen Formaten. Während dies für den Schulalltag in Ansätzen bereits unternommen wird (Hutschenreuter, 2011; Wagner-Willi, 2005), steht die empirische Auseinandersetzung mit alltäglichen Übergängen in der Kindertagesstätte noch am Anfang. Erste Hinweise auf die institutionalisierungsanalytische Bedeutung alltäglicher Übergänge finden sich in der Studie von Bollig, Honig und Nienhaus (2016), die den Alltag luxemburgischer Bildungs- und Betreuungssettings im Hinblick auf das Moment des Arrangierens verschiedener Bildungs- und Betreuungsformate untersuchen. Alltägliche Übergänge sind für das Arrangieren hoch relevant, die Prozessierung der Übergänge wird nicht dezidiert zum Gegenstand der Untersuchung.

Ausgehend von einer ethnografischen Studie zur Verkörperung von Übergängen in der frühen Kindheit, argumentiert dieser Beitrag im Anschluss an u. a. Rutanen und Hännikäinen (2017) für eine Erweiterung des sozialwissenschaftlichen lebenslaufbezogenen Übergangsbegriffs um die Dimension alltäglicher Übergänge. Der Beitrag beleuchtet vor dem Hintergrund einer institutionalisierungsanalytischen Perspektive (Honig, 2015; Neumann, 2018) die Bedeutung dinglicher Materialität² für alltägliche Übergänge und zeigt entlang von Beobachtungsprotokollen, wie diese prozessiert und pädagogisiert werden.

¹ Für einen Überblick siehe Vogler et al. (2008).

² Zur Bedeutung von Dingen im Kontext von Kindheitspädagogik und Kindheitsforschung siehe die Sammelbände von Alasuutari et al. (2020) und Bollig et al. (2020).

2 Alltägliche Übergänge in der (frühen) Kindheit

In der kindheitspädagogischen, an gelingender Praxis orientierten Debatte wird auf die pädagogische Bedeutung von alltäglichen Übergängen verwiesen (Daldrop, 2016; Gutknecht, 2013). Übergänge im pädagogischen Alltag – entwicklungspsychologisch als Mikrotransitionen gefasst – werden hier als pädagogische Herausforderung begriffen, die im Tagesablauf der Kindertagesstätte vorkommen und Problemkomplexe freisetzen (Daldrop, 2016; Gutknecht, 2013). Übergänge im Alltag stellen praktische Handlungsanforderungen für Fachkräfte dar, die *durch die Pädagogisierung* als Übergang bearbeitbar und zu einer pädagogischen Gestaltungsaufgabe werden.

In diesem Beitrag soll eine grundlegend andere Argumentation verfolgt werden, die entsprechend über Fragen gelingender Pädagogik hinausgeht. Institutionalisierungsanalytisch (Honig, 2015; Neumann, 2018) werden kindheitspädagogische Institutionen als gesellschaftliche Praxis betrachtet, die neben der normativen Orientierung am Pädagogischen relational auf weitere gesellschaftliche Praxen bezogen ist. Die Kindertagesstätte erfüllt gemäß Honig (2013, S. 185) „soziale Dienstleistungen für die Eltern, Bildungsfunktion[en] für die Kinder und sozialpolitische Funktion[en] für die Gesellschaftspolitik“. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht ist sie daher nur multifunktional und multiperspektivisch zu erfassen. Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass Übergänge *im* Alltag der Kindertagesstätte *durch* ihre Organisation und den daraus resultierenden Handlungsanforderungen entstehen. Ich werfe damit nicht Fragen nach individuellen Kompetenzen auf, sondern betrachte alltägliche Übergänge grundlegender im Hinblick auf die multireferenzielle Hervorbringung des Alltags und dessen (pädagogische) Bedeutung für seine Adressat:innen. Der Beitrag knüpft an Rutanen und Hännikäinen (2017) an, welche die Bedeutung der Übergänge für die Konstitution des pädagogischen Alltags in Bezug auf die drei Dimensionen *care*, *upbringing* und *teaching* in der finnischen Kindertagesstätte illustrieren. Die Autorinnen zeigen auf, wie sich aus dem Alltag der Kindertagesstätte Gelegenheiten zur Pädagogisierung entlang der drei thematisierten pädagogischen Grundfiguren ergeben.

In Anlehnung an Schatzki (1996, 2010, 2016) wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen. Praktiken werden als „ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ (Reckwitz, 2003, S. 289) und als verdichteter „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89) aufgefasst. Praktiken sind folglich nicht als einzelne Handlungen oder Akte zu verstehen, sondern müssen netzwerkförmig, als Praktiken verstanden werden. Es verknüpfen sich verschiedene Bewegungen und Handlungen zu zweckgebundenen Aktivitäten und dehnen sich über Zeit und Raum aus. Diese Verbindungen sind es, die Akte – *doings and sayings* – bündeln, sodass sie *als Netzwerke* zu Praktiken werden. Das materiale Arrangement, das sich aus Menschen, Dingen, Organismen und natürlichen Dingen zusammensetzt (Schatzki, 2010, S. 129), wird darüber relational und zweckgebunden im Netzwerk integriert, sodass es zu einem Praxis-Arrangement-Bündel wird.

Übergänge werden praxistheoretisch zu einem Phänomen des Dazwischen. Sie entstehen aus einem vollzogenen Wechsel und weisen zugleich über diesen Wechsel hinaus. Übergänge schwappen über und ragen hinein und stellen damit die abschließende und

fixierbare Konstitution von Entitäten als solche in Frage. Das Verhältnis von Entitäten und ihren Übergängen zeigt die Brüchigkeit der Praxis auf. Übergänge sind als Akte in den Grenzzonen der Praktiken zu verorten und verbinden diese. So müssen Wechsel zwischen Praktiken von Individuen als solche vollzogen werden. Die Akte materialisieren sich, da sie sich im konkreten Tun der Akteur:innen körperlich realisieren und an Dinge gebunden sind.

Alltägliche Übergänge begreife ich im Anschluss an die hier skizzierte praxistheoretische Perspektive mit einem Alltagsbegriff, der sie fest in der Tagesstruktur verankert. Sie unterscheiden sich von stärker institutionalisierten lebenslaufbezogenen Übergängen, die gleichwohl den Status des Alltäglichen erhalten können, lediglich durch den Grad ihrer zeitlichen und räumlichen Ausdehnung. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist es unabdingbar auch alltägliche Übergänge sozialwissenschaftlich als Übergänge zu untersuchen.

Wanka (2020) beschreibt lebenslaufbezogene Übergangspraktiken so, dass „sie auf spezifische Art teleo-affektiv strukturiert sind, d. h. den Zweck verfolgen, ihre Partizipant:innen in einem chrononormativen Lebenslauf von einer Lebensphase oder einem sozialen Status zu einer/einem anderen zu leiten“ (Wanka, 2020, S. 201). Folgt man dieser Spezifikation für alltägliche Übergänge, lässt sich nach ihrer teleo-affektiven Struktur fragen: Wie gelingt es dem Alltag in der Kindertagesstätte sich als *pädagogischer* Alltag ausweisbar zu machen?

Im Folgenden präsentiere ich meine Analysen, die empirisch die Frage nach den teleo-affektiven Strukturen der alltäglichen Übergänge fokussieren. Ich frage danach, wie – also in welcher Form und in Bezug auf welches pädagogische Verhältnis – die alltäglichen Übergänge praktisch vollzogen werden. Der besondere Fokus soll für diesen Beitrag auf der Bedeutung von Dingen in eben jenen Übergängen liegen. Das ist insofern besonders vielversprechend, weil Dinge als ein Element der Materialität von Übergängen Wissen in die Praktiken tragen und gleichzeitig die Möglichkeit bieten, Praktiken als eine spezifische Variante ihrer Selbst anzuregen – sie quasi in Gang zu setzen. Dinge verstehe ich als Teil von Praxis-Arrangement-Bündeln. Sie setzen über ihre Materialität „chains of action“ (Nicolini, 2013, S. 166) in Bewegung und entfalten so moderierende Wirkungen für die anderen Akte und Handlungen des Praxis-Arrangement-Bündels. Entsprechend wird im folgenden Beitrag die moderierende Funktion von Dingen untersucht, die Wissen zur Ausführung bringt und damit im Vollzug praktische Bedeutung erzeugt.

3 Die Hervorbringung alltäglicher Übergänge in der Kindertagesstätte

Die im Folgenden von mir analysierten Beobachtungsprotokolle sind im Rahmen einer Langzeitethnografie³ (Machold & Wienand, 2021) entstanden, sie bildeten bereits die Grundlage für eine Studie zur Verkörperung von Übergängen (Carnin, 2020). Das Sample umfasst ethnografische Erhebungen in zwei Kindertagesstätten und vier Grundschulen, in

³ „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (DFG – 314127891; Leitung: Prof. Dr. Claudia Machold)

denen das Forschungsteam während mehrerer mehrmonatiger Feldphasen insgesamt etwa 400 Beobachtungsprotokolle verfasst hat. Die Protokolle wurden gemäß der konstruktivistischen Grounded Theory Methodology ausgewertet (Charmaz, 2006). Charmaz schlägt ihre Grounded Theory Methodologie als relationale Forschungsstrategie vor, die die Involviertheit der Forschenden in die Konstruktion von Gegenstand und Erkenntnissen systematisch einbezieht. Vor dem Hintergrund eines relationalen Verständnisses von Praktiken und der Ethnografie als Forschungspraxis führt die konstruktivistische Grounded Theory Methodologie Relationalität und Reflexivität in der Analyse weiter. Die Beobachtungsprotokolle wurden in mehreren Schritten kodiert, um das Material analytisch und thematisch zu sortieren. Hierbei wurde versucht, das Material von seiner chronologischen Struktur zu lösen und eine (Re-)Konzeptualisierung (Charmaz, 2006, S. 113) zu erreichen. Im ersten analytischen Schritt des ‚zooming in‘ auf die Materialität von Übergangspraktiken und dem anschließenden ‚zooming out‘ (Nicolini, 2009) mit einer stärkeren Theoretisierung der Analysen wurden die Konzepte, die analytisch im Fokus der Übergangspraktiken standen, neu arrangiert und als Netzwerke visualisiert. Im Folgenden werden zwei dieser Netzwerke von mir näher erläutert, um das Potenzial einer derartigen Übergangsforschung aufzuzeigen. Die Explikation des ersten Netzwerkes ermöglicht es, durch die Fokussierung auf den alltäglichen Übergang am Morgen die alltagspraktische Konstitution von Sorgeverhältnissen zu rekonstruieren. Das zweite Netzwerk fokussiert hingegen die Pädagogisierung eines alltäglichen Übergangs im Gruppenalltag, im Modus der Partizipation und hebt damit auf aktuelle pädagogische Programmatiken ab.

3.1 Der Nuckel als generationales Linderungsobjekt und die alltagspraktische Hervorbringung von Sorgeverhältnissen

Üblicherweise werden Kinder morgens von ihren Familien in die Kindertagesstätte gebracht. Dort vollziehen sie einen Wechsel von Familien- zu Kitapraktiken, der im Folgenden als alltäglicher Übergang betrachtet werden soll. Durch diesen Übergang wird die praktische Organisation der Sorge um die Kinder als Sorgeverhältnis sichtbar. Bringsituationen sollen im Folgenden als Übergänge des pädagogischen Alltags theoretisiert werden, um ihre spezifische Verfasstheit zu beschreiben. Sie gelten in institutionalisierungsanalytischer Absicht als hervorgebracht und gleichfalls wird angenommen, dass sie sich auf verschiedenen Ebenen materialisieren. Dinge werden als in die Übergangspraktiken involviert verstanden, durch deren teleo-affektive Struktur sind sie mit eigenen Bedeutungen ausgestattet und gestalten diese mit. Im Folgenden zeige ich anhand der Analyse einer Beobachtungssequenz, wie ein solcher morgendlicher Übergang prozessiert wird und welche Bedeutung Dingen zukommt.

„Jakobs Mutter kommt mit Jakob auf dem Arm in die Gruppe und sie spricht mit ihm. Er versteckt sein Gesicht in ihrem Nacken. Die Mutter sagt zweimal: ‚Guck mal, Sabina ist auch da.‘ Sie geht mit Jakob durch die Gruppe. Seine Schwester Yaren läuft ebenfalls durch die Gruppe.

Die Mutter kommt mit Jakob in Richtung des Frühstückstisches und sagt zu ihm: ‚Guck mal die Frühstückstücken alle zusammen. Guck mal, Müsli.‘ Sabina geht zu Jakobs Mutter und spricht mit ihr und mit Jakob. Sie hocken sich hin.“

Jakob wird auf dem Arm seiner Mutter in den Gruppenraum gebracht. Es handelt sich um eine Kopplung von Jakobs Körper mit dem Mutterkörper. Diese Körper-Kopplung (Kelle & Seehaus, 2010) erhöht Jakobs Position im Raum, wodurch er eine bessere Übersicht hat und von den anderen Anwesenden gesehen werden kann.

Die Beobachterin beschreibt die Bewegung als „sie geht mit ihm durch die Gruppe“ und parallelisiert dies mit der Bewegung Yarens, Jakobs Schwester, die ebenfalls durch die Gruppe läuft. Jakob wird von seiner Mutter getragen, wodurch er sich im Raum bewegt, was von der Beobachterin als Laufen gedeutet wird. Im Gegensatz dazu geht Yaren selbstläufig und präsentiert dadurch einen höheren Grad an Autonomie als Jakob. Die Körper-Kopplung von Jakob und seiner Mutter erscheint nicht als physische Notwendigkeit, so dass es nicht scheint, dass Jakob generell (noch) nicht laufen kann. Gleichzeitig deutet der Vergleich mit seiner Schwester auf eine Altersdifferenz hin, die als Differenz im Grad der Autonomie der Raumeignung sichtbar wird. Laufen-Können wird zu einer Fähigkeit, die zwar grundsätzlich körperlich-entwicklungsbezogen erlernt werden muss, jedoch situativ und konkret zur Aufführung gebracht werden muss. Selbst-Läufigkeit verlangt die emotionale Befähigung, die die Mutter herzustellen versucht.

Durch die Teilnahme der Erzieherin Sabina verändert sich das körperliche Arrangement, indem sie sich hinhockt. Dadurch wird Jakob auf Augenhöhe gebracht, was auch bedeutet, dass die Erwachsenenkörper auch niedriger werden. Diese Veränderung der Körperhaltung geht mit einer Veränderung des Raums einher, die Jakob näher an die Selbstständigkeit bringen soll.

„Ein wenig später rufen alle Kinder vom Frühstückstisch: ‚Der ist ein Baby, der ist ein Baby, der ist ein Baby, der ist ein Baby.‘ Sie schauen in die Richtung von Jakobs Mutter und Sabina und Jakob.“

Alle Kinder erscheinen als Gruppe, die mit einer Stimme rufen. Sie repräsentieren sich als Gemeinschaft, so dass die Beobachterin sie als „alle Kinder“ markiert. Dieser Gemeinschaft scheint Jakob nicht zugehörig zu sein. Das Rufen verweist auf eine räumliche Distanz, die mit der Stimme überbrückt wird. Es findet eine verbal-körperliche Annäherung statt, die Gruppe setzt sich zu Jakob in ein Verhältnis. Ambivalent ist, dass einerseits ein Bezug zu Jakob hergestellt wird, indem durch das Rufen eine Verstehbarkeit sichergestellt wird, andererseits wird auf der inhaltlichen Ebene – wie im Folgenden deutlich wird – eine massive Distanzierung vollzogen.

Durch die Anrufung von Jakob als Baby wird eine Unterscheidung deutlich, dass es sich bei der Gruppe „alle Kinder“ nicht um ein Baby handelt. Mit der Unterscheidung geht eine Bewertung einher, es handelt sich also um eine auf der Differenzlinie Generation verortete, wertende Anrufung, die Jakob ab- und dadurch „alle Kinder“ aufwertet. „Baby“ als Subjektposition ist bestimmt durch die leibliche Verwiesenheit auf erwachsene Sorgeleistende. „Baby“ ist in dieser Logik kein Kita-Kind. Jakob wird dadurch die Zugehörigkeit zur Kitagruppe qua generationalem Status abgesprochen.

Interessant ist, dass scheinbar die Körper-Kopplung mit der Mutter zum Anlass dieser Anrufung wird. Jakob zeigt sich in der Körper-Kopplung als auf die Familie bezogen, im körperlichen Nahbereich mit seiner Mutter performiert er die leibliche Verwiesenheit, die die Position „Baby“ kennzeichnet. „Alle Kinder“ nehmen auf diese Performanz Bezug und

nutzen diese in der Form der Selbstvergewisserung, wie sie für Veränderungen kennzeichnend ist. „Alle Kinder“ präsentieren sich als handlungsfähig, selbst-ständig und als Kita-Kinder, indem sie sich von Jakob unterscheiden.

„Sabina wendet sich den Kindern am Frühstückstisch zu und sagt: ‚Nein, ####.‘ Sie fügt hinzu, dass Jakob kein Baby sei und dass Babys so klein seien. David und Mats rufen weiter: ‚Der ist ein Baby.‘ Jakobs Mutter gibt Jakob einen Nuckel, den er in seinen Mund steckt.“

Die Erzieherin Sabina reagiert auf das Rufen der Kinder und wendet sich ihnen zu. Sie spricht ein Kind namentlich an (####) und ermahnt es. Dabei stellt sie nicht die grundsätzliche Unterscheidung in Frage, sondern verbleibt auf der Ebene der Bezeichnung und macht deutlich, dass diese nicht korrekt ist.

Die Mutter bringt nun das Ding Nuckel in die Situation ein. Jakobs Mutter gibt ihm den Nuckel und Jakob führt ihn sich in den Mund, wobei es sich um einen stark routinisierten Akt zu handeln scheint. Sie bietet ihm das Ding an und Jakob verleiht es sich selbst ein.

Der Nuckel vollzieht durch seine materiale Beschaffenheit ein spezifisch-situierendes Wissen. Der Nuckel ist auf der Differenzlinie Generation derart kodiert, dass er symbolisch das Baby repräsentiert. Er wird bei Unruhe und Unzufriedenheit gegeben und/oder verlangt, um durch das Imitieren des Saugens an der Brust Zufriedenheit herzustellen. Der Nuckel wird damit zu einem generational kodierten Linderungsobjekt, das Jakob als Baby positioniert. Das Tragen des Nuckels im Mund verhindert gleichsam die Teilhabe an verbalsprachlich-erwachsenen Aktivitäten. Einerseits werden Lautstärke und Teilnahme reguliert. Die Sorge der Mutter materialisiert sich andererseits *mit* dem Nuckel und wird somit vom Körper der Mutter gelöst. Die Muttersorge zur Linderung von Jakobs Unbehagen wird durch den Nuckel portabel. Das Ding Nuckel markiert Jakob als Baby, indem er sich den Nuckel selbstständig einverleiht. Dadurch wird er im Vollzug selbst als Baby markiert und bestätigt damit die unterscheidende und hierarchisierende Anrufung von „alle Kinder“. Gleichzeitig erfüllt der Nuckel eine spezifische Funktion, indem er die Sorge vom Mutterkörper löst und somit die Handlungsfähigkeit von Jakob erweitert oder zumindest verändert.

„Sabina nimmt Jakob dann auf den Arm und die Mutter verabschiedet sich und Sabina geht mit Jakob sprechend und ihn auf dem Arm tragend in die Bücherecke. Sie setzt ihn auf das Lesesofa und holt zwei der Traubenbücher vom Regal am Maltisch und setzt sich dann neben ihn und fragt ihn, welches Buch er ansehen wolle. Dann liest sie ihm etwas vor.“

Letztlich involviert Sabina Jakob in die institutionellen Praktiken, indem sie ihn auf den Arm nimmt und ihn mit dem Fachkräftekörper koppelt. Während Jakob den Bezugskörper wechselt, bleibt er erhöht und umsorgt auf Sabinas Arm. Diese Körper-Kopplung materialisiert den Bezug, relationiert Jakob zu Sabina und positioniert Jakob als Adressaten der Kindertagesstätte. Durch den Verbleib auf dem Arm schließt die Kitapraxis nahtlos an die Familienpraxis an und führt die schrittweise Entkopplung fort, die Jakob die Teilhabe am Kitaalltag ermöglicht. In der folgenden Bilderbuchbetrachtung bleibt Sabina in Jakobs

⁴ Anonymisierung: Kindernamen.

Nahbereich, obwohl die direkte Körper-Kopplung beendet ist. Die Bilderbuchbetrachtung als sozio-materiales Arrangement knüpft an diese Sorgepraktiken an und involviert Jakob letztlich vollständig in den Kitaalltag, auch wenn er nicht in der Gruppe ‚alle Kinder‘ aufgeht.

Die skizzierte Übergangspraktik erscheint aus einer Forschungsperspektive, die die Frage nach der Pädagogisierung des Alltags in der Kindertagesstätte stellt, als ein prozessuales Netzwerk verschiedener material verfasster Akte, die sowohl organisationale Anforderungen bearbeitet als auch sich pädagogisch als Sorgepraktik zeigt. Es kann zudem gezeigt werden, dass neben Körperlichkeit, Räumlichkeit und Dinglichkeit ihre Verschränkung miteinander relevant ist. Mit der Perspektive, die auf die Frage nach den „Bedingungen der Möglichkeit von Betreuung, Bildung und Erziehung als Frage nach ihrer praktischen Hervorbringung“ (Honig, 2015, S. 55) abzielt, zeigt sich das Ziel der pädagogischen Bemühungen in der Herstellung von Selbst-Ständigkeit im institutionellen Kontext, dem im Modus des Sorgens nachgegangen wird. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Nuckel zu. Meiner Interpretation nach fungiert er als generationales Linderungsobjekt, das Sorge portabel machen kann. Der theoretische Bezug auf Sorge lässt sich weiterführen: Auf der Darstellungsebene wird Jakob durch den Nuckel als Sorgeempfänger erkennbar. Gleichzeitig wird die Selbst-Läufigkeit als Ziel der Übergangspraktik durch die Ablösung der Sorgepraktiken vom Körper der Mutter ermöglicht. Es wird außerdem deutlich, dass die klare Trennung zwischen privat und öffentlich verantworteter Sorgearbeit gerade an diesem Übergang praktisch verschwimmt, da die Sorgepraktiken kaum anders als analytisch voneinander zu trennen sind.

3.2 Pädagogisierung im Modus von Partizipation: Über Karten Angebote zuweisen

Im Morgenkreis verteilen die Fachkräfte bunte, laminierte Angebotskarten, die die Kinder den Angeboten zuweisen. Diese Zuweisung unterliegt normativ dem Ideal der freien Wahl und wird von mir als Bemühung interpretiert, Kindern Partizipation im Alltag der Kindertagesstätte zu ermöglichen. Das Kind wählt ein Angebot aus und nimmt die entsprechende Karte im Morgenkreis. Der Übergang vom Morgenkreis zum Angebot wird wesentlich durch die Karten moderiert, da sie als Platz- und Ortzuweisende fungieren und damit zu einer dinglichen Stellvertreterin der Platzvergabe werden. Die Verhandlung der Teilnahme an den Angeboten entlang der Karten erzeugt spezifische Widersprüche, wie ich anhand meiner Analyse der folgenden Sequenz verdeutlichen werde.

„Brigitte hat die laminierten Angebotskarten vor sich auf dem Teppich ausgebreitet. Sie hält zwei Dreiecke hoch und sagt: ‚Jorin und Emma, ihr habt heute Musikgruppe.‘ Jorin und Emma schauen zu Brigitte, die sagt, dass eine Karte für Jorin sei und er krabbelt auf Brigitte zu. Sie hält ihm die Karte hin und er nimmt sie sich. Dann sagt Brigitte, dass eine Karte für Emma sei, Emma krabbelt erst auf allen Vieren auf Brigitte zu, steht dann aber auf und geht zu Brigitte und nimmt die Karte entgegen. Brigitte sagt zu den beiden, dass sie schon mal mit ihren Turnschlappchen in den Turnraum gehen dürften. Emma und Jorin verlassen die Birnengruppe.

Brigitte hält die orangenen Quadrate hoch und sagt, dass diese Karten für die Kinder der ‚Vorschulgruppe‘ seien. Sie verteilt die Karten an Adin, Lars und Maik, die in ihrer Nähe sitzen und sagt dabei: ‚Eine Karte für dich.‘“

Brigitte eröffnet eine Zuweisungspraxis, indem sie die Karten für alle Teilnehmenden des Morgenkreises vor sich auslegt. Die Karten werden von Brigitte gezeigt, dadurch entfalten sie ihren Aufforderungscharakter als materialisierte Stellvertreterinnen der Zuweisung zur Musikgruppe. Brigitte unterstreicht verbal, dass Jorin und Emma heute bei der Musikgruppe dabei sind. Jorin und Emma erhalten jeweils eine Karte, die ihren Status als Teilnehmende materialisiert und sie von dem restlichen Zuweisungs-geschehen entbindet, sie dürfen in den Turnraum gehen. Auch die orangenen Quadrate der Schulkindergruppe werden so verteilt. Es wird praktisch eine Unterscheidung zwischen freien und zugewiesenen Angeboten eingeführt. Die Kinder erhalten ihren Status als Teilnehmer nicht durch die freie Wahl des Angebots, sondern werden in zwei besonderen Gruppen platziert, die sich nach dem Alter der Kinder bzw. der vorherigen Anmeldung und Zahlung eines Beitrags richten. Die Karten materialisieren sich als dingliche Marker der Zugehörigkeit zur Gruppe.

„Vor Brigitte liegen jetzt noch grüne Dreiecke und grüne Kreise. Brigitte sagt: ‚Wer sich ein blaues Dreieck nimmt (...)‘ Mats, der neben Brigitte sitzt, sagt, dass sie grün seien und Brigitte sagt etwas zu Mats. Brigitte sagt, dass die Kinder, die ein grünes Dreieck wählen von Simone etwas vorgelesen bekommen und danach noch etwas malen könnten. Die grünen Kreise sind für die Kinder, die mit Stella Seifenblasen pusten. Brigitte zählt durch und sagt, dass zwei Karten fehlen.“

Brigitte führt die Zuweisungspraxis fort und präsentiert zwei freie Angebote, die im Rahmen dieses Übergangs zur Wahl stehen. Sie zieht eine sprachliche Verbindung zwischen der Wahl der Karten und Wahl der Angebote. Die Formulierung „wer sich ein blaues Dreieck nimmt“ eröffnet die Wahlmöglichkeit und bringt die Kinder als handlungs- und entscheidungsfähige Subjekte hervor. Nach der Präsentation bemerkt Brigitte, dass zwei Karten fehlen, also mehr Kinder als Karten anwesend sind.

„Als Madita an der Reihe ist, sagt sie, dass sie aber gerne mit Ann-Kathrin möchte und es scheint nur noch ein Dreieck zu geben. Brigitte sagt, dass beide ‚ausnahmsweise‘ die Karte zusammen nehmen dürften. Madita nimmt daraufhin die Karte.“

Madita verweist darauf, dass es zu wenige Dreiecke gibt, um mit Ann-Kathrin das Angebot zu besuchen. Sie weist auf einen Konflikt hin, der sich aus der Zuweisungspraxis ergibt. Die Erzieherin Brigitte räumt ein, dass sie sich gemeinsam eine Karte nehmen dürfen und hebt damit die Autorität der Karten aus. Sie beteiligt sich als Fachkraft zuweisend am Übergang. Der Symbolcharakter der Karten wird hier offensichtlich. Das gemeinsame Nehmen einer Karte steht dafür, gemeinsam einen Platz in dem Angebot einzunehmen.

Die Angebotskarten erfüllen im analysierten Übergang eine Organisationsfunktion. Sie materialisieren den Übergang und choreografieren die beteiligten Akteur:innen. Dabei verknüpfen sie – so argumentiere ich – „pädagogische Ambitionen mit der Rationalisierung des Organisationsalltags“ (Neumann et. al., 2019, S. 337). Die Verknüpfung zeigt sich in der doppelten teleo-affektiven Ausrichtung, die die Karten aufweisen. Neben der formalen Organisation des Alltags materialisiert sich in ihnen, über die normative Dimension des Ideals der freien Wahl hinaus, auch der Versuch, Kindern die Partizipation am Alltag der Kindertagesstätte zu ermöglichen. Dadurch werden organisationale Bedürfnisse inner-

halb einer spezifischen pädagogischen Programmatik *als pädagogisch* entworfen. Damit ist nicht gemeint, dass sie nur scheinbar pädagogisch sind und sie über ihre organisationale Bedeutung entlarvt würden, vielmehr zeigt sich kindheitspädagogische Praxis in dieser Verschränkung. Dingen kommt im Zusammenhang mit Partizipation häufig eine besondere Rolle zu, um Transparenz und Zugänglichkeit zu erzeugen und darüber Partizipation zu generieren⁵.

Diese den Karten material eingeschriebene doppelte Ausrichtung verweist auf die beiden herausgearbeiteten zentralen Widersprüche des analysierten Übergangs. Erstens werden einige Kinder bereits *vor* der Auswahl der Karten zugewiesen, sodass sie nicht entscheiden können, welches Angebot sie besuchen, und bestimmte Angebote werden von der freien Wahl ausgeschlossen. Die den Karten material eingeschriebene freie Wahl ist damit nicht gänzlich frei, entsprechend sind auch die Möglichkeiten zur Partizipation eingeschränkt. Die letztliche Autorität über die Zuweisung liegt bei den Fachkräften, wie sich im zweiten herausgearbeiteten Widerspruch zeigt. Die Formalisierung des Übergangs führt zu einer Irritation der Praktik, da nicht genügend Angebotskarten zur Verfügung stehen und Brigitte organisierend handeln muss. Damit scheinen die Karten nicht in ihrem handlungsentlastenden Zweck aufzugehen.

4 Fazit

Es wurden exemplarisch zwei ethnografische Sequenzen analysiert, die entlang der Dinge der Übergänge auf sehr unterschiedliche Phänomene verweisen. Beide haben gemeinsam, dass es zu einer pädagogischen Bearbeitung von handlungspraktischen Anforderungen kommt, die nicht allein auf pädagogische Absichten gegenüber den Adressat:innen zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf die spezifische Organisationspraxis von Kindertagesstätten verweisen.

Der Übergang zwischen Familie und Kindertagesstätte am Morgen zeigt sich als Phänomen, das sich durch die gesellschaftliche Organisation von Sorgetätigkeit als konkrete Handlungsanforderung im Alltag der Kindertagesstätte zeigt. Die Verschränkung von inner- und außerfamilialen *care*-Arrangements wird im situativen Zusammenhang des Übergangs praktisch hervorgebracht. In der Literatur wird deutlich auf die Differenz zwischen Familien- und Kindertagesstättenkindheit hingewiesen (z. B. Honig, 2015, S. 190). Durch den gewählten ethnografischen Zugang können jedoch im Hinblick auf konkrete Sorgepraktiken *geteilte Sorgeakte* in Familie und Kindertagesstätte rekonstruiert werden. Der Übergang vom Morgenkreis zu den Angeboten erzeugt konkrete Handlungsanforderungen, die sich aus der Organisation des Alltags der Kindertagesstätte ergeben und die gleichzeitig pädagogisiert werden. Die Zuweisungspraktiken haben dabei eine doppelte Ausrichtung. Zum einen wird auf der organisatorischen Ebene der Übergang zu den Angeboten koordiniert. Zweitens wird durch die Orientierung am Ideal der freien Wahl eine Möglichkeit zur Partizipation am Alltag der Kindertagesstätte ermöglicht.

⁵ Neumann et. al. analysieren in diesem Kontext beispielsweise die Bedeutung einer Schautafel für die Gestaltung des partizipativen Alltags (Neumann et. al., 2019, S. 337).

Der Beitrag plädiert zum einen für eine sozialwissenschaftliche Perspektive auf alltägliche Übergänge in der Kindertagesstätte und nimmt damit eine Position ein, die über Fragen des pädagogischen Gelingens hinaus geht. Dies erscheint insbesondere aufgrund der institutionalisierungsanalytischen Prämisse notwendig zu sein, da Kindertagesstätten nicht nur pädagogisch verfasst, gedacht und geplant sind, sondern nur als multireferenziell verwiesen verstanden werden können. Um dies herauszuarbeiten, wurde analytisch entlang der Materialität von Übergangspraktiken gezeigt, wie diese doppelte Ausrichtung praktisch vollzogen wird und inwiefern die Dinge als Träger von Wissen und Moderator:innen der Praxis wirksam werden.

Zum anderen plädiert dieser Beitrag für die Öffnung der lebenslaufbezogenen Übergangsforschung auf alltägliche Übergänge. Diese Notwendigkeit ergibt sich nicht zuletzt aus der Thematisierung der alltäglichen Übergänge, als Übergänge, die aus dem Feld der kindheitspädagogischen Praxis heraus erfolgt. Der Beitrag zeigt zum einen, dass es hier eine sozialwissenschaftlich orientierte Perspektive braucht, um den Alltag in der Kindertagesstätte nicht nur pädagogisch zu bewerten, sondern in seiner Verwiesenheit erfassen zu können. Zum anderen wurden an den alltäglichen Übergängen grundlegende theoretische Einsätze entwickelt, die insbesondere gewinnbringend für eine sich als reflexiv verstehende Übergangsforschung sind. Diese zielen insbesondere auf den Vollzugscharakter von Übergängen und die damit verschränkte Bedeutung von Materialität für diese.

Literaturverzeichnis

- Alasuutari, Maarit, Mustola, Marleena & Rutanen, Niina (Hrsg.) (2020). *Exploring Materiality in Childhood*: Routledge.
- Bollig, Sabine, Alberth, Lars & Schindler, Larissa (Hrsg.) (2020). *Materialitäten der Kindheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bollig, Sabine, Honig, Michael-Sebastian & Nienhaus, Sylvia (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4-jähriger Kinder*. Belval: Université du Luxembourg.
- Brenneke, Bettina & Tervooren, Anja (2019). Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In Florian Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 193–235). Wiesbaden: Springer VS.
- Carnin, Jennifer (2020). *Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Cloos, Peter (2017). Soziale Ungleichheit im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In Meike Sophia Baader & Tatjana Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 179–205). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter, Oehlmann, Sylvia & Sitter, Miriam (2013). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 547–567). Weinheim: Beltz Juventa.

- Daldrop, Kira (2016). *Die Garderobensituation im Krippenalltag – Mikrotransition und Aktivität des täglichen Lebens. Qualitative Interaktionsgestaltung und Assistenz*. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-garderobensituation-im-krippenalltag-mikrotransition-und-aktivitaet-des-taeglichen-lebens-qualitative-interaktionsgestaltung-und-assistenz> [25. März 2021].
- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. aktual. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Gutknecht, Dorothee (2013). *Mikrotransitionen: Kleiner Wechsel, große Wirkung. Übergänge im Krippenalltag sensibel gestalten*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-garderobensituation-im-krippenalltag-mikrotransition-und-aktivitaet-des-taeglichen-lebens-qualitative-interaktionsgestaltung-und-assistenz> [25. März 2021].
- Hedegaard, Mariane & Fler, Marilyn (Hrsg.) (2019). *Children's Transitions in Everyday Life and Institutions*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Honig, Michael-Sebastian (2015). Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In Peter Cloos, Katja Koch & Claudia Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit* (S. 43–47). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (2013). Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne & Werner Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen* (S. 181–195). Opladen: Barbara Budrich.
- Huf, Christina & Panagiotopoulou, Argyro (2011). Institutionalisierung des Übergangs in die Schule: Methodische Herausforderungen ethnographischer Forschung im englischen und finnischen Bildungssystem. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, (3), 264–279.
- Hutschenreuter, Ilka (2011). „Verzieh dich oder komm rein!“ – Übergänge im Grundschulalltag. In Diemut Kucharz, Thomas Irion & Bernd Reinhoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 153–156). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kämpfe, Karin, Betz, Tanja, Kucharz, Diemut & Rezagholinia, Sandra (2019). Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule: Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften. *Frühe Bildung*, 8 (4), 206–211.
- Kelle, Helga & Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga & Seehaus, Rhea (2010). Die Konzeption elterlicher Aufgaben in kindermedizinischen Vorsorgeinstrumenten. Eine vergleichende Analyse von Dokumenten aus Deutschland, Österreich, England und der Schweiz. In Helga Kelle (Hrsg.), *Kinder unter Beobachtung* (S. 41–94). Opladen: Barbara Budrich.
- Machold, Claudia & Wienand, Carmen Yong-Ae (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnografie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Neumann, Sascha, Kuhn, Melanie, Hekel, Nicole, Brandenburg, Kathrin & Tinguely, Luzia (2019). Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In Anja Sieber Egger, Giesela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (S. 321–342). Wiesbaden: Springer VS.

- Neumann, Sascha (2018). Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung. In Tanja Betz, Sabine Bollig, Magdalena Joos & Sascha Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierung von Kindheit* (S. 163–180). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nicolini, Davide (2013). *Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolini, Davide (2009). Zooming in and zooming out. A package of method and theory to study work practices. In Sierk Ybema, Dvora Yanow, Harry Wels & Frans Kamsteeg (Hrsg.), *Organizational Ethnography* (S. 120–138). Los Angeles u. a.: SAGE.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rutanen, Niina & Hännikäinen, Maritta (2017). Care, Upbringing and Teaching in ‘Horizontal’ Transitions in Toddler Day-Care Groups. In Jane E. White & Carmen Dalli (Hrsg.), *Under-three Year Olds in Policy and Practice* (S. 57–72). Singapore: Springer Singapore.
- Schatzki, Theodore R. (1996). *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2010). Materiality and Social Life. *Nature and Culture*, 5 (2), 123–149.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, Theodore R., Knorr-Cetina, Karin & Savigny, Eike von (Hrsg.). (2006). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.
- Schröer, Wolfgang (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch & Karl Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 64–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- Vogler, Pia, Crivello, Gina & Woodhead, Martin (2008). *Early childhood transitions research. A view of concepts, theory, and practice* (Working Paper Nr. 48), Bernhard van Leer Foundation.
- Wagner-Willi, Monika (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walther, Andreas, Stauber, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wanka, Anna (Hrsg.). (2020). *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wanka, Anna (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In Andreas Walther, Barbara Stauber, Markus Rieger-Ladich & Anna Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zehbe, Katja (2021). Dealing with transition in formal meetings of parents and pedagogic staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29 (4), 569–581.

Autor:in

Jennifer Carnin, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung mit den Schwerpunkten Materialität, Differenz und Ungleichheit, erziehungswissenschaftliche Körperforschung sowie qualitative Sozialforschung mit den Schwerpunkten Praxistheorie, Ethnografie und Grounded Theory Methodologie.

Anschrift: Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail: jennifer.carnin@uni-bielefeld.de