

# Raus aus der Gruppe – wie sich Kinder in der Kindertagesstätte entziehen

*Franziska Schlattmeier*

## **Zusammenfassung**

Kinder sind in der Kita fast permanent in der Gruppenlogik organisiert und die Teilnahme an Aktivitäten ist häufig obligatorisch. Vor diesem Hintergrund des bindenden Charakters der Aktivitäten sowie der Perspektive, Kinder als Akteure zu sehen, wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie sich Kinder Gruppen(situationen) entziehen. Hierzu werden unterschiedliche Facetten aufgezeigt, wie sich Kinder räumlich, körperlich und kommunikativ entziehen. Diese Erkenntnisse bereichern bisherige Überlegungen zur Agency von Kindern in der Kita an und können in Bezug auf Praktiken des Widerstandes oder des Zulassens diskutiert werden.

*Schlagwörter:* Agency, Kindheit, Kita, Ethnographie, Grounded Theory

*Out of the group – how children withdraw from day care centers*

## **Abstract**

In day-care centers children are almost permanently organised in a group logic and participation in activities is often obligatory. Against this background and the perspective of seeing children as actors, the question of how children withdraw from groups (situations) is explored in the following. For this purpose, different facets of how children withdraw spatially, physically and communicatively are shown. These findings enrich previous reflections on the agency of children in the day-care centres and can be discussed in relation to practices of resistance or allowing.

*Keywords:* agency, childhood, day-care centers, ethnography, grounded theory

## 1 Gruppenorientierter Alltag in der Kindertagesstätte – theoretische Einführung

Die Kindertagesstätte (Kita) ist ein sehr relevanter Ort im Alltag von Kindern und wird als Institution in der Kindheit immer bedeutsamer (z. B. Menz, 2020). Über 90 Prozent der drei- bis sechsjährigen Kinder in Deutschland (Statistisches Bundesamt, 2023) besuchen eine Kita. In der Schweiz wird jedes dritte Kind von null bis zwölf Jahren in einer Kita oder einem Hort betreut (Bundesamt für Statistik, 2018).<sup>1</sup> Gleichzeitig ist (u. a. durch den quantitativen Ausbau des frühkindlichen Betreuungsbereichs, geringe Entlohnung, herausfordernde Arbeitsbedingungen etc.) ein eklatanter Fachkräftemangel zu verzeichnen (z. B. Deutscher Kitaverband, 2023; Kibesuisse, 2022). Die Kita als Institution, die ihr Selbstverständnis eigentlich in der Trias von Bildung, Erziehung und Betreuung verortet (Wustmann Seiler & Simoni, 2016) und je nach Kita und Trägerschaft unterschiedliche Ansätze verfolgt (z. B. Martinet, 2021), kann diesen vielseitigen Ansprüchen dadurch häufig nicht gerecht werden, und es wird nur noch die Betreuung der Kinder gesichert (Bock-Famulla, 2021). Dies kann bedeuten, Kinder in (immer größeren) Gruppen zu betreuen. In der praktischen Organisation des Kitaalltags gibt es – je nach Konzept und Ausrichtung der Kitas sowie länderspezifisch – Unterschiede. Was jedoch in jedem Kitaalltag für die Kinder besteht, ist das ganz- oder halbtägige Zusammensein mit vielen anderen Kindern (und Erwachsenen) in einem zeitlich strukturierten, räumlich vorgegebenen Umfeld. Demnach wird im Folgenden von einem gruppenorientierten Alltag in der Kita ausgegangen.

Der (bildungs-)pädagogische Auftrag der Kita bzw. der Fachkräfte, Schutz- und Fürsorgepflichten sowie das „Bild vom Kind“ (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 26) scheinen in diesem gruppenorientierten Alltag eine Rolle zu spielen. Der Kinderalltag wird demnach häufig strukturiert und beaufsichtigt. Gleichzeitig findet gesellschaftlich, politisch und fachlich eine verstärkte Thematisierung der Kinderrechte (Unicef, 1989) und eine Forderung nach mehr Partizipation der Kinder statt (Neumann et al., 2019). Hier setzt der vorliegende Beitrag an und verortet sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (James & Prout, 1990). Kinder werden demnach in Abgrenzung zu einer bildungs- oder entwicklungstheoretischen Perspektive als Seiende im Hier und Jetzt gesehen. Sie haben das Recht auf den heutigen Tag und sollen ihre Gegenwart (möglichst) so gestalten können, wie sie es wollen (Korczak, 1919/1967). Sie sind Akteure (Heinzel et al., 2012), die nicht (nur) Objekte und den Strukturen etc. ausgeliefert sind, sondern ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten (James & Prout, 1990). Aus der hier eingenommenen agency-theoretischen Perspektive kommt das in den Blick, was die Kinder tun (Edmonds, 2019), genauer: das kindliche „Handlungsvermögen je nach Kontext“ (Bollig & Kelle, 2014, S. 266). So sind die gegebenen Machtverhältnisse, Strukturen und Ordnungen immer mitzudenken (Eßer, 2009). Agency, so gesehen als „Effekt von Praktiken“ (Bollig & Kelle, 2014, S. 277), ist situativ variabel, kontextsensibel und vielschichtig (Bollig & Kelle, 2014). Demzufolge werden auch räumliche Aspekte sowie Körper und Artefakte fokussiert und es wird der

<sup>1</sup> Für die Schweiz sind die Zahlen schwieriger darzustellen, denn die unter Vierjährigen besuchen eine Kita, für die Älteren ist der Besuch im Kindergarten obligatorisch (eine Art Vorschule). Zusätzlich werden einige in einer Kita oder einem Hort betreut.

Blick darauf gerichtet, wie und unter welchen Bedingungen sich die Agency von Kindern zeigt (Bollig & Kelle, 2014).

Inwiefern stellen nun Kinder als Akteure in diesem Spannungsfeld von Schutzbedürfnis und Autonomiebestreben im gruppenorientierten Alltag, in der „permanenten Sichtbarkeit im beaufsichtigten Raum der Kita“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017, S. 32) Rückzugsorte her? Und wie zeigen sie ihre individuumszentrierten Wünsche und Vorstellungen? In der Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“ (Nentwig-Gesemann et al., 2017) wird die Relevanz von geheimen Orten ohne Kontrolle von Erwachsenen aus Kindersicht hervorgehoben, dies sind meistens Nischen, Höhlen oder abseits liegende Orte im Außengelände (Nentwig-Gesemann et al., S. 32). Engel et al. (2022) arbeiten in ihrer Studie „Kindliche Praktiken im Kita-Alltag“ mit dem Fokus auf unter Dreijährige Entzugspraktiken in Kreisformationen heraus, indem sie zeigen, dass sich die Kinder durch Abwenden und Wegkrabbeln dem Sitzkreis entziehen oder sie durch die Beschäftigung mit ihren Kleidern, ihrem Körper oder den anderen Kindern ein „Parallelgeschehen“ (S. 174) herstellen. Diese Entzugspraktiken der Kinder werden häufig von den Fachkräften unterbunden, indem die Kinder zum Beispiel auf den Schoß genommen werden, und so gelten Praktiken wie „Stillsein, Zuhören, Sitzen und Auf-dem-Platz-Verweilen als machtvolle Bedingungen der kindlichen Situationsteilnahme“ (Engel et al., S. 172). Als Anschluss für den vorliegenden Artikel wird angenommen, dass jüngere Kinder noch nicht so sicher in ihrem Bewegungsablauf und in Bezug auf die Sicherheitseinschätzung sind, Fachkräfte müssen eventuell darauf bezogen aufmerksamer sein. So werden diese Erkenntnisse nun an dieser Stelle für ältere Kinder erweitert. Es wird mit der oben formulierten agency-theoretischen Perspektive danach gefragt, wie sich Kinder von drei bis sechs Jahren im gruppenorientierten Alltag der Kita entziehen. Es werden die unterschiedlichen Facetten des Sich-Entziehens aufgezeigt und deutlich gemacht, dass ein Sich-Entziehen der Kinder aus unterschiedlichen Praktiken besteht (*Kapitel 3*). Diese Erkenntnisse können bisherige Überlegungen zur Agency von Kindern in der Kita weiter anreichern und z. B. in Bezug auf Praktiken des Widerstandes oder des Zulassens diskutiert werden. Auch werden erkenntnistheoretische und forschungsethische Herausforderungen aufgezeigt (*Kapitel 4*). Im folgenden Kapitel wird zunächst dargelegt, wie in der Datenerhebung und -analyse methodisch vorgegangen wurde.

## 2 Sich-Entziehen als Beobachtungskategorie – methodische Vorgehensweise und Feldbeschreibung

Die folgenden Analysen von Beobachtungsprotokollen<sup>2</sup> basieren auf dem kindheitstheoretischen, ethnographischen Dissertationssprojekt „Facetten kindlicher Agency in der Kita“, welches in einer Kita mit Kindern sowie Fachkräften<sup>3</sup> in zwei mehrmonatigen Feldphasen durchgeführt wurde. Das Projekt geht der Frage nach, wie sich Agency von Kindern

<sup>2</sup> Diese bestehen aus den verschriftlichten Beobachtungen, ergänzt durch die Transkriptionen der verbalen Kommunikation, aufgenommen durch einen Audio-Stift während der Beobachtungsphase.

<sup>3</sup> Als Fachkräfte gelten hier ausgebildete und in Ausbildung sich befindende Fachpersonen, Praktikant:innen sowie Zivildienstleistende.

in der Kita zeigt und es wurden aufgrund der ethnographischen Ausrichtung verschiedene Methoden wie zum Beispiel ein Kitarundgang mit Kindern (die der Forscherin die Kita zeigten), fokussierte Gespräche wie Malgespräche, ethnographische Gespräche sowie, für diesen Artikel relevant, teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Der ausgeführten theoretischen Perspektive auf Agency folgend kann diese als „Beobachtungskategorie“ (Neumann et al., 2019, S. 325) fungieren. So wurde die teilnehmende Beobachtung (Breidensstein et al., 2020) als Erhebungsmethode genutzt, um die Praktiken als «nexus of doings and sayings» (Schatzki, 1996, S. 90) in der Situiertheit und materialen Verankerung in Körpern und Artefakten (Bollig & Kelle, 2014) herauszuarbeiten. Es wurde in einer ländlich gelegenen Kita in der Schweiz geforscht, welche in einem zweistöckigen Haus mit Garten untergebracht ist. Es gibt zwei Gruppen, von denen die eine Gruppe mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren im Fokus des Projektes steht. Pro Tag sind planmäßig ca. zehn bis zwölf Kinder sowie ca. drei bis vier Fachkräfte in dieser Gruppe anwesend.<sup>4</sup> Es wird meistens der gleiche Tagesablauf durchgeführt.<sup>5</sup> Dieser ist durchgängig zeitlich und räumlich stark strukturiert mit unterschiedlichen Teil-Abläufen (z. B. Singkreis, Freispiel, Mittagessen, Mittagsruhe usw.) und meistens erwachsenenbestimmt. Er gilt für alle Kinder und bei den meisten Teil-Abläufen ist die (körperliche) Anwesenheit der Kinder obligatorisch. Auch räumlich bewegen sich die Kinder nicht frei im Haus und Garten, sondern je nach Programm wird ein „Aufenthaltsort“ vorgegeben. Für die meisten Teil-Abläufe im Haus wird das Gruppenzimmer genutzt. Weitere Zimmer im Obergeschoss, wie das Konstruktionszimmer oder das Rollenspielzimmer, können von den Kindern nur gezielt in Absprache und unter Aufsicht der Fachkräfte genutzt werden.

Die Auswertung vollzieht sich in Anlehnung an die Grounded Theory, wobei im offenen und axialen Kodierverfahren Konzepte und Kategorien entwickelt (Strauss & Corbin, 1996) und einzelne Situationen sequenzanalytisch aufbereitet werden. Im Zuge der Analyse kristallisierte sich das Sich-Entziehen der Kinder im Kontext eines gruppenorientierten Alltags als eine relevante Kategorie heraus, dessen Unterkategorien und Facetten im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

### 3 Sich-Entziehen im gruppenorientierten Alltag – empirische Annäherungen

In diesem Kapitel werden die aus der Analyse herausgearbeiteten drei Unterkategorien der Kategorie „Sich-Entziehen“ mit den unterschiedlichen Facetten beschrieben.

---

<sup>4</sup> Im Kitaalltag haben die Fachkräfte neben der direkten Arbeit mit den Kindern auch andere Aufgaben wie Wäsche machen, Elterngespräche führen, administrative Tätigkeiten etc. zu erledigen.

<sup>5</sup> Selten vorkommende Ausnahmen, wie z. B. Waldtage, werden in diesem Artikel nicht thematisiert.

### 3.1 Sich-Entziehen durch örtlichen Raumwechsel

Kinder entziehen sich manchen Situationen, indem sie den physischen Raum (den Ort; das Zimmer) verlassen und einen Ortswechsel vollziehen. In der beforschten Kita fanden viele Situationen in dem Gruppenraum oder einem kleinen Raum davor statt (strukturierte Situationen wie Znüni<sup>6</sup>, Singkreise, Abschiedsritual, Mittagessen, aber auch unstrukturierte Situationen wie Freispielsituationen). Hierbei zeigt sich v. a. die Garderobe als Rückzugsort, wie im folgenden Unterkapitel herausgearbeitet wird.

#### *In Ruhe mit den Kuscheltieren sein – Sich-Entziehen durch schweigendes Verschwinden*

Die hier thematisierte Sequenz zeigt, wie das Kind Mara<sup>7</sup> in einer Freispielsituation schweigend verschwindet. Mara kommt aus dem Garten zurück in den Gruppenraum, woraufhin Sonja (Fachkraft) sie darauf hinweist, sie solle bitte Bescheid sagen, wenn sie wieder ins Haus geht, Natascha (Fachkraft) habe sie im Garten gesucht. Das darauffolgende erneute Verschwinden von Mara aus dem Gruppenzimmer fällt anscheinend nur der Beobachterin auf. Sie folgt ihr in die Garderobe, wo Mara auf der Bank sitzt, mit den Beinen baumelt und auf den Boden schaut. Über der Bank auf einem Regal stehen Kisten mit persönlichen Sachen der Kinder von zu Hause. Auf Wunsch von Mara gibt die Beobachterin ihr zwei Kuscheltiere aus ihrer Kiste und geht mit ihr zurück Richtung Gruppenzimmer:

Im Vorraum zwischen Garderobe und Gruppenzimmer sind einige Kinder am Spielen. (...) Sonja, die Fachkraft, sagt zu Mara, dass Kira und Finja mit Puppen spielen, und fragt, ob sie mitspielen möchte. Mara schüttelt den Kopf. Sonja zeigt auf die Spielküche, nimmt einen kleinen Becher und fragt an Mara gewandt: „Oder wollen wir für den Panda etwas zu essen machen? Oh, schau mal, da hat’s Kaffee. Trink dein Pandabär auch einen Kaffee?“ Mara steht immer noch halb in der Tür zwischen Garderobe und Zimmer, drückt den Bären an ihren Bauch und schüttelt den Kopf. Sonja: „Nicht? Darf er keinen Kaffee? Ist er noch zu klein?“. Sonja zu Kira: „Was hat die Puppe zum Essen?“. Kira: „Eis“. Sonja: „Eis, mhmhm“. Sonja dreht sich zu Mara und fragt: „Hat der Panda gern Eis? Was essen denn Pandas?“. Mara: „Stofftiere können doch nichts essen“. Sonja: „Da hast du Recht. Aber wenn es ein richtiger Panda wäre?“. Mara schaut auf den Boden. Sonja: „Weisst du nicht?“. Mara sagt nichts, geht rückwärts aus der Tür raus und steht wieder in der Garderobe. Sonja: „Mara, aber bitte bleib hier“. (...) Mara kommt näher zu mir, hält ihren Panda an den Ohren und sagt: „Schau mal, die Ohren“ (BP\_19.07.2018, Z. 466–486).

Die Sequenz geht mit einem Gespräch zunächst zwischen Mara und der Beobachterin weiter, dann beteiligt sich noch ein anderes Kind und die Fachkraft Sonja. Mara äußert sich irgendwann nicht mehr verbal, sondern mit Kopfschütteln und zu Boden blickend. Nachdem die Fachkraft Mara anbietet, zu ihr auf den Schoss „kuscheln zu kommen“ (Z. 501)

<sup>6</sup> Znüni ist der Vormittagssnack in der Schweiz.

<sup>7</sup> Im gesamten Artikel liegt eine durchgehende Pseudonymisierung der Namen vor.

und Mara wieder den Kopf schüttelt, sagt Sonja: „Dann lassen wir dich ein bisschen in Ruhe“ (Z. 504). Mara bleibt an der Tür stehen.

Die Garderobe ist in bestimmten Zeiträumen im Kitaalltag ein pädagogisch definierter Ort (zum Beispiel zum Zähneputzen, zum Ankommen, zum An- und Auskleiden). In dieser Sequenz, in der sich Mara dorthin zurückzieht, erweist sie sich als *Rückzugsort*. Dies ist ein Ort, an dem die Kinder allein sein können, wenn die anderen z. B. beim Freispiel im Gruppenraum sind. Der Rückzugsort kann auch als „Brücke nach Zuhause“ interpretiert werden, da sich dort die „privaten“ Dinge der Kinder wie Kuscheltiere oder Schnuller befinden. Diese Artefakte können u. a. als *Trostspender* gelesen werden. Jedoch kann das Kind nie längere Zeit in der Garderobe sein, ohne dass es von den Fachkräften zurückgeholt wird. Diese bemerken das Fehlen eines Kindes häufig, indem sie zum Beispiel die Kinder durchzählen (zur Verobjektivierung von Kindern bei der Anwesenheitsprüfung z. B. Farrenberg, 2018, S. 247–250).

Mara bewegt sich in der obigen Beispielsequenz in einem Zwischenraum zwischen dem Gruppenzimmer und der Garderobe. Nachdem sie sich mit der Beobachterin Richtung der anderen Kinder und der Fachkraft bewegt, wird sie von der Fachkraft zum Mitspielen animiert und mit mehreren Fragen adressiert. Mara ist physisch und räumlich (noch) nicht voll da, denn sie steht „halb in der Tür zwischen Garderobe und Zimmer“. Sie ist quasi *auf der Schwelle*, bereit, jederzeit wieder in die Garderobe zu verschwinden und sich den Fragen und der Spielaufforderung zu entziehen (zur Türschwelle als territoriale Grenze siehe Farrenberg, 2018, S. 190–192). Zusätzlich drückt sie ein Artefakt, das Kuscheltier, vor ihren Körper, das wie ein *Schutzschild* wirkt. Sie entzieht sich der sprachlichen Ebene, indem sie nicht verbal antwortet (schweigt), sondern nonverbal (Kopfschütteln). Dadurch wird die Kommunikation aber weiter aufrechterhalten, denn die Fachkraft fährt fort mit dem Fragenstellen, der „Fragenbatterie“ (Schlattmeier, 2022, S. 328). Auf die Frage, was Pandas essen, reagiert Mara verbal und „faktenbasiert“. Sie stellt klar, dass Stofftiere nichts essen können. Damit entzieht sie sich einer Spielebene, die die Fachkraft ihr anbietet, und wechselt zu der Realitätsebene, auf die die Fachkraft miteinsteigt und ihr wieder eine Frage stellt. Auf diese geht Mara jedoch weder verbal noch nonverbal ein, ihr Blick ist nun auf den Boden gerichtet. Sie entzieht sich den anwesenden Personen und der Kommunikationsaufforderung mit diesen, indem sie diese nicht mehr (an)sieht und schweigt. Auf das weitere Nachfragen der Fachkraft vollzieht Mara nun wieder den Raumwechsel, tritt rückwärts über die Türschwelle und entzieht sich nun komplett (verbal durchs Schweigen, körperlich durch den Raumwechsel) der Situation und der Gruppe (der Fachkraft und den spielenden Kindern). Dies wird von der Fachkraft nicht geduldet, sie fordert Mara auf, „hierzu bleiben“. Dem kommt Mara nach, nähert sich der Beobachterin und nutzt ihren Pandabären für ein Gespräch. Nachdem mehr Personen am Gespräch beteiligt sind, reagiert Mara nur noch schweigend mit Gesten (Kopfschütteln) auf Fragen, woraufhin die Fachkraft die Gesprächssituation beendet, indem sie Mara aus dieser entlässt.

Diese Sequenz macht deutlich, dass das Sich-Entziehen gleichzeitig auf mehreren Ebenen (räumlich, körperlich und kommunikativ) abläuft: Mara vollzieht zunächst einen Raumwechsel und entzieht sich räumlich der Freispielsituation, nachdem sie von der Fachkraft zurechtgewiesen wurde. Dieses räumliche Entziehen von Mara wird jedoch nicht geduldet, die Fachkraft versucht sie durch Fragen ins Spiel mit den anderen Kindern, durch

Aufforderung und Angebote (zu kuscheln) räumlich wieder zurück in das Gruppenzimmer zu bringen. Mit nonverbalen Gesten, schweigend und auf der Schwelle bleibend, erreicht Mara letztendlich, dass sie „ein bisschen in Ruhe“ gelassen wird. Die Türschwelle wird hier zur Grenze zwischen dem einen Zimmer (dem für die Kinder erlaubten Gruppenzimmer) und dem anderen (der für die Kinder nicht zugänglichen Garderobe). Mara versucht anhand einer Grenzüberschreitung sich der Gruppe zu entziehen. Neben dieser „örtlich fixen“ Grenze der Türschwelle sind auch Artefakte relevant: Maras Kuscheltier wird so zum Grenzsetzungsartefakt im Sinne einer Abgrenzung zwischen der Gruppe und ihr.

### *Der WC-Gang – Sich-Entziehen durch die Äußerung von Grundbedürfnissen*

In dieser Unterkategorie geht es um das Sich-Entziehen in Kreissituationen als „einem ritualisierten, räumlichen Arrangement mit gemeinschaftsbildendem Anspruch“ (Heinzel, 2019, S. 247) durch „legitime/erlaubte“ Gründe.<sup>8</sup>

In einer Beobachtungssequenz erzählt ein Zivi in einer Kreissituation eine Gruselgeschichte über einen Kürbiskopf (BP\_17.07.2018). Diese wird von der Beobachterin als sehr anschaulich und gruselig empfunden („Ich finde, dass Stefan sehr anschaulich und ausschmückend erzählt, sehr spannend, selbst ich finde es etwas gruselig“ (BP\_17.07.2018, Z. 488–489). Solch eine Kreissituation ist so strukturiert, dass die Kinder als Gruppe etwas Gemeinsames tun (wie Singen) und etwas zusammen erfahren und erleben (wie Geburtstagsrituale oder Geschichten hören). Durch diese Gruppenstruktur könnte es für die Kinder eine größere Hürde sein, die Situation zu verlassen, als zum Beispiel in einem Freispiel.

Mara verlässt für die Beobachterin in vielen Situationen auffallend häufig den Gruppenraum um aufs WC zu gehen, so auch in dieser Kreissituation. Sie steht kurz nach dem Beginn der Geschichte auf um etwas trinken zu gehen. Kurz danach sagt sie, sie müsse aufs WC, und verlässt den Gruppenraum. Demnach zeigt sich das Sich-Entziehen der Kinder in strukturierten Gruppensituationen, die für alle Kinder zur gleichen Zeit gelten und (in der beforschten Kita) verpflichtend sind, bspw. in der Befriedigung von Grundbedürfnissen wie Trinken, dem Toilettengang oder Trost suchen und dem daraus folgenden Verlassen der Situation.

### 3.2 Sich-Entziehen durch Raum-Herstellen oder -Erweitern

In dieser Unterkategorie geht es darum, dass die Kinder den Ort nicht komplett verlassen, sondern einen eigenen Raum herstellen oder diesen erweitern und sich so entziehen. Hierbei wird nicht von einem absoluten Raumverständnis (Container, Behältnis) ausgegangen, sondern von einem relationalen Raum, bei dem sich dieser „aus der Struktur der relativen Lage von Körpern zueinander“ (Kasüschke, 2016, S. 181) ergibt.

<sup>8</sup> Mehr zum Forschungsstand sowie Struktur und Inhalten des Morgenkreises siehe Burghardt & Kluczniok (2020).

### *Die Grenzerweiterung – Sich-Entziehen durch langsames Sich-Entfernen*

Die hier relevante Beobachtungssequenz findet in einem Singkreis im Garten statt.<sup>9</sup> Die Kinder Ella und Daniel diskutieren miteinander, wer von ihnen der „Kartenchef“ ist. Während Ella redet unterbricht sie der Zivi Tom, der den Singkreis leitet, und sagt, die ganze Gruppe würde warten, bis die beiden endlich mit Diskutieren fertig seien und sie können es ja erstmal so ausprobieren, wie Daniel vorgeschlagen habe. Der Singkreis wird unter der Leitung von Tom weitergeführt, es wird gewürfelt, Lieder werden gesungen und die Karten in die Box verstaut.

Ich sehe im rechten Augenwinkel, dass Ella rückwärts aus dem Kreis rutscht. Sie hat die Arme vor ihrem Bauch verschränkt bzw. den rechten Arm, der linke ist noch immer in der Schlinge. (*Er ist gebrochen.*) Sie bleibt ein paar Meter entfernt sitzen und schaut auf ihre Füße. Dann fängt sie an, an ihrem Zeh zu knibbeln. Ich schaue Tom und Natascha an, aber diese reagieren nicht auf Ellas Wegrutschen. Der Singkreis geht weiter. (...) Ella schaut nun ihre Beine entlang und dann an ihren Armen. Als die Karte mit dem Pflaumenvers dem Kartenchef übergeben werden soll, sagt Tom: „Ella, willst du mit uns in den Kreis kommen? Du bist so da draussen. Bist du der Bodyguard, der schaut, dass keiner reinkommt?“. Ella schaut weiterhin auf den Boden und macht auf mich den Eindruck, als würde sie schmallen, da sie die Mundwinkel nach unten zieht und die Lippen aufeinanderdrückt. Tom: „Ok, du bist jederzeit willkommen, du darfst jederzeit kommen, musst aber nicht“. Natascha beugt sich nach vorne und fragt Ella, ob sie etwas verpasst haben. Ella murmelt etwas, was ich nicht verstehe. Natascha: „Wie?“. Ella: „Sag ich nicht“. Während der Singkreis weitergeht, steht Ella auf und setzt sich auf eine Holzplanke, die schräg ans Klettergerüst gelehnt ist. (...) Sie steht auf und geht hinter mir her. Sie setzt sich links von mir in einem ungefähren zwei Meter Abstand hin, hebt ihren Blick und steht wieder auf. Sie geht unter das Sonnensegel, welches noch weiter links aufgespannt ist und setzt sich noch weiter entfernt auf den Boden. Während im Kreis ein weiteres Lied gesungen wird, zupft Ella mit ihrer rechten Hand am Gras und schaut immer wieder hinüber zum Kreis. Sie hat eine Schirmmütze auf und schielt darunter her, dass ich kaum ihre Augen sehen kann. Ihr Kopf ist weiterhin gesenkt. (BP\_24.07.2018, Z. 93–122)

Ella rutscht nach einer Diskussion mit Daniel aus dem Kreis. Dieses langsame Entfernen geschieht stückchenweise, indem Ella immer wieder an einem Ort verharrt. Ihre Körperstellung ist dem Kreis und so den anderen Personen zugewandt, da sie rückwärts rutscht, und so behält sie eine Verbindung zum Kreis bzw. zu der Gruppe. Ihre Körperhaltung ist durch die vor dem Körper verschränkten Arme jedoch eher abweisend und ihre Blick-Richtung (und so Teile ihrer Aufmerksamkeit) geht nicht zu der Gruppe, sondern ihr Blick fokussiert sich selbst (schaut auf ihre Füße; knibbelt an dem Zeh; schaut an ihren Beinen und Armen entlang). Sie vermeidet Blickkontakt. Auf die Nachfragen der Fachkräfte reagiert Ella verbal, beantwortet diese aber nicht inhaltlich. Sie vergrößert die Distanz zur Gruppe immer

<sup>9</sup> Im Singkreis dürfen die Kinder mit einem Farbwürfel würfeln. Je nachdem, welche Farbe sie gewürfelt haben, dürfen sie von dem jeweiligen Farbstapel eine Singkarte ziehen und alle singen gemeinsam das Lied. Es gibt häufig noch einen „Kartenchef“ (Feldbegriff), der die Karten nach dem Singen wieder in die Schatztruhe verstauen darf.

mehr, indem sie immer wieder aufsteht, sich hinsetzt, aufsteht usw. Die eigentliche Grenze des Kreises verändert sich so. Indem Ella weiterhin Kontakt zur Gruppe hat, durch die Distanzvergrößerung zur Gruppe bzw. zur Formation des Kreises bestimmt Ella nun aber den Singkreisraum.

Durch das Sich-Entziehen sowie die nonverbalen Ausdrucksformen (Mundwinkel nach unten ziehen, Arme verschränken) macht Ella auf sich aufmerksam. Eine Lesart wäre, dass ihr etwas in der vorherigen Kreissituation nicht gefallen hat und sie sich dieser Situation entziehen möchte. Je mehr sie sich körperlich entfernt, desto eher nimmt sie Kontakt mit dem Blick auf (schaut immer wieder hinüber zum Kreis). Dies kann in einer Lesart bedeuten, dass Ella nach Aufmerksamkeit der Gruppe sucht. Ähnlich zu dem Kuschtier bei Mara dient hier die Schirmmütze auch als Grenzsetzungsartefakt: zum einen vor den Blicken der anderen Personen, zum anderen kann Ella unbemerkt die Gruppe beobachten.

### *Innen und Außen – Sich-Entziehen durch Sich-Verstecken*

In dieser Unterkategorie geht es um Höhlen bzw. Verstecke. Das Versteck ist im Sinne Runkels (2019) eine Höhle, die „von den Zugriffen einer von Erwachsenen dominierten Welt“ (S. 362) schützt, gebaut wird „aus Kissen, Decken, Brettern oder Ästen. Es wird eingerichtet, möbliert, inventarisiert“ (Runkels, 2019, S. 362). Im Kontrast zu den vorherigen Beispielen, in denen sich einzelne Kinder der Gruppe entziehen (alleiniges Sich-Entziehen), ist es hier ein gemeinschaftliches Sich-Entziehen von mehreren Kindern. Das Sich-Entziehen in die Höhle ist eine „legitime“ Praktik im Kitaalltag, welche von den Kindern gegenüber den Fachkräften nicht begründet oder legitimiert werden muss, im Gegensatz zu dem Sich-Entfernen aus dem Kreis oder dem Verschwinden aus einem Raum. Sequenzen aus den Beobachtungen zeigen, dass die Kinder sich örtlich einen eigenen Raum schaffen, indem sie Höhlen bauen. So entziehen sich die Kinder den anderen Personen (Fachkräften wie auch weiteren Kindern) „sichtbar“, also körperlich. Dies wurde in der beforschten Kita in Innenräumen, aber auch im Garten, welcher ein Ort ohne Wände und Türen, aber außen durch einen Zaun begrenzt ist, beobachtet. Im Kontrast zu dem örtlichen Entziehen (siehe 3.1) entziehen sich die Kinder hier in der Weise, dass sie sich nicht unerlaubt von einem Ort entfernen, sich aber so doch innerhalb des vorgegebenen Raums abgrenzen. Die Kinder nehmen (Bau-)Material für den Sichtschutz und als Grenzsetzung („Absperrung“) und verteidigen die Höhlen gegenüber anderen Kindern („Das ist unser Haus“). Eine Höhle wird von den Kindern sehr unterschiedlich benannt und bespielt („Basis“, „Haus“, „Hexenplatz“). Durch die Grenzsetzungen sowie die Bezeichnungen „Basis“ oder „Beobachtungsposten“ werden die Höhlen zu Rückzugsräumen, um sich von dort (innen) wieder nach außen zu bewegen, zum Beispiel im Polizei- oder Spionspiel. Ein Kind alarmiert die anderen mitspielenden Kinder zum Beispiel dazu aufzupassen, ob der Zivi Tom vorbeikommt, um ihn dann in das Spiel einzubinden: „Achtung. Alle auf ihre Posten. Wir müssen schauen, wann der Tom vorbeikommt, dann müssen wir ganz schnell rausgehen und den fangen“ (BP\_26.07.2018, Z. 169–171). Es wird somit ein Innen und Außen hergestellt und die Kinder können entscheiden, wann sie sich zeigen, wen sie in das Spiel miteinbinden wollen etc. Höhlen stellen im Kitaalltag etwas sehr Fragiles, Provisorisches und Imaginäres dar, sie werden in der beobachteten Kita spätestens am Abend wieder abgebaut. Im Kitaalltag/

Spiel sind die Höhlen jedoch meistens etwas, was die Kinder sich so bauen können, dass die Erwachsenen keinen körperlichen Zutritt haben, sie „bilden für die Kinder damit gleichzeitig einen Schonraum vor der Anwesenheit von Erwachsenen und teilweise auch bereits vor der Beobachtung und Kontrolle durch jene“ (Farrenberg, 2018, S. 232). So entziehen sich die Kinder und es entsteht ein Kinderraum bzw. ein erwachsenenfreier Raum.

### 3.3 Das In-Sich-Zurückziehen

Bei dieser Unterkategorie bleiben die Kinder physisch in der Gruppe bzw. in der Situation (*im Kontrast zu 3.1*). Sie entziehen sich auf „subtilere“ Art, die vielleicht auf den ersten Blick in der Situation nicht immer sofort erkennbar ist.

Die folgende Beispielsequenz findet während eines morgendlichen Singkreises statt:

Jan würfelt und sagt, er habe grün gewürfelt und dreht den Würfel auf grün. Natascha, die Fachkraft entgegnet, dass er blau gewürfelt habe und dreht den Würfel zurück. Jan will noch mal würfeln, aber Natascha nimmt ihm den Würfel aus der Hand. Natascha beharrt darauf, dass er blau gewürfelt habe und sich jetzt eine von den blauen Karten aussuchen darf. Jan dreht sich nach hinten, dreht den Kopf weiter nach hinten und macht ein beleidigtes Gesicht. Er zieht die Mundwinkel nach unten, hat die Arme verschränkt und die Augen zugekniffen. Natascha fordert ihn auf, dass er die Karten mal durchschauen kann und fragt ihn, ob sie weitermachen sollen, bis er die Karten durchgeschaut hat. Jan sagt nichts. Ein anderes Kind antwortet mit Ja. (...) Nachdem Natascha Jan gebeten hat, den Würfel weiterzugeben, wirft er ihn zur Seite zu Mara und dreht sich wieder in den Kreis. Er sucht eine blaue Karte aus. (BP 19.07.2018, Z. 639–655)

Diese Sequenz zeigt eine sehr regelgeleitete Situation. Bei Kreissituationen steht häufig ein „kollektiver Bildungsaspekt“ (Engel et al., 2022, S. 220) im Fokus, hier scheint das Erkennen von Farben und regelgeleitetes Handeln (wie das Einüben von Spielregeln) Bildungsziel zu sein. Die Kinder sollen nach einem bestimmten Schema handeln, nämlich: würfeln, die Karte mit der gewürfelten Farbe ziehen und das Lied singen. Ausserdem wird eine gewisse „Impulskontrolle“ (Engel et al., 2021, S. 268) durch das Sitzenbleiben von den Kindern erwartet. Es wird ein hierarchisches Verhältnis zwischen der Fachkraft und den Kindern deutlich: Die Fachkraft Natascha setzt die Regeln durch. Sie tritt hier als die körperlich stärkere pädagogische Fachkraft auf (nimmt Jan den Würfel aus der Hand), stellt Jan eine Pseudo-Entscheidung in Aussicht und führt den Kreis weiter. Dieses Bildungssetting ist das am stärksten strukturierte und erwachsenenbestimmte der hier vorgestellten Sequenzen, in dem sich Jan folgendermassen entzieht: Er bleibt auf seinem Platz sitzen, dreht sich nach hinten und wendet sich von der Gruppe ab. Er verschränkt die Arme und schliesst die Augen. Durch die Praktik des Augenschliessens ist für ihn die Aussenwelt unsichtbar, er sieht die anderen Kinder sowie die Fachkraft nicht mehr. Auf diese Weise entzieht er sich der Situation und zieht sich in sich selbst zurück. Dies macht Jan durch das Schweigen deutlich: Er antwortet Natascha zunächst nicht auf ihre Fragen bzw. Auf-

forderungen.<sup>10</sup> Diese Sich-Entziehen-Praktiken vollziehen sich an den „Grenzen der körperlichen Entzugsmöglichkeiten“ (Magyar-Haas & Kuhn, 2011, S. 29), indem die materielle Formation des Kreises bestehen bleibt und der Kreis nicht verlassen wird (Magyar-Haas & Kuhn, 2011, S. 29). Jan bleibt auf seinem Platz sitzen, entzieht sich jedoch dem Kreisgeschehen durch das Wegdrehen, Arme verschränken, Augen verschliessen und Schweigen. Nachdem die Fachkraft ihn auffordert, den Würfel weiterzugeben, orientiert sich Jan wieder nach außen: Er wirft den Würfel weiter, dreht sich in den Kreis und sucht eine blaue Karte aus. Er bringt so den Singkreis wieder vollständig in Gang.

#### 4 Wie Kinder sich räumlich, körperlich und kommunikativ entziehen – Fazit und Ausblick

Der Alltag, der in diesem Artikel im Fokus stehenden Kita, ist gruppenorientiert sowie zeitlich strukturiert, räumlich vorgegeben und erwachsenenbestimmt. Die in der Einführung aufgeworfene Frage, wie sich Kinder in diesem Alltag in der Kita entziehen, wird in diesem Artikel mit der eingenommenen agencytheoretischen Perspektive auf das kindliche Handlungsvermögen, dem Einbezug des Kontextes und den Feinanalysen der Praktiken verfolgt. Es wurde herausgearbeitet, dass sich das Sich-Entziehen der Kinder je nach Situation unterschiedlich und facettenreich zeigt.

Dabei sind erstens *räumliche Dimensionen* relevant. Die Kinder stellen (mittels Grenzüberschreitung, Grenzverschiebung und Grenzsetzung) aktiv (eigene) Räume her oder erweitern diese. Diese Räume sind nach Löw (2018) „a relational arrangement of living beings and social goods at places“ (p. 232, auch Vuorisalo et al., 2015, p. 68). So können an ein und demselben Ort sehr verschiedene Räume (re-)produziert werden (Löw, 2018, p. 228; Farrenberg, 2018, S. 144–145). Grenzen können als Relationen mehrerer Räume gesehen werden (Löw & Weidenhaus, 2018, S. 218). Sie können „zur Bestimmung der Relation zwischen verschiedenen Räumen konstruiert werden“ (Löw & Weidenhaus, 2018, S. 216) und auch selber als Räume gedacht werden (S. 217). Kinder entziehen sich zum Beispiel durch örtlichen Raumwechsel, wie Mara (*siehe 3.1*). Sie nutzt die Türschwelle, die Grenze zwischen Gruppenzimmer und Garderobe, um sich im Dazwischen, im „Grenzraum“ (Löw & Weidenhaus, 2018, S. 217) zu bewegen, oder geht etwas trinken und aufs WC, um das Gruppenzimmer zu verlassen (*siehe 3.1*). Ella entzieht sich durch langsames Rückwärtsrutschen aus dem Singkreis (*siehe 3.2*) und weitet so den Singkreisraum für sich aus. Auch entziehen sich Kinder durch das Bauen von Höhlen und stellen so einen nach außen durch Materialien wie Decken oder Äste abgegrenzten Kinderraum her, zu dem Erwachsene grundsätzlich keinen Zutritt haben (*siehe 3.2*). Oder Kinder ziehen sich innerlich zurück, gehen aus dem Kontakt mit der Gruppe und den Gruppenmitgliedern und bleiben dabei physisch in der Gruppe (*siehe 3.3*).

<sup>10</sup> In Situationen, in denen der Eingriff in den körperlichen Privatraum des Kindes eine besondere Rolle spielt, wie in Aufweck- oder Haarkämmsituationen, werden Widerstandspraktiken der Kinder sichtbar (Schlattmeier, 2021). Das Sich-Entziehen könnte im Anschluss an diese und weitere Situationen damit verglichen, kontrastiert und weitergedacht werden.

Zweitens sind *körperliche Praktiken* wie Wegdrehen, Arme verschränken, Augenverschließen, Blick abwenden als Facetten des Sich-Entziehens zu nennen. Die Kinder nutzen Kuscheltiere und Schirmmützen als Grenzsetzungsartefakte, um sich abzugrenzen und so eine Materialisierung einer Grenze zu errichten.

Drittens kommen *Kommunikationsaspekte* in den Blick: Kinder entziehen sich, indem sie schweigen. Schweigen, hier verstanden als Nicht-Sprechen, als „aspect of voice (...) and (...) silence as performance“ (Spyrou, 2016, p. 18), ist eine relevante Facette des Sich-Entziehens. Dabei kann Schweigen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert werden. In der vorliegenden agency-theoretischen Perspektive, unter Hinzunahme der oben beschriebenen körperlichen Praktiken der Kinder und der situativen Rahmenbedingungen (das ständige Anreden und Adressieren der Fachkräfte an die Kinder sowie Aufforderungen, Korrigieren und Erklären), wird Schweigen als Kommunikationsverweigerung auf der sprachlichen Ebene gedeutet. Durch das Schweigen entziehen sich die Kinder der verbalen Kommunikation (zu der Ermöglichung alternativer Handlungsräume durch das Schweigen siehe Schlattmeier, 2022, S. 329).

Es kann eine weitere Perspektive auf das Sich-Entziehen der Kinder formuliert werden: Die Kinder zeigen sich in ihrer Individualität bzw. als Individuen in der Gruppe. Sie entziehen sich, um ihre individuellen Wünsche deutlich zu machen. Sie machen so auf sich aufmerksam oder zeigen sich als bedürftiges Subjekt. Mara bekommt beispielsweise durch ihr schweigendes Verschwinden die Aufmerksamkeit der Forscherin, die ihr das unerreichbare Kuscheltier gibt. Ella zeigt durch ihr langsames Entfernen aus dem Singkreis ihre Unzufriedenheit mit der Situation nach dem Streit mit Daniel; sie bleibt weiterhin im Aufmerksamkeitsradar der Fachkräfte und der Forscherin. So könnte in dieser Lesart formuliert werden, dass Kinder, indem sie sich entziehen, sich auch – in einer bestimmten Art und Weise – zeigen.

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass sich junge Kinder weniger verbal, sondern eher durch Schweigen oder in körperlichen Weisen ausdrücken. Solche subtilen Ausdrucksweisen können durch die agency-theoretische Perspektive sichtbar gemacht werden. Diese im Kitaalltag wahrzunehmen und die Kinder als Akteure und Mitgestalter des Kitaalltags anzuerkennen, stärkt sie in Bezug auf ihr Recht auf Partizipation und Anhörung (Unicef, 1989).

Diese empirischen Einblicke und analytischen Überlegungen zum Sich-Entziehen sind jedoch immer vor dem Hintergrund der Limitationen der methodischen Vorgehensweise, hier der Beobachtung, zu denken. Vor allem bei der Unterkategorie des In-Sich-Zurückziehens (siehe 3.3) werden die Grenzen der Beobachtung besonders deutlich, denn es können nur die Praktiken des Sich-Entziehens herausgearbeitet werden, die auch beobachtbar sind. „Innerliches Sich-Entziehen“ (wie z. B. Nicht-Mitdenken etc.) sind Kategorien, die anders erforscht werden müssen. Es lassen sich demzufolge erkenntnistheoretische, forschungsmethodische und -ethische Herausforderungen und Fragen herausarbeiten, an denen im Anschluss an diesen Artikel weitergearbeitet werden kann, wie zum Beispiel: Wie lässt sich ein Sich-Entziehen überhaupt erkennen? Wie weit folgt man als Forscher:in den Kindern? Welchen Einfluss haben Forschende bezüglich des Sich-Entziehens auf die Kinder? Was lässt sich beobachten und welche Aspekte sind (un)sichtbar? Hier spielen for-

schungsethische Überlegungen der *Kindheitsforschung*<sup>11</sup> eine Rolle, aber es wird auch ein Dilemma in Bezug auf die Methode der Beobachtung bedeutsam: Kinder können sich nicht entziehen, weil der/die Forschende stets bei den Kindern bleibt oder wenn Kinder sich entziehen, lässt sich dies nicht beobachtend erforschen. Hier wären ethnographische Interviews im Anschluss an die Situation weiterführend, in denen die Kinder zeigen könnten, wo sie waren und erzählen würden, was sie dort gemacht haben (wenn sie es wollen). Engel et al. (2021) betonen die Relevanz eines bewussten Blickes auf „Formen verbaler als auch nonverbaler Ablehnung und körperliche Reaktionen (z. B. das Wegdrehen, Weinen, Sich-Verstecken, Nicht-Beachtung etc.)“ (S. 266). Es könnte weiterhin genauer fokussiert werden, wann sich welche Praktiken des Sich-Entziehens auf den gruppenorientierten Alltag wie auswirken. Auch ließen sich die hier herausgearbeiteten Facetten des Sich-Entziehens mit weiteren Studien in Kitas mit unterschiedlichen Raum- oder pädagogischen Konzepten ergänzen, vergleichen und kontrastieren.

## Literatur

- Bock-Famulla, Kathrin, Girndt, Antje, Vetter, Tim & Kriechel, Ben (2021). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2021*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bollig, Sabine & Kelle, Helga (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263–279.
- Breidenstein, Georg, Hirschauer, Stefan, Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2020). *Ethnografie*. Konstanz/München: UTB.
- Bundesamt für Statistik (2018). *Familienergänzende Familienbetreuung*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienerganzende-kinderbetreuung.html> [16. Januar 2023].
- Burghardt, Lars & Kluczniok, Katharina (2020). Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 286–300. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i3.05>
- Deutscher Kitaverband (2023). Positionspapiere Fachkräftemangel. Verfügbar unter: <https://www.deutscher-kitaverband.de/fachkraeftemangel/#:~:text=Bundesweit%20fehlen%20bereits%20jetzt%20%C3%BCber,stellen%2C%20Betreuungszeiten%20m%C3%BCssen%20gek%C3%BCrzt%20werden> [16. Januar 2023].
- Edmonds, Ruth (2019). Making children’s ‚agency‘ visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood*, 9 (3), 200–211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>

<sup>11</sup> Die Forschungsethik wird in der Kindheitsforschung speziell diskutiert, u. a. unter Berücksichtigung der generationalen Ordnung (siehe dazu z. B. Joos & Alberth, 2022).

- Engel, Juliane, Frank, Carola, Loick Molina, Steffen & Weilmayer, Lena (2021). Kindliche Praktiken im Kitaalltag – Eine ethnografische Forschungsperspektive auf die Akteurschaft von Kindern. In Nina Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik*. Band 5 (S. 257–271). Hürth: Carl Link.
- Engel, Juliane, Frank, Carola, Loick Molina, Steffen & Weilmayer, Lena (2022). *Kindliche Praktiken zwischen Freispiel, Sorge und pädagogischen Angeboten. Akteurschaften unter Dreijähriger im Kita-Alltag*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Eßer, Florian (2009). *Kinderwelten – Gegenwelten?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Farrenberg, Dominik (2018). *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Online first: <http://dx.doi.org/10.23660/voado-60>
- Heinzel, Friederike (2019). Morgenkreis. In Jürgen Hasse & Verena Schreiber (Hrsg.), *Räume der Kindheit. Ein Glossar* (S. 247–252). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839444245-039>
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web*, 1, 9–37.
- James, Allison & Prout, Alan (1990). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Joos, Magdalena & Alberth, Lars (Hrsg.) (2022). *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kasüschke, Dagmar (2016). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In Rita Braches-Chyrek & Charlotte Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S. 180–198). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdzww7.11>
- Kibesuisse (2022). *Ohne Fachkräfte keine Bildung für die Jüngsten. Medienmitteilung Verband Kinderbetreuung Schweiz*. Verfügbar unter: [https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse\\_Dokumente/Medienmitteilungen/221206\\_MM\\_kibesuisse\\_Fachkr%C3%A4ftemangel.pdf](https://www.kibesuisse.ch/fileadmin/Dateiablage/kibesuisse_Dokumente/Medienmitteilungen/221206_MM_kibesuisse_Fachkr%C3%A4ftemangel.pdf) [16. Januar 2023].
- Korczak, Janusz (1967). Wie man ein Kind lieben soll (poln. Erstausgabe: Prawo dziecka do szacunku 1919). *Sämtliche Werke*, Bd. 4. (S. 7–315). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Löw, Martina (2018). *The Sociology of Space. Materiality, Social Structures and Action*. New York: Springer Nature.
- Löw, Martina & Weidenhaus, Gunter (2018). Relationale Räume mit Grenzen. Grundbegriffe der Analyse alltagsweltlicher Raumphänomene. In Andreas Brenneis, Oliver Honer, Sina Keesser, Anette Ripper & Silke Vetter-Schultheiß (Hrsg.), *Technik – Macht – Raum: Das Topologische Manifest im Kontext interdisziplinärer Studien* (S. 207–227). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15154-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15154-6_11)
- Magyar-Haas, Veronika & Kuhn, Melanie (2011). Die Quadratur des Kreises? Formierungen von Gruppen und Machtverhältnissen in pädagogisch arrangierten Kreissituationen. *Neue Praxis*, 1, 19–34.

- Martinet, Franziska (2021). *Pädagogische Ansätze in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Menz, Margarete (2020). Kindertagesstätten. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 835–846). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther Bastian & Thedinga Minste (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- 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, Gisela Unterweger, Marianna Jäger, Melanie Kuhn & Judith Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 322–342). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_16)
- Runkel, Simon (2019). Versteckt. In Jürgen Hasse & Verena Schreiber (Hrsg.), *Räume der Kindheit. Ein Glossar* (S. 360–365). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839444245-057>
- Schlattmeier, Franziska (2021). Das schlafende Kind – Handlungs(ohn)mächtigkeit von Kindern in der Kita. *Neue Praxis*, 3, 227–239.
- Schlattmeier, Franziska (2022). Handlungsräume in Essenssituationen – zur Agency von Kindern in Kindertagesstätten. *Soziale Passagen*, 14 (2), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00436-2>
- Schatzki, Theodore (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Spyrou, Spyros (2016). Researching children’s silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23 (1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/0907568215571618>
- Statistisches Bundesamt (2023). *Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html> [15. Januar 2023].
- Strauss, Anselm & Juliet, Corbin (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Vuorisalo, Mari, Rutanen, Niina & Raittila, Raija (2015). Constructing relational space in early childhood education. *Early Years*, 25 (1), 67–79. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.985289>
- Unicef (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter: <https://www.unicef.ch/de/wer-wir-sind/kinderrechtskonvention> [13. Februar 2023]
- Wustmann Seiler, Corinne & Simoni, Heidi (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit* (3. Auflage). Bern: Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz. <https://doi.org/10.33057/chronos.1630>

**Autor:in**

*Franziska Schlattmeier, Dr.*, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft.

*Forschungsschwerpunkte:* Kindheit, Child Well being, soziale Ungleichheit, Professions-  
theorie, Methoden qualitativer Sozialforschung, insbesondere Methoden der Kindheitsfor-  
schung.

*Anschrift:* Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032  
Zürich

*E-Mail:* [franziska.schlattmeier@ife.uzh.ch](mailto:franziska.schlattmeier@ife.uzh.ch)