

# Von Brombeeren, Gewehren und Kindern: Stachelige Relationen des *becoming with*

Gisela Unterweger & Anja Sieber Egger

## Einleitung

Mit dem Schlagwort „stachelige Relationen“ aus dem Titel zielt unser Buchbeitrag auf das Verhältnis von Theorie und Empirie im Rahmen posthumanistischer und neu-materialistischer Ansätze. Wir fragen mit dem Call des Sammelbandes, wie die angedachten Konzepte (Netzwerke, Gefüge, entanglements) frühpädagogische Forschung konturieren, und wie sie den Blick auf das Kind und/oder pädagogische Verhältnisse verändern. Mit unserem kürzlich gestarteten Forschungsprojekt nehmen wir die Konzepte des *common worlding* (Taylor/Giugni 2012, S. 111) und des *becoming with* (Taylor 2017) in den Blick. Mit diesen beiden Konzepten werden die spezifischen lokalen Relationen des gemeinsamen Welterschaffens von Kindern, Erwachsenen sowie nichtmenschlichen Akteur:innen und Materialitäten zum Forschungsgegenstand. Ziel dieser Perspektive ist es, Kinder weniger als „humans learning about the world“ (Taylor 2017, S. 1456) oder als „individual change agents in the making“ (ebd.) zu konzeptualisieren, wie es ebenfalls Affrica Taylor formuliert, sondern Kinder als Akteur:innen unter vielen anderen zu verstehen, welche einen „dance of relating“ (Haraway 2008, S. 25 f.) aufführen. Taylor und ihre Kolleg:innen des *common worlds research collective* (commonworlds.net) betonen, dass es sich bei diesen Relationen keineswegs um spannungsfreie, harmonische, „gesunde“ oder konstruktive handeln muss, und selbstredend auch nicht um solche, in welchen menschliche Akteur:innen in erster Linie maßgeblich sind.

Um die für den Sammelband gestellten Fragen nicht nur theoretisch, sondern ebenso empirisch zu diskutieren, eher explorativ-suchend als mit bereits feststehenden Antworten, werden im Beitrag Protokollausschnitte aus einem vorhergehenden Grundlagenforschungsprojekt<sup>1</sup> in die Diskussion eingebracht. Es handelt es sich um ethnografische Beobachtungsprotokolle zweier Waldvormittage in einem Schweizer Kindergarten. Die Protokolle wurden zwar mit einer Sensibilität für Materialität in Interaktionen, aber nicht mit einem dezidiert neu-materialistischen oder posthumanistischen Blick verfasst. Das vorhergehende Projekt war vom Erkenntnisinteresse her auf menschliche Akteur:innen und tendenziell auf Erwachsene fokussiert, was in den Protokollen deutlich zum Ausdruck kommt. Im Beitrag sollen zwei Ausschnitte mit den oben aufgeworfenen Fragen neu gelesen werden.

Im ersten Teil unseres Beitrags stellen wir den Rahmen des kürzlich gestarteten ethnografischen Forschungsprojektes dar und die damit verknüpfte theoretische Verankerung im Konzept des *common worlding* und des *becoming with*. Der Erkenntnisgehalt dieser Perspektive wird im zweiten Teil anhand der genannten Feldprotokolle und Fotografien in den Blick genommen, die den Waldvormittag im Blick haben. Ziel ist es, die Bedeutungskonstruktionen des Waldes im Kindergarten mit Blick auf das *common worlding* und *becoming with* aufzuschlüsseln. Im dritten und vierten Teil gilt es, mit Fokus auf die relationale agency, die Akteur:innen und Aktanten anhand von zwei Protokollausschnitten aus dem Waldvormittag in den Blick zu nehmen und dem *dance of relating* Konturen zu verleihen. In Teil fünf werden vorläufige Einsichten und weiterführende methodische Fragen formuliert.

---

<sup>1</sup> SNF-Projekt «Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten» (N° 159328). Laufzeit: 2016–2019; Leitung: Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger; Forschungsteam: Christoph Maeder, Ursina Jaeger, Alex Knoll (bis 2017), Franziska Buser (bis 2018), Fabienne Kaiser (ab 2018).

## „NaturenKindheiten in Verhandlung. Eine Ethnographie von Umwelt- und Naturbeziehungen im Kindergarten des Anthropozäns“

Das im Mai 2022 gestartete und vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt bildet den Rahmen unseres Beitrages. Konzipiert ist das Projekt als eine dreijährige Teamethnografie mit vier Forschenden und einer Laufzeit von drei Jahren. Das Projekt ordnet sich ein in die Debatte um das Verhältnis zwischen Menschen und Umwelt. Kinder geraten dabei vermehrt und in besonderer Weise in den Blick, beispielsweise als zukünftige, nachhaltig agierende Bürger:innen. Die Herausbildung von Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt stellt auch eine Leitidee des Lehrplans 21<sup>2</sup> in der Schweiz dar. Kindheit wird auch, einer romantischen Traditionslinie folgend, als besonders naturverbundene Lebensphase imaginiert, während in einer entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise Kinder selbst natürliche, biologische Entwicklungswesen sind. Solche Setzungen schließen an eine Gegenüberstellung und damit Trennung von Natur und Kultur an und sind geprägt von einer anthropozentrischen Grundausrichtung. Gerade jüngere Kinder werden dabei tendenziell auf der Seite von „Natur“ positioniert, wobei sie in ihrem Bildungsprozess und auf der Grundlage intensiver Naturkontakte schließlich eine „Kultur“ der menschlichen Verantwortlichkeit gegenüber der natürlichen Umwelt entwickeln sollen. Im Projekt bearbeiten wir auf der Grundlage von posthumanistischen und neu-materialistischen Konzepten und Perspektiven, wie sie bislang vor allem in der englischsprachigen Kindheitsforschung aufgegriffen wurden, die Frage dieser vielfältigen Beziehungen und Relationierungen von „Natur“ oder eben „NaturenKulturen“ und Kindern im Kindergarten. Wir stützen uns dabei insbesondere auf das Konzept der *common worlds*, wie es von Affrica Taylor und Kolleginnen (Taylor/Giugni 2012) herausgearbeitet wurde.

Mit der kindheitstheoretischen Fassung des *common world*-Konzepts steht eine stark explorative Herangehensweise im Vordergrund, die auf die Beschreibung von sozio-öko-material-diskursiven Praktiken zielt, in welche insbesondere auch Kinder involviert sind. Es geht also nicht in erster Linie um Effekte der Herstellung von Ordnung (Bollig 2020, S. 34), sondern um die Untersuchung von Relationierungen. Die Aufmerksamkeit richtet sich mit dem *common worlds*-Konzept auf die lokale geteilte Welt von menschlichen und nicht-menschlichen Wesen und Elementen. Diese entwickelt sich in Prozessen des gemeinsamen Welterschaffens – *common worlding* (Taylor/Giugni 2012, S. 111) – an konkreten, spezifischen Orten (Taylor/Giugni 2012, S. 113), und in einem bestimmten Bedeutungszusammenhang, beispielsweise geprägt von verschiedenen, bspw. generationalen, Machtverhältnissen (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019; Cole/Stewart 2014). Ein solches relationierendes *common worlding* wird laufend aktualisiert, enacted und verhandelt. Die *common worlds* werden grundsätzlich als unordentlich und „unsauber“, eher als beschädigt denn als utopisch, eher als prosaisch denn als geweiht oder „heilig“ gesehen (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019, S. 13). Zentral für das *common worlds*-Konzept nach Taylor u.a. ist ein relationales Verständnis von Agency, das in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung seit gut zehn Jahren diskutiert wird (vgl. Esser et al. 2016; Oswell 2013). Agency wird dabei nicht als Kompetenz oder „Besitz“ von Individuen gesehen, sondern als sich ausschließlich in Kollektiven und Beziehungen entwickelnd (Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019, S. 21), im Zusammenspiel zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen oder Aktanten (Latour 2005, S. 71). Dies geht einher mit dem Anspruch einer Beschreibung von NaturenKulturen-Relationen, welche einerseits den Menschen als Handlungszentrum dezentriert und die andererseits auf ein „staying with the trouble“ zielt, wie es Haraway (2016) treffend formuliert. Im Fokus liegen folglich Zonen der Vermischungen, der Ambivalenz, des Konflikts. Um diesen Fokus methodisch umzusetzen, werden speziell die material-diskursiven Praktiken in den Blick genommen, mit welchen einerseits Vermischungen und Ambivalenzen performativ hergestellt werden, aus denen andererseits aber auch immer wieder „boundary work“, Abgrenzung und Reinheit resultiert (vgl. dazu auch Taylor/Pacini-Ketchabaw 2019, S. 42)

Das geplante Projekt untersucht die Verhandlung von NaturenKindheiten in den *common worlds* des Kindergartens aus zwei Perspektiven: Erstens werden explorativ die Beziehungen von Kindern mit ihrer belebten und unbelebten Kindergarten-Umwelt erkundet. Dabei wird eine Dezentrierung der handelnden Menschen angestrebt und der Blick auch auf nicht-menschliche Akteur:innen oder Aktanten – Materialitäten, Pflanzen,

---

<sup>2</sup> <https://zh.lehrplan.ch/index.php>

Tiere – sowie auf die Hervorbringung von relationaler Agency in diesen Netzwerken gelenkt. Zweitens werden lokale und überlokale Bedeutungskonstruktionen rund um „Kindergartenkinder und Natur“ untersucht, in welche die *common worlds* eingebettet sind. Über einen ethnografischen Zugang mit teilnehmender Beobachtung, ethnografischen Gesprächen, qualitativen Interviews, Audio- und Videoaufnahmen sowie Dokumentenanalysen werden diese Fragen in vier bezüglich geografischer Lage und pädagogischer Ausrichtung unterscheidbaren Kindergärten verfolgt.

Um – auch im Sinne einer Feldvorbereitung – erste Erkundigungen mit einem neu-materialistischen und posthumanistischen Blick zu machen, lesen wir nachfolgend zwei für andere Zusammenhänge erhobene Protokollausschnitte neu.

## **Mensch-Natur-Relationen im Kindergarten Sonnwies: Bedeutungskonstruktionen, Begriffe und Materialitäten rund um den Wald**

Weshalb greifen wir nun auf das Protokoll eines Waldvormittags zurück? Wenn es im herkömmlichen Sinn um die Beziehung von Kindern zur „Natur“ gehen würde, wäre das kaum begründungsbedürftig, denn der Wald fungiert in westlichen Gesellschaften oft als Prototyp von Natur im Sinn einer von Menschen unberührten Umwelt, als explizit Nicht-Menschliches, wie es der britische Geograf Noel Castree (2011) beschreibt. Auch in Kinderbüchern, Geschichten und Märchen taucht der Wald als geheimnisvolle, von fremden Wesen bevölkerte Zone auf. Doch eine solche Unberührtheit ist für einen Stadtwald wie jenen, in dem der Waldmorgen des Kindergartens stattfindet, kaum zu behaupten: schon die komfortabel ausgebauten Wege und die hohen Stapel gefällter Bäume weisen auf eine intensive Waldbewirtschaftung und -pflege hin. Auch mit dem *common-worlds* Konzept ist die a priori-Annahme, dass der Wald zum „Natur“-Bereich gehöre, problematisch, ebenso die gebräuchliche Trennung in drinnen (=Kultur) und draußen (=Natur). Deshalb ist es auch eine Begründung wert, dass wir hier dennoch auf ein Protokoll des Waldtages zurückgreifen. Dies geschieht einerseits, weil die Anwesenheit im Wald tatsächlich mehr Gelegenheiten bietet, die Entanglements von menschlichen Akteur:innen auch mit *more-than-humans*, mit Tieren, Pflanzen und Materialitäten, in den Blick zu nehmen. Aber auch deshalb, weil der Wald im Kindergarten (und in der Kindheit) als spezifische, bedeutungsvolle Natur hervorgebracht und in spezieller Art und Weise bearbeitet wird. Einen Hinweis darauf geben uns die in-vivo-Begrifflichkeiten aus dem Kindergartenalltag rund um den Wald und den Waldbesuch. Es gibt als erstes den „Waldtag“. Dieser findet in Sonnwies immer am Freitag statt und beschränkt sich eigentlich auf einen „Waldmorgen“ – am Nachmittag kommen die Kindergartenkinder nicht in die Schule. Jeweils am Waldtag gibt es einen „Waldtisch“, auf den unten noch genauer eingegangen wird. Ebenfalls prominent erscheint am Waldtag der „Waldrucksack“, der ebenfalls noch etwas genauer betrachtet werden soll. Neben dem Rucksack steht die „Waldfahne“, die jeweils die vorderste Spitze der Kindergruppe unterwegs in den und aus dem Wald markiert und die nicht überholt werden darf. Im Wald selbst gibt es dann den „Waldort“, ein abgegrenztes Gebiet, und folgerichtig auch die „Waldgrenze“, um die sich eine der unten beschriebenen Situationen drehen wird. Wichtig für den Aufenthalt sind auch die spezifischen „Waldregeln“, und schließlich gibt es eine „Waldliste“, auf welcher sich Eltern als Begleitpersonen für den Waldmorgen eintragen können, und es gibt die „Waldfarben“, gedeckte Orange-, Braun- und Grüntöne, welche vorgängig im Kindergarten anhand einer Geschichte eingeführt worden waren, und die wiederum von der Kindergartenlehrerin während des Waldmorgens als Thema aufgegriffen wurden.

Mit diesen vielen Komposita mit „Wald-“ wird erst einmal deutlich gemacht, dass es ganz vieles, was es im und für den Kindergarten gibt, in einer Waldversion gibt: Regeln, Grenzen, Orte, Listen, Farben, Tische. Dies deutet auf eine intensive und vor allem separierte Bearbeitung des Waldes und auf eine spezielle Bedeutung. Der Wald wird so eine besondere Zone, in die man nicht einfach so mal reinspaziert. Die verschiedenen mit „Wald“ markierten Gegenstände, Räume und Zeiten deuten auf eine Besonderheit, heben den Wald in einer bestimmten Art und Weise hervor. Aber wie? Dazu möchten wir anhand von zwei Einblicken in den Waldrucksack und auf den Waldtisch erste Deutungen wagen. Zuerst ein Ausschnitt zum Waldtisch mit den Büchern. Er befindet sich in

der großzügigen Garderobe, auf ihm liegen vielleicht 15 Bilderbücher zu verschiedenen Naturthemen, allen voran Bücher über Tiere und Pflanzen. Es sind dokumentarische Bücher mit vielen Fotografien, keine fiktiven Geschichten, keine illustrierten Kinderbücher. Diese wiederum spielen anderweitig im Kindergartenalltag eine wichtige Rolle. Die nachfolgende Beobachtung setzt bei der Ankunft der Kinder im Kindergarten an – die Kinder finden sich zwischen 8.00 und 8.30 Uhr im Kindergarten ein, in der sogenannten „Auffangzeit“:

Die Kindergartenlehrerin Barbara fordert die Kinder wiederholt auf, die Hausschuhe nicht anzuziehen und die Schuhe anzulassen. Sie können entweder am Waldtisch Bücher anschauen oder nach draußen gehen und etwas spielen. Viele bleiben in der Garderobe. Vor allem Nina, etwas später auch Jimmy, wollen mit mir Bücher [zu Spinnen und Kaninchen] anschauen. Nina kommt zuerst und zeigt mir ein Buch zum Leben in der Erde, mit aufklappbaren Teilen.

Der als *Waldtisch* charakterisierte Tisch bietet mit seinen Büchern einen spezifischen, diskursiven Zugang zu biologischen Wissensbeständen, wobei der Zusammenhang mit dem Wald eher lose erscheint. So sind weder Spinnen noch Kaninchen im engeren Sinn Waldtiere, und auch das Erde-Buch ist nicht auf die besondere Walderde (mit Humus, Moos...) fokussiert. Der Büchertisch bietet so gesehen eher naturwissenschaftlich orientierte Einblicke in die einheimische Flora und Fauna. Das deutet darauf hin, dass der Waldtisch eigentlich generell als „Natur-Tisch“ oder „Einheimische-Natur-Tisch“ verstanden werden kann. Dies würde der Logik folgen, dass der Wald auch hier als Prototyp von Natur verstanden und im Kindergarten (unter anderem) als solcher diskursiv vermittelt wird. Der Umgang der Kinder mit den Büchern und ihren Inhalten wäre eine eigene Betrachtung wert, sprengt hier aber den Rahmen. Wichtig für unser Anliegen ist, dass im hier untersuchten Kindergarten der Wald als Prototyp von Natur eingeführt und verhandelt wird.

Ein zweiter Blick gilt nun dem *Waldrucksack* und seinen Inhalten. Der Waldrucksack ist ein mittelgroßer Rucksack, der von der Kindergartenlehrerin in den Wald mitgetragen wird. Sie hat die Gegenstände für die Praktikantin<sup>3</sup> und die Ethnografin ausgelegt, hier ein Blick darauf:

---

<sup>3</sup> In der Schweiz werden die angehenden Lehrpersonen, die sich im Referendariat befinden, als Praktikant:innen bezeichnet.



besiedeltem Stadtgebiet liegt, führt ein kurzer Fußweg nach ca. 10-15 Minuten an den „Waldort“ des Kindergartens. Das Ziel der Kindergärtnerin für den heutigen Waldmorgen, der zu Beginn des neuen Schuljahres stattfindet, ist die Einführung und Bekanntmachung der Begrenzung dieses Waldortes, die so genannte Waldgrenze. Die älteren Kindergartenkinder sind angehalten, der jüngeren Gruppe in einer Art Begehung diese Grenze performativ aufzeigen. Zu diesem Zweck sollen sich die „Delfine“, wie die älteren Kinder als Gruppe benannt werden, zuerst entlang der Grenzen des Waldortes in einer losen Reihe aufstellen, diese mit ihren Körpern sichtbar machen.<sup>4</sup> Die jüngere Kindergruppe, „Pinguine“ genannt, sollen die Grenze dann besichtigen, wenn diese durch die anderen Kinder markiert ist. Die Grenze wird mit drei Fußwegen durch den Wald und mit einem Graben abgesteckt, der im Waldboden durch bewachsenes Gebiet verläuft und dessen Ursprung oder Zweck die Ethnografin nicht kennt. Das so markierte Gebiet weist eine rechteckige Form auf. Innerhalb dieses Rechtecks befinden sich als Artefakte mit klar menschlichem Ursprung der Rucksackkreis, der Sitzkreis mit Feuerstelle und zwei Tipis aus Ästen, groß genug, dass einige Kinder im Kindergartenalter aufrecht im Innern stehen können, erwachsene Personen hingegen in der Regel nicht. Das Gebiet und dessen Ausstattung wird auch von weiteren Institutionen wie einer Kita genutzt, und zeigt sich insgesamt als bereits weitgehend ‚zivilisierte‘ Natur. Der folgende Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll erfolgt zu dem Zeitpunkt, als die Kinder der älteren Gruppe die dritte von vier Grenzen markiert haben und die jüngeren Kinder ihnen nachfolgen sollen. Sie werden von der Kindergarten-Lehrerin angehalten, nicht den Wegen entlang zur nächsten Grenze zu gehen, sondern durch den Wald:

Die Delfine begeben sich nun auf den Weg zur dritten Grenzmarkierung von vier. Die Pinguine, die ich begleite, haben etwas Mühe mit dem Gestrüpp, das den Boden bedeckt. Oscar hat richtiggehend Angst vor den Brennesseln und Brombeeren und bleibt stehen. Fabienne und ich bearbeiten ihn und reden ihm gut zu, bis er endlich weitergeht. Ich zeige den Kindern, dass sie die Brombeeren mit den Schuhen niedertrampeln können, aber Oscar traut sich auch das kaum. Auch mein Vorspuren nützt nicht viel, aber irgendwann bewegt er sich wieder. Auch Hugo hat Mühe mit seinen kurzen Hosen. Die Brombeeren kratzen an seinen Beinen. Er kämpft sich mit seinem Stecken tapfer, aber sehr langsam weiter, ich bleibe bei ihm. Er ist der letzte, der bei der Gruppe ankommt. (Kindergarten Sonnwies, Waldtag, 9. September 2016)

Was bedeutet es nun, eine solche Beschreibung mit einem Blick für NaturenKulturen-Verflechtungen zu lesen? Welche Lesarten können wir hier entwickeln, worauf richten wir überhaupt den Blick? Als besonders interessant erweisen sich die relationalen Verhältnisse und die Art und Weise, in welcher nichtmenschliche Akteure eine starke Verschränkung mit menschlichem Handeln eingehen und gegenseitige Verletzbarkeiten exponiert werden.

Die Situation kann als beinahe klassische Mensch-gegen-Natur-Szene gelesen werden. Menschen – und eben nicht Pinguine<sup>5</sup> – kämpfen mit bedrohlichen nichtmenschlichen Elementen, nämlich mit den spitzen und zahlreichen Stacheln der Brombeeren. Diese reichen der Ethnografin höchstens bis zur Mitte der Unterschenkel, aber mit der Körpergröße der vierjährigen Kinder ist die Proportionalität eine andere. Der Junge mit den kurzen Hosen drischt zeitweise mit einem Stock auf die Brombeeren ein, was ein wenig hilft beim Vorwärtskommen. Die Situation könnte auch als Beschreibung einer Eroberungsfantasie gelesen werden: ein Grüppchen von Menschen, das sich heroisch durch feindliches Gebiet schlägt, mit dem Ziel es sich zu unterwerfen. Es ist auffällig, wie in diesem Grüppchen die beiden erwachsenen Anwesenden agieren, die Ethnografin und die Praktikantin.

---

<sup>4</sup> Ein solcher Körpereinsatz – eine buchstäbliche Verkörperung einer Idee oder eines Konzepts – ist ein häufig eingesetztes Mittel und passt zu anderen Formen der Bearbeitung von Kinderkörpern. Vgl. dazu auch Sieber Egger/Unterweger 2020.

<sup>5</sup> Das wahrhaft surreal anmutende Bild von Delfinen und Pinguinen, die im Wald gegen Brombeerhecken ankämpfen, wäre eine eigene Analyse wert und wird hier aus Platz- und Stringenzgründen nicht weiterverfolgt. Die im Kindergarten sehr alltägliche Verknüpfung von Kindern und Kindergruppen mit Tiernamen und Tierbildern soll im geplanten Projekt näher untersucht werden.

Einerseits begleiten sie die Kinder und helfen ihnen in einer Gruppenanstrengung, auf diesem Weg vorwärtszukommen. Damit entfaltet sich aber auch noch anderes: Erstens inszenieren sich in diesem situativen Kinder-Pflanzen-Erwachsenen-Geflecht, das auch als Entanglement gelesen werden kann, die Erwachsenen generational ordnend als dominant und handlungsmächtig. Das ist ihnen allerdings nur möglich, indem sie die Pflanze zum Feind erklären, den es zu überwinden gilt. In einer relationalen Perspektive wird die erwachsene Agency so überhaupt erst ermöglicht, in dieser Abgrenzung. So wird auch der erwachsene anthropozentrische Heroismus des Überwindens natürlicher Hindernisse brüchig. Die Erwachsenen bringen performativ die Norm hervor, dass das Überwinden der Gefahr und der Angst, das Vorankommen und nicht beispielsweise das Zurückweichen oder Stehenbleiben das für Menschen in einer solchen Situation anzustrebende Vorgehen ist. Sie folgen der Vorgabe der Kindergartenlehrerin, dass der Weg eben *durch* den Wald gesucht werden soll. Mit der Formulierung, dass es „endlich“ weitergehe, kommt die Ungeduld der Ethnografin zum Ausdruck, und die Beschreibung, dass Oscar „richtiggehend“ Angst habe, zeugt von ihrem Erstaunen ob dieser Emotion. Dieses gemeinsame Welt-schaffen bringt eine Welt der Trennung und des Kampfes hervor, zu der die wehrhaften Pflanzen auf ihrem Pflanzenterritorium das Ihre beitragen, zugleich aber auch eine gemeinsame Welt von Erwachsenen und Kindern, die gegen das „Wilde“ im Wald ankämpfen. So wird hier im Effekt wohl eher die Bande unter den Menschen als das Entanglement in und mit der Pflanzenwelt als erstrebenswert hervorgebracht und gestärkt. Eine andere Situation wäre entstanden, wenn die beiden Erwachsenen den Kindern die Brombeere als Pflanze erklärt hätten, als eine Pflanze mit weitverzweigten Trieben, die sich erfolgreich ausbreitet, und die sich mit den Stacheln gegen Eindringlinge verschiedenster Art schützt. Auch die Früchte werden von der Brombeere bestens geschützt, nicht alle *beings – humans and non-humans* – können sich daran verköstigen. Aus dieser Perspektive wird die Pflanze nicht als Gefahr gesehen, sondern als *cleveres being*, das sich seinen Platz im Wald erkämpft und andere *beings* auch in ihre Grenzen weist. Dies würde wohl auch ein anderes Handeln in derselben Situation ermöglichen.

Interessant scheint auch ein zweiter Blick auf die Bewegungen und die zum Ausdruck gebrachten Emotionen der Kinder. Ihre Körper verlangsamen, werden ausgebremst, sozusagen aus dem normalen Trott gebracht durch die pflanzlichen Hindernisse. Plötzlich wird die „freie“ Bewegung im und durch den Raum zum Problem. Die unmittelbare Gefahr des Gestochenwerdens, auf welche mit Bewegungen des Körpers reagiert wird, stellt die Verletzlichkeit des Körpers in den Vordergrund, die Möglichkeit, Schmerz zu erfahren. Sie erzeugt mindestens bei einem Kind deutlich wahrnehmbare Angst. Der Gefahr wird kein mit Kleidern geschützter Körper entgegengesetzt. Das Stehenbleiben und die Weigerung, sich (schnell) vorwärtszubewegen, trägt der Handlungsmacht der wehrhaften Pflanzen in dieser Situation Rechnung und kann wiederum als relationale Agency gelesen werden, als Form des Umgangs mit einem Gegenüber das – vielleicht auch unerwarteterweise – sich behauptet und entgegenstellt. Es ist mit Blick auf die Kinder nicht geklärt, wer in der Situation vulnerabler ist, Pflanze oder Mensch. Die Verletzlichkeit scheint beidseitig und verweist deutlich auf das relationale Element zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Akteur:innen und Aktanten. In einer solchen Situation des *common worlding* entsteht eine gemeinsame Welt der allseitigen Verletzlichkeit.

## **Attraktive Stöcke und andere wilde Sachen: das unzivilisierte (Kind) zähmen**

Die zweite Situation, die wir in den Blick nehmen wollen, ist ebenfalls einem Protokoll eines Waldmorgens entnommen. Die Szene findet im Spätherbst statt, die Waldregeln sind eingeführt, die Kinder bewegen sich mehr oder weniger gewohnt sowohl auf dem Weg in den Wald als auch im Wald selbst. Die Beschreibung setzt ein mit dem Ankommen im Wald:

[...] Dann passieren wir die Lücke im Gebüsch und sind im Wald, die Zweierreihe löst sich auf. Jimmy sucht etwas am Wegrand. Er sagt zu mir: „Da han ich es Gwehr gseh!<sup>6</sup>„ Ich denke, er meine einen dort liegenden Ast, deute auf ihn und sage [in

---

<sup>6</sup> Übersetzt: «Da habe ich ein Gewehr gesehen»

etwa] Ah, meinst du dieses hier? Er sagt zuerst Ja und dann Nein. Er meine eben ein echtes Gewehr. Aber jetzt sei es verschwunden. Dann rennt er weiter. (Kindergarten Sonnwies, Waldtag, 28.10.2016)

Mit Blick auf das *common worlding* und den *dance of relating* sind mehrere Aspekte an dieser Situation interessant. Zum einen fällt die Art und Weise auf, wie die Ethnografin die Situation des „In den Wald Kommens“ schildert. Ihre Beschreibung lässt die Lücke im Gebüsch als ein Tor in eine neue oder andere Welt lesen, man ist sogar versucht zu sagen, mit dem Begriff „passieren“ würde sich ein Tor in eine magische Welt öffnen. Spinnen wir diese Lesart weiter, können spezielle Lichtverhältnisse, Sonnenstrahlen, die durch Laub und Holz reflektiert werden, unterschiedlich leuchtendes Grün von Blättern und Moos, knarrende Äste am Boden, Gerüche und frische Luft imaginiert werden – einer romantischen und harmonischen Sichtweise auf den Wald entsprechend und einer Tradition folgend, wie der Wald in Kinderbüchern häufig dargestellt wird. Und eben nicht mit stacheligen Brombeeren, die ein freies „Sich-Bewegen im Wald“ mühsam machen. Mit Blick auf das Datum der Feldnotiz ändern sich die imaginierten Farben von Grüntönen in Rot-, Gelb- und Brauntöne, ein Blätterscheln gesellt sich dazu – was der romantischen und mystischen Imagination allerdings keinen Abbruch tut. Mit der Lücke im Gebüsch wird auch ausgedrückt, dass ohne eine solche der Weg *in* den Wald erschwert, wenn nicht sogar unmöglich wäre, es also einen speziellen Ort des Eintritts in diese *andere Welt* braucht, analog dem Kaninchenbau im Kinderbuchklassiker „Alice im Wunderland“. Diese Lesart wird durch die Beschreibung, wie sich die Zweierreihe auflöst, bestärkt. Die Grenze ist passiert, ohne Worte und fast magisch lösen sich die Hände der Kinder, sie schwärmen aus, andere Regeln scheinen zu greifen, an einem anderen Ort. Auch interessant an dieser Stelle ist die gewählte Passivkonstruktion, die das vorangehende Wir mit dem Passieren der Lücke verschwinden lässt. Die Forscherin ist nicht mehr Teil des Geschehens, was sie noch in der Rolle als Begleiterin der Kinder (und Bewacherin vor den Gefahren im Straßenverkehr) vor dem Eintritt in diese andere Welt war. Abgesehen davon ändert sich nun auch die Art des *common worlding* zwischen Umwelt, der Forscherin und den Kindern, die sich aus der Zweierreihe lösen. Vor dem Eintritt in den Wald wurden die Kinder geordnet von Erwachsenen geführt – so wie das häufig zu beobachten ist, wenn eine große Gruppe von 4- bis 6-jährigen Kindern von A nach B bewegt wird. Dieses *people processing* (Van Maanen 1978) passt sich dabei der Umwelt an: im Verkehr gilt es schon fast militärisch geordnet in 2-er Gruppen zu marschieren, im Wald löst sich alles auf. Andere Bewegungsformen werden möglich und anerkenntbar, nämlich individuelle und von der Gruppe losgelöste Bewegungen. Die Umgebung des Waldes scheint dies zu ermöglichen, obwohl auch im Wald Gefahren lauern können (so gesehen an den im ersten Ausschnitt besprochenen Brombeeren).

Diese fast harmonisch anmutende Lesart der Geschehnisse wird nun mit der Erwähnung des Gewehrs gebrochen. Jimmy hatte sich mit suchendem Blick bewegt und sich dann an die Forscherin gewandt mit der Feststellung, dass er hier ein Gewehr gesehen hätte. Diese Aussage löst zweierlei Reaktionen bei der Leser:in aus: zum einen eine Irritation – ein Gewehr in dieser anderen, magischen Welt passt zuerst gar nicht – und zum anderen den Blick für die (kindliche) Umwandlung eines Wald-Gegenstandes und zugleich dessen geschlechterstereotypes Einordnen – ein Ding also, das Unterschiede macht: Dieser Junge (und andere Jungen) sieht in den Ästen Gewehre – nicht nur in dieser Situation, sondern auch im weiteren Verlauf des Morgens. Eine Gruppe von Mädchen setzt dagegen die Äste als Bett in ihrer „Mädchenhütte“ ein, wie später im Protokoll vermerkt wird. Eine Ambivalenz öffnet sich auch, weil der Wald und die Jagd scheinbar zusammenpassen und es sich mit dem Gewehr zugleich um ein Artefakt handelt, das in den Wald gebracht wird, um zu töten, zu bändigen und die Wildnis zu erobern. Ein Gewehr ist einerseits ein gefährliches Artefakt, welches, um an der oben eingeführten Argumentation anzuschließen, die Vulnerabilität insbesondere der Tiere in den Vordergrund rückt, zugleich aber auch die Vulnerabilität der Menschen, die sich andererseits durch die Bewaffnung gegen die Natur schützen wollen. Interessant an der Passage ist, dass sich die Forscherin auf das Kind einlässt und mit ihm in die – wenn auch geschlechterstereotype – Welt eintaucht: in Ästen werden Waffen gesehen. Der Forscherin schien es in der Situation sinnlos, sich nicht als die Hüterin von Regeln rund um den Kindergartenkontext einzubringen, sondern sich mit dem Jungen auf die Suche nach dem (imaginierten) Artefakt zu begeben – hier zeigt sich ein Versuch, die Äußerung des Jungen in einer unterstellten kindlichen Phantasielogik zu begreifen und mit der Rückfrage das Bemühen, diese Logik zu bestätigen. Interessant ist dann allerdings, dass der Junge die Logik zurückweist: Er hat gar nie einen Ast als Gewehr imaginiert, er hatte ein *echtes* Gewehr gesehen. Damit

entmystifiziert er den Versuch der Forscherin, Gemeinsamkeit über eine geteilte Phantasiewelt herzustellen, das Gewehr ist verschwunden – oder lässt er es just in diesem Moment verschwinden?

In einer späteren Situation taucht der Ast als Gewehr dann aber doch wieder auf. In diesem Ausschnitt weist die Kindergärtnerin den gleichen Jungen zweimal scharf darauf hin, dass im Kindergartenkontext Waffen nicht zugelassen sind:

Ich sehe, wie sich Jimmy weiter vorne einen kleinen Ast schnappt und damit herumzielt. Gegenüber mir und Barbara sagt er, das sei sein Gewehr. Barbara, nun etwas verärgert und sehr deutlich: „Nein, Jimmy, das ist kein Gewehr. Wir haben keine Waffen im Kindergarten. Du musst es umwandeln!“ (Protokoll Waldtag, 28.10.2016)

Irritierend hierbei ist, dass der Junge ja zu keinem Zeitpunkt eine Waffe dabei hatte, er phantasierte ein Gewehr herbei. Er wandelt ein Ding aus der Natur um, wie eigentlich von der Kindergartenlehrperson und von der Ethnologin zuvor ebenfalls als Option ins Spiel gebracht – aber er überschreitet mit seiner „Umwandlung“ symbolische Grenzen und wird gerügt. Die relationale Agency, die sich in Verbindung von Ast und Junge als material-diskursive Praktik zu entfalten beginnt – ein Gegenstand aus der Natur wird durch die Deutung als ‚Gewehr‘ zu einem Artefakt, das den Jungen in Beschlag nimmt und mit dem zusammen er potenziell viel Handlungsmacht erlangen könnte – wird durch die Beschränkung der Kindergartenlehrerin zurückgewiesen. Mit der Aufforderung „Du musst es umwandeln!“ wird nicht die Umdeutung eines Waldgegenstandes in ein menschliches Artefakt als solche kritisiert, sondern die Wahl des Artefakts Gewehr, das als mit Gewalt verbundenes Objekt im Kindergarten offenbar auch dann tabuisiert ist, wenn es ‚nicht echt‘ ist. Das Ding, das wir „Ast“ nennen und das hundertfach greifbar auf dem Waldboden herumliegt, macht erst einen Unterschied, wenn es in einer materiell-diskursiven Praktik „als etwas“ hervorgebracht wird. Dabei scheint die Transformation eines Asts in ein Gewehr als nicht zufällig, sondern kann mit den Affordanzen (Schmidt 2019, S. 142 ff.) eines länglichen Holzstückes geeigneter Größe in Verbindung gebracht werden, dessen Einsatz oder Imagination als Gewehr nahe liegender erscheint als bei anderen Waldobjekten, wie beispielsweise Laub oder Erde.

Die Konflikthaftigkeit des hier betrachteten *common worlding* ist anders gelagert als in der ersten Situation. Während dort so etwas wie „der Kampf gegen die unzivilisierte Natur“ thematisch wurde, scheint hier eher das Unzivilisierte im Menschen oder unter Menschen als eine von der Kindergartenlehrerin eingebrachte Problematik auf – die gewaltvolle „Natur“ des Menschen wird in der Form der Verbannung von „Waffen“, echt oder imaginiert, in den Vordergrund gestellt. Das Zusammenspiel von Prozessen der Bedeutungsherstellung mit materiellen Voraussetzungen und Gefügen scheint in beiden Fällen bemerkenswert.

## Abschließende Überlegungen

Die *common worlds*, wie sie als Konzept von Affrica Taylor und anderen Kindheitsforscherinnen aufgegriffen werden, werden wie eingangs beschrieben nicht als harmonischer Raum gesehen, sondern auch als Zone des Konflikts und der Differenz. Im Protokoll des Waldtages werden solche konfliktiven Zonen beschrieben, und der Konflikt wird in der Beschreibung recht einseitig und anthropozentrisch aufgelöst: Es geht unhinterfragt darum, dass sich Menschen möglichst ungehindert durch einen Wald bewegen können, der eben von anderen Spezies, insbesondere Pflanzen, geprägt und hervorgebracht wird. Und in der zweiten Situation geht es darum, dass ein Kind sich einen im Wald verfügbaren Gegenstand zu eigen macht und damit ebenfalls in eine konfliktive Zone gerät. In beiden Fällen zeigen sich Ambivalenzen, denn einerseits ist die vegetationsreiche Umgebung kulturell und gerade im Zusammenhang mit Kindheit äußerst hoch bewertet. Andererseits zeigt sich, dass diese Umgebung nicht einfach als Kulisse für einen Erlebnistag und für das „Lernen über Natur“ herhält, sondern eigene Handlungsmacht entfaltet. Insofern können mit diesen zwei Ausschnitten große Fragen gestellt werden, auch im Anschluss an Donna Haraway. Sie fragt, wie wir lernen können „how to flourish together in difference without the telos of a final peace“ (2008, S. 301). Wie können wir, wie Taylor und Giugni (2012) fragen, gerade auch die Beziehungen von Kindern in ihren mehr-als-menschlichen Umwelten ernst nehmen und ebenso die ethischen

und politischen Herausforderungen, die sich darin stellen? Eine mögliche Antwort auf der Grundlage der oben ausgeführten Situationen könnte sein, dass wir den Prozess des *common worlding* vor allem mit Blick auf die beteiligte und im Geschehen „aktive“ Materialität vermehrt und aufmerksamer beachten, denn im Umgang mit Materialität stellt sich auch die Frage nach Differenzen immer wieder neu. Damit kann einer vorschnellen Kategorisierung von Phänomenen als „Mensch-Natur-Differenz“, die sodann in den klassischen Formen (wie Eroberung, Unterwerfung, Zivilisierung, ...) bearbeitet wird, etwas entgegengesetzt werden.

In Bezug auf das geplante Forschungsprojekt stellt sich uns in methodologischer Hinsicht als offene Frage vor allem auch die angemessene Form von Beobachtung und Beschreibung. Wie kann es (besser) gelingen, die nicht-menschlichen Akteure in den Blick zu nehmen und die Handlungskräfte zu beschreiben, die sich in den jeweiligen Relationen entwickeln? Wo tendieren wir in der Beschreibung ebenfalls zu vorschnellen Kategorisierungen und etablierten Deutungen, wenn es eigentlich um die Beschreibung von verflochtenen „NaturenKulturen“ (Gesing et al. 2019) gehen könnte? Und wie können wir dabei auch den Körper in den Blick nehmen, beispielsweise als 'learning to be affected', wie es Latour (2004, S. 205) vorschlägt, oder in enger Verflechtung mit Materialität und nicht-menschlichen Lebewesen? Und schließlich auch, wie können wir relationale Agency besser einfangen, also die Beziehungen zwischen *humans and more than non-humans* mit ihren komplexen Verflechtungen von Handlungsmacht und -ohnmacht? Die Re-Lektüre der bestehenden Protokolle zeigt deutlich die 'Befangenheit' der Ethnografin in herkömmlichen und für selbstverständlich erachteten Begriffen und Deutungsmustern, wenn es um die Beziehungen von Kindern mit und in ihrer mehr-als-menschlichen Umwelt geht. Es ist daher, wie beispielsweise auch Cornelia Schadler (2019) herausstreicht, auch hinsichtlich methodischer Verfahren eine spannende Herausforderung, die gewählten Konzepte ernst zu nehmen und in Forschungspraktiken zu übersetzen.

## Literatur

- Bollig, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina E. (Hrsg.): Digitale Kindheiten. Kinder – Familie – Medien. Wiesbaden: Springer, S. 21–38.
- Castree, Noel (2011): Nature - Part I. In: Agnew, John/Duncan, James S. (Hrsg.): The Wiley-Blackwell Companion to Human Geography. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 179–196.
- Cole, Matthew/Stewart, Kate (2014): Our Children and Other Animals. The Cultural Construction of Human-Animal Relations in Childhood. Burlington: Ashgate.
- Esser, Florian/Baader, Meike Sophia/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies. London: Routledge.
- Gesing, Friederike/Knecht, Michi/Flitner, Michael/Amelang, Katrin (Hrsg.) (2019): NaturenKulturen. Denkräume und Werkzeuge für neue politische Ökologien. transcript. (Edition Kulturwissenschaft).
- Haraway, Donna J. (2008): When Species Meet. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Posthumanities 3).
- Haraway, Donna J. (2016): Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press. (Experimental futures: technological lives, scientific arts, anthropological voices).
- Latour, Bruno (2004): How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. In: Body & Society 10, H. 2-3, S. 205–229.
- Latour, Bruno (2005): Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Oswell, David (2013): The agency of children from family to global human rights. New York: Cambridge University Press.
- Schadler, Cornelia (2019): Enactments of a new materialist ethnography: methodological framework and research processes. In: Qualitative Research 19, H. 2, S. 215–230.
- Schmidt, Robert (2019): Materiality, Meaning, Social Practices: Remarks on New Materialism. In: Kissmann, Ulrike Tikvah/van Loon, Joost (Hrsg.): Discussing New Materialism. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 135–149.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2020): „Da ist die Frage, ob man's steuern kann, seinen Körper“. Praxeologische Betrachtungen des Kindergartenalltags. In: Hoffmann-Ocon, Andreas/De Vincenti, Andrea/Grube, Norbert (Hrsg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung: Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes, Bielefeld: transcript, S. 269-295.
- Taylor, Affrica (2017): Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. In: Environmental Education Research 23, H. 10, S. 1448–1461.

Taylor, Affrica/Giugni, Miriam (2012): Common Worlds: Reconceptualising Inclusion in Early Childhood Communities. In: Contemporary Issues in Early Childhood 13, H. 2, S. 108–119.

Taylor, Affrica/Pacini-Ketchabaw, Veronica (2019): The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives. London und New York: Routledge.

Van Maanen, John (1978): People processing: Strategies of organizational socialization. In: Organizational Dynamics 7, H. 1, S. 19–36.