

- Thompson, Christiane (2007): Wo liegen die Grenzen unmöglicher Identifikation? Einige Überlegungen zu ‚Quasi-Transzendentalität‘ und ihren pädagogischen Folgen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 83. Heft 4, 391–407
- Vogl, Jochen (2008): Über das Zaudern. Zürich/Berlin: diaphanes
- Waltz, Matthias (2007): Das Reale in der zeitgenössischen Kultur. In: Bonz/Febel/Härtel (2007): 29–55
- Widmer, Peter (2009): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Lacans Werk (1997). Wien: Turia + Kant
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript
- Žižek, Slavoj (2006): Parallaxe. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Žižek, Slavoj (2008): Psychoanalyse und die Philosophie des deutschen Idealismus. Wien: Turia + Kant
- Žižek, Slavoj (2009): The sublime object of ideology (1989). London: Verso
- Zupancič, Alenka (2009): Warum Psychoanalyse? Zürich/Berlin: diaphanes

Sascha Neumann

Die Leiblichkeit der Pädagogisierung

Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen

1. Prämissen: Pädagogisierung und Pädagogisches

Von „Pädagogisierung“ zu sprechen, ist vielleicht voraussetzungsvoller und folgenreicher als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Anders als jede substantivierende Rede von *dem* Pädagogischen, die das so Bezeichnete immer schon als eine an und für sich bestehende Wirklichkeit behandelt, geht man mit dem Ausdruck „Pädagogisierung“ gerade davon aus, dass sich dieses Pädagogische – wenn es so etwas überhaupt gibt – einem Prozess der Objektivierung verdankt, der es als solches überhaupt erst in Erscheinung treten lässt. Spricht man also von „Pädagogisierung“, so folgt man im Kern einer postontologischen Prämisse: Das „Pädagogische“ wird nicht immer schon als das aufgesucht, was es vermeintlich *ist*, sondern als etwas, was als solches nur im Horizont einer Genese beobachtet werden kann, einer Genese, die erst herstellt, was die substantivierende Rede vom Pädagogischen bereits als existent voraussetzt. Entscheidend ist dabei, dass die Aufgabe der Beobachtung des Pädagogischen unmittelbar mit der Frage seiner Beobachtbarkeit verknüpft wird (vgl. Meseth 2010). In dieser Hinsicht weicht das unbezweifelbare und vorausgesetzte *Sein*, dem Blick auf das *Werden* von etwas als etwas sodann so und nicht anders Bestimmtes. Wer sich für Pädagogisierungsvorgänge interessiert, zwingt sich somit vor allem zu essentialistischer Enthaltsamkeit. Pädagogisches wird sozusagen von einem nicht-pädagogischen Blickwinkel aus betrachtet. Gerechnet wird also weder damit, dass sich Pädagogisches von sich aus bereits als pädagogisch auszeichnet, noch damit, dass nur etwas Bestimmtes pädagogisch sein kann und etwas anderes nicht. Im Horizont einer solchen Perspektive gibt es dann nichts, was nicht pädagogisch sein kann, aber auch nicht etwas, was von sich aus pädagogischer wäre als etwas anderes.

Die sich daraus ergebenden Optionen für die Wirklichkeitsbeschreibung werden in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft spätestens seit den 1990er Jahren intensiv genutzt. Vorherrschend ist bis heute vor allem eine zeitdiagnostische Perspektive. „Pädagogisierungen“ bezeichnen in diesem Sinne – in teils kritischer Absicht – epochale Veränderungsdynamiken, die auf eine Entgrenzung, Expansion oder Verallgemeinerung pädagogischer Denk-, Handlungs- und Vergesellschaftungsmuster hinweisen. Gemeint ist damit einerseits die Ausdehnung der Pädagogik auf „bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche“ (Lüders/Kade/Hornstein

1996, S. 210), darüber hinaus aber auch die „pädagogische Formierung des Alltags“ insgesamt im Rahmen einer humankapitalistisch motivierten Transformation der nationalen und supranationalen Bildungs- und Sozialpolitik (Kessler 2011, S. 61).

Eine weitaus geringere Rolle allerdings spielt die Perspektive auf Vorgänge der Pädagogisierung bislang noch, wenn es darum geht, die Vollzugswirklichkeit in jenen Feldern zu erschließen, die traditionell als „pädagogische“ codiert werden (vgl. hierzu jedoch: Neumann 2012a). Dies ist bemerkenswert und überraschend zugleich; denn schließlic fordert die essentialistische Enthaltsamkeit der Perspektive auf Pädagogisierungsprozesse doch zu einer „Empirie des Pädagogischen“ geradezu heraus. Anders gesagt: Sie lässt sie als genauso *notwendig* wie *möglich* erscheinen. Als *notwendig* erscheint sie, weil mit der Einklammerung jeder essentialistischen Bestimmung nichts mehr über das Pädagogische gewusst werden kann, bevor seine empirische Konstitution selbst zum Gegenstand einer Analyse geworden ist. *Möglich* wird eine Empirie des Pädagogischen wiederum, weil mit dem Verzicht auf einen vorweggenommenen „Begriff der Sache“ und etwaige normativ infektiöse Idealkonstruktionen seine operative Herstellung und Verobjektivierung überhaupt erst in den Blick geraten kann. Der entscheidende Gewinn besteht dann darin, nicht immer schon antizipieren zu müssen, was das Pädagogische ist, wenn man es zum Bezugspunkt einer empirischen Analyse machen will. Das wäre auch wenig produktiv, weil es dann um nicht mehr ginge als um eine Bestätigung dessen, was man auch ohne empirische Forschung bereits über das Pädagogische weiß.

Die folgenden Ausführungen greifen das Stichwort „Pädagogisierung“ in genau diesem Sinne auf. Das heißt, sie zielen darauf, das Pädagogische als Moment einer Vollzugswirklichkeit zu entschlüsseln, die immer erst herstellen muss, was sie voraussetzt, nämlich, dass es sich bei ihr um „Pädagogik“ handelt. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt dabei – genauso exemplarisch wie explorativ – der Körper als ein *Instrument der Pädagogisierung*. Gemeint ist damit ein spezifischer Umgang mit ihm, der es der Pädagogik erst erlaubt, sich selbst als pädagogisch zu beobachten.

Auch dies ist ungewöhnlich. In der Regel tauchen der Körper oder auch die (differentielle) Leiblichkeit der Adressatinnen und Adressaten in der pädagogischen Reflexion weniger als ein Mittel denn als eine biologische und anthropologische Voraussetzung der Erziehung auf, die ihr entweder bestimmte Aufgaben stellt und Möglichkeiten eröffnet, oder aber spezifische Grenzen setzt (vgl. hierzu etwa Langer 2011; Lochner 1975; Rittelmeyer 2002; Schnoor 2011; Schultheis 1998). Anders gesagt: Der Blick auf den Körper ist selbst immer schon ein pädagogisierter, der viel stärker von erzieherischen Intentionen und Zielsetzungen geleitet ist als von der praxelogischen Frage nach der operativen Bedeutsamkeit des Körperlichen für die Darstellung und Herstellung einer sich selbst als pädagogisch beschreibenden Vollzugswirklichkeit (vgl. hierzu jedoch Alkemeyer 2006; Bollig

2011). Im Unterschied dazu geht es im Folgenden vor allem darum, wie es einer als pädagogisch codierten Praxis gerade im Medium eines bestimmten Umgangs mit dem Körper ihrer Adressaten gelingt, diese in ihrer differentiellen Leiblichkeit gegenüber den Erziehenden hervorzubringen und damit die Praxis sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen als eine pädagogische auszuweisen.

Der Beitrag geht dieser Frage am Beispiel von Beobachtungen aus einer ethnographischen Studie in luxemburgischen Tageseinrichtungen für Kinder im Alter von 3 Monaten bis 4 Jahren nach. Zurückgegriffen wird dabei auf Ergebnisse und Analysen des ethnographischen Forschungsprojekts „Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Die Pädagogik der Maison Relais pour Enfants“, das im Zeitraum 2009–2012 an der Universität Luxemburg durchgeführt und mit Mitteln des Forschungsfonds der Universität sowie des luxemburgischen Ministeriums für Familie und Integration finanziert wurde. Seinen Kern bilden Studien des (früh-)pädagogischen Feldes, die Prozesse der Pädagogisierung des sozialen Geschehens in Kindertageseinrichtungen fokussieren, also untersuchen, wie die Bildungsbedeutsamkeit der Betreuungswirklichkeit hervorgebracht wird. Für den hierigen Zusammenhang rückt dabei die Frage in den Mittelpunkt, was man über die Pädagogizität der frühpädagogischen Praxis in Erfahrung bringen kann, wenn man sie unter dem Gesichtspunkt betrachtet, wie sie die Erwartungen an ihre Bildungsbedeutsamkeit in der alltäglichen Vollzugswirklichkeit aufgreift; wenn man also beobachtet, wie Bildung gleichsam vor Ort „gemacht“ wird. Rekonstruiert wird dabei die Konstitution des Pädagogischen als Moment eines sozialen Geschehens, das sich als solches in seiner Besonderheit zugleich für Andere beobachtbar und mitteilbar macht, also seine eigene *accountability* (Garfinkel 2002) erzeugt. Die im Titel des Beitrags angesprochene „Leiblichkeit der Pädagogisierung“ bezeichnet entsprechend nichts anderes als die körperliche Dimension jener zugleich sinnvermittelten und sinnvermittelnden Wirklichkeitserzeugung, wie sie in einer sozialen Praxis der *darstellenden Herstellung von etwas als etwas Pädagogischem* zum Ausdruck kommt. Die folgenden Rekonstruktionen zu einer „Verkörperten Pädagogik“ fokussieren dabei, wie Kinder durch einen spezifischen Umgang mit ihrem Körper in bestimmten, konzeptionell als bildungsbedeutsam ausgewiesenen Ereignissen im alltäglichen Geschehen als sich verändernde Personen hervorgebracht werden: Wie also wird mit den Körpern der Kinder Bildung „gemacht“?

2. Rekonstruktionen: Verkörperte Pädagogik

Nach dem Frühstück beginnt Anne, Pinsel und Rollen an drei Kinder (Leni, Luca und Chiara) zu verteilen, die an einem kleinen, auf die Körpergröße der Kinder angepassten Tisch in der rechten Ecke des Gruppenraums platziert sind. Anschließend verteilt sie vor-gestanzte Blätter mit verschiedenen Blumen. „So jetzt machen wir mal die Ärmel rauf und setzen uns mal richtig hin!“ sagt Anne zu den Kindern, während sie ihnen am Arm auf-

wärts die Pullover hochzieht. Ihre Kollegin Daniela beobachtet dies kurz und kommt dann hinzu, um Anne zu unterstützen. Sie kontrolliert dabei noch mal den Sitz der Kinder. Beide schauen sich kurz an und Anne kommentiert humorvoll: „Das kleinste Kind hat mal wieder den größten Pinsel“. Anschließend klappt Anne den Kasten mit den Wasserfarben auf, den sie zuvor auf den Tisch gestellt hat. Daniela und Anne führen die Hände jeweils eines Kindes zum Farbkasten, um die Rollen und Pinsel mit Farbe zu benetzen. Als die Pinsel und Rollen benetzt sind, tupfen sie jeweils einmal kurz auf ein Stück Küchenrolle, dass sie auf dem Tisch ausgebreitet haben und dann auf die Blume auf dem vorgestanzten Papier, um den Kindern den Farbgebungseffekt zu verdeutlichen. Schließlich lassen sie die Hände der Kinder los.

Als teilnehmender Beobachter, der sich in Kindertageseinrichtungen bewegt, muss man kaum besondere Anstrengungen unternehmen, um auf die mannigfaltigen Ausprägungen der körperlichen Dimension des Alltagsgeschehens zu stoßen. Kinder werden gewickelt, abgewaschen, umgedreht und auf dem Arm gehalten, sie werden an den Händen herumgeführt, zur Bewegung animiert, hingesezt, hingelegt und hingestellt. Allein die spezifische Ausstattung mit einer bestimmten Sorte an Mobiliar wäre ohne einen Bezug auf den Kinderkörper und seine – im Vergleich zum Erwachsenen – geringere Größe kaum nachvollziehbar: So gibt es neben Kinderstühlen und -tischen auch flache Regale, niedrige Fensterbänke und tief angebrachte Waschbecken und Toiletten. Vor diesem Hintergrund ist es wohl kaum ein Zufall, wenn neuere empirische Studien in plausibler Weise immer wieder auf die konstitutive Bedeutung des Körperlichen für den Kindergartenalltag und die Erzeugung seiner Pädagogizität aufmerksam machen (vgl. hierzu Kuhn 2013; Schulz 2013).

Die eingangs angeführte Szene beschreibt eine Aktivität im Vormittagsprogramm einer „Maison Relais pour enfants“ (MRE), die in unterschiedlichen, altersmäßig eingeteilten Gruppen etwa 170 Kinder im Alter von 0-12 Jahren betreut. Sie stammt aus der Gruppe der „Zwerge“, die 11 Kinder im Alter von 3-18 Monaten aufnimmt. Beim „Molen“ handelt es sich um eine sogenannte „activité socio-éducatif“, also ein Angebot, das den Horizont der bloßen Beaufsichtigung und Betreuung von Kindern überschreitet. Solche Angebote stehen in einem engen Zusammenhang mit den entwicklungsbezogenen Bildungszielen, die jede Gruppe in dieser Einrichtung für sich eigenständig formuliert hat. Für die Gruppe der „Zwerge“ lautet sie etwa: Förderung der Kreativität, der Grob- und Feinmotorik oder des entdeckenden Lernens.¹ Aktivitäten dieser Art finden typischerweise zwischen Frühstück und Mittagessen – oder am Nachmittag zwischen kollektiver Ruhezeit und dem Abholen der Kinder statt. In der Regel werden sie auch an einem Informationsbrett für die Eltern in den Einrichtungen annonciert oder aber machen schlicht durch regelmäßige Wiederholung in einem wöchentlichen Rhythmus auf sich aufmerksam. Neben Mal- und Bastelak-

¹ Die Angaben sind dem Jahresbericht dieser MRE entnommen, finden sich so ähnlich aber auch in Konzepten von anderen Einrichtungen. Aus Gründen der Anonymisierung muss auf eine genaue Quellenangabe verzichtet werden.

tivitäten kann es sich hierbei auch um Kuchenbacken, eine Stunde auf dem Trampolin in der Sporthalle der Primärschule, einen Spaziergang, einen Besuch auf dem benachbarten Spielplatz oder gemeinsames „Musekmachen“ u.v.m. handeln. In ihrer zeitlichen und thematischen Anordnung stellen sie gleichsam eine Art gelebtes Curriculum dar, das dazu geeignet ist, dem Betreuungsaltag eine über die bloße Sorge um die Kinder hinausgehende pädagogische Relevanz einzuschreiben. Entsprechend finden sie nicht einfach nur statt, sondern auch Eingang in verschiedene Dokumentationsformate, wie das so genannte „Logbuch“ oder das „fiche d'accueil“, die in stichwortartiger oder tabellarischer Form den Fachkräften dazu dienen, gegenüber Eltern und Kolleg/-inn/en Zeugnis darüber abzulegen, was im Einrichtungsaltag so „passiert“ (vgl. hierzu bereits Neumann 2012b, S. 235ff.). Insofern kann man durchaus unterstellen, dass es hier um etwas geht, und zwar darum, die Bildsamkeit der Betreuungswirklichkeit unter Beweis zu stellen.

Die in der Szene geschilderte Aktivität des „Malens“ ist offensichtlich keine, die spontan entsteht. Vielmehr handelt es sich um eine vorbereitete Aktion, die in einer präparierten Umgebung stattfindet, also nicht das, was man in der Regel unter „Freispiel“ oder „informellem Lernen“ verstehen würde. Die Kinder werden zu einer bestimmten Zeit im Tagesablauf an einen bestimmten Ort platziert, ihr Sitz auf den Stühlen wird durch den Blick der Erzieherin kontrolliert und korrigiert, das Ganze findet an einem Tisch in der Ecke des Zimmers statt, also einem besonderen Platz, der abseits der Transitzone im Zentrum des Gruppenraumes liegt. Zur Vorbereitung des Malvorgangs gehört ebenfalls, dass den Kindern Pinsel und Rollen ausgehändigt und diese sogar in Farbe getränkt und hernach wieder abgetupft werden, um eine kontrollierte Farbverteilung auf den Blättern zu ermöglichen. Schließlich sind auch diese selbst und damit auch die zu malenden Objekte präpariert. Es handelt sich um *gestanzte* Blätter, welche die zu malenden Motive vorgeben – in diesem Fall sind es Blumen. All dies deutet zunächst darauf hin, dass hier etwas gleichsam ‚planmäßig‘ geschehen soll und einer gewissen Routine folgt. Erkennbar wird dies nicht zuletzt daran, dass die beiden Erzieherinnen in ironischer Manier auf die Größe des Pinsels von Leni anspielen: *Mal wieder* ist es die Kleinste, die mit dem größten Werkzeug hantiert.

Die Planmäßigkeit und Routiniertheit, mit der sich die Situation vollzieht, lassen die Kinder für den außenstehenden Beobachter wie „Marionetten“ erscheinen. Wie sie mit Pinseln, Rollen, Farben und dem Papier umgehen, wird keineswegs dem Zufall überlassen, sondern durch die *Bewegung ihrer Körper* zielgerichtet dirigiert. Sie malen, indem sie zum Malen gebracht werden. Die Planmäßigkeit in der Herstellung der Situation des Malens verweist auf ein implizites Wissen der Erzieherinnen darüber, was die Kinder vermeintlich schon *können* sowie auf das, was sie noch nicht können. In das materiale und soziale Arrangement der Situation gehen also sowohl „Kompetenz-“ wie auch „Inkompetenzunterstellungen“ (Dinkela-

ker/Idel/Rabenstein 2011) ein. Die Kinder werden damit als gleichsam unfertige Personen adressiert, Personen also, die sind, was sie sind, weil sie noch nicht sind, was sie einmal werden. In dieser Hinsicht erfüllen die vorgestanzten Motive ihre spezifische Funktion, auch wenn sie von den Kindern missachtet, vielleicht gar nicht wahrgenommen werden. Ebenso handelt es sich beim Führen der Kinderarme vom Farbtopf über das Stück Küchenrolle hin zum Malpapier um einen Vorgang des Zeigens, der auf die Annahme hinweist, dass Bewegungsablauf und Sinn und Zweck der Bewegungen sich den Kindern darüber potentiell vermitteln. Wenn auch vielleicht heute nicht, so dann doch irgendwann einmal, werden sie den Linien auf den Blättern Beachtung schenken, irgendwann einmal werden sie den Pinsel selbst zur Farbe führen können. Die Logik, der das Geschehen folgt, besteht also nicht nur in der Sichtbarmachung von unmittelbaren Veränderungserfolgen, sie besteht vor allem auch darin, Wirkungen permanent „in Aussicht“ zu stellen und über spezifische Adressierungen beständig an die Fähigkeit zum Kompetenzerwerb zu appellieren. Insofern wird nicht nur die Situation präpariert, sondern auch die Kinder, und zwar als Autoren der von ihnen erstellten Produkte. Wohlgemerkt: Es ist nicht so, dass die Erzieherinnen für die Kinder die Bilder bemalen, vielmehr werden umgekehrt die Malgeräte und die Maler so vorbereitet, dass daraus ein Produkt entstehen kann, das wiederum buchstäblich die „Handschrift“ der Kinder trägt.

Die Kinder streichen mit den Pinseln und Rollen scheinbar willkürlich über die Papiere, während Daniela und Anne sich anschauen und sich darüber unterhalten, ob sie denn heute die richtigen Kleider für die Begleitung dieser Aktivität angezogen haben. Nach einer Weile fängt Leni (11 Monate) an zu schreiben. Anne dreht sich zu ihr und sagt: „Was sind wir denn heute so granzeg?“. Sie blickt sich und benetzt erneut Lenis Pinsel, woraufhin diese sofort mit dem Schreiben aufhört. „Komm her!“, sagt sie zu Leni und nimmt erneut ihre Hand. „Nimm mal eine andere Farbe!“. Sie tunkt den Pinsel in einen grünen Farbtopf. Danach lässt sie Lenis Hand wieder los. Lenis kreist mit dem Pinsel um die Stelle des Tisches, auf dem das vorgestanzte Papier liegt. Anschließend wiederholt Anne das bei Luca (9 Monate). Währenddessen beginnt Leni gerade damit, sich mit dem Pinsel über den Mund zu streichen. Anne scheint das im Augenwinkel beobachtet zu haben und ruft: „Le-ni, du Ferkel!“. „Immer musst Du den Pinsel in den Mund nehmen!“.

Mit Lenis Schreiben dringt vermeintlich unvermittelt ein leiblich gebundener Stimmausdruck in den Vollzug der Malaktivität ein. Die Erzieherinnen unterbrechen daraufhin ihr Gespräch und Anne wendet sich erneut Leni zu. Es ist aber erst die Art und Weise, wie die Erzieherin Anne sprachlich auf das Schreiben von Leni reagiert, die dieser nicht-sprachlichen Äußerung eine kommunikative Bedeutung verleiht. Die Aussage „Was sind wir denn heute so granzeg?“ lässt Lenis Schreiben zunächst einmal mehr als eine Laune denn als eine ernsthaft begründete Befindlichkeit erscheinen. Der luxemburgische Ausdruck „granzeg“ bedeutet dabei so viel wie „grantig“ oder „mürrisch“ und bezeichnet eine missmutige Stimmung, die so etwas wie eine generalisierte Widerwilligkeit anzeigt, deren genaue Ursache für den

Moment nicht eindeutig geklärt werden kann. Gleichwohl verleiht Anne im Vollzug ihrer Reaktion dieser Widerwilligkeit eine bestimmte Richtung. Sie benetzt Lenis Pinsel erneut und bietet ihr anschließend sogar eine andere Farbe an oder besser gesagt: stellt dies als vermeintlichen Wunsch Lenis heraus, indem sie die an Leni gerichtete Aufforderung selbst vollzieht. Als Anne mit ihrer Zuwendung zu Leni die Betriebsamkeit der Aktivität wieder ins Laufen bringt, hört diese spontan mit dem Schreiben auf, was wiederum implizit die Angemessenheit von Annes Intervention bestätigt. Die Zuwendung, die Leni durch die Erzieherin Anne erfährt, verbindet sich dabei mit jener von Oliver Schnoor jüngst rekonstruierten „stellvertretenden Versprachlichung“ des körperhaften Stimmausdrucks, wie sie für die Verhaltensweisen von erwachsenen Krippenerzieherinnen und -erziehern gegenüber nicht-sprechenden Kindern geradezu typisch ist (vgl. hierzu Schnoor 2011). Auf diese Weise wird Lenis unvermittelte Laufäufierung wieder auf das Malen bezogen und an den praktischen Vollzug der Malaktivität zurückgebunden. Damit stellt die Intervention der Erzieherin die akustische Störung gleichsam nicht als eine Unterbrechung, sondern als einen kindlichen Beitrag zu sozialen Organisation seines Bildungsprozesses heraus und nimmt sie dann zum Anlass, Lenis Aufmerksamkeit erneut auf die Malaktivität zu lenken. Dies geschieht wiederum mit der geführten Bewegung des Körpers des Kindes.

In dieser Szene wird deutlich, wie die Leiblichkeit des Kindes in zweifacher Weise für die Herstellung der pädagogischen Relevanz der Situation funktionalisiert wird: Zum einen werden diffuse Artikulationsformen in solcher Weise stellvertretend repräsentiert, dass eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen zu ihrer sozialen Geltung gelangt. Hier zeigen sich die Kinderkörper nicht einfach als „hybride Entitäten“ (Prout 2003), die selbst die Grenze zwischen Leiblichkeit und Sozialität überschreiten, sondern auch als ein prozessuales Moment sozialer Praktiken, die den Körper ihrerseits in seiner unvollkommenen Leiblichkeit erst konstituieren und als einen hervortreten lassen, der seinen Trägern dazu verhilft, als *bildsam* in Erscheinung zu treten. Zum anderen wird die soziale Unterschiedenheit der Kinder buchstäblich mit dem Zugriff auf den Kinderkörper hergestellt, wie bereits die anfänglichen Sitzkorrekturen und das Aufklimpern der Arme zeigen. Im vorliegenden Beispiel sind es sogar die Körper selbst, auf die gezeigt wird, indem die Bewegungsabläufe „marionettenhaft“ vorgeführt werden. In dieser Instrumentierung der Körper kommt schließlich das Zeigen – in einer für den emphatischen pädagogischen Blick fast übertriebenen Form – zur Darstellung. Der Körper des Kindes erweist sich dabei gleichsam als der *verlängerte Arm* einer sich selbst als pädagogisch explizierenden Praxis. Die Adressierung der Kinder in Gestalt der körperlichen Zuwendung erfolgt dabei stets im Horizont der Anleitung und Aufrechterhaltung des Aktivitätskomplexes, der konzeptionell zugleich als bildungsbedeutsam ausgewiesen ist. Die körperliche Zuwendung steht also letztlich

ganz im Zeichen der gemeinsamen Sache des „Malens“ und gilt der Person nur insoweit, als sie innerhalb der Situation selbständig eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen hat. Diese Finalisierung zeigt sich auch nochmal am Ende der protokollierten Szene. Als Leni mit dem Pinsel offensichtlich etwas anderes tut als erwartet, sie also der ihr gestellten Aufgabe nicht zielgerichtet nachgeht, gerät sie erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Erzieherin knüpft wiederum an Lenis undifferenzierte, körperbezogene Benutzung des Pinsels auf spezifische Weise an, nämlich, indem sie sie in einen Kontext des Kompetenzerwerbs stellt und das wiederholte Mundbemalen als bisher ausgebliebenen Lernfortschritt signifiziert. In kontrastiver Ironie zum Bild des lemfähigen Kindes wird Leni dabei als „Ferkel“ angesprochen.

3. Schlussfolgerungen: Das Pädagogische der Frühpädagogik

Betrachtet man die geschilderten Rekonstruktionen unter dem Gesichtspunkt, was sie über die Pädagogisierung und damit zugleich: über das Pädagogische des Alltags in Kindertageseinrichtungen verraten, stößt man auf mindestens zwei für die Frühpädagogik mutmaßlich konstitutive Elemente:

(1) Zum einen machen die Ausführungen deutlich, dass der körperliche Zugriff auf die Adressaten jene sozialen Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen erst hervorbringt, welche in der frühpädagogischen Praxis als immer schon gegeben voraussetzt werden. So stellen die Übergriffe auf den Kinderkörper die Unterscheidbarkeit von Kindern und Erwachsenen erst her, indem sie gerade dadurch in ihrer – im Vergleich zu Erwachsenen – differentiellen Leiblichkeit als Kinder auffällig werden. Dass Ähnliches mit Erwachsenen geschieht, ist hingegen nur schwer vorstellbar und würde mindestens für gehörige Irritationen sorgen. Erst aber mit der Objektivierung dieser Unterscheidung werden pädagogische Ambitionen plausibilisierbar und Personenveränderungen als solche überhaupt erkennbar. Aus einer alltagsweltlichen, entwicklungspsychologischen oder einer pädagogischen Perspektive, die ihre Selbstbegründung aus der Annahme eines Reifefalles zwischen erwachsenen Erziehern und zu erziehenden Kindern bezieht, würde es naheliegen, die geschilderten Szenen auf unterschiedliche entwicklungs begründete Fähigkeiten zurückzuführen. Entsprechend würde sich das Geschehen nahezu vollständig bereits aus der Altersdifferenz zwischen dem pädagogischen Personal und den Kindern erklären. Die Malszene gibt jedoch zu erkennen, dass *Befähigung und Fähigkeitsadressierung operativ überhaupt nicht voneinander zu trennen sind*.

Werden Kinder als Personen adressiert, so werden sie das bereits als Nicht-Erwachsene. Komplementär dazu konstituieren sich die Erwachsenen in diesem Adressierungsgeschehen zugleich in einer spezifischen Erwachsensein, die sie als sowohl Fähige wie Befähigende ausweist. Der Kontrast zwischen Erwachsensein und Kindsein ist also weniger durch die

Adressaten selbst begründet als durch die Arten und Weisen der Adressierung, wie sie in den einzelnen Modi sozial wirksamer Unterscheidungen zum Ausdruck kommt.

(2) Im Hinblick auf das Pädagogische des frühpädagogischen Feldes macht die Rekonstruktion wiederum darauf aufmerksam, dass der Körperbezug im Rahmen der sich vollziehenden Pädagogisierung in der analysierten Szene weder notwendig noch zufällig zustande kommt. Vielmehr hätte die pädagogische Finalisierung der Malsituation auch anders hergestellt werden können, so etwa dadurch, dass man der Eigenwilligkeit und „Kreativität“ der Kinder freien Lauf lässt, um dann gerade dies als den besonderen Beitrag der institutionellen Praxis zum Lernen der Kinder herauszustellen. Allerdings zeigt die empirische Beobachtung, dass die pädagogische Finalisierung so und nicht anders vollzogen wird und dies übrigen – wie aus anderen Feldbeobachtungen im Rahmen des Projektes hervorgeht – unabhängig vom jeweiligen Alter der Kinder. Darin kristallisiert sich dann schließlich auch eine Besonderheit des frühpädagogischen Feldes und der spezifischen Positionalität seiner Adressaten heraus. Frühpädagogik ist *unmittelbarer* als andere Pädagogiken eine Pädagogik des Körpers und der stellvertretenden Versprachlichung leiblich gebundener Stimm(ungs)ausdrücke. Die Frage wäre an dieser Stelle dann, ob nicht vielleicht sogar ein Vergleich mit der Sonderpädagogik zu einer tiefer gestaffelten Differenziertheit bei der Betrachtung des Pädagogischen der Frühpädagogik führen könnte.

Damit ist zugleich aber auch die Grenze dessen markiert, was man über das Pädagogische der Frühpädagogik aus dem vorliegenden Beispiel herauslesen kann. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Frage, inwiefern in den Settings der institutionellen Kleinkinderziehung alternative Formen des Umgangs mit dem Körper vorkommen, die sich vielleicht ebenso geschmeidig in die Pädagogisierung des Geschehens einpassen. Es gilt aber auch im Hinblick auf die Frage, inwiefern der instrumentierende Zugriff auf den Körper der Adressaten ein eigenständiges Merkmal allein frühpädagogischer Praktiken darstellt. Bestimmen lässt sich also das Pädagogische der Frühpädagogik letztlich erst im Horizont eines Spektrums von aufeinander wechselseitig verweisenden Differenzen, die jenen feldspezifischen wie feldübergreifenden Raum simultaner Möglichkeiten definieren, der – als ein durch das Geschehen selbst fortlaufend selektierter – darüber entscheidet, wann etwas als pädagogisch (an-)erkannt werden kann und wann nicht (vgl. hierzu Neumann 2013).

Im Körperbezug der frühpädagogischen Praxis kommt jedoch nicht lediglich eine *bestimmte* Variante der Pädagogisierung des Geschehens zum Ausdruck. Vielmehr verweist er gerade auch auf den allgemeinen *multimodalen* Charakter des Pädagogischen (vgl. Kress 2010), eine Eigenschaft die im angloamerikanischen Sprachraum in den letzten Jahren unter dem Stichwort „Multimodality of Education and Learning“ intensiv diskutiert wird. Ge-

meint ist damit, dass neben der Sprache auch Körper und materielle Objekte einen festen Platz haben, wenn in der pädagogischen Finalisierung des Geschehens auf unterschiedliche Medien der darstellenden Herstellung statt-habender Personenveränderung zurückgegriffen wird. Womöglich ist es nicht zuletzt gerade die Multimodalität, die den pädagogischen Praktiken auf der phänomenalen Ebene ihren ‚charakteristischen‘ Zug bloßer Alltäg-lichkeit verleiht. Diese Multimodalität schmiegt sich jedoch in der pädago-gischen Vollzugswirklichkeit an die ‚teleologische‘ Struktur des Feldes (Winnefeld 1957, S. 32) an, da sie im Fluss der Ereignisse so monitort ist, dass sie sich immer schon an der simultanen Darstellung und Herstellung bewirkt Personenveränderung ausrichtet. Somit erweist sich die multimo-dale Grundstruktur des Pädagogischen auch darin, dass Leibliches in einer spezifischen Weise ‚aufgegriffen‘ wird – am Beispiel der Frühpädagogik oftmals sogar zugleich sprachlich und körperlich –, die es zuallererst in den Rahmen der Aufgabe einbindet, und zwar solchermaßen, dass es als Indiz für einen noch nicht erreichten, aber bereits erreichbaren Lernfortschritt er-scheint.

Unabhängig von der Multimodalität des Pädagogischen wird dabei aber auch deutlich, dass operative Wirksamkeitsversprechen genauso zur Pädagogik gehören wie die Ambition, diese Wirkungen nicht anders als durch ihre Adressaten selbst hervorbringen zu wollen (Friedrichs 2008, S. 263). In systemtheoretischer Diktion könnte man sagen: Dem Technologe-verdikt der pädagogischen Reflexionstradition entspricht auf der anderen Seite die praktisch wirkmächtige und von den pädagogischen Akteuren wie den Adressaten gleichermaßen geteilte Fiktion der Veränderbarkeit des Ad-ressaten. Wie das Beispiel zeigt, ist dies aber nicht lediglich von rhetori-scher Evidenz, sondern eingelagert in die soziale Logik von Praktiken, die ih-rensich das In-Aussichtstellen von Wirkungen aufs Engste mit der herstel-lenden Darstellung der Selbstwirksamkeit ihrer Adressaten verknüpfen. Anders gesagt: Die berüchtigte ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘ (Benner 1987) steigert sich in der pädagogischen Vollzugswirklichkeit zu einem performativen Vorgang, gerade so, als könne sie nicht dem Zufall überlas-sen bleiben, wenn die Pädagogik als Wirkung ausweisen soll, was sie sich als Leistung zutraut.

Literatur

Alkemeyer, Thomas (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger (2006): 119-142

- Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim u. a.: Juventa
- Bernhard, Stefan/Schmidt-Wellenburg, Christian (Hrsg.) (2012): Feldanaly-se als Forschungsprogramm 1: Der programmatische Kern. Wiesba-den: VS
- Bollig, Sabine (2011): Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bil-dungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich. In: Cloos/Schulz (2011): 33-48
- Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.) (2011): Jahrbuch der Frauen- und Ge-schlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Ungleiche Ge-schlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humanka-pitals. Opladen u.a.: Barbara Budrich
- Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kinderta-geseinrichtungen. Weinheim u.a.: Juventa
- Dinkelaker, Jörg/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2011): Generali-sierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 12. 2. 257-278
- Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS
- Friedrichs, Werner (2008): Passagen der Pädagogik. Zur Fassung des päd-a-gogischen Moments im Anschluss an Niklas Luhmann und Gilles De-leuze. Bielefeld: transcript
- Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aporism, Lanham u.a.: Rowman & Littlefield
- Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hrsg.) (2003): Kinder – Körper – Identitäten: theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und so-zialen Wandel. Weinheim u.a.: Juventa
- Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hrsg.) (2011): Körperwissen. Wiesbaden: VS
- Kress, Fabian (2011): Pädagogisierungen – eine vernachlässigte Dimension in der Geschlechterforschung. Zur gegenwärtigen Transformation von Sozial-, Bildungs- und Erziehungspolitik. In: Casale/Forster (2011): 61-75
- Kress, Gunther (2010): Multimodality. A Social Semiotic Approach to Con-temporary Communication. London: Routledge
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 2. Aufla-ge. Opladen: Leske & Budrich

- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS
- Langer, Antje (2011): „Körperbewusste Schule“? Funktionen und Adressierungen von pädagogischen Körperkonzepten. In: Keller/Meuser (2011): 317-334
- Lochner, Rudolf (1975): Phänomene der Erziehung. Erscheinungsweisen und Ablaufformen im personalen und ethnischen Dasein. Meisenheim am Glan: Anton Hain
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1996): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger/Helsper (1996): 207-215
- Meseth, Wolfgang (2010): Aufbruch zu neuen Ufern empirischer Bildungsforschung. Disziplinäre Verortung, Fragestellung und Forschungsprogramm der Netzwerkinitiative „Methodologien einer Empirie pädagogischer Ordnungen“. In: Neumann (2010): 15-26
- Neumann, Sascha (Hrsg.) (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. Luxembourg: Université du Luxembourg
- Neumann, Sascha (2012a): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58. Beiheft. 168-184
- Neumann, Sascha (2012b): Beobachtungsverhältnisse. Feldtheoretische Erkundungen zu einer Empirie des Pädagogischen. In: Bernhardt/Schmidt-Wellenburg (2012): 221-242
- Neumann, Sascha (2013, i.E.): Die sozialen Bedingungen der Bildung. Erkundungen im Feld der Frühpädagogik. In: Thompson/Jergus/Breidenstein (2013): Ms.
- Prout, Alan (2003): Kinder-Körper: Konstruktion, ‚Agency‘ und Hybridität. In: Hengst/Kelle (2003): 33-50
- Rittelmeyer, Christian (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim u.a.: Juventa
- Schmoor, Oliver (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnographie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Distanzierungspraktiken. In: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 12. 2. 239-255
- Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Schulz, Marc (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 33. 1. 26-41
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2013, i.E.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

- Winnefeld, Friedrich (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. München u.a.: Reinhardt