

# Ethnografie im Kindergarten

## Gestaltung und Interpretation von Übergangssituationen

Im Vorfeld einer möglichen Einführung der Grundstufe an der Zürcher Volksschule liegt eine Beschäftigung mit den Vorgängerinstitutionen nahe. In der Grundstufe werden der zweijährige Kindergarten und die erste Klasse der Primarschule zusammengeführt. Das heisst inhaltlich, dass neben den kindergartenpädagogischen Schwerpunkten die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen stehen. Im von der Pädagogischen Hochschule Zürich finanzierten Forschungsprojekt «Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen» geht es nicht um diese offiziellen Setzungen, sondern um die Ermittlung der besonderen Qualitäten einer «Kultur des Kindergartens» im Unterschied zu einer «Kultur der Schule». Damit werden die laufenden Forschungsprojekte zur Grundstufe, die sich auf didaktische, pädagogische und psychologische Fragestellungen beziehen<sup>1</sup>, mit einem kulturalistischen Fokus ergänzt.

### Forschungsleitende Konzepte

Das erkenntnisleitende Interesse gilt der Erfassung der Alltagskultur im Kindergarten und in der ersten Klasse, um typische Elemente beider Sozialisationskontexte zu ermitteln und in Bezug auf ihre Bedeutung für die Akteure zu analysieren. Da zu diesem Gegenstandsbereich und dieser Altersstufe noch kaum Ergebnisse vorliegen, verwenden wir im Sinne der *lebensweltlichen Ethnografie* ein exploratives Vorgehen (vgl. Hitzler/Honer 1995). Es bezweckt die Aufdeckung der alltäglichen Lebenswirklichkeit der Akteure, die sich in den selbstverständlichen Interaktionen und Abläufen manifestiert. In ethnomethodologischer Absicht gilt es, über die Beschreibung und Analyse von «Settings» die Alltagserklärungen und das Alltagshandeln der Akteure besser zu verstehen. Von besonderem Interesse sind hier die relativ unscheinbaren Handlungsmuster, die das eigentliche Unterrichtsgeschehen begleiten und in Abhängigkeit von den besonderen räumlichen und zeitlichen Verhältnissen eine soziale Ordnung etablieren bzw. eine

Alltagskultur der Kindergartenklasse ausmachen.

*Alltagskultur* soll einerseits verstanden werden als normative Realität, die den Kindern täglich handlungssteuernd entgegentritt, beispielsweise in Form von Verhaltenserwartungen der Lehrpersonen bzw. der Institution Kindergarten, von Objekten, Raumgestaltungsarrangements und zeitlichen Abläufen; andererseits wird sie auch gesehen als interpretative Realität, die von allen daran beteiligten Akteuren auf dem Hintergrund ihrer soziokulturellen Zugehörigkeiten, ihrer Diskursmacht und der situativen Anforderungen immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Der Kindergarten ist ein *Sozialisationszusammenhang*; er ist für die meisten Kinder die erste ausserhäusliche Sozialisationsinstanz, in der sie das für die Mitgliedschaft in einer Bildungsinstitution grundlegende Wissen erwerben und Verhaltensweisen einüben, die für ihre Schullaufbahn funktional sind. Von besonderem Interesse müsste es also sein, jene Elemente der Alltagspraxis zu finden, welche die Kinder – auch unausgesprochen – zu Mitgliedern der Institution machen bzw. sie als solche ausweisen. Dabei soll sowohl auf Szenen und Abläufe geachtet werden, welche bei den Kindern eine Enkorporierung kindergarten- bzw. schultypischer Normen fördern, als auch auf Situationen und Formen der Selbstdarstellung eingehen, welche die Kinder als Konstrukteure ihrer Schüler/innenrolle ausweisen.

### Methodisches Vorgehen

Lebensweltliche Ethnografie erfordert eine möglichst breite methodische Erfassung aller für das Thema möglicherweise relevanten Daten sowie den Einbezug der Akteursperspektiven. Das hiess für uns, dass wir neben den durch die Beobachtungen erhobenen Handlungsdaten auch über Gespräche mit den Kindern und Kindergärtnerinnen zu Selbstdarstellungsdaten vordringen wollten, um die Sicht der Akteure auf den Erfahrungsraum Kindergarten zu erfassen. Die Interviews repräsentieren idealerweise handlungsleitendes Wissen, Meinungen und Interpretationen.

Im Sinne der Methodentriangulation wurden halbtägweise teilnehmende Beobachtungen in verschiedenen Kindergärten durchgeführt, parallel dazu wurden Expertinneninterviews mit vier Kindergärtnerinnen und themenzentrierte Leitfadeninterviews mit 15 Kindern geführt. Die Erhebungsphase dauerte von April bis Juli 2005 und wurde dann im August noch für zwei Wochen fortgesetzt.

Am Forschungsprojekt beteiligten sich vor allem erfahrene Lehrkräfte – fünf Frauen und ein Mann.<sup>2</sup> Die Beobachtungen und Interviews wurden in sechs Kindergärten durchgeführt, wobei die Auswahl unterschiedliche räumliche und sozialstrukturelle Bedingungen der Kindergartenstandorte berücksichtigte.

Die Daten wurden im Hinblick auf einzelne kulturelle Praxen, Situationen, Abläufe, räumliche Settings und Objekte thematisch gebündelt, mit Hilfe theoretischer Konzepte analysiert oder in Form einer «dichten Beschreibung» rekonstruiert. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Facetten der Kindergartenkultur exemplarisch darzustellen.<sup>3</sup>

### Übergänge zwischen Unterrichtssequenzen

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf Beobachtungen in einem Kindergarten und fokussieren Übergänge im Zusammenhang mit dem didaktischen Arrangement «Sitzkreis».

*Die Kindergärtnerin spielt wieder auf dem Xylophon und singt dazu: «Ufrume, ufrume, jetz isch Ziit». Vier Kinder sitzen fast augenblicklich auf ihrem Stuhl im Kreis. Die Kindergärtnerin gibt einem der «älteren» Mädchen die Glocke für das Postlied, das sie schon am Morgen gesungen haben. Das Mädchen spielt es mit den anderen Kindern, die schon im Kreis sitzen und geht singend zwischen den Kindern im Raum umher. Die Kolonne hinter ihr wird länger. Die Kinder in der Bauecke haben die Musik offensichtlich nicht gehört und spielen weiter. Die Kindergärtnerin geht zu ihnen und sagt: «Morn dörfed er wieder spiele, ihr dörfed alles stah laa». Sie kommen hervor und setzen sich in den Kreis. Die Kindergärtnerin hilft den Kindern am Legotisch noch fertig aufzuräumen. (...) Während des ganzen Geschehens gehen die singenden Kinder im Raum umher. Nun gibt die Kindergärtnerin das Zeichen, das Lied zu beenden. Als sich alle in den Kreis gesetzt hatten (die ganze Übergangszeit dauert etwa 10 Minuten), wird noch ein Hüpfspiel eingeführt. (...) Die Kinder, die drankommen wollen, müssen die Hand aufstrecken. Fast alle strecken die Hand auf und rufen: «Ich, ich». Die Kindergärtnerin sagt: «Nicht 'ich' rufen, nur aufstrecken!»<sup>4</sup>*

Die Kinder haben im Freispiel an verschiedenen Orten gespielt und werden durch ein akustisches Signal und die gesungene Anweisung «Ufrume» aufgefordert, ihre Spielsachen aufzuräumen und den Spielort zu verlassen, obwohl der Platzwechsel nicht explizit kommuniziert wird. Gleichwohl setzen sich vier Kinder nach dem Aufräumen unmittelbar in den Kreis. Im Kreis übergibt ihnen die Kindergärtnerin eine Glocke mit der Aufforderung, das Postlied zu singen; und so gehen sie während der ganzen Dauer des Aufräumens als singende Kolonne im Kindergarten umher. Weitere Kinder kommen dazu und schliessen sich

an, während andere sich direkt in den Kreis setzen.

Während die einen Kinder den Wechsel vom Spielort zum Sitzkreis unverzüglich und beinahe demonstrativ vollziehen, scheinen andere Kinder das Aufräumsignal nicht gehört zu haben, sie reagieren jedenfalls nicht darauf. Die Kindergärtnerin begibt sich an diese Spielorte und hilft beim Aufräumen oder sie legt – wie im beschriebenen Fall – eine Ausnahmeregelung für den Spielort «Bauecke» fest. Eine Begründung dazu wird aber nicht erbracht. Die Kinder lernen «Aufräumen» als eine relative Norm kennen. Das Aufräumen dauert je nach Spielort und Beschäftigung unterschiedlich lange. Bis die gemeinsame Aktivität im Kreis beginnt, vergehen zehn Minuten.

Der beschriebene Übergang ist hoch komplex. An den individuellen Spielorten wird mit dem Aufräumen eine Sequenz abgeschlossen, dies kann von den Kindern noch etwas hinausgezögert werden. Die Wartezeit bis die nächste strukturierte Unterrichtssequenz beginnt, wird durch das «Postlied» überbrückt. Die singenden Kinder integrieren auch die Neuankömmlinge. Dieses Sammelspiel ist organisatorisch ein Mittelding zwischen selbst gesteuerter Aktivität und der klassischen Unterrichtssituation im Kreis, die von der Kindergärtnerin gelenkt wird. Die Kindergärtnerin ist nämlich nicht direkt daran beteiligt, die Kinder überwachen den Ablauf selbst und halten ihn in Gang. Die Kindergärtnerin kontrolliert indessen, ob die Spielorte ordnungsgemäss aufgeräumt sind. Gewiss hat diese Sequenz in erster Linie praktische Motive; es wird damit die Wartezeit überbrückt, bis alle eingetroffen sind. Aber sie weist eben auch eine symbolische Dimension auf. Man wird in dieser *liminalen Phase*<sup>5</sup>, in der man von einer individuellen Tätigkeit zu einer Unterrichtssituation im Kreis wechselt, auch mental auf die Arbeit in der Gruppe eingestimmt, wird wieder Teil des Ganzen. Man kann vermuten, dass durch diese rituelle Inszenierung vor Beginn der nächsten Sequenz die Zugehörigkeit zur Kindergruppe auch körperlich sinnlich erlebt wird.

Durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Handlungen an verschiedenen Orten entstehen unterschiedliche Anordnungen von Kindern und damit gleichzeitig verschiedene Räume. Erklärt man diese Anordnungen mit dem relationalen Raumbegriff nach Löw, kann das Verhalten von Kindern auch als Konflikt zwischen verschiedenen Raumkonstruktionen und Raumnutzungsordnungen am selben Ort interpretiert werden, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

*Der Stuhlkreis wird im Kindergarten Haupt dazu genutzt, nach der Pause die Kinder zu sammeln, um dort die Zuteilung für die Freispielorte vorzunehmen. Dieser Ortswechsel wird nicht mit dem sonst üblichen akustischen Signal angekündigt; er ist selbstverständlich. Ein Mädchen, das sich zum ersten Mal im Kindergarten befindet, setzt sich nach*



*der Pause an den Maltisch und beginnt zu zeichnen. Als die Kindergärtnerin in den Raum kommt, nimmt sie das Mädchen an der Hand und sagt ihm, dass es sich in den Kreis setzen müsse. Das Mädchen sträubt sich dagegen; es möchte lieber weiter zeichnen. Die Kindergärtnerin bleibt bestimmt und führt es zu seinem Stuhl.<sup>6</sup>*

Die Szene kann als Zurechtweisung des Mädchens durch die Kindergärtnerin interpretiert werden, kann aber auch als Missverständnis des Mädchens über die zeitlich unterschiedlichen Nutzungsregeln der verschiedenen Raumelemente im Laufe des Kindergartenhalbtages gelesen werden. Beim Versuch, die Perspektive des Mädchens zu rekonstruieren, wird deutlich, dass es sich nach seiner Logik eigentlich richtig verhalten hat. Es hat nämlich am Morgen gelernt, dass man sich nach dem Betreten des Kindergartenraumes zuerst einer individuellen Tätigkeit widmet und erst auf ein akustisches Zeichen hin mit den andern Kindern in den Kreis begibt. Diese Verhaltensweise hat das Mädchen nach der Pause wiederholt. Es muss nun zur Kenntnis nehmen, dass an sich analoge Phasen - Abschluss der Auffangzeit und der Pause - unterschiedlich interpretiert werden und demzufolge auch andere Verhaltensmuster verlangen.

Schnittstellen zwischen zwei Sequenzen sind für die Kinder sehr anspruchsvoll und für die Kindergärtnerin schwer handhabbar. Sie verlangen von den Kindern hohe Disziplin und ein genaues Regelwissen. Häufig werden diese Übergänge von der Kindergärtnerin durch Ritualisierungen strukturiert. So wird es möglich, dass die Kinder mittels performativ gestalteter Abläufe praktisches Wissen erwerben; dazu gehört es unter anderem, dass sie wissen, zu welchen Zeitpunkten sie sich in welchen Raumanordnungen aufhalten sollen. Dieses Wissen wird mimetisch erworben. Mit Mimesis werden Prozesse und Handlungen bezeichnet, in denen unter Bezugnahme auf andere Menschen oder Situationen etwas noch einmal vollzogen wird (vgl. Wulf 2001: 257).

Durch Wiederholung und Ritualisierung von Ablä-

fen geschieht auch die Enkorporierung kindergarten- bzw. schultypischer Normen. Das Ritual des «Sich-in-den-Kreis-sitzens» wird im Kindergarten von Frau Haupt am beobachteten Kindergartenhalbtage viermal praktiziert: nach der Auffangzeit, nach der Pause nach dem Freispiel und für die Einnahme des Znüni. Es fällt auf, dass dieses Ritual, das eine starre und vorbestimmte Anordnung der Kinder beinhaltet, gern zum Abschluss nach offenen, wenig strukturierten Sequenzen mit einer selbst bestimmten Raumnutzung eingesetzt wird. Es hat ganz offensichtlich disziplinierende Funktion. In beiden Übergangssequenzen kommen implizite Regeln zur Anwendung, oder solche, die von der Kindergärtnerin situationsspezifisch abgeändert werden. Wer sich als Kindergartenkind richtig verhalten will, braucht somit eine erhebliche Kompetenz in der Ermittlung und Befolgung dieser Regeln.

### Raumanordnung Sitzkreis

Martina Löw definiert Raum als eine «relationale (An) Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten. Raum wird konstituiert durch zwei analytisch zu unterscheidende Prozesse, das Spacing und die Syntheseleistung» (Löw 2001: 160). Für das Verständnis von Raum sollte man gemäss Löw beide Aspekte, also sowohl die «Bausteine» des Raums als auch deren Beziehung zueinander analysieren (2001: 155). Unter Berücksichtigung dieser Dimensionen wird der Sitzkreis und die darin geltende Sitzordnung Gegenstand der weiteren Ausführungen sein.

Die Anordnung von Kinderstühlen zu einem Kreis konstituiert einen in sich geschlossenen Raum innerhalb des Kindergartens. Hier sollen alle Kinder und die Kindergärtnerin so sitzen können, dass sie sich face-to-face wahrnehmen. Der Sitzkreis wird hauptsächlich zu Unterrichtszwecken genutzt, die lehrpersonenzentriert ablaufen. Er wird möglichst so positioniert, dass die Kinder von Aussenreizen (vorbegehende Personen, Verkehr) nicht abgelenkt werden können. Die Kindergärtnerin sitzt oft etwas erhöht oder auf einem besonderen Sessel. Ihr Platz ist so ausgerichtet, dass sie den Durchgang - angedeutet durch

eine Lücke im Kreis – und die Eingangstüre zum Kindergarten im Blick hat. Sie überwacht damit die Scharniere zur Aussenwelt, über die sich allfällige «Störungen» des Unterrichts ankündigen könnten. Im Kreis gelten für die Kinder eine Reihe spezieller Verhaltensregeln. So dürfen sie etwa den Stuhlkreis weder ohne zu fragen verlassen noch ohne Aufforderung betreten. Sie müssen aufstrecken, wenn sie etwas sagen oder an die Reihe kommen möchten.

Kai Schmidt nennt in seinem ethnografischen Bericht über das Freispiel zwei Aspekte, die als Syntheseleistung im Kindergarten erkennbar sind. Es ist einmal das Wissen der Akteure über den Raum, welches ihnen erlaubt, sich darin kompetent zu bewegen und zu positionieren. Die Akteure und Nutzer eines Raumes sind aber auch in der Lage, sprachliche Äusserungen zu produzieren, die sich auf den Raum beziehen. Es sind Äusserungen, die Objekte bezeichnen oder sich auf die Position von Körpern im Raum beziehen, und es ist die Explikation von Regeln über die angemessene Nutzung des Raumes (vgl. Schmidt 2004: 160). Während Schmidt sprachliche Äusserungen über Beobachtungsdaten erhoben hat, wollten wir über Interviewgespräche auch die Sicht der Akteure auf Raumordnungen erfassen, wie dies das folgende Beispiel zeigt.

*Ashling: Und das isch de Chreis ... (Die beiden Mädchen gehen an allen Stühlen im Kreis vorbei, berühren sie und nennen die Namen der Besitzer)*

*Jäger: Guet, so sitzed er immer?*

*Annika: Ja also mängisch tüend mer au tuschle, tuschle dStuehl.*

*Jäger: Aha und so händ ihr's jetzt usgläse zum Sitze.*

*Annika: Nei d'Frau Scherrer tuet immer so, weisch, so tuschle mängisch*

*Jäger: Wieso ächt?*

*Annika: Dass mer nöd immer am gliche Platz hockt, weisch. Wenn ich jetzt würd näbed em Severin hocke, würd's mer echli langwilig werde, wenn me nebed em Severin hockt.*

*Jäger: Wieso meinsch?*

*Annika: Dänn tüend mer eifach so tuschle, ich weiss nöd werum.*

*Jäger: Werum dass dir langwilig wird, mein ich.*

*Annika: Nei, will, weisch, de Severin tuet mängisch echli blöd uf em Stuehl, weisch, dänn will i nöd unbedingt nebed ihm hocke.*

*Jäger: Da häsch du recht, ja.<sup>7</sup>*

Im Kindergarten der beiden interviewten Mädchen sind die Kinderstühle mit einem persönlichen Foto gekennzeichnet. Sie können anhand der Bildchen die Namen aller Stuhlbesitzer/innen aufzählen und erklären der Interviewerin, dass die Sitzordnung von der Kindergärtnerin durch

das Vertauschen der Stühle von Zeit zu Zeit verändert wird. Nach welchen Prinzipien diese Veränderungen erfolgen, ist den Kindern offensichtlich nicht bekannt. Aus Annikas Perspektive geschieht dies, damit es ihr nicht langweilig wird, immer neben demselben Knaben zu sitzen. Abwechslung scheint für sie das leitende Prinzip für den Tausch eines Sitzplatzes zu sein. Das Nachfragen der Interviewerin zeigt aber, dass sie den Grund für die Ablehnung des Jungen in seinem nicht regelkonformen Verhalten im Sitzkreis sieht.

### Tägliches Aushandeln zur Förderung der Sozialkompetenz

Im Kindergarten Frei finden wir eine andere Praxis. Hier wird die Sitzordnung bewusst den Kindern überlassen. Das tägliche Aushandeln der Sitzplätze wird als Unterrichtselement im Bereich Sozialkompetenz gesehen. Die Kinder sind aufgefordert, diesen Prozess aktiv zu gestalten und eigene Wünsche und Interessen einzubringen. Die Kindergärtnerin begleitet den Aushandlungsprozess, der sich in Abhängigkeit von den ausserschulischen Erlebnissen der Kinder, ihren aktuellen Freundschaftsbeziehungen oder gemeinsamen Aktivitäten in der Auffangzeit abspielt. Wenn der Prozess zu keiner Einigung unter den Mädchen und Jungen führt, macht die Kindergärtnerin Vorschläge, wie sie die Verhandlungsgespräche miteinander führen könnten bzw., welche Kriterien berücksichtigt werden sollen. «Und dann wird einfach verhandelt, bis alle zufrieden sitzen».<sup>8</sup> Es braucht manchmal einige Zeit, bis jedes Kind seinen Sitzplatz gefunden hat. Die Kindergärtnerin legt aber Wert darauf, dass die Kinder ihre Sitznachbarn selber bestimmen können und dabei auch lernen, ihre individuellen Wünsche mit den Ansprüchen der Kameraden in Einklang zu bringen. Wenn alle ihre Plätze eingenommen haben, hat sich eine Sitzordnung etabliert, die für den jeweiligen Tag verbindlich ist.

Die Sitzordnung wird in den anderen von uns besuchten Kindergärten von der Kindergärtnerin nach individuellem Ermessen festgelegt und in unterschiedlichen Zeitintervallen auch wieder verändert. Eine bestimmte Anordnung der Kinder – beispielsweise abwechselnd nach Geschlecht – wird nach Aussagen der Kindergärtnerinnen nicht angestrebt. Die Beobachtungen zeigen aber, dass die Kinder tendenziell nach den Kategorien Jahrgangsstufe und/oder Geschlecht gemischt gesetzt werden. Eine Kindergärtnerin erklärt ihre Anordnung mit dem Muster «ein älteres Kind – zwei jüngere Kinder – ein älteres Kind». Mit dieser Durchmischung der Altersgruppen beabsichtigt sie unausgesprochen, dass ältere Kinder den jüngeren behilflich sein können. Eine andere Kindergärtnerin sagt, dass sie auch Kinder zusammensetzt, die sich nicht gut kennen, um ihnen durch die persönliche Nähe das Kennenlernen zu erleichtern. Die Kindergärtnerinnen achten aber

auch darauf, dass die Sitzordnung keine Störung des Unterrichts begünstigt, worunter sie unliebsame Interaktionen zwischen einzelnen Kindern verstehen. Sie überlegen sich deshalb vor allem, welche Kinder sie *nicht* nebeneinander setzen möchten.

Während die Kindergärtnerin in ihren Anordnungen gerne Differenzen kombiniert, suchen die Kinder Konformität, Gemeinsamkeit und emotionale Nähe. Für die Mädchen und Jungen ist die Beziehungsebene entscheidend, während für die Kindergärtnerin organisatorische oder pädagogische Überlegungen im Vordergrund stehen. Nach ihrer impliziten Theorie – sie äussert sich in verschiedenen beobachtbaren Reaktionen – soll das einzelne Kind sich möglichst gut auf die Unterrichtssequenz konzentrieren können. Diese Erkenntnisse lassen unterschiedliche Perspektiven der verschiedenen Akteure auf eine bestimmte Praxis erkennen.

Je nachdem, ob die Kinder eine festgelegte Sitzordnung antreffen, mit der sie sich arrangieren müssen, oder ob sie diese als zu bewältigende Alltagssituation täglich neu hervorbringen, unter anderem durch Zurückstellung individueller Interessen, werden unterschiedliche Anforderungen an die Kinder gestellt. Dies lässt die Vermutung zu, dass es auf die Dauer einen Unterschied macht, an welchem dieser Settings man regelmässig teilnimmt. Offen bleibt aber die Frage, wie sich die beiden unterschiedlichen Formen im Umgang mit der Sitzordnung auf die Haltung und die Befindlichkeit der Kinder im Sitzkreis auswirkt.

#### Anmerkungen

- 1 Wissenschaftliche Evaluation des Schulversuchs Grundstufe der EDK Ost (vgl. Volksschulamt des Kt. Zürich, Rahmenkonzept vom 15. März 2004). Begleitstudie des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich zur personalen Entwicklung, den Lern-

voraussetzungen und dem Lernvermögen (vgl. Stöckli, Georg/ Stebler, Rita (2006).

- 2 Im Artikel wird nur die weibliche Schreibweise «Kindergärtnerin» verwendet, um auch die Aussagen der männlichen Lehrperson zu anonymisieren,
- 3 Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse ist zu finden in Jäger, Marianna/Biffi, Cornelia/Halfhide, Therese (2006): Schlussbericht. Grundstufe als Zusammenführung zweier Kulturen. Pädagogische Hochschule Zürich. (unveröffentl. Bericht)
- 4 Beobachtungsprotokoll KG Haupt, 24.8.2005, T. Halfhide, 468–493.
- 5 Schwellenzustand einer schwach strukturierten Sozialform (nach Turner)
- 6 Sinngemäss aus Beobachtungsprotokoll KG Haupt, 24.8.2005, T. Halfhide, 438–445.
- 7 Interview mit Annika (6) und Ashling (6); 26.5.2005, M. Jäger, Kindergarten Scherrer, 74–98
- 8 Interview mit Kindergärtnerin Frei, 24.5.2005, M. Jäger, 219–239.

#### Literatur

- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1995): Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In: Flick et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, 382–385.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schmidt, Kai (2004): Das Freispiel und der geordnete Raum. In: Honig, Michael. Sebastian/ Joos, Magdalena/ Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Juventa, 157–192.
- Wulf, Christoph (2001): Mimesis und Performatives Handeln. In: Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim und München: Juventa, 253–272.

Inserat

# Chinagarten Zürich

Chinagarten Zürich: Täglich geöffnet, 11 - 19 Uhr, 31. März - 21. Oktober 2007

Bellerivestrasse beim Zürichhorn: Tramlinien 2 und 4, Bus 33 bis Haltestelle Höschgasse oder Fröhlichstrasse und einige Minuten zu Fuss oder Bus 912 und 916 bis Haltestelle Chinagarten.

Eintritt: Fr. 4.-

Öffentliche Führungen: jeweils am ersten Donnerstag im Monat, um 18.00 Uhr

Dauer: 1 Std.

Kosten: Fr. 15.- (inkl. Eintritt)

[www.stadt-zuerich.ch/chinagarten](http://www.stadt-zuerich.ch/chinagarten)