

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340898930>

# Warum Körper? Für eine karnale Soziologie der frühen Kindheit

Preprint · April 2020

---

CITATIONS

0

READS

133

1 author:



**Bernd Bröskamp**

Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit

17 PUBLICATIONS 47 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Aspekte einer praxeologischen Pädagogik der frühen Kindheit [View project](#)



Für eine forcierte Kooperation von Kindheits- und Körpersoziologie in Zeiten der Pandemie [View project](#)

Bernd Bröskamp

## **Warum Körper? Für eine karnale Soziologie der frühen Kindheit**

### **Pre-Print**

Erscheint in: Bollig, Sabine; Alberth, Lars; Schindler, Larissa (Hrsg.). Materialitäten der Kindheit. Körper - Dinge - Räume. VS Springer. 2020 (im Druck).

### **Zusammenfassung**

Zu den wesentlichen Grundbedingungen allen menschlichen Lebens und aller menschlichen Erkenntnis gehört die körperliche Existenzweise des homo sapiens. Sie ist es, die Kindern wie Erwachsenen den frühesten (primären) Zugang zur Welt ermöglicht bzw. ermöglicht hat. Zugleich macht sie zu jedem Zeitpunkt in der Gegenwart das Fundament unseres Zugangs und unserer Beziehung zur Welt aus. Unter allen Orten, an denen (vergleichsweise forciert) grundlegende (also an diese Existenzform gebundene) Prozesse der „Vergesellschaftung der Physiologie“ (Bourdieu) stattfinden, gewinnen heutzutage Institutionen der öffentlichen Kleinkinderziehung („Krippe“, „Kindergarten“, „Tagespflege“) erheblich an Bedeutung. Wie, so wäre angesichts dessen zu fragen, lassen sich die körperlichen Dimensionen dieser Vergesellschaftungsprozesse (die letztlich so komplex und rätselhaft sind, wie das Leben selbst) in einer dem Gegenstand angemessenen Weise beschreiben? Wie genau lässt sich das Atmosphärische dieser Orte (verstanden als Habitate der frühen Kindheit) so einfangen, dass das pralle Leben mit seiner mal pulsierenden und mal kontemplativen Körperlichkeit in all seinen Facetten wo möglich regelrecht spürbar wird? Auf der Fährte dieser Fragen lotet der Text zumindest ansatzweise die Möglichkeiten einer „karnalen Soziologie“ (Wacquant) für die Erforschung der frühen Kindheit aus; dies passagenweise durchaus so, als ob man mitten „im Feuer der Aktion“ (ebd.) und weniger in der Komfortzone des Zuschauerraums platziert wäre.

### **Keywords / Stichworte**

Autokosmos, Autosphäre, (Auto-) Praxeographie, Bewegung, Bewegungserziehung, Embodiment, Habitus, Habitat, Körperschemata, Körpertechniken, Körpergedächtnis, Körperpraktiken, Verkörperung ...

### **Adresse**

Bernd Bröskamp, Kindergarten Kinderland (Träger: Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit), Kaiserin-Augusta-Allee 41, 10589 Berlin, Deutschland, [kindergarten@kinderland-charlottenburg.de](mailto:kindergarten@kinderland-charlottenburg.de).

### **Autor\*innenangaben**

Bröskamp, Bernd, Dr. phil., Wissenschaftlicher Angestellter und Geschäftsführer der Gesellschaft für internationale Kultur- und Bildungsarbeit in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Praxeologische Soziologien und Pädagogiken des Körpers, des Sports, von Migration, Fremdheit und Diversität sowie von Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit.

„Stellen wir uns eine Welt vor, die nur aus Körpern besteht. Diese verändern ihren Ort, ihre Form, sie haben eine Größe, sie sind bekleidet, sie setzen sich mit materiellen Gegenständen und anderen Körpern auseinander. Die Auseinandersetzungen treffen auf Widerstände, haben bestimmte Wirkungen, verfehlen wieder andere Wirkungen, führen zu neuen Formen der Körper, zu anderen Bewegungen etc. In einer derartigen Welt befindet sich das neugeborene Kind.“

Gunter Gebauer (1981, 480)<sup>1</sup>

## 1 Einleitung

Soziale Welten der frühen Kindheit wie jene der Familie oder solche von Krippe und Kindergarten konstituieren in einem spezifischen Sinne elementare – körperliche – Welten. Gewiss wird in ihnen, wie in den meisten anderen Welten auch, (mehr oder weniger implizit) gedacht, geglaubt, gewollt, geträumt, geschwärmt, geplant, kalkuliert, organisiert, instruiert, kategorisiert, beobachtet, dokumentiert, gelesen, geschrieben, gesprochen usw. Doch bereits eine flach-observierende Erkundung dieser bzw. analoger Tätigkeiten, genauer: der *Modalitäten* dieser Tätigkeiten, wirft ein Licht auf ihre spezifisch physischen Komponenten. Denn tatsächlich ist ja weder ihr Vollzug noch ihre Beobachtung ohne entsprechende Verkörperung denkbar, geschweige denn praktisch möglich. Als Grundbedingung menschlichen Lebens ist es zuallererst unsere körperliche Existenzweise, die uns, Kindern wie Erwachsenen, nicht nur den frühesten (primären) Zugang zur Welt ermöglicht (hat), sondern zugleich auch dessen Fundament zu jedem Zeitpunkt in der Gegenwart bildet. Für die frühe Kindheit verbunden ist mit dieser Grundbedingung des Seins, des Werdens, des Handelns und des praktischen Tuns ein Phänomen, das man mit Goffman als „folgschwere Offensichtlichkeit“ (2001, S. 58) der Körperlichkeit von Verhaltensweisen und Interaktionen (sowie der sozialen Ordnungen, die sie konstituieren) begreifen kann. *Folgschwer* ist diese *Offensichtlichkeit* eben deshalb, weil sie auf die sozio-somatische Verfasstheit von Habitaten der frühen Kindheit (Familie, Kindertageseinrichtung, Tagespflege) verweist. Und diese Verfasstheit zwingt sich ihren jeweiligen Bewohnern (Kindern, Eltern, Professionellen) alltagspraktisch zu jedem beliebigen Zeitpunkt, wenn in Intensität und Modalität auch hochvariabel, ohne große Umwege auf.

Knapp umrissen ist mit diesen Worten jenes Vorverständnis, das den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Aus einsichtigen Gründen wirkt sich dieses Vorverständnis auf die Disponiertheit jener bislang eher wenigen Forscherinnen und Forscher aus, die mit dieser speziellen Ausrichtung die Innenleben entsprechender Habitate, bspw. der von Kinderkrippen, erforschen.<sup>2</sup> Sie sind bereits vorab darauf eingestimmt jene Modi zu registrieren, vermittels derer die elementaren Formen körperlich-sozialen Lebens dieser Welten sich am Ort auf charakteristische Weise Bahn brechen und somit das Atmosphärische ihres Alltags maßgeblich bestimmen. Wer hier in der überlieferten Bedeutung von Feldforschung als „Späher“ oder „Kundschafter“ (vgl. Bourdieu 1979,

---

<sup>1</sup> Gebauer sieht hierin eine zentrale Gemeinsamkeit aller entwicklungspsychologischen Forschung. So sehr sich die genetische Epistemologie Piagets, die materialistische Perspektive Henri Wallons und der psychoanalytische Ansatz von René Spitz unterscheiden mögen, in diesem Punkt stimmen sie miteinander über ein.

<sup>2</sup> Auch wenn die „Körperlichkeit von Kindern“ in der Sozialforschung „einen beträchtlichen Aufmerksamkeitsschub erfahren“ hat (Betz et al. 2017, S. 3; vgl. Prout 2003; Prout 2000), ist sie im Kontext der institutionellen Frühpädagogik nur selten Gegenstand (empirisch ausgerichteter) körpersociologischer Studien geworden. Zu den umfassendsten gehören die Arbeiten von Ben-Ari (1997) sowie von Burke und Duncan (2015).

S. 442 Fn. 2) unterwegs ist, oder, wie ich, als „Eingeborener“<sup>3</sup> eines solchen Habitats in vergleichbarer Manier den Dingen auf den Grund zu gehen trachtet, wer also bereit und gewappnet ist, mittels der eigenen am soziologischen Gegenstand geschulten Wahrnehmung sinnesspezifisch „Witterung aufzunehmen“ und sich vom „Verfolgungseifer“ packen zu lassen, dem ist eines kaum mehr möglich. Nämlich darüber hinweg zu gehen und darüber hinweg zu sehen, dass hier innerhalb gegebener sozio-materieller Arrangements im wahrsten wie im übertragenen Sinne des Wortes ununterbrochen berührt, gespürt, befühl, angefasst, ertastet, gefühlt, geblickt, gelauscht und begriffen, kurz: mit dem (ganzen) Körper (oder ggf. einem seiner Teile) sinnesspezifisch auf die eine oder andere Weise gelernt, verstanden und kommuniziert wird. Und dies oft genug gerade so, als ob die Aufmerksamkeit hier allzeit bereit wäre, etwas momentan noch Unbestimmtes im nächsten Augen=Blick schon zu entdecken und zu erfassen – etwas, das in der Luft liegt wie jene kleinen Wunder, auf die man erwartungsvoll hofft und von denen man doch nicht genau weiß, welche Gestalt sie annehmen, wie und wann sie geschehen werden. Und wenn sie dann endlich eintreten, ereignet sich auf der Stelle etwas, das das zuvor Rätselhafte in exakt jener ungefähren Weise löst, wie es unsere alltagssprachlichen Metaphern körperlicher Erkenntnis gelegentlich so meisterhaft auf den Punkt zu bringen vermögen: dass einem dann nämlich „ein Licht aufgeht“, dass dieses Licht einem die „Augen öffnet“, mit dem Ergebnis, dass man den vielzitierten „Groschen“ regelrecht „fallen hören“ kann.<sup>4</sup>

In diesem Sinne rollt die Praxis des frühpädagogischen Alltags, sofern die eigene Optik, das Hörvermögen und Gespür auf deren grundlegende Körperlichkeit kalibriert ist, immer mit und in einer bestimmten Klangfärbung (also: multimodal) ab: es wird gelinst, gesichtet, gezeigt, gepflegt, gewickelt, geflüstert, gesummt, getuschelt und gesprochen; es wird gehört, gemalt, gestampft, bewegt, gehüpft, gelaufen, gekrabbelt und gekrochen, mithin gelutscht, geleckt, gezüngelt und gerochen; geschmeckt, gegessen, getrunken, hin und wieder auch erbrochen; es wird geschlummert, gelacht, geweint, gepieselt und gepopelt; gedöst, gedämmert, gerissen, (notfalls) auch schon mal gebissen, dann geschrien und getröstet. Es wird mit Kleidung, Schuhwerk oder Windeln hantiert, und, überhaupt, wird der eigene Körper immer wieder exponiert: wird immer wieder eingebracht, eingesetzt, der sozialen und physischen Welt und den damit verbundenen Risiken aus- sowie innerhalb dieser Sphären aufs Spiel gesetzt. Und gleichwohl ist dieser Körper doch zu anderen Zeiten wiederum immer auch eine Art Heimat, ein Ort des Rückzugs und des Schutzes für das Selbst, dies teils unter Verwendung entsprechender, für solchen Gebrauch geeigneter Körperteile (Daumen, Mund, Zunge) oder altbewährter, auf die Befriedigung dieser Bedürfnisse zugeschnittener materiell-symbolischer (Übergangs-) Objekte (wie Nuckel, Schnuffeltücher, Kuschtiere etc.).<sup>5</sup>

Zweifelloos weisen all diese Praktiken, phänomenologisch betrachtet, Merkmale auf, die sie – zumindest auf den ersten Blick – als in hohem Maße verschieden, mannigfaltig und disparat erscheinen lassen. Was sie allerdings eint, ist, dass Kinder vermittels eben dieser Praktiken in

---

<sup>3</sup> „Eingeborener“ deshalb, weil meine soziale Existenz als Geschäftsführer einer Kindertageseinrichtung im Unterschied zu ForscherInnen universitärer Provenienz direkt an das Feld der frühkindlichen Bildung gebunden ist.

<sup>4</sup> Zur Komplexität metaphorischen Sprachgebrauchs und seinen sinnesspezifischen (visuellen, auditiven, kinästhetischen etc.) Implikationen, sowie zu den Verhältnissen, die Körperliches und Dinglich-Materielles in unseren „Leben in Metaphern“ miteinander eingehen, und zu dem, was dieser Gebrauch erhellt und was er wiederum verdunkelt, vgl. Lakoff und Johnson (2008).

<sup>5</sup> Zu den Risiken des Ausgesetzt-Seins des Körpers in der sozialen Welt vgl. Bourdieu (2001, S. 180); zur Beziehung zwischen Körpern und Übergangsobjekten vgl. die diesbezüglichen spieltheoretischen Ausführungen Winnicotts (1973, S. 10ff.); zur Rolle des Körpers als Ort des Rückzugs in die „Autosphäre“ vgl. Erikson (1979, S. 215f.) sowie Batesons und Meads (1942, S. 68-139) Studie „Balinese Character“, der – neu gelesen – nicht nur der Status eines Klassikers der Ethnologie bzw. der visuellen Anthropologie, sondern auch der frühen anglo-amerikanischen Kindheits- wie Körpersoziologie zugeschrieben werden kann.

Beziehung zur Welt treten, damit zu den Dingen des Lebens wie zu den Menschen, die ihre Welt(en) ausmachen, und dass sie diese Beziehung fortwährend körperlich-praktisch in Gang halten. Gebahnt von Geburt an, stellen Kinder diese Beziehung körperlich aktiv her, erhalten sie aufrecht, variieren sie situativ und gestalten sie immer wieder neu. Insofern jedes Kind, wie jedes andere Lebewesen auch, „Welt“ von den ersten Atemzügen, der ersten Nahrungsaufnahme an „unaufhörlich durch sich selbst hindurchprozessiert“ (Rosa 2016, S. 67), kommt man nicht umhin, die grundlegende Dimension seiner Beziehung zur Welt als eine körperlicher Art zu begreifen. Die Gestaltung „körperliche(r) Weltbeziehungen“ (Rosa 2016, S. 83ff.) erweist sich hier als den Praktiken der frühen Kindheit inhärent. Und wem auch immer im Vollzug dieser Praktiken im oben angegebenen metaphorischen Sinne hier ein Licht aufgeht, bei wem es dort „klick“ macht, und wer auch immer dabei ist, justament mit Kniff und Pfiff den Bogen raus zu bekommen, niemandem fällt eine dergestalt situativ sich vollziehende und oft genug der Planbarkeit entzogene Erkenntnis, wie groß oder klein sie auch sein mag, einfach so in den Schoß.

Aus guten Gründen lässt sich deshalb mit Alva Noë festhalten: „The world shows up for us.“ Aber nicht, ohne sogleich einschränkend hinzuzufügen: „(But) it doesn’t show up for free“! (Noë 2012, S. 2). Alles hat, so gesehen, seinen Preis, auch das Stillen des Durstes nach praktischer Erkenntnis: „We achieve access to the world around us through skillful engagement; we acquire and deploy the skills needed to bring the world into focus“ (ebd.). Und es ist diese Anstrengung erfordernde Praxis des Erschließens der Welt, die sich in der frühen Kindheit auf besondere Weise vorrangig körperlich vollzieht. Sie zeigt sich in unendlichen variablen Modi körperlicher Praxis und Präsenz, die es ermöglichen, Welt auf je eigene Weise mal mehr, mal weniger beiläufig, mal mehr, mal weniger instruiert (angeleitet durch Vormachen, Zeigen, Instruieren etc.) vermittelt des Körpers zu erkennen, zu verstehen, sie sich anzueignen, mit ihr vertraut zu werden, sie gemeinsam mit anderen zu erzeugen und zu konstruieren.

## **2 Krippen und Kindergärten als Orte der „Vergesellschaftung der Physiologie“**

Wenn es, worauf der einleitend justierte Blickwinkel einstimmen sollte, einen besonderen – körperfundierten – Modus vorzugsweise unbewusster, unterhalb des Sprachlichen angesiedelter Erkenntnis und ebensolchen Verstehens der vertrauten sozialen Welt einschließlich des von ihr umfängenen Selbst gibt: „Verstehen mittels des eigenen Körpers“! (Bourdieu 1992, S. 205); und wenn dieses Verstehen sich auf ein praktisches Erkenntnisvermögen zu stützen vermag, das von Affekten durchdrungen, durch sie angetrieben, in Gang gesetzt und gehalten wird (vgl. Bourdieu 2001, S. 181), das aber zugleich bei allen Rätseln, die es der empirischen Sozialforschung aufgibt, in seiner Spezifik von den Intelligenztheorien oft genug vergessen wird (Bourdieu 1992, S. 205; Wacquant 2015, S. 71);<sup>6</sup> und wenn es im Übrigen so ist, dass wir – ohne eigentlich genau zu wissen wie – mittels der multiplen Intelligenzen unseres Körpers „eine Unmenge von Dingen“ verstehen, obwohl oder gerade weil diese praktischen Intelligenzen jenseits des Bewusstseins angesiedelt sind, dann haben wir es mit einem Forschungsgegenstand zu tun, der in Bezug auf nicht-explizite, unterhalb des Sprachlichen sich artikulierende Formen körperlich-praktischen Wissens „eine Reihe höchstrangiger theoretischer“ (Bourdieu 1992, S. 205), nicht minder jedoch auch professionell-praktischer Fragen bezüglich des Aufwachsens in der frühen Kindheit und seiner Organisation beinhaltet. Und zwar deshalb, weil es um Verhaltensweisen geht, „die weitestgehend jenseits des Bewusstseins vollzogen werden, die, so könnte man sagen, durch stillschweigende, praktische Kommunikation, gewissermaßen von Leib zu Leib, erlernt“ werden (Bourdieu 1992, S. 205; vgl. Bateson und Mead 1942, S. 84ff.; Bateson 1977).

---

<sup>6</sup> Zur Randstellung verkörperlichter („embodied“) Ansätze in den „zeitgenössischen Kognitionswissenschaften, der künstlichen Intelligenz, der Psychologie, Neurobiologie, Linguistik und Philosophie“ vgl. Wacquant (2015, S. 71).

Aus diesem Blickwinkel besehen besteht eine generelle Herausforderung der Soziologie darin, die Körperlichkeit sozialer Existenzweisen, die im Fall der frühen Kindheit nur allzu offensichtlich (Modi der Fortbewegung, des Essens, Körpergröße, „Kindchenschema“ etc.), tatsächlich aber „bei allen Menschen mehr oder weniger wahrnehmbar ist“ (Wacquant 2003, S. 269), wieder herzustellen und greifbar zu machen. Dabei setzt die Annahme dieser Herausforderung allerdings

„ein exaktes methodisches Vorgehen des Aufspürens, Beschreibens und Entzifferns sowie einen *Stil der Darstellung* voraus, der das Einfangen und die Vermittlung von Lust und Leid des Handelns ebenso gestattet wie das des Lärms und der Betriebsamkeit der sozialen Welt, die von den etablierten Methoden der `Wissenschaften vom Menschen` üblicherweise ausgeblendet oder gar nicht wahrgenommen werden“ (ebd.; Herv. B.B.).

Wer sich in diesem Sinne, ggf. unter Inkaufnahme des Vorwurfs, Kriterien strenger Wissenschaftlichkeit zu verfehlen, dazu berufen fühlt, der Vielfalt elementarer Formen körperlich-kulturellen Lebens in der frühen Kindheit auf den Grund zu gehen, muss sich folglich mehreres fragen, unter anderem: welche sprachlichen Mittel geeignet sind, eigene Beobachtungen Atmosphärisches vermittelnd in den Text einzuweben und zu integrieren; welche Risiken mit potenziell ungewöhnlichen Schreibweisen für einen selbst verbunden sind (bspw. jene, eine Randposition in der wissenschaftlichen community zu bekleiden; vgl. Contreras 2015, S. 96), und, nicht zuletzt auf den hier zur Debatte stehenden Gegenstand bezogen, welche grundlegenden Formen der Veränderung und des Wandels für das Aufwachsen in der frühen Kindheit in unseren komplexen Gesellschaften aktuell kennzeichnend sind, so dass im Zuge lokalisierenden Aufspürens von dafür geeigneten Schauplätzen jene ausgewählt werden, die zuvörderst Plausibilität beanspruchen können.

Nicht von ungefähr rückt unter dem zuletzt angeführten Gesichtspunkt das Feld der frühkindlichen Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Denn unter allen Orten, an denen moderne Kindheiten heutzutage – auch oder gerade in ihren sozio-somatisch-materiellen Figurationen – produziert, organisiert, normiert, pädagogisiert, geprägt, geschützt, verkörpert, verräumlicht und verzeitlicht werden, nehmen die dieses Feld konstituierenden Einrichtungen der Früh- und Elementarpädagogik eine herausragende Stellung ein. Mehr und mehr verlagert sich ja die Primärerziehung, der die Körper von Klein- und Kleinstkindern anvertraut sind, ebenso wie die (körperfundierte) Praktiken und „Techniken“ am und mit dem Kind (Mauss),<sup>7</sup> die die damit verbundene pädagogische Arbeit ausmachen, hinaus aus dem vertrauten Schoß der Familie und hinein in die Institutionen der öffentlichen Kleinkinderziehung. Von der Soziologie des Körpers und des Sports noch ziemlich unbemerkt, vollzieht sich vor unseren Augen ein grundlegender Wandel der sozialen, kulturellen wie materiellen Bedingungen des Aufwachsens, und Hand in Hand damit jener Rahmenbedingungen, innerhalb derer Sozialisation, Modellierung und Selbstbildung der Körper in der frühen Kindheit sich vollziehen. Dabei spielt der in der Folge der PISA-Studien forcierte Ausbau der institutionellen Frühpädagogik, seinerseits nochmals verstärkt durch den in 2013 eingeführten Rechtsanspruch auf Förderung in einer Kita oder einer Tagespflege für Kinder ab einem Alter von einem Jahr, eine maßgebliche Rolle. Im Zuge dessen verändert sich das Verhältnis zwischen „Familie“ als Institution, traditionell begriffen als Ort der denkbar frühesten Primärerfahrung, auf der einen, und den so genannten familienergänzenden Einrichtungen der

---

<sup>7</sup> Marcel Mauss spricht diesbezüglich – ohne systematisch zu differenzieren – mal von „Techniken am Kind“ (2013, S. 75) und mal von „Techniken der Kindheit“ (1978, S. 210f.). Ungeachtet dessen gehört beides nach Mauss zum festen und wesentlichen Bestand des umfassenderen Systems der „Techniken des Körpers“ (1978). In seiner „biographischen Aufzählung“ (ebd.) verweist er u.a. auf kulturell variable Techniken des Tragens von Kindern, auf damit verbundene Formen des Hautkontakts, Weisen des Sich-Haltens durch das Kind am Körper von Erwachsenen, auf die Pflege von Kinder-Körpern, den Umgang mit Wiegen, auf Modi des Gebärens, der Entbindung, des Stillens (und des Saugens) sowie auf den für günstig gehaltenen Zeitpunkt der Entwöhnung etc.

Kinder- und Jugendhilfe, auf der anderen Seite, grundlegend. Nicht nur hat die Beteiligung von Kindern im Vorschulalter an Angeboten frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung in Einrichtungen der Elementarpädagogik in ungeahntem Ausmaß zugenommen. Sie beginnt tendenziell eben auch in einem immer früheren Lebensalter und erstreckt sich zudem über stetig steigende tägliche Betreuungszeiten. Variabel je nach Region, besuchen in der Bundesrepublik Deutschland schon jetzt zwischen 28% und 66% der Neugeborenen bereits zwölf oder etwas mehr Monate nach ihrer Geburt eine elementarpädagogische Einrichtung und verbringen hier anteilmäßig mehr Zeit ihres *wachen* Lebens als im häuslichen Umfeld (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 58f.).<sup>8</sup> Mit der für die frühkindliche Formierung (körperlicher) Habitus relevanten Folge, dass die Familie als Institution „normativ und faktisch den Status der primären und vorrangigen Gestalterin kindlicher Lebensbedingungen“ (Mierendorff 2014, S. 34) tendenziell verliert, während, damit einhergehend, Kindertagesstätten für den primären Habituswerb spürbar an Relevanz gewinnen.

Der diese Entwicklung kennzeichnende Wandel gewinnt so gesehen einen körper- wie kindheitssoziologisch höchst relevanten Dreh. Tatsächlich revolutioniert er ja die Gestaltung jener elementaren sozialen Prozesse der frühen Kindheit, die traditionell der Familie bis in die tiefsten Tiefen des Körperlichen hinein (in Gestalt innigster Praktiken des körperlichen Austauschs: Wickeln, Cremen, Kuseln, Liebkosen, Trösten, Streicheln, in die Arme schließen, sanftes und leises in den Schlaf singen etc.) als Hort von Vertrautheit, Geborgenheit und Intimsphäre vorbehalten (gewesen) sind. Zu erheblichen Anteilen an Krippe und Kindergarten delegiert wird nun jene Art der „Domestizierungsarbeit“ (Bourdieu 2011, S. 198), die „physiologische Ereignisse in symbolische verwandelt“: also bspw. „die Umwandlung von Hunger in *Appetit*, der sich seine Stunde und seine Objekte abhängig von differenzierten Bedürfnissen des *Geschmacks* wählt“, und, in eins damit, die Verwandlung eines „wilden Körper(s)“ und vornehmlich a-sozialen Eros, der allzeit und auf der Stelle nach Befriedigung verlangt“, in einen „habituierten“, d.h. zeitlich strukturierten Körper“ (Bourdieu 1979, S. 199f.; Herv. i. O.). Und im gleichen Atemzug steckt diese pädagogische Arbeit, je nach Einrichtung variabel, spezifische sozio-materiell-symbolische Rahmen ab, innerhalb derer (eingebettet in generationale Ordnungen) die Herausbildung jener „Akteurschaft *als Kind*“ (Bühler-Niederberger 2011, S. 185; Herv. i. O.) ihren Lauf nimmt, die ein „Lernen als Körper“ (Alkemeyer 2006, S. 121) impliziert und die es diesen Körpern erlaubt, sich, wenn man so will, in Gestalt kompetenter *embodied agencies* (vgl. Crossley 2007, S. 80) performativ zu entfalten und sich praktisch(e) Geltung zu verschaffen. Unter der Oberfläche sicht- und hörbarer sowie, auf Atmosphärisches bezogen, (er-)spürbarer, kurz: beobachtbarer (und ggf. auf die Beobachtenden zurückwirkende, sie potenziell affizierende) Bildungspraktiken der frühen Kindheit (vgl. Bröskamp 2015) findet somit ein praktisches Geschehen statt, vermittels dessen sich das Soziale innerhalb sozio-materieller Arrangements und über symbolische Prozesse vermittelt somatisiert, sich also in den Körpern der Kinder leiblich verankert, als auch von ihren Körpern und durch diese hindurch vermöge ihrer sich bildenden Dispositionen immer wieder neu hervorgebracht, erfunden und transformiert wird. Krippen, Kindergärten und Tagespflege stellen somit jene ersten Habitate der frühen Kindheit außerhalb der Familie dar, innerhalb derer Entscheidendes sich vollzieht: es geht dabei um nicht mehr und nicht weniger als jene grundlegenden sozialen Prozesse frühkindlicher Bildung, die man mit Pierre Bourdieu als solche der „Vergesellschaftung der Physiologie“ (1979, S. 199) bezeichnen kann.

---

<sup>8</sup> Ohne regionale Differenzierung erreicht die Bildungsbeteiligung der 1-Jährigen bundesweit durchschnittlich insgesamt eine Quote in Höhe von 36 %, die der der 2-Jährigen 61 %, und bei den Kindern zwischen 3 und 5 Jahren beträgt sie fast 95%, (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 58-59). Vernachlässigt, jedoch im Rahmen möglicher zukünftiger Forschung zu berücksichtigen wäre, dass eine Minderheit von Kindern bedarfsabhängig (bspw. aus Gründen eines frühen nachgeburtlichen Wiedereinstiegs in den Beruf) bereits im Alter zwischen 8 Wochen und 6 Monaten so genannte Liege- und/oder Krabbelkrippen besucht.

### 3 Bausteine und Praxis einer karnalen Soziologie der frühen Kindheit

Ein Forschungsinteresse, das darauf ausgerichtet ist, eben diese Prozesse der *Vergesellschaftung der Physiologie* im Mikrokosmos einer elementarpädagogischen Einrichtung zu untersuchen, wäre wohl schlecht beraten, würde es eine analytische Präferenz für die eine oder andere der in diesem Mikrokosmos beobachtbaren Modalitäten des Lernens mit dem Körper ausbilden. Dies deshalb, weil Lernen, praxistheoretisch besehen, ungeachtet aller (bewussten) pädagogischen Absichten und weit über diese hinaus überall dort stattfindet, „wo Menschen gemeinsam etwas praktizieren“ (Alkemeyer und Brümmer 2016, S. 493). Modalitäten des Lernens – also das „Wie“ des Lernens<sup>9</sup> – können in dieser Perspektive betrachtet werden, als bildeten sie ein umfassendes Kontinuum, das sich zwischen zwei Polen aufspannt. Den einen Pol bildete einfaches körperliches Vertrautwerden mit einem jeweiligen Mikrokosmos durch „schlichte Gewöhnung“ (Bourdieu 1979, S. 192). Von hier aus erstreckte sich dieses Kontinuum über selbstgesteuerte, spielerische und mimetische Tätigkeiten bis hin zu jenem anderen Pol, der Formen expliziter Unterweisung, ggf. gar „kraft Anordnung und Vorschrift“ (ebd.),<sup>10</sup> beinhalten mag und an dem regelrechte Übungen und Trainings angesiedelt sein mögen.<sup>11</sup> Dieses Kontinuum umfasst somit ein weites Spektrum an Lernmodalitäten, das vom explorierenden, erprobenden, konstruierenden, von Neugier, Lust und Freude durchdrungenem Lernen mit dem Körper bis hin zu vielfältigen, un/merklichen Konditionierungs- und Disziplinierungsprozessen im Alltag reicht, auch und gerade solchen, die ohne besondere Disziplinierungsabsicht sich vollziehen. Gleichwohl wäre es eine Illusion zu glauben, dass auch nur einer der an den beiden entgegen gesetzten Polen ebenso wie die zwischen ihnen verortbaren Modi des Lernens im Alltag in einer irgendwie gearteten, gewissermaßen unverfälschten Reinform sich zeigen würde. Vielmehr lassen die beiden Pole sich verstehen als jeweilige Grenzfälle eines breit gefächerten Spektrums diversester – hybrider – Modalitäten des Körperlernens, die aus allen nur denkbaren Mischformen bestehen bzw. bestehen können. Weder die Akteurschaft als Kind, die in Form von embodied agencies aktiv an der Herstellung gesellschaftlicher Verhältnisse beteiligt ist, noch die gegebenen, die Körper

---

<sup>9</sup> Im Zuge einer „De-Zentrierung, Entgrenzung und Enthierarchisierung des Lernbegriffs“ (Alkemeyer und Brümmer 2016, S. 494) widmen jüngere Studien zum informellen Lernen der Frage nach dem „Wie“ von Lern- und Bildungsprozessen erhöhte Aufmerksamkeit (vgl. Dux und Rauschenbach 2010, S. 56). In Abgrenzung zu curricular gestalteten, standardisierten Formen des Lehr-Lernens betonen sie Modalitäten des Lernens im Handlungsvollzug sowie ihre Ortsgebunden- und Situiertheit. Provisorisch werden sie teils dualistisch in Form von Gegensatzpaaren (implizites vs. explizites, ungesteuertes vs. gesteuertes Lernen) klassifiziert und / oder zirkulieren unter einer Vielzahl von Etiketten: Inzidentelles, zufälliges oder beiläufiges Lernen, erfahrungsbasiertes, ungeplantes, selbstgesteuertes Lernen, „Learning by doing“ (Dewey) etc., dies allerdings ohne, dass die Vielfalt der Modalitäten menschlichen Lernens theoretisch als geklärt gelten könne (vgl. Maiers 2018, S. 60).

<sup>10</sup> Man denke hier beispielsweise an länderspezifische Soll-Vorschriften zur Brandschutzerziehung, die für Kitas in bestimmten Abständen durchzuführende Alarmübungen mit Räumung vorsehen.

<sup>11</sup> „Die strengsten sozialen Befehle richten sich nicht an den Intellekt, sondern an den Körper, der dabei als ‚Gedächtnisstütze‘ behandelt wird“ (Bourdieu 2001, S. 181). Situativ zeigt sich dies sehr deutlich im Kontext einer mehr oder weniger expliziten Mobilitäts- und Verkehrserziehung. Die Nutzung urbaner Räume, beispielsweise die des physisch-sozialen Raums der Straße, impliziert das Eingebundensein in aneinander angrenzende, durch unterschiedliche Geschwindigkeiten und Materialitäten gekennzeichnete Verkehrssysteme (Fußgänger, Auto- und Fahrradverkehr). Die potenziellen, sich unmittelbar an die Körper von Kindern (und/oder die von Erwachsenen) richtenden Ordnungsrufe mögen auditiv-klanglichen Signalcharakter haben (die Betätigung der Klingel eines Fahrrades, der Hupe eines Autos). Sie können aber auch sprachliche Adressierungen („Halt!“, „Stopp!“, „Stehenbleiben!“ an der Ampel; „Nicht auf dem Fahrradweg laufen!“) beinhalten oder – notfalls – kinästhetischer Art (reflexartiges Festhalten eines Kindes im Falle akuter Gefährdung) sein. Im Unterschied zur kinästhetischen Variante beruhen erstere auf einer Art körperlich erzeugten „Fernwirkung“ (vermittels des Gebrauchs der Stimme, der Klingel etc.), die keines unmittelbaren „Körperkontaktes bedarf“ (Bourdieu 2011, S. 199). Je nach wahrgenommenem Gefährdungsgrad variieren in dem einen Fall Stimmmodulation und Sprechgeschwindigkeit, in dem anderen variieren Intensität, Dauer und ggf. Frequenz der akustischen Signalgeber, sowie, in der kinästhetischen Variante, Geschwindigkeit und Intensität des Zugriffs.



prägenden generationalen und materiellen Existenzbedingungen agieren isoliert und unabhängig voneinander. Ganz im Gegenteil: Sie sind vielmehr immer auf vielfältigste Weisen ineinander verwickelt, der Dynamik dieser Verwickeltheiten entsprechend wirksam und unermüdlich am Werk.

Der in Fortführung der Arbeiten Pierre Bourdieus von Loïc Wacquant entwickelte Ansatz einer „karnalen Soziologie“ (Wacquant 2015; vgl. auch Wacquant 2003; 2010) kommt dem hier formulierten Forschungsinteresse an Prozessen der Vergesellschaftung der Physiologie in besonderer Weise entgegen; er ermöglicht entsprechend ausgerichtete Analysen. Danach lassen sich Kinder, wie alle Menschen einschließlich ihrer Eltern und der Professionellen, als „körperliche Wesen“ verstehen, die „praktisches Wissen“ anwenden, „um aktive und mobile Konfigurationen von Affekt, Handlung und Macht“ zu navigieren. Anerkennen lässt sich so, dass Erkenntnis jeglicher Art – handle es sich um körperliche, intellektuelle, freudvolle, überraschende oder bittere – „eine situierte Aktivität ist, die aus einem verworrenen Tanz von Körper, Verstand, Aktivität und Welt erwächst“ (Wacquant 2015, S. 72). In dieser Sichtweise können Kinder von klein auf wie alle der menschlichen Spezies zugehörigen Wesen als Geschöpfe gedacht werden, die ihrem Alter und ihren Existenzbedingungen gemäß ihr Leben als „sinnliche, leidende, kunstfertige, sedimentierte und situierte, körperliche Kreatur(en)“ (ebd., S. 70) mit vollem Engagement (selbst) in die Hand nehmen. Aus diesem Blickwinkel betrachtet handelt es sich bei Krippen und Kindergärten um soziale Orte, an denen alltägliche Aktivitäten dieser Art das Leben und seine Lebendigkeit grundlegend ausmachen, und zwar deshalb, weil es sich unablässig in einem mal mehr und mal weniger intensiven körperlichen Geschehen Ausdruck verschafft: durch ein Geschehen, innerhalb dessen kleiner und großer Kummer, Schmerz und Atempausen sowie maximale Vitalität, unbändige Lust am Lachen und überschäumende Freude sich permanent die Hand reichen, vermittelt körperlich-affektiver Äußerungen also, die ihrerseits Allianzen mit jeweiligen Geräuschen und Gerüchen, mit Mobilitäten und Materialitäten eingehen und die derart unauflöslich miteinander verschmelzen. Das ist in Kurzform jene Art situierten Geschehens, das „des Lebens bunte Fülle“ in den sozialen Welten der frühen Kindheit ausmacht, für es konstitutiv ist und das den Gegenstand meiner (empirisch angereicherten) Überlegungen bildet.

### 3.1 *Making (carnal) sociology in action*

Zu den hervorstechenden Merkmalen des Wacquant'schen Ansatzes gehört, dass seine „Soziologie von Fleisch und Blut“ sich nicht nur als eine Soziologie des Körpers versteht, sondern als eine, die insbesondere vom Körper von Soziologinnen und Soziologen ausgeht. Der Körper der Forschenden stellt hier (unter günstigen Umständen) nicht ein Hindernis dar, sondern vielmehr eine Ressource im Sinne eines Erhebungs- und Erkenntnisinstruments, auch dadurch, dass „die Forscherin selbst körperlich involviert und in die soziale und symbolische Struktur eingebettet ist, die sie untersucht“ (Wacquant 2015, S. 76). Dass diese Möglichkeit überhaupt in Erwägung gezogen wird, begründet Wacquant mit einem logischen Schluss: „Wenn es stimmt, dass der Körper nicht nur ein soziales Konstrukt ist, sondern auch ein sozial konstruierender Vektor im Gefüge von Wissen, Praxis und Macht, dann trifft dies auch auf die Soziologin in ihrer Funktion als Forscherin zu“ (ebd., S. 76). Mithin das methodologisch-methodische Herzstück der karnalen Soziologie bildet dabei zweifellos seine in gewisser Abgrenzung zu herkömmlichen Verfahren ethnographischer Analyse ausgearbeitete Situierung bzw. Platzierung der Forschenden und ihrer Körper im jeweiligen sozialen Kontext: nämlich mitten „im Feuer der Aktion“ (Wacquant 2003, S. 270). Anstatt eines lediglich in Form eines mal mehr, mal weniger, zwischen Teilnahme und Beobachtung hin und her wabernden Dabei-Seins der Verfahren der „teilnehmenden Beobachtung“, akzentuiert Wacquant das Moment der „Teilnahme“ in, wenn man so will, radikaler Weise. Und zwar insofern, als er im Rahmen seiner Analysen des Box-Gyms die Kunst des Faustkampfes im Ring selbst – vom regelmäßigen sparring bis hin zu einem echten (allerdings

einzigem) Kampf im Rahmen eines prestigeträchtigen Amateurturniers in Chicago – mehr oder weniger gut erlernt und somit seinen Körper bis zum Äußersten als Forschungswerkzeug einsetzt.

Die dabei gleichsam im Eifer des Gefechts gesammelten sensorischen Informationen bilden dem Verständnis der karnalen Soziologie gemäß allerdings weniger den Gegenstand der Analyse selbst als vielmehr ihr Forschungs- und Handwerkszeug. Sie treten als „Mittel der Forschung“ (Wacquant 2015, S. 74) in Aktion, mit anderen Worten: „Habitus“, der der Ethnographin oder des Ethnographen, ist Analysewerkzeug und Gegenstand der Untersuchung zugleich. Genau deshalb platziert sich die karnale Soziologie *„nicht über oder neben der Handlung, sondern an ihrem Produktionsort*. Sie versucht, die Position des Beobachters zu vermeiden und dabei die Handlung im Prozess selbst [*action in the making*] zu erfassen, nicht die bereits abgeschlossene Handlung. Sie versucht, die Schemata aufzuspüren, die die Praxis prägen und gestalten: die kognitiven, konativen und affektiven Bestandteile des Habitus, dessen Schichtungen und Funktionsweisen der empirischen Forschung voll zugänglich sind“ (ebd., Herv. i. O.). Eben deshalb *„entspringt“* die karnale Soziologie *„dem Körper als Quelle sozialer Intelligenz und soziologischen Scharfsinns*. Das beginnt mit der einfachen Tatsache, dass der handelnde Mensch, ..., ein empfindungsfähiges und leidendes Wesen aus Fleisch und Blut ist“ (ebd., Herv. i. O.).

Für mich als „Eingeborener“ eines Habitats der frühen Kindheit, der punktuell im Rahmen der frühkindlichen Bewegungserziehung aktiv in die frühpädagogische Praxis involviert ist, erweist sich dieses Verständnis der karnalen Soziologie als besonders geeignet. Die darin enthaltene Auffassung, wie ethno- bzw. praxeographisches Vorgehen über traditionelle Verfahren hinaus auch gelingen kann, passt wie maßgeschneidert zu dem, was meine professionelle Praxis in diesem Punkt ohnehin ausmacht. Sie verlangt ja gewissermaßen ein umfängliches körperliches Sich-Einlassen auf den Gegenstand der Untersuchung, genauer: ein Sich-Einlassen auf die sozialen Kräfte, die den Praktiken eines jeweiligen lokalen, ortsgebundenen Habitats innewohnen, und die ihn, den Soziologen-Körper, fest einbinden: die ihn direkt in ein jeweiliges Geschehen hineinziehen, in dieses verwickeln, ihn aktiv beteiligen und ihm praktisches Handeln abfordern. Erst diese Konstellation ermöglicht die optimale Verwendung des eigenen Körpers als Erhebungs- und Erkenntnisinstrument. Und zwar deshalb, weil sie Forschenden nicht nur physische Präsenz in „Echtzeit und –raum“ abfordert, sondern weil sie deren Präsenz „innerhalb des zu erforschenden Phänomens“ (Wacquant 2015, S. 73) selbst zwingend vorsieht. Sie stellt insofern eine in den Gegenstand der Forschung „eingebettete und verkörperlichte soziale Untersuchungsmethode“ (ebd.) dar.

Allerdings unterscheidet sich meine Analyse methodisch von jener, die Wacquants Studie des Box-Gyms innewohnt, in einem entscheidenden Punkt. Während Wacquant seine Daten im Zuge des Erwerbsprozesses einer Art tertiären, sich formierenden boxerischen Habitus innerhalb eines zuvor unvertrauten Milieus sammelt, ist genau dieser Aspekt seines Vorgehens nicht anwendbar im Rahmen einer Analyse, die die Vergesellschaftung der Physiologie in früher Kindheit zu ihrem Gegenstand erklärt. Als Erwachsener, der in die generational strukturierte soziale Ordnung einer elementarpädagogischen Einrichtung eingebunden ist, ist es mir ja gerade nicht möglich, analog zu Kindern eine Art Primärerziehung körperlich erneut zu durchlaufen und, wenn man so will, einen primären Habitus noch einmal neu auszubilden. Was für mich im Sinne einer Körpersoziologie der frühen Kindheit jedoch machbar ist, ist folgendes: es ist mir möglich, den eigenen Körper innerhalb eines ausgewählten Settings (hier dem der frühkindlichen Bewegungserziehung), in das ich eingebunden bin, gewissermaßen in Aktion als Erhebungsinstrument zu verwenden. Da eine im körperlichen Handlungsvollzug erfolgende Erhebung aller potenziell sensorisch fassbaren Daten allerdings eingeschränkt ist, sie notwendig selektiv erfolgt und erfahrungsgemäß ohnehin die Wahrnehmungsfähigkeit übersteigt, bin ich auf technische Hilfsmittel angewiesen. Als solches

dient mir eine Spiegelreflexkamera mit Serienbildfunktion.<sup>12</sup> Diese handhabe ich inmitten eines jeweiligen dynamisch-lebhaften Treibens in etwa so, wie es für eine „action-“, besser noch, für eine „body-cam“ charakteristisch ist. Sie dient mir als eine Art karnales Werkzeug. Dies insofern, als sie die Funktion meines eigenen Körpers als Erhebungs- und Erkenntnisinstrument in visueller Hinsicht erweitert, ausdehnt und vergrößert.<sup>13</sup> Darüber hinaus haben die sodann in Form von Serienbildern vorliegenden Daten, wie selektiv und ausschnitthaft sie auch immer sein mögen, die Funktion einer Gedächtnisstütze. Sie ermöglichen es, die im Hier und Jetzt gesammelten körperlich-sinnesspezifischen Daten über das Visuelle hinausgehend dauerhaft zu erinnern und wachzurufen. Sie erlauben es zudem, die mikrosoziologisch-praxeographische Analyse eines jeweiligen Geschehens im Nachhinein zu überprüfen, sie voran zu treiben, zu verfeinern und entsprechend zu präzisieren (vgl. dazu den Abschnitt 3.3).

### 3.2 Mitten im Trubel: eine autopraxeographische Perspektive

„Der wirkliche Idealfall wäre es, die Eingeborenen nicht zu Informanten, sondern zu Autoren zu machen.“

Marcel Mauss (2013, S. 268)

„Es fiel mir nicht schwer zu zeigen“, sagt Pierre Bourdieu, „wie wichtig der soziologische Blick für den Richter, den Arzt ... den hohen Beamten, den Professor, den Journalisten ist und vor allem vielleicht für deren Handeln, deren Wirken und deren Klientel“ (2013, S. 12) – und, so könnte man versucht sein hinzuzufügen, wie wichtig dieser soziologische Blick, sofern er von und in der Innenwelt einer Kindertageseinrichtung etabliert, kultiviert und praktiziert wird, für ein Verstehen des prallen, darin angesiedelten Lebens zu sein vermag. *Making (carnal) sociology in action* in diesem Sinn heißt für mich als Geschäftsführer einer Kindertageseinrichtung, von Phasen der tieferen Reflexion, der Sozioanalyse und des Schreibens abgesehen, das Geschäft der Forschung in die eigenen – indigenen – professionellen Praktiken (Besichtigungen ermöglichen, Verträge abschließen, Kita-Gutscheine bearbeiten, Gruppenräume betreten, Kontakt zu Kindern und Familien halten etc.; vgl. dazu auch Bröskamp 2017) einzufalten und in diese zu integrieren; es somit also zugleich beiläufig und situativ zu betreiben. Mit dem Vorteil, dass mir die möglicherweise langwierige und schwierige Arbeit der Suche nach einem Zugang zum Feld erspart bleibt – einmal ganz abgesehen davon, dass eine „intensive“ (Mauss 2013, S. 53), um ein „enaktives“ Element (in Anlehnung Noë, 2004) erweiterte Ethnographie, so wie Wacquant (vgl. 2015, S. 75f.) sie versteht, ggf. einen mehrere Jahre umfassenden Feldaufenthalt erforderte.

Darüber hinaus erlaubt die eigene professionell bedingte Zugehörigkeit zur Welt, die man erforscht, einen souveräneren Umgang mit dem von William Labov (1972) im Rahmen seiner soziolinguistischen Analysen urbaner Sprachvarietäten formulierten „Beobachter-Paradoxon“. Übertragen auf die Soziologie des Körpers würde dieses Problem in etwa so gefasst werden können. Das Ziel einer soziologisch-ethnographischen Erhebung der für frühpädagogische Welten konstitutiven Körperlichkeit müsste es sein, herauszufinden, wie jene durch charakteristische Eigendynamiken gekennzeichneten Interdependenzgeflechte, bestehend aus Körpern von Kindern und Erwachsenen (Professionellen, Eltern, ggf. Besuchern), funktionieren; wie eben diese gewissermaßen wie durch ein flexibles, aber unsichtbares Band miteinander verbundenen Körper „in actu“ und „in situ“ sich verhalten, wie sie handeln, welche performativ-körperlichen Praktiken hier zirkulieren etc., und zwar gerade dann, „wenn sie *nicht* systematisch beobachtet werden; wir können die notwendigen Daten jedoch nur *durch* systematische Beobachtung erhalten“ (Labov

---

<sup>12</sup> Ich bevorzuge dieses Verfahren gegenüber Methoden der Videographie, weil es die anfallende Menge an Daten reduziert, handhabbarer macht und ihre Durchsicht erleichtert. Ihre Auswertung lässt sich zeitlich effizienter und gezielter vornehmen, weil die Bildsequenzen – synchron betrachtet – subtilste Regungen des Körpers auf einen Blick erkennen lassen.

<sup>13</sup> Den Gedanken, die Kamera als eine Art „bodily extension“ zu beschreiben, verdanke ich Sabine Bollig.

1972, S. 147 – Herv. B.B.). Bezeichnet ist damit eine der grundlegenden Schwierigkeiten externer Forschung, ganz abgesehen davon, dass sie ggf. auf genehmigungspflichtige Zugänge zu in aller Regel hoch geschützten Räumen der Kindheit angewiesen ist.<sup>14</sup> Da in meinem Fall der eigene Körper in seiner Materialität hingegen gewissermaßen zum „Inventar“ der Einrichtung gehört und seine Praktiken ebenso zwingend wie selbstverständlich in die alltäglichen Betriebsabläufe eingebunden sind, lässt sich dieses Paradoxon, wenn vielleicht auch nicht komplett aushebeln, so jedoch weitgehend minimieren, leichter handhaben und reflexiv nutzbar machen.

Als „Eingeborener“ eines solchen Habitats der frühen Kindheit ist es für mich insofern alles andere als erforderlich, meine regelmäßige Anwesenheit im Feld in irgendeiner Weise zu legitimieren. Weder muss ich mir dafür eine plausible, möglichst kluge, besser noch: raffinierte „Geschichte ausdenken“, noch mich „ein oder zwei Jahre als jemand anders ausgeben“ und somit etwa das „eigene Leben“ für die Dauer dieser Zeit aufgeben (Goffman 1996, S. 264); nicht einmal „jung“ muss ich sein (ebd., S. 265). Und, nicht zuletzt, beherrsche ich jene scheinbar unbedeutenden, Zugehörigkeit und Vertrautheit mit dem Feld signalisierenden Praktiken sowohl intuitiv als auch reflexiv, die externen Feldforschenden als Kriterien dienen können, anhand derer abzulesen sei, ob sie im Feld tatsächlich angekommen sind: nämlich jenen spezifischen, für das Innenleben der Einrichtung charakteristischen „Körperrhythmus“, diese Taktung, die immer auch mit jeweiligen „Bewegungsabläufen“ verbunden ist bis hin zu einem Modus des „Wippen(s) mit den Füßen“ (Goffman 1996, S. 266) oder auch eines bedächtigen, nahezu unbewusst sich vollziehenden, (fachliche oder praktische) Zustimmung indizierenden – ideomotorischen – Nickens. Insofern ich im Feld, je nach Erfordernis emergierend, Gebrauch von meinem eigenen körperlichen, zugleich aber auch soziologisch informierten Habitus mache, bildet dieser das zentrale Werkzeug der Analyse, um einrichtungsspezifisch jene Körper gewordene Praxisformationen zu erfassen, die von einem Ensemble, wenn man so will, von einer „practice community“ (Wenger 1998), bestehend aus vertraglich miteinander verbundenen Akteuren (Kinder, Eltern, Fachkräften), fortwährend hervorgebracht wird.

Von einer autopraxeographischen *Perspektive* (vgl. Bröskamp 2015, S. 43ff.) spreche ich diesbezüglich in meinem Fall nicht zuletzt deshalb, weil dieser Blick zwar durchaus orts-, positions- und praxisgebunden, er aber nicht ein „native’s point of view“ allein ist, sondern vermittelt „teilnehmender Objektivierung“ (vgl. Bourdieu 2004) als konstitutives Element einer reflexiven Soziologie-in-Aktion verstanden werden kann und will. Die angesammelten, vormals impliziten, sozioanalytisch jedoch den Tiefen der eigenen Praxis entlockten Wissensbestände sind somit weniger Gegenstand der Analyse selbst als vielmehr ihr (also: der Analyse) zugute kommende positions- und lagebedingte, in flache Hierarchien eingebettete Quellen der Beschaffung, (Er-)Hebung und Explizierung von in der Einrichtung zirkulierenden Wahrnehmungs-, Handlungs-,

---

<sup>14</sup> Das Bundeskinderschutzgesetz (BKisSchG) macht verständlicherweise eine genaueste Kontrolle und Überwachung erforderlich, wem, in der Regel unter Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses gem. § 30 Bundeszentralregister, wann und wie lange ein Zugang zu Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gewährt wird. ForscherInnen sind davon ebenso wenig ausgenommen wie professionelle Fachkräfte. Am Rande sei an dieser Stelle, weil körpersoziologisch relevant, bemerkt, dass sämtliche Kinderschutzkonzeptionen einen ggf. begründeten Verdacht für das Vorliegen einer drohenden Kindeswohlgefährdung („Vernachlässigung“, „Verwahrlosung“, „Missbrauch“ etc.), sofern diese nicht direkter Beobachtung zugänglich, sondern nur indirekt erschließbar ist, anhand von Indikatoren festmachen, die engsten Bezug auf den Körper des Kindes und seine Erscheinungsform nehmen („mangelnde Hygiene“, „strenger Geruch“, „Unterernährung“, „ständig schmutzige“ oder „witterungsunangepasste Bekleidung“ etc.). Zugleich wird das Fachpersonal seit einiger Zeit zunehmend darin bestärkt, der eigenen Intuition, dem eigenen Gespür (dem „Bauchgefühl“) zu vertrauen, sollte es Anhaltspunkte dafür geben, dass im Umgang mit einem betreffenden Kind durch wen auch immer sich irgendetwas „ungut“ anfühlt. In Fällen des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung sind genauestens vorgegebene Verfahren der Risikoeinschätzung schrittweise abzuarbeiten (bspw. Ersteinschätzungen gem. § 8a SGB VIII).

Denk- und Körperschemata, dabei selbstverständlich auch, aber nicht allein und nicht immer vorrangig nur jener der Kinder. Dabei triggern körperliche Reaktionen, Verhaltensweisen und Praktiken situativ bei mir oft genug meine „soziologische Intuition“ an (vgl. Bourdieu, 2002, S. 74). Ähnlich wie bei bi- oder multilingualen Sprechern implizite Markierungen ein code-switching, also einen Wechsel von der einen Sprache in die andere, veranlassen, rufen bestimmte unter den unendlich variablen körperlichen Verhaltensweisen simultan zu dem mir verfügbaren professionellen Code der Geschäftsführung einen anderen, eben einen deskriptiv-analytischen Code auf, indem sie den Soziologen in mir und seine Dispositionen unmittelbar zum Leben erwecken. Darin steckt die Möglichkeit, scheinbar unbedeutende, sozial vielleicht kaum der Rede werte „gesellschaftliche Erfahrungen“ analytisch zu reframe, sie einem „wissenschaftlichen Gebrauch“ (Bourdieu 2002, S. 74) zugänglich zu machen und entsprechend zu transformieren.

In gewisser Weise als eine Art „Gelegenheits“-Soziologe“ (Schultheis 2009, S. 14) mache ich also, indem ich den Blick reflexiv auf meine professionelle Welt wende, Gebrauch von dem darin begründeten Vertrauensverhältnis und ziehe, methodologisch kontrolliert, maximalen Nutzen daraus. Als eine Art Richtschnur dienen mir dabei Pierre Bourdieus (2008) ethnologische Analysen seines Heimatdorfes im Béarn, das er (teils mit Hilfe der eine minimale Distanz ermöglichenden Methoden der photographischen Erhebung) zum Gegenstand der Untersuchung macht und retrospektiv die durchaus bemerkenswerten Vorteile einer tiefen Vertrautheit mit einer jeweiligen sozialen Welt – in seinem Fall die der eigenen Herkunft, also die der der Eltern, der Freunde und ehemaligen Schulkameraden etc. – hervorhebt. Sie bestehen in einer besonderen, diesem Vertrauensverhältnis geschuldeten Sensibilität „für das unendlich kleine Detail einer Handlung, das selbst aufmerksamen Ethnologen zumeist entgeht“ (Bourdieu 2009, S. 48). Mit Hilfe einer reflexiven Soziologie sieht der Eingeborene möglicherweise Dinge, die andere nicht sehen, vielleicht nicht einmal sehen können. Diese betreffen nicht nur jene fließenden, in die zeitlichen Rhythmen des frühpädagogischen Alltags eingebetteten Prozesse der *Vergesellschaftung der Physiologie*, sondern auch ihre subtilen, leicht zu übersehenden (individuellen) Höhepunkte, denen auf Seiten der Kinder durchaus harte, wenn auch nicht als solche erkennbare Arbeit vorausgeht. Ein solcher Höhepunkt lässt sich allerdings – darin dem „wissenschaftlichen Einfall“, von dem Max Weber in „Wissenschaft als Beruf“ spricht, eng verwandt – nicht erzwingen; „er kommt, wenn es ihm passt, nicht, wenn es uns beliebt“ (2002, S. 484).

### 3.3 *Jenseits der Bewegungserziehung: „Autosphären“ und Momente körperlicher Erkenntnis*

*Das Setting: Sporthalle Charlottenburg (Berlin). Freitag, 24. März 2017. Zeit: 9.00-10.00 Uhr. Material: 1.900 Fotos. Ausschließlich Serienbilder. Geschossen (!). Innerhalb von 60 Minuten. Aus der Mitte des Trubels. Mitten heraus aus dem „Feuer der Aktion“. Für den Vortrag. Zu halten bei der diesem Band vorausgehenden Tagung. Erstes Ziel: Aufwärmen. Mich vorab auf die (in 6 Monaten stattfindende) Tagung einstimmen. Zweites Ziel: Sammeln frischer Eindrücke! Neuer Daten! Nach Maß! Passend zum Gegenstand! (Ich greife ungern auf altes Material zurück.) Ständig flüstert mir eine Stimme etwas ins Ohr. Welche Stimme? Die meiner „soziologischen Intuition“. Sie wisper: „Diese Sportstunde! Heute! Sie bietet sich an! Ad hoc! Es ist die Gelegenheit! Du darfst sie nicht verpassen!“ 60 Kinder! Alter: eins bis sechs Jahre. Gleich versammeln sie sich. Gemeinsam mit 13 Teammitgliedern. Wo? Mitten im Zentrum der Sporthalle. Um den Mittelkreis herum. Alles ist vorbereitet! Alle sind bereit!*

*Einige Kinder erobern bereits schon jetzt (kurz vor neun Uhr) die Halle. Belegen sie mit Beschlag. Seit 10 bis 15 Minuten. Die Bewegungsbaustellen: einstweilen (noch) tabu. Aber Reifen und Bälle: liegen bereit. Vorab. Immer. Sie eröffnen Möglichkeiten. Ohne Worte. Sie sprechen einige der Kinder, die nach und nach in die Halle stürmen, an. Unmittelbar. Ziehen sie magisch an. Fordern sie auf. Zunächst die älteren. Die, die sich schneller und alleine umziehen. Erlauben ihnen, direkt in Aktion zu gehen. Ihren Dispositionen gemäß. Sofern sie das wünschen. Andere machen anderes.*

Genießen es, den riesigen Raum der Sporthalle temporär zu ihrem zu machen. Ihn in Besitz zu nehmen. Pesen durch die Halle. Rufen sich zu. Stiften sich gegenseitig an. Hier ein kleiner Zusammenstoß. „Aua!“. „Eijeije!“ , ich ziehe Atemluft ein. Zischend. Zwischen den Zähnen. „Ahhh“, schießt es mir, dabei ausatmend, den Rachen verengend, durch den Kopf, „das tut weh! Verdammt weh!“ Okay. „Pusten“ ist dann ein Mittel der Wahl. Es hat immer noch magische Wirkung. Wenn auch zeitversetzt. Andere Kinder? Müssen dann mal kurz auf den Arm. Brauchen Trost. Tempotaschentücher sind durstig. Sie lieben es, Tränen zu trocknen. „... wie die Menschen in der Sache weiter vorgehen“ (Goffman 1980, S. 16)? Oft genug so: vermittelt einer kaum merklichen, zum Hallenboden hin gerichteten ideomotorischen Bewegung des Kindes. Es signalisiert (von Körper zu Körper): „Lass mich runter!“ „Es ist (fast) wieder gut!“ „Es kann weitergehen.“ „Ich will zurück. Zu den anderen!“ Wieder hinein in die „action“. Was angesagt ist? Unbändiges Nutzen der hier gegebenen (Neben-) Möglichkeiten und kreativen „Verrücktheiten“ (Bourdieu 1979, S. 200 f.) des Körpers. Ihn anders verwenden als im Alltag üblich. Das zieht an. Unwiderstehlich. Trotzdem: Die ältesten Jungen kommen ohne „richtige“ Fußbälle und Tore nicht aus. Sie möchten hier gar nicht weg. Einige gleichaltrige Mädchen demonstrieren in Einzelfällen schon gekonnte Bewegungsmuster. Schlagen ein Rad. Andere verweisen auf ihre Sportbekleidung. Auf einen Ohrring. Der muss schnell noch abgeklebt werden. Mit Pflaster. Zur Sicherheit. Wieder andere zeigen: Was Fußgänger können, können Kinder schon lange: Sie „können sich drehen, ducken, krümmen und plötzlich die Richtung ändern ...“ (Goffman 1982, S. 29). Was sieht der Soziologe in mir? Ein begrenztes, innerhalb dieses Rahmens jedoch relativ freies Übungsfeld. Eines, in dem halböffentlich der „öffentliche Austausch“ (Goffman 1982) und seine verkörperten Routinierungspraktiken eingeübt, erprobt und erworben werden. Spielerisch. Mit Freude. Relativ autonom. Zugleich unter verschärften, dynamisierten Bedingungen. Immer für Überraschungen gut. „Die phantasievollen Einfälle haben die Praktiken, die wir untersuchen.“ Nicht die „Autoren“! Nicht die „Methodenkünstler“! (Hirschauer 2008, S. 183). Wer hilft dem soziologischen Blick auf die Sprünge? Praktiken – und ihre Kinder. Was er sieht? Unter anderem: „Fortbewegungseinheiten“! Was noch?: „Partizipationseinheiten“! (Goffman 1982, S. 25ff.). Alle(s) wild durcheinander oder miteinander in Aktion. Mit insgesamt erstaunlich wenig Unfällen. Auch jetzt, als die allerjüngsten Kinder im Alter von aktuell 17 bis 22 Monaten (endlich umgezogen) hinzustoßen. In eine geschützte, allen vertraute, eher imaginär symbolisch abgegrenzte Zone. Gegenüber dem Tor mit den scharf geschossenen Fußbällen. Wo letztere zischen. Am Tor vorbei! Oder ins Tor! Volles Rohr! Zappeln im Netz! Klatschen gegen Latte oder Pfosten! Oder den Solarplexus. „Puhhh!“ Hart im Nehmen! Hart am Ball! Laufgeräusche und Stimmengewirr überlagern die die hineinströmenden Kinder empfangende Musik. Immer noch ein verrücktes fröhlich-wildes Chaos ... bis zu dem Moment, wenn sich die Mitglieder des im Hallenraum verteilten Teams über erhebliche Entfernungen hinweg stillschweigend verständigen. Teils gestisch (Heben eines Arms, der Blicke, Aufmerksamkeit einfordernd, rezeptive Aufmerksamkeit signalisierend, an den Körperhaltungen und Drehungen der Köpfe erkennbar), teils empraktisch-sprachlich („Achtung!“). Darüber, dass es nun an der Zeit ist. Wofür? Für den Auftakt. Den Beginn des „Kinderturnens“. Es zu eröffnen. Offiziell! Rituell! Kollektiv! Mit allen gemeinsam. Deshalb die Versammlung am Mittelkreis. Deshalb auch: eine innere Sammlung. Ein „Sich-Sammeln“. Die verschwitzten Körper kommen zur Ruhe. Das Chaos geht. Die Fröhlichkeit bleibt.

Die Mitglieder des Teams: Frauen und Männer. Von Format. Komplett fokussiert! Committed. Arbeiten Hand in Hand. Verstehen sich blind. Sie wissen, was sie können. Was jede und jeder Einzelne zu tun hat. Wer wo gebraucht wird. Sofern für mich wichtige Informationen der Weitergabe harren, habe ich bereits vorab Hinweise erhalten. Kommen wir später drauf zurück. Im Grunde brauchen meine Leute mich nicht. Nicht hier, nicht heute. Nicht vor Ort, nicht in der Halle. Eigentlich überhaupt nicht. Sie können alles in eigener Regie machen. Souverän. Sie lassen mich gewähren. Sind informiert. Über mein Vorhaben. Setzen mich frei. So frei, dass ich mich gleich nach

dem Start der Musik ins Zentrum der „action“ begeben kann. Mitten in den Trubel. Hinein ins Getümmel. In den Mittelkreis. Mit meiner Nikon. Geduckt. Schleichend. Mich langsam bewegend. Wie auf Pirsch. Auf der Jagd! Nach Momenten. Genauer: Nach entscheidenden Momenten. Nach „Gegenwartsmomenten“ (Stern 2005). „Die Techniken des Körpers werden mit Hilfe der Photographie ... untersucht.“ (Mauss 2013, S. 75) Die Serienbildfunktion: im Dauerbetrieb. Es klickt. Unentwegt. „Kein Detail vernachlässigen“! (Mauss 2013, S. 50). Die Musik: läuft. Sie lädt ein. Zum Tanz! Im Kreis! Es ist der letzte Freitag vor Beginn der Osterschließzeit. Musik? Was Passendes: „Hoppelhase Hans“ (Volker Rosin). Alle Kinder hüpfen auf der Stelle. Spitzen dabei die „Löffel“. Symbolisch. In Form geöffneter Handflächen. Platzieren sie in Kopfhöhe leicht gestreckt hinter den Ohren. Kurz darauf ertönt die Zeile: „Er winkt allen Kindern jetzt zu“. Alle Kinder winken. Sind voll im „Flow“ ...

... wirklich alle? Nein! Nicht ganz. Ganz und gar nicht! Nicht so die jüngsten. Nicht unsere 12 Krippenkinder, die jüngsten gerade mal fünf Monate dabei. In der Einrichtung. Gehören zum Feld. Fest eingebunden in diese „practice community“. Aber das Feld und seine es konstituierenden, in diesem Moment altersübergreifenden Praktiken ergreifen nur ganz allmählich Besitz von ihnen. Weil sie sich ihnen erst im Lauf der Zeit erschließen. Weil die Krippenkinder sich erfahrungsgemäß erst zu späteren Zeitpunkten im Leben – vielleicht in einem halben, vielleicht auch erst in einem Jahr – von diesen Praktiken des Tanzes, dieser kollektiven „Rhythmisierung des Körpers oder eines Teils des Körpers“ (Mauss 2013, S. 160), komplett besessen fühlen. Zwar reicht es für einige aus, ein Lied anzuspielen, um ihre Körper, individuell und ideosynkratisch, unmittelbar in Bewegung zu setzen. Aber die Bewegungen korrespondieren, anders als bei den älteren, (noch) nicht dem Text des Liedes. Die Mehrzahl der Krippenkinder verharrt ihrerseits überdies noch in katalepsieähnlicher Bewegungslosigkeit. Wie fixiert. Teils sitzend, teils stehend, leicht vornübergebeugt. Mit weit geöffneten Augen. Voll fokussiert. Nehmen das ebenso wundersame wie leicht verwirrende Geschehen in Augenschein. Offenbar darum bemüht, den Sinn des kollektiven „Hoppelns“ zu erschließen. Als ob ihr ganzer Körper fragt: „Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman 1980, S. 16) Einige wenige Krippenkinder zeigen ihrerseits zwar erste Anzeichen eines Sich-in-die-Bewegungen-Eintaktens. Dies allerdings partikular. Docken an der einen oder anderen Geste an. Nehmen nur die eine oder andere Bewegung auf: vielleicht das „Hoppeln“, vielleicht das „Stampfen“ bzw. „Trampeln“ (eines „Elefanten“) mit den Füßen. Aber immer ein wenig verzögert, zeitversetzt. So auch bei der Zeile: „Der Tanz geht los, mit den Fingern“. Weil sie bei der darauffolgenden Zeile („und dann sind die Hüften dran, die Arme schlingern“) nämlich immer noch ganz fasziniert dabei sind, die eigenen Hände beäugend zu explorieren, sie zu drehen, zu wenden etc. Das braucht Zeit. Gut Ding will Weile haben. Benötigt Auslassungen. So dass sie sich andeutungsweise dann erst wieder an die übernächste oder überübernächste Figur ankoppeln.

Noch einmal ganz anders verhält es sich bei Fabian und Maximilian. Gemeinsam zählen die beiden zu den jüngsten Kindern, so um die 17 Monate alt. Was Fabian betrifft: Seinem Organismus ist alles, für alle sichtbar, ein wenig zu viel. Alles spricht dafür, dass er sich in die „Autosphäre“ zurückzieht, in den „Autokosmos“ des eigenen Körpers (vgl. Erikson 1979, S. 216). Seine Physis, leicht nach vornübergebeugt, wirkt etwas verloren. Weich und wackelig in den leicht nachgebenden Kniebeugen, die Unterlippe nach unten gewölbt, verstärkt von den beiden Zeigefingern, von denen der eine sich im linken, der andere sich im rechten Mundwinkel eingehakt hat, hält sich sein Kopf gerade noch so, leicht abgesenkt. Fabi benötigt Unterstützung. Eindeutig. Diese erhält er. Umgehend. Von Mava, einige Monate älter als er. Sie nimmt ihn, etwas besorgt, an die Hand, kümmert sich, indem sie ihm demonstriert, dass er bei der Zeile „... und stehen dann auf einem Bein“ das andere hätte doch hochziehen sollen. Vergeblich. Ihre Geste erreicht seinen Körper nicht. Findet keinen Zugang. Und um selbst die eigene Aktion weiter fortsetzen zu können, geleitet Mava Fabian zu seiner Gruppenerzieherin, die ihn umgehend auf den Arm nimmt. So dass er von

diesem Ort des Schutzes den Trubel und das Getümmel aus sicherer Entfernung und von einer höheren Position aus beobachten kann. Aber noch bevor das Lied zu Ende ist, hat er hier seine „Fassung“ wieder zurückgewonnen, vermittelt ein kleiner ideomotorischer Impuls seines Körpers meiner Kollegin die Bereitschaft, aus der Autosphäre aussteigen, wieder auf eigenen Füßen stehen zu wollen. Re-Orientierung gewinnend, verwandelt er sich in seiner Zeit zurück in eine „Partizipationseinheit“. Wie er sich ins kollektive Geschehen wieder eintaktet? Vermittels aktiven Klatschens. Das macht den rituellen Schlussapplaus des Auftakts aus. Eine höchst vertraute Sequenz. Von diesem Moment an braucht es nur noch wenige Minuten, ein paar Meter hinüber zur Bewegungsbaustelle, wo er – als ob er nun ein komplett anderes Kind wäre – alsbald über eine zwischen zwei hohen Kästen eingehängte Turnbank in luftiger Höhe von ca. 100 cm von der einen hinüber auf die andere Seite balancieren wird. Im Alter von 17 Monaten! Mitten auf der Turnbank, noch während des Balancierens an der Hand seiner Gruppenerzieherin, fällt sein Blick auf das Ende der zur bewältigenden Strecke. Dorthin, wo Nala, unsere Jahrespraktikantin, steht und auf ihn wartet, um ihn in Empfang zu nehmen. Und als ob Erving Goffman die folgenden Passage nur für diese beiden geschrieben hätte, spielt sich noch im Zuge des gewandten Auf-sie-Zugehens das folgende, nahezu anrührende Geschehen ab: „Zwei Personen, die sich einander nähern, nehmen eine frontale gegenseitige Orientierung vor. Ihre Blicke treffen sich einen Augenblick, die Augen leuchten auf, durch ein Lächeln wird soziale Anerkennung zum Ausdruck gebracht, es werden Anzeichen von Freude geäußert“ (1982, S. 111).

Anders bei Maximilian, mit seinen knapp 17 Monaten noch ein paar Tage jünger als Fabian. Während das Leben um ihn herum tobt, ruht er, auf dem Hallenboden sitzend, ganz in sich selbst. Weder von dem erschüttert, was um ihn herum vorgeht, noch, dass er davon in irgendeiner erkennbaren Weise Notiz, geschweige denn an den Tanzaktivitäten teilnimmt. Er ist, um einen Ausdruck von Bateson und Mead aufzunehmen, „away“ (1942, S. 68), tief versunken in seiner eigenen Welt. Sein Blick: leer. Sein Mund: halb geöffnet. Seine Augen: defokussiert. Er lässt den Blick driften und „gedankenverloren in die Ferne schweifen“ (Goffman 1971 S. 74). So sitzt er, „seine Körperteile ... entspannt“ (ebd., S. 74), etwas zusammengesunken da. Seine Hände ruhen auf den Oberschenkeln. So geht das ein Weilchen. Wobei er den Oberkörper mal ein klein wenig nach links verlagert und wieder zurück. Und dann passiert etwas Unerwartetes. Urplötzlich. Wie aus dem Nichts! So unerwartet, dass Maximilian selbst davon überrascht ist, ja von der eigenen, in ihm ausgelösten Aktion geradezu überrollt wird. Bei der vierten Wiederholung des Refrains: „er winkt allen Kindern jetzt zu“ hebt sich urplötzlich wie von Zauberhand geführt sein rechter Arm. Ganz von allein. Taktet sich zunächst noch tastend in die Musik ein. Wer tanzt? Nicht Maximilian. Nein! Sein Arm tanzt. Zunächst nur der Arm. Doch der zieht seinen Oberkörper mit. Und einen Moment später hebt sich der Arm ein zweites Mal. Und nun winkt auch die Hand. Noch verblüffender: Simultan dazu klärt sich sein Blick. Seine Augen blitzen auf, der Anflug eines Lächelns breitet sich aus, zunächst verschmitzt, als ob er ein Schnippchen schlägt, dann überrascht, weil er selbst von seinem eigenen Schnippchen überrollt worden ist, und als ob gerade ein kleines Wunder geschehen sei, erfüllt sich sein Gesichtsausdruck mit einem fast ungläubigen Staunen. Als diese Sequenz der Musik, noch nicht jedoch das Lied endet, zeigen die Fotos ein tief zufrieden wirkendes Antlitz, so als ob soeben etwas zwar Anstrengendes, zugleich jedoch eminent Wichtiges geschafft, etwas Wichtiges erlebt worden ist. Kurz darauf, als das Lied endgültig endet, beenden beide, Maximilian und Fabian, nacheinander, wie voneinander angesteckt, den gemeinsamen Auftakt der Sportstunde mit einem, wohl der vorherigen Anstrengung geschuldeten, ausgiebigen und doch genussvollen, herzhaften Gähnen.

„The body“, schreibt Nick Crossley, der, wenn auch etwas anders ausgerichtet als Wacquant, der karnalen Soziologie bereits in den 1990er Jahren ihren Namen gegeben hat, „is active even in the quietest whisper, the most subtle enunciation“ (1995, S. 61), mit anderen Worten: „Der Körper



denkt immer“! (Bourdieu 1979, S. 199) – vermittelt minimaler, subtilster Regungen, vermittelt kaum merklicher, scheinbar unbedeutender Formen der Artikulation. Bei dem, was hier soeben inmitten des Trubels in der Arena der Aktion mit Hilfe der Serienbildfunktion meiner Kamera aufgenommen und festgehalten worden ist, handelt es sich um exakt jenen verkörperten „`click of comprehension´“ (Crossley 1995, S. 55), um genau jenen eingefangenen und deshalb dem Vergessen-Sein entrissenen Moment, in dem es „klick“ gemacht hat: um eine Art Mikro-Moment des Verstehens mit dem Körper, der im Körpergedächtnis rudimentär gespeicherte Erinnerungen wachruft, der diese Erinnerung vermittelt praktischen Tuns weiter ausbaut, vertieft und sedimentiert, und der zugleich im Modus körperlicher Erkenntnisgewinnung erfolgt. Und der eben, ähnlich wie der „wissenschaftliche Einfall“ (Weber 2002, S. 484), oft genug gerade dann kommt, wenn man gar nicht damit rechnet. Ohne mein photographisches Equipment, das die notwendige minimale Distanz mitten im Getümmel zu verschaffen erlaubte, aber ebenso wenig ohne die auf langjährige frühpädagogische Praxiserfahrung zurückzuführende „soziologische Intuition“, die für besonders prädestinierte situative Anlässe sensibilisiert, wäre mir dieser Moment, in dem der kontinuierliche Fluss der *Vergesellschaftung der Physiologie* sich verdichtet und sich in Form eines kleinen Höhepunkts zu erkennen gibt (vergleichbar dem Aufleuchten einer Sternschnuppe, auf die man wartet, ohne zu wissen wann genau sie fällt, und die die Weite des Universum nur erahnen lässt), wohl mit Sicherheit entgangen.

#### 4 Schluss: Über „karnales“ Schreiben

„Die Soziologie und die beschreibende Ethnologie hingegen verlangen, dass man zugleich Archivar sei, Historiker und Statistiker ... und auch Romancier.“

*Marcel Mauss (2013, S. 48)*

Im Anhang zu den „Feinen Unterschieden“ thematisiert Pierre Bourdieu (1982, S. 795) im Anschluss an die Nachschrift ein forschungsmethodisches Problem, das, wie er sagt, „zweifellos eingehendere Erörterung verdiente.“ Dabei geht es nicht etwa um Fragen der Erhebung, des Forschungsdesigns, der Techniken etc., sondern um etwas, das für das Verstehen, das Durcharbeiten und insbesondere die Präsentation und Zugänglichkeit der Forschungsergebnisse ebenso wichtig, vielleicht manchmal sogar noch wichtiger ist: es geht um die „Schreibweise“.<sup>15</sup> Wie lässt sich „`karnales´ Schreiben“ (Contreras 2015, S. 96) praktizieren? Tatsächlich stellt die Aufbereitung der „karnalen“ Erfahrung einen ja ununterbrochen vor die Frage, wie man den Zwängen des wissenschaftlichen Schreibens gerecht wird, und zugleich, wie man sich ihnen doch immer wieder um der Anschaulichkeit des Gegenstands Willen zu entziehen vermag. Anders gesagt: Wie man jenen doppelten Transformationsprozess – die Transformation einer auf den multiplen Intelligenzen des Körpers beruhenden „gesellschaftlichen Erfahrung“ in eine „wissenschaftliche Erfahrung“ und zugleich die Transformation dieser nun „wissenschaftlich“ gewordenen Erfahrung zurück in eine der „Alltagserfahrung“ zugänglichen, sie erreichenden Form – sprachlich und stilistisch bewerkstelligen kann. Dies dabei im besten Falle dergestalt, dass der Stil der Darstellung gewissermaßen zirkulären Charakter aufweist, so dass die in den Text eingewobenen, jedoch wissenschaftlich aufbereiteten Alltagserfahrungen die Leserin oder den Leser im Zuge der Lektüre auf beiden Ebenen wechselweise und vermittelt eben dieser in die Darstellung eingearbeitete Zirkularität fortwährend anspricht, besser noch: affiziert. Und dies

---

<sup>15</sup> Siehe dazu die jeweiligen einleitenden Bemerkungen von Bateson (in „Naven“, 1958, S. 1ff.) sowie von Bateson und Mead (1942, S. Xi) zur Differenz Erkenntnis ermöglichender künstlerischer und wissenschaftlicher Methoden der Präsentation, und dazu, inwieweit literarische oder ggf. auch manch andere (bestimmte journalistische) Genre jenen „emotional tone“ (Bateson 1958, S. 2) zu treffen oder ggf. bei Rezipienten gar hervorzurufen vermögen, die nicht nur den trockensten akademischen Abhandlungen, sondern dem größten Teil wissenschaftlicher Literatur bei ihrer Darstellung noch der erlebnisreichsten Ereignisse abgehen. Zum Anthropologen „als Schriftsteller“ vgl. auch Geertz (1990).

nicht nur isoliert in einer einzelnen Passage oder in einem Abschnitt des Textes, sondern in gewisser Weise wellenförmig, so dass die sozial situierte Geschäftigkeit, die unsere körperlichen Existenzweisen mit ihren Auf und Abs in jedem Augenblick unser Lebens durchzieht, sich wie das Meeresrauschen der Wellen durch den Text hindurch, mal rhythmisch, mal a-rhythmisch, mal (wissenschaftlich) langsam („bedächtig“) und mal alltagspraktisch Fahrt aufnehmend und mit den Tempi spielend, immer wieder in Erinnerung bringt. Und zwar deshalb, weil wir ihn eben, so lange wir leben, zwar in fortwährend wechselnden Zuständen, aber in aller Regel doch eher unbemerkt, dabei haben, unseren Körper (Goffman 2001, S. 152), auch bei der Lektüre.

Karnales Schreiben forderte so gesehen allen Disziplinen der Sozialwissenschaft, von der Soziologie über die Ethnologie bis hin zur Ethnographie und Praxeographie, Erhebliches ab, weil die Arbeit am Ineinander-Verknäulen dieser beiden Ebenen mit erheblichen Fliehkräften zu kämpfen hat. Dies deshalb, weil sie (die beiden Ebenen) wie in einer auf vollen Touren laufenden Zentrifuge in jedem Augenblick den Gewohnheiten des wissenschaftlichen Habitus gemäß wieder auseinander zu driften und einem zu entgleiten drohen. Pausenlos gilt es deshalb im „Ring“ (in seiner sowohl sinnbildlichen wie physischen Komponente) um eine dem Gegenstand angemessene Schreibweise zweierlei zu beachten: dass „die verwendete Sprache gleichzeitig mit der Alltagserfahrung brechen muss“, sie simultan aber auch darauf hin angelegt sein sollte, bei denjenigen, die eine jeweilig gewonnene „Erkenntnis nicht haben oder nicht wahrhaben wollen“, eine entsprechende, dieser Erkenntnis zugrunde liegende Erfahrung auszulösen (Bourdieu 1982, S. 795 f.) – oder zumindest die Wahrscheinlichkeiten zu erhöhen, dass dies geschehen könne. Dies letzten Endes dadurch, dass die Gegenstände der Forschung jenen, deren Leben in weiter Entfernung von ihnen angesiedelt sind, „handgreiflich gemacht werden.“ So wie man anderen Orts die Leserinnen und Leser vermittelt der Schreibweise und der Arbeit daran mitten „in eine Kneipe, auf ein Rugbyfeld, auf einen Golfplatz oder einen Privatclub führen“ (ebd. 1982, S. 797) muss, so ist dieser hier an sein Ende kommende Text darum bemüht, es Leserinnen und Lesern ausschnitthaft zu ermöglichen, am Beispiel des quirligen Geschehens in einer Sporthalle und dennoch jenseits der Bewegungserziehung in die variable Vielfalt kulturell-karnaler Welten von Krippen und Kindergärten, einzutauchen.

Bei allen Gefühlen der Insuffizienz, die mein Bemühen um eine derartige Schreib-Arbeit insbesondere im letzten Abschnitt begleitet haben und dabei begleiten, diesem selbst gesetzten Anspruch gerecht zu werden, sei ein weiteres damit verbundenes Anliegen nicht verschwiegen. Es besteht hier nicht nur darin, die körperliche Geschäftigkeit Atmosphärisches vermittelnd so in Worte zu fassen, dass es im günstigen Fall stellenweise durch den Text hindurch bei der Lektüre wiederaufzuleben vermag. Sondern es verfolgt auch die Absicht, jene partikular bleibende, gelegentlich von außen übergestülpte objektivierende Distanz zu unterlaufen, die aus den Welten der frühen Kindheit und ihrer professionellen Organisation einem Gegenstand machen, dem nicht gerecht wird, wer ihm mit einer Art „entomologischen Neugier“ (Bourdieu 1997, S. 14) begegnet. Das beschwört die Gefahr herauf, dass der wissenschaftliche Gegenstand Projektionen einer Weltsicht unterworfen wird, die eher Ausdruck symbolischer Dominanzverhältnisse sind. Nämlich jener, die der Struktur der Beziehung zwischen den akademischen Universen der Forschung und den sozialen Welten der frühpädagogischen Praxis innerhalb des umfassenderen Feldes der Bildungs- und Kulturvermittlung geschuldet sind. Schenkt man den Innenleben der Einrichtungen der Elementarpädagogik hingegen jenen „verständnisvolle(n) und verstehende(n) Blick“, von dem Bourdieu (ebd., S. 14) spricht, dann ist es möglich, ihren Reichtum, ihre Fülle und Kostbarkeiten, nicht minder jedoch auch die mit der pädagogischen Arbeit verbundenen, allerdings nach Trägern bzw. Einrichtungen variablen, oft genug strukturell bedingten Ambivalenzen, Belastungsproben und Erschwernisse angemessen zu würdigen. In der Verwendung dieses Blicks begründet liegt das Bemühen um jene Form der teilnehmenden Objektivierung, die passagenweise vielleicht gerade

dann erfolgversprechend sein könnte, wenn es diesem Blick „gelingt, den gänzlich von seiner kritischen Reflexion durchdrungenen Konstruktionen den Anschein des Evidenten und Natürlichen, Selbstverständlichen, ja der naiven Unterwerfung unter das Gegebene zu verleihen“ (ebd., S. 14).

Wenn in diesem Sinne die in diesem Text unterschwellig – sozusagen „unter der Hand“ – ausgelegten Fährten (oder „Stränge“), die in seine Gestaltung eingegangen sind, der Leserin oder dem Leser retrospektiv beim erneuten Durchblättern der vorherigen Seiten hier und da „ins Auge springen“ würden; wenn also beispielsweise das „Augen=Merk“ unter anderem auf die körperlich-sinnlichen Dimensionen der verwendeten Metaphern („es hat ‚klick‘ gemacht“, die „Augen geöffnet“ etc.), Redewendungen („Hand in Hand“, „im gleichen Atemzug“ etc.), Substantive („Späher“, „Witterung aufnehmen“, „Verfolgungseifer“, „Pirsch“ etc.), Verben („linsen“, „sichten“, „züngeln“ etc.), Adjektive und Adverbialkonstruktionen („innig“, „schleichend“, „sanftes und leises in den Schlaf singen“ etc.) gelegt werden würde – dann könnte er unter dem Aspekt seiner Konstruktion und Komposition vielleicht noch einmal anders gelesen werden. Das würde mich zwar nicht glücklich, aber doch irgendwie zufrieden machen. Glücklich? Glücklich machen würde mich eine Zukunft, in der unabhängig von den Zufällen der eigenen Biographie es mehr Möglichkeiten für jüngere Soziologinnen und Soziologen gäbe, ihre Forschung zur frühkindlichen Bildung und in eins damit zu Prozessen der Vergesellschaftung der Physiologie *einrichtungsintern* zu betreiben. Dies nicht etwa in Konkurrenz zu den etablierten Institutionen universitärer Forschung, sondern in Ergänzung dazu und zugleich, wie man passenderweise sagen könnte, auf „Augenhöhe“ und im fruchtbaren Austausch mit diesen. Denn auf diese Weise würden Ergebnisse soziologischer Forschung den Einrichtungen direkt zugute kommen, anstatt, wenn überhaupt, über einen sehr langen Umweg Eingang in sie zu finden. Oder gar, im ungünstigsten Fall, top-down dergestalt ins (früh-) pädagogische Feld übersetzt und dort implementiert zu werden, dass soziologische Forschung sich letztlich selbst subtil mit symbolischer Gewalt auflüde und Gefahr liefe, entgegen besten aufklärerischen Absichten ins Gegenteil verkehrt zu werden. Zu kostbar sind die Errungenschaften der Soziologie, als dass sie einen solchen Lauf der Dinge verdient hätte. Eine auch nur ein wenig breiter aufgestellte *einrichtungsinterne* körper- wie kindheitssoziologische Forschungslandschaft – das wäre so gesehen schon so etwas wie ein Traum. Zu schön, um wahr zu sein. Und zwar deshalb, weil so etwas üblicherweise im so genannten Sozial- und Erziehungsdienst alles andere als vorgesehen ist.

## Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Th. (2006). Lernen und seine Körper. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.), Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 119-142
- Alkemeyer, Th., und Brümmer, K. (2016). Körper und informelles Lernen. In: Haring, M. et al. (Hrsg.), Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim: Juventa, S. 493-509.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bateson, G. (1958). Naven. The culture of the Iatmul people of New Guinea as revealed through a study of the “naven” ceremonial. Stanford: Stanford University Press.
- Bateson, G. (1977). Les usage sociaux du corps à Bali. In: Actes de la recherche en science sociales, 14, S. 3-33. ([http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1977\\_num\\_14\\_1\\_2552](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1977_num_14_1_2552)) Zugegriffen: 14. April 2018.
- Bateson, G., und Mead, M. (1942): Balinese Character. A Photographic Analysis. New York: Academy of Sciences.
- Betz, T., Bollig, S., Joos, M., und Neumann, S. (2017): Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktion von Körperlichkeit im Kindesalter. In: ZSE 37(1), S. 3-9.
- Bourdieu, P. (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis. Suhrkamp: Frankfurt/M.

- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Suhrkamp: Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1992). Rede und Antwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). Meditationen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002). Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2004). Teilnehmende Objektivierung. In: Ohnacker, E., und Schultheis, F. (Hrsg.), Schwierige Interdisziplinarität. Münster: Wesfälisches Dampfboot, S. 172-186
- Bourdieu, P. (2008). Junggesellenball. Studien zum Niedergang der bäuerlichen Gesellschaft. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2009). In Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2011). Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2013): Lob der Soziologie. In: Österreich. Z. Soziol., Jg. 38, 5, S. 5-13.
- Bröskamp, B. (2015). Bildungspraktiken der frühen Kindheit. In: Alkemeyer, Th. et al. (Hrsg.), Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist, S. 37-70.
- Bröskamp, B. (2017). Der Markt der frühkindlichen Bildung. Ein sozioanalytischer Zugang. In: Rieger-Ladich, M., und Grabau, Ch. (Hrsg.), Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-35.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Juventa: Weinheim und München.
- Burke, R.S., und Duncan, J. (2015). Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education. New York: Routledge.
- Ben-Ari, E. (1997): Body Projects in Japanese Childcare. Culture, Organization and Emotions in a Preschool. Richmond: Curzon Press.
- Contreras, R. (2015). Das Bedürfnis nach mehr „Fleischlichem“. In: Berliner Debatte Initial 26, 3, S. 93-97.
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. In: Body & Society, Vol. 1, 1, S. 43-63.
- Crossley, N. (2007). Researching Embodiment by Way of 'Body Techniques'. In: The Sociological Review, Vol. 55, 1 (suppl.), S. 80-94.
- Düx, W., und Rauschenbach, Th. (2010). Informelles Lernen im Jugendalter. In: Neuber, N. (Hrsg.), Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-77
- Erikson, E. (1979). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gebauer, G. (1981). Wissen, Körper, Handeln. Bemerkungen über Handeln im Sport. In: Lenk, H. (Hrsg.), Handlungstheorien interdisziplinär III. Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien. Erster Halbband. München: Wilhelm Fink.
- Geertz, C. (1990). Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller. München, Wien: Hanser.
- Goffman, E. (1971). Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann.
- Goffman, E. (1980). Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1996). Über Feldforschung. In: Knoblauch, H. (Hrsg.), Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 261-169.
- Goffman, E. (2001). Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/M.: Campus.
- Labov, W. (1972). Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W., und Wunderlich, D. (Hrsg.), Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt/M.: Fischer, S. 123-206.
- Lakoff, G., und Johnson, M. (2008). Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer.

- Maiers, W. (2018). Kindliche Entwicklung als (Selbst-) Bildungsprozess. Herausforderungen psychologischer Lernforschung. In: Kleeberg-Niepage, A., und Rademacher, S. (Hrsg.), Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-) Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-87.
- Mauss, M. (1978). Soziologie und Anthropologie. Bd. II. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Mauss, M. (2013). Handbuch der Ethnographie. München: Wilhelm Fink.
- Mierendorff, J. (2014): Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: Cloos, P. et al. (Hrsg.), Elementar- und Primärpädagogik: Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-37.
- Noë, A. (2004). Action in Perception. Cambridge: MIT Press.
- Noë, A. (2012). Varieties of Presence. Cambridge: Harvard University Press.
- Prout, A. (2000) (Hrsg.). The Body, Childhood and Society. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Prout, A. (2003). Kinder-Körper: Konstruktion, Agency und Hybridität. In: Hengst, H., und Kelle, H. (Hrsg.), Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa.
- Rosa, H. (2018). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schultheis, F. (2009). Pierre Bourdieu und Algerien. Eine Wahlverwandtschaft. In: Bourdieu, P., In Algerien. Zeugnisse der Entwurzelung. Konstanz: UVK, S. 9-20.
- Stern, D. N. (2005). Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Wacquant, L. (2003). Leben für den Ring. Konstanz: UVK.
- Wacquant, L. (2010). Habitus als Thema und Analysewerkzeug. Betrachtungen zum Werdegang eines Berufsboxers. In: *LiTheS* Nr. 4, S. 5-23.
- Wacquant, L. (2015). Für eine Soziologie von Fleisch und Blut. In: Berliner Debatte Initial 26, 3, S. 70-80.
- Weber, M. (2002). Wissenschaft als Beruf. In: Weber, M., Schriften 1894-1922, hrsg. v. Kaesler, D., Stuttgart: Kröner, S. 474-511.
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. New York: Cambridge Univ. Press.
- Winnicott, D. W. (1973). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.