

KÖRPER

Bernd Bröskamp

Bildungspraktiken der frühen Kindheit

»The world experienced (...) comes at all times with our body as its centre, centre of vision, centre of action, centre of interest. Where the body is is ›here‹; when the body acts is ›now‹; what the body touches is ›this‹; all other things are ›there‹ and ›then‹ and ›that‹. ... The body is the storm-centre, the origin of coordinates, the constant place of stress in all that experience-train. Everything circles round it, and is felt from this point of view.«

William James (2008: 79)

I. Einleitung

Fragen Sie einen x-beliebigen Menschen, in welchen seiner beiden Schuhe, Socken oder in welches Hosenbein er am Morgen zuerst geschlüpft ist! Er wird diese Frage möglicherweise nicht auf Anhieb beantworten. Vermutlich müsse er, so William James (1950: 115), den Ablauf zumindest noch einmal imaginär durchspielen, um Gewissheit darüber zu erlangen. Und zwar deshalb, weil körperliche Gewohnheits- und soziale Dingwelten eine ebenso wundersame wie unbewusste Allianz bilden, eine Allianz, die im Leben von Kindern nur ganz allmählich an Bestand gewinnt. Sie sind ja erst dabei, beides möglichst dauerhaft ins Lot miteinander zu bringen. Was bedingt, dass sie im Krippen-, teils auch noch im Kindergartenalter die tagtägliche Erfahrung eines temporären Auseinanderdriftens beider Welten machen, bspw. im Zuge des Erwerbs einer beliebigen sozialen Praktik wie der des Sich-Anziehens. Kleidung und Schuhwerk, woraus auch immer gefertigt, erweisen sich hierbei nämlich als außerordentlich widerspenstige Materialien. Ärmel oder Hosenbeine tragen, nach eiligem Ausziehen, oft genug noch die Spuren des letzten Aktes an sich; sie verharren nicht selten in halb umgestülpter Form an der Garderobe. Mit der Folge, dass bei der nächsten Gelegenheit oder Notwendigkeit des Anziehens der Arm im Ärmel oder das Bein im Hosenbein sich verfängt. Wie durch einen Knoten gebremst, bleibt er bzw. es stecken und kommt nicht mehr voran (»Es geht nicht!«), und zwar umso weniger, je mehr Druck ausgeübt wird.

Wo ein Wille ist, ist hier also weniger ein Weg, sondern eine Baustelle, die den Lauf der Dinge ins Stocken geraten lässt, auch bei den Knöpfen. Sie entziehen sich ihrer Bestimmung und wollen trotz mühseligster

Bearbeitung partout nicht ins Knopfloch. Schuhe erfordern unendlich viel Geduld und sträuben sich dagegen, wie von selbst den Fuß zu umfassen; selbst gutes Zureden kann sie nicht erweichen und geschmeidig machen. Manchmal ist es einfach zum Verzweifeln, so sehr, dass Gesichtszüge entgleiten, Tränen fließen und die Welt einen Moment lang in einem Meer aus Hoffnungslosigkeit oder, alternativ, Wut und Ärger versinkt. So dass in letzterem Fall der Gegenstand, dieses unwillige Ding, zur Rechenschaft gezogen, bestraft und beschimpft wird (»Du blöder Schuh!«), insbesondere in der Autonomiephase, wenn Kinder Dinge zunehmend »alleine machen« wollen. In diesem Licht besehen, mutet die von Schnürsenkeln und »Schleifen machen« befreiende Erfindung des Klettverschlusses an, als wäre sie ein wahrer Segen.

Dass eine solche Erfindung mitnichten das Ende des täglichen Ringens um frühkindliche Autonomie einläutet, zeigen freilich drei- bis vierjährige Kinder, die sich schon mit Leichtigkeit selbständig anziehen können. Selbst ihnen kann es passieren, dass sie einen eher unfreiwilligen Tanz mit den Dingen aufführen, bspw. dann, wenn die rechte Hand beim Anziehen einer Regenjacke in deren linken Ärmel eintaucht. Während sie in flüssiger Bewegung aus diesem wieder herauskommt, stellt die linke Hand fest, dass sie dort, wo sie den für sie bestimmten Ärmel erwartet, ins Leere stößt. Als ob so etwas wie tragische Ironie hier ihren Ursprung hätte, mündet die Drehbewegung des Schwungs, in der Hoffnung, den Abstand zwischen Arm und Ärmel zu verkürzen, unversehens in einer pirouettenförmigen Kreisbewegung des ganzen Körpers. Drei mal dreht sich der dreieinhalbjährige Junge, der hier beobachtet wird, um die eigene Achse, ohne dass der Ärmel für die Anstrengung Verständnis zeigt – bevor eine kinästhetische Intervention, eine sanfte Berührung an der Schulter des Kindes, dessen Drehbewegung stoppt. Es ist der Großvater, der sein Enkelkind aus dem Kindergarten abholt und der, hinter ihm stehend, das gesamte Manöver wohlwollend lächelnd beobachtet hat. Und der nun den Zeitpunkt für gekommen hält, dem Ganzen ein Ende zu bereiten und das Kind bei den letzten Handgriffen zu unterstützen.

Diese knappen ethnographischen Vignetten machen auf etwas aufmerksam, das Erwachsene, auch wenn die Erinnerung daran weitgehend verblasst ist, zumindest praktisch wissen: Dass die Beherrschung der (körperlichen) Praktiken des Alltags ebenso wie die Praktiken der (Selbst-)Beherrschung langjährige Lernprozesse einfordern, deren Verlauf und Härten, all die tagtäglichen kleinen Dramen nicht weniger als die tausend kleinen Wahrnehmungen des Alltags, die primären Erfahrungen der Faszination, des Entzückens und des Glücks, von Neugierde und Enthusiasmus oder des ersten Könnens und praktischen Erkennens, zu späteren Zeitpunkten im Leben dem Vergessensein anheimfallen. Und zwar deshalb, weil die Routinen des Alltags dann so tief im Körperschema verankert sind, dass ihre Ausführung diesem überlassen werden

kann und die Aufmerksamkeit währenddessen frei wird für andere Dinge. Sprechen kann man dann, wenn dieser Punkt erreicht ist und die basalen Erwerbsprozesse abgeschlossen sind, wenn berechtigter Stolz zeigen lässt, was man gelernt hat und wofür man von jenen Erwachsenen, die einem wichtig sind, Anerkennung einfordert («Guck mal, was ich kann!«), von einem »Könnens-Körper«, und zwar in der Weise, dass »sich bei reibungslosem Objektgebrauch Körper und Dinge komplementär zueinander« verhalten (Gebauer 1997: 506).

II. Der Körper als Dreh- und Angelpunkt von Bildungsprozessen

Wer frühkindliche Bildungspraktiken verstehen möchte, kommt nicht umhin, die zentrale Rolle der »körperlichen Gewöhnung« (Kaufmann 1999: 52f.) zur Kenntnis zu nehmen. Die neuere praxistheoretische Bildungsforschung nimmt eine Verschiebung der Forschungsoptik in diese Richtung vor. Sie wendet sich gegen ein traditionelles Verständnis, das von der »Körperlichkeit der Bildung« (Alkemeyer 2009) absieht. Sie vollzieht einen radikalen Bruch mit der »Illusion der geistigen Bildung« und spricht einen ungeheuerlichen Zweifel aus, der an den »fundamentalen Glaubenssätzen nicht nur der deutschen, sondern der gesamten abendländischen Pädagogik« (Liebau 2006: 46) rüttelt. Sie stellt explizit gesteuertes Lernen, soweit dessen formale Organisation den Bildungsinstitutionen anvertraut ist, zwar nicht grundsätzlich in Frage. In ihrer *Wirksamkeit* jedoch stellt sie es hinter das ungesteuerte praktische Lernen des Körpers (der, sofern seine Weisen des Weltverstehens und -erkennens ignoriert werden, sich stillschweigend anderes einverleibt als das, was Lehrpläne und Unterrichtsziele vorgeben) zurück (vgl. Alkemeyer 2006a; Liebau 2006).

In dieser neueren Perspektive leistet *und* erfährt der Körper, begriffen als ein sich ausbildender Habitus, von Geburt an eine »permanente Formierungs-, eine *Bildungsarbeit*« (Bourdieu 1997: 167; Herv. i.O. dtsh). Lange Zeit hinter dem Modus der »geistigen Gewöhnung« verborgen und vergessen, zum Schweigen verdammt wie auch die Welt der Artefakte (Kaufmann 1999: 42ff.; Latour 1998), eignet sich das »Körperlernen« (Althans 2009) als primärer Modus der Aneignung und Konstruktion von sozialer Welt dazu, ins Zentrum einer *frühkindlichen Bildungssoziologie* gerückt zu werden. Denn bei den Praktiken der Inkorporierung handelt es sich ja um den Erwerb sozialer Basiskompetenzen, und selbst dem ersten Anschein nach eher kognitive Tätigkeiten (Denken, Bewerten, Klassifizieren usw.) zeigen sich bei genauerer Betrachtung doch immer auch als Korporalität in Aktion. Tatsächlich sind alle Kultur- und

Kommunikationstechniken angewiesen auf erworbene, erlernte und elementare Gebrauchsweisen, Techniken und Zustände des Körpers.

Als Ausgangspunkt einer in diese Richtung zielenden praxistheoretisch begründeten Bildungsforschung der frühen Kindheit eignet sich Bourdieus (2001a: 194) prägnante Formel: »Der Körper ist in der sozialen Welt, aber die soziale Welt steckt auch im Körper (als *hexis* oder *eidos*).« Ihre zentralen Gegenstände bildeten die vielfältigen, von jedem Individuum zu durchlaufenden Prozesse der »Vergesellschaftung der Physiologie«, also jene Verwandlungen eines »wilden« Körper(s), ... der allzeit und auf der Stelle nach Befriedigung verlangt«, in »einen ›habituierten‹, das heißt zeitlich strukturierten Körper« (Bourdieu 1979: 199). Zu erforschen wären so gesehen Fragen wie diese: Auf welche Weise kommen die sozialen Welten, die der frühen Kindheit zugänglich sind, in die Körper hinein? Wie ergreifen sie Besitz von Kindern, so dass diese bzw. ihre Körper sich von »ihren« Welten »besessen« fühlen? Wie vollziehen sich diese Transformationsprozesse in den Praktiken der Kindheit bzw. des Kindseins an und in ihren Körpern? Auf welchem Weg schreitet die Inkorporierung des Sozialen voran, so dass es (also das Soziale) sich in Form elementarer sozial akzeptierter und zunehmend besser beherrschten Praktiken, Gewohn- und Gewandtheiten des Körpers zu erkennen geben kann? Wie eignen Kleinst-, Klein- und Vorschulkinder sich die prinzipiell variablen und »scheinbar automatischsten Gebärden und unbedeutendsten Körpertechniken – der Art, zu gestikulieren oder zu gehen, sich zu setzen oder zu schneuzen, beim Sprechen oder Essen den Mund zu bewegen –« (Bourdieu 1982: 727) an? Mit anderen Worten: Auf welche Weise transformiert sich bei aller Einzigartigkeit der Individuen eine jeweilige kulturelle Willkür (bspw. die eines Habitats) im Verlauf einiger weniger Jahre so, dass diese Willkür sich (vermittelt über die generativen Schemata eines sich formierenden Habitus) situationsadäquat auf der Ebene des Unwillkürlichen (blitzartig und somit schneller als jede bewusste Aktion) äußert, also in Form von nahezu automatisch hervorgebrachten und jenseits des Bewusstseins angesiedelten Praktiken und Routinen des Körpers?

Darüber wissen wir im Detail relativ wenig. Bis vielleicht darauf, dass Neugeborene mit entsprechenden Dispositionen zu deren Erwerb ausgestattet sind, dass im Rahmen eines mehrjährigen Prozesses die Beherrschung bestimmter unter den körperlich-kulturellen Praktiken anderen ein wenig vorausgeht, und dass es sich dabei um Lernprozesse handelt, die nicht delegierbar sind. Niemand kann *für* ein Kind wahrnehmen, fühlen, (be-)greifen, (ver-)stehen, zeigen, sprechen, laufen, eine Haltung einnehmen, singen, tanzen, klatschen, lachen, stampfen, schnalzen, Haare kämmen, Zähne putzen, sich waschen oder anziehen usw. lernen. Es kommt nicht darum herum, diese und ihnen entsprechende Kompetenzen sich selbst einzuverleiben. Und zwar, indem es unterschiedlichste

Praktiken innerhalb der ihm zugänglichen Habitate (der Familie, einer Tageseinrichtung) wieder und wieder performativ zur rechten Zeit und/oder imaginär als auch spielerisch (im *Als-Ob* nützlicher Fiktionen) vollzieht, diese teils unermüdlich variiert, teils virtuos miteinander verknüpft und dabei gelegentlich (scheinbar) große Umwege beschreitet. Zweifellos, so Heinz von Förster, erhalten wir auf die Frage, was Lernen wirklich ist, im akademischen Kontext (des, wenn man so will, »scholastic view« von Psychologen, Pädagogen, und gegenwärtig besonders prominent, so sei hinzugefügt: Neurowissenschaftlern) vielfältige Antworten:

»Wenn jedoch diese Frage in einem operativen Kontext gestellt wird, erhalten wir überhaupt keine Antwort: Wir haben nicht die geringsten Vorstellungen darüber, was in uns vorgeht, wenn wir sagen, wir haben was gelernt. Ich will damit sagen, dass wir ungefähr seit unserem zweiten Lebensjahr laufen, sprechen und gesellig sind, obwohl wir weder Kurse in unserer Muttersprache noch in der Kunst der Fortbewegung belegt haben. Für diese Fähigkeiten hat es niemals einen Lehrplan gegeben, und wir wissen nicht, wie wir sie erworben haben« (Förster 1993: 128).

III. Zur Verortung des Körperlichen in den Bildungsplänen der Länder

Man mag in der »universitären Lern- und Bildungsforschung« mit Recht eine Art Blindheit gegenüber der »Bedeutung des Körperlichen in Bildungspraktiken« (Alkemeyer 2006a: 124) bzw. eine Art »Körper- und Dingvergessenheit« (Alkemeyer 2009) ausmachen. So sehr diese Feststellung für Analysen des Bildungsgeschehens in den höheren Sphären des Bildungssystems in Schule und Hochschule zutrifft, so wenig trifft sie den Kern der Sache, wenn es um die Programmatik und neuere Analysen frühkindlicher Bildung geht.¹ Man gewinnt (zunächst) genau den entgegen gesetzten Eindruck: Umso jünger die Zielgruppe derjenigen, für die verbindliche Bildungsinhalte festgelegt werden, desto stärker wird in guter entwicklungspsychologischer Tradition das Körperliche (z.B. das sensomotorische Lernen) wie auch der Akteurs- und Konstruktionscharakter des Welterzeugens (»Kinder machen sich ein Bild von der Welt«) betont. Bildung sei »Aneignungstätigkeit«, ein »aktiver Prozess«, »soziale Praxis«, sie sei »lustvoll« und: »Bildung ist sinnliche Erkenntnistätigkeit« (Berliner Bildungsprogramm [BBP] 2004: 18–20). »Bewegung

1 Vgl. dazu die fundierte, (teils leib-)phänomenologisch und gestalttheoretisch orientierte Arbeit von Claus Stieve (2008) über die »die Gegenstände unserer Kindheit«.

ist eine elementare Form des Denkens« – so wird Gerd E. Schäfer (2007: 220) als einer der profiliertesten Autoren zu Fragen der frühkindlichen Bildung in diversen Bildungsplänen (Berlin, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt) zitiert. Kein Bildungsprogramm, das es versäumt, auf das »ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen« hinzuweisen, und unter den seit ungefähr 2002 erarbeiteten Bildungsplänen der Länder gibt es diverse, die dem »Körper«, zumeist im Verein mit »Gesundheit« und »Bewegung«, gar den Status eines eigenen »Bildungsbereichs« zuerkennen.²

Allerdings ist es eben diese Zuordnung des Körperlichen zu einem bestimmten Bildungsbereich, die, praxistheoretisch besehen, etwas unglücklich ausfällt. Sie verleitet dazu, die körperliche Seite der Bildung über Gebühr verengend als Sphäre eigener Art zu entwerfen; als eine, die klar umgrenzte und abgrenzbare Konturen hätte. Praxistheorien legen hier eine andere Sicht nahe. Danach müsste die Körperlichkeit frühkindlicher Bildung quer zu allen von den diversen Programmen benannten Kompetenz-, Aufgaben- und Bildungsbereichen³ liegen. Sie hätte wie ein Knotenpunkt im Zentrum jeglicher Art von (auch programmatisch entworfenen) Lern- und Bildungsprozessen zu stehen. Und zwar deshalb, weil Bildung, sofern sozial wirksam, wie jede Existenzweise des Sozialen immer in doppelter, sich fortwährend wechselseitig durchdringender Gestalt auftritt: in inkorporierter, also Körper gewordener *und* in vergegenständlicher Form. Eine Sprache, die nicht gesprochen, also nicht verkörpert wird, ist eine tote Sprache, Bücher, die nicht (vor-)gelesen werden, sind toter Buchstabe, Lieder, die nicht mehr gesungen werden, haben ihr Leben ausgehaucht und ein Spielplatz, der nicht bespielt wird, ist eine Art Geisterspielplatz wie jene Geisterstädte, die, unbewohnt, dem Verfall preisgegeben sind. Tatsächlich leiten sich die meisten Eigenschaften von Bildung daraus ab, dass diese langjährige Lernprozesse voraussetzt, auf Einverleibung angewiesen und »grundsätzlich *körpergebunden*« ist (Bourdieu 2001b: 113f.; Herv. i.O.).

2 So bis 2014 in den Bildungsplänen Berlins, Brandenburgs, Niedersachsens, Schleswig-Holsteins. Varianten finden sich im Bayerischen (»Physische Kompetenzen«), Baden-Württembergischen (»Bildungs- und Entwicklungsfeld: Körper«), Thüringer (»Motorische und gesundheitliche Bildung«) und Sächsischen Bildungsplan (»Somatische Bildung«).

3 Als pädagogisch-methodische Aufgabenfelder gelten z.B. in Berlin »Spiel«, »Alltags-«, »Raum-« und »Projektgestaltung« sowie »Beobachtung/Dokumentation«. Diese seien als quer liegend zu den sog. Bildungsbereichen (»Soziale/kulturelle Umwelt«, »Kommunikation/Sprache«, »Bildnerisches Gestalten«, »Musik«, »Mathematische« sowie »Naturwissenschaftliche Grunderfahrungen«) zu verstehen, die sich in der Praxis, wie konzidiert wird, einer analytischen Zerlegung entzogen (BBP 2004: 12f.).

IV. Autopraxeographische Perspektiven einer »körperlichen Soziologie«

»Ich erachte nichts als falscher, als die in den Gesellschaftswissenschaften verbreitete Ansicht, der Forscher dürfe nichts von sich selbst in seine Arbeit einfließen lassen.«

Pierre Bourdieu (2004: 180)

Das vertiefende Aufspüren der Körperlichkeit frühkindlicher Bildung erfolgt hier aus einer eher ungewöhnlichen Perspektive. Sie erfordert eine doppelte Situierung des eigenen Blickwinkels, im Hinblick auf die universitäre Welt zum einen, auf die mir vertraute Welt der frühpädagogischen Praxis zum anderen. Als jemand, der in den frühen 90er Jahren die Entscheidung eines »going native« traf, um in einer von ihm mit gegründeten Kindertageseinrichtung geschäftsführend, beratend und hin und wieder (bspw. bei Personalengpässen oder regelmäßig bei der »frühkindlichen Bewegungserziehung«) in der pädagogischen Praxis tätig zu sein, habe ich doch nie die Bindungen zu bestimmten Subuniversa des wissenschaftlichen Feldes radikal gekappt. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, den exklusiven Zugang, der mir zum Feld der frühkindlichen Bildung innerhalb des begrenzten Raums der eigenen Einrichtung jederzeit offen steht, für eine Art Rückübersetzung der pädagogischen Praxis in das wissenschaftliche Feld der Praxistheorien zu nutzen.

Gefolgt wird dabei einem autopraxeographischen Vorgehen,⁴ das sich im Sinne Bourdieus (2004) als eine Art »teilnehmende Objektivierung«

4 Mit dieser Kennzeichnung geht es mir darum, autoethnographisches Vorgehen (vgl. Ellis et al. 2011; kritisch Delamont 2007) produktiv zu nutzen, dabei aber zugleich der damit verbundenen Gefahr, sich in den endlosen Tiefen des Subjektivismus zu verlieren (vgl. Wacquant 2010: 16), praxeographisch entgegenzusteuern (Schmidt 2011). Praxeographie (Mol 2002) verwendet ethnographische Methoden, fokussiert ihre Beschreibungen (»-graphie«) jedoch weniger auf »Völker« (»ethnos«) oder Gruppen, sondern vorrangig auf Praktiken, d.h. auf das Zusammenwirken von (beobachtbaren) körperlich(-mental-)en Aktivitäten und Artefakten bzw. Dingen und die darin sich artikulierenden (jedoch nicht beobachtbaren, sondern nur zu erschließenden) Formen impliziten Wissens und/oder Könnens, die der unaufhörliche Strom praktischer Tätigkeiten hervorbringt und von denen dieser in Gang gehalten wird. Der von mir in diesem Text gewählte Beschreibungsmodus übt sich gewissermaßen darin, die stummen Seiten der dynamischen, mir vertrauten Vollzugswirklichkeit nachzuzeichnen und die Verwickeltheit von körperlicher und dinglicher Sozialwelt zur Sprache zu bringen.

versteht. Es begegnet der vertrauten sozialen Welt tendenziell mit dem Blick des Fremden, setzt Fremdheit sozusagen als Erkenntnisprinzip ein; dies im Dienste einer Klärung des Verhältnisses des Forschers zu seinem wissenschaftlichen Objekt. Insofern hat er, *temporär* und *methodologisch kontrolliert*, »die Bande und Verhaftungen« zu lösen, die ihn an seine eigene Welt binden; er hat jenen »Glaubensüberzeugungen« abzuschwören, »die unabdingbar sind, um dazuzugehören«, was zumindest zeitweilig heißt, »jegliche Mitgliedschaft und Abstammung zu verleugnen« (Bourdieu 1985: 50). Dieser Sicht entsprechend verstehe ich mich als eine Art

»Zauberlehrling, der das Risiko auf sich nimmt und sich für die Zauberei des eigenen Stammes und dessen Fetische interessiert, statt in fernen Tropen den beruhigenden Reizen einer exotischen Magie nachzugehen« (Bourdieu 1988: 36).⁵

Ein solches Vorgehen birgt allerdings für denjenigen, der sich ihm verschreibt, erhebliche Gefahren und Risiken in sich. Seine Perspektive als Autoethno- bzw. praxeograph steht diametral im Gegensatz zu derjenigen eines traditionellen Feldforschers, der Welten erkundet, zu denen er erst einmal einen Zugang finden muss. Hier hält dieser sich darüber hinaus – anders als der Autoethnograph – nur vorübergehend auf; er ist in ihnen sozial nicht situiert. Tätig ist er vielmehr »in seiner überlieferten Bedeutung des *Kundschafters* oder *Spähers*« (Bourdieu 1979: 442 Fn.2; Herv. i.O.). Im ungünstigen Fall ähnelt er den »Polizeidetektiven« (Sartre 1985: 58), oder, um das Spektrum möglicher Kategorien in diese Richtung noch zu erweitern, den Agenten und Spionen, mit dem Ziel, »seine Beobachtungen zur Objektivität« zu erheben (Sartre 1985), um diese sodann, zurückgekehrt in den Schoß der akademischen Familie, der staunenden *scientific community* in Form von Berichten und Monographien zu präsentieren. Wer wie ich im akademischen Universum hingegen als tendenziell Fremder auftritt, als »Informant«, um aus seiner eigenen vertrauten Welt zu berichten, der spricht mit Akzent; er wird mit Recht darauf hin befragt werden, ob und inwieweit seine Berichte valide seien, ob sie nicht eher (narzisstischer) Ausdruck von Interessen und Reproduktionsstrategien eines temporären Überläufers sind, und die, weil perspektivisch gebunden an seine Primärbeziehungen innerhalb des Feldes der frühpädagogischen Praxis und an seine darin eingenommene Position, mit berechtigter Skepsis zur Kenntnis genommen werden wollen.

5 In dieser Perspektive bilden ausgewählte klassische Texte der sozialanthropologischen Literatur, die die Körperlichkeit des Sozialen in fremden (Bateson/ Mead 1942), aber auch – ähnlich der Tradition der *Lettres Persanes* – exotisierend in vertrauten Kulturen beschreiben (Miner 1956), zwei Seiten einer Medaille.

Zugleich setzt dieser Typus des Autopraxeographen all das aufs Spiel, was ihn an seine ureigenste Welt bindet, seine Zugehörigkeit, seinen Ruf und sein Ansehen, seine Stellung, kurz: sein feldspezifisches symbolisches Kapital, wenn er, anstatt wunschgemäß die Welten des Forschens und die der eigenen professionellen Praxis zu verbinden, jene Fehler begeht, die ihn in der Sicht der eigenen Leute zum »Verräter« werden lassen, zu einem, der Dinge ausplaudert, die man Fremden nicht erzählt. Und wer wollte schon symbolischen Suizid begehen? Das Management dieser strukturellen Ambivalenz erfordert es, die Enttarnung dieser Art von »Doppelagentschaft« von Anfang an selbst vorzunehmen (anstatt »mit doppelter Zunge« zu sprechen), und zwar in äußerst möglicher Transparenz. Denn die Grenzen der Untersuchung verlaufen dort, wo das Kapital an Vertrauen, das das existenzielle Fundament einer Kindertageseinrichtung bildet, aufs Spiel gesetzt werden würde und wo es darum geht, die Familien und ihre Kinder wie auch die Kolleg/innen und mich selbst nicht nur um der Einhaltung vertraglicher Vereinbarungen willen (wie z.B. Schweigepflichten) zu schützen.

Aus diesen Gründen sind die eingeflochtenen ethnographischen Episoden teils anonymisiert, teils mittels dichter Beschreibungen unter Zuhilfenahme visuell-kinästhetischer Erinnerungsstrategien erarbeitet; oder aber die Familien und die Kolleg/innen haben mich, sofern es um die Präsentation und Analyse photographischen Materials geht, im Rahmen einer vorherigen Sichtung explizit dazu autorisiert, es in diesen Text aufnehmen zu dürfen.⁶ Forschungsstrategisch relevant ist ferner, dass mein eigener Körper, begriffen als reflexives und reflektiertes Erhebungsinstrument, im Sinne einer »körperlichen Soziologie« (Wacquant 2010: 17) ebenfalls im Spiel ist. Dieser »Körper des Soziologen« (Wacquant 2010: 17) – in der pädagogischen Praxis geschult, sein eigenes Handeln und seine Reaktionen (z.B. »feuchte Augen« in ihrem Werden in »berührenden«

6 Den Familien habe ich ein Versprechen gegeben: dass dieser Text (und das Fotomaterial) nur als Printversion (und nicht etwa online) erscheint. Sichergestellt werden soll auf diese Weise, dass er die Fachöffentlichkeit erreicht, die enthaltenen (sensiblen) Daten jedoch nicht unkontrolliert zirkulieren. Alle Passagen, die ihre Kinder betreffen, sind von den jeweiligen Eltern gegengelesen und autorisiert worden. Es mag ferner kritisch eingewendet werden, dass bestimmte praxistheoretisch relevante Konzepte (Macht, Herrschaft, Disziplinierung, symbolische Gewalt) zu geringe Beachtung finden. Eine alltagstheoretische, nicht-analytische und insofern möglicherweise missverständliche Lesart solcher Konzepte könnte, so meine Befürchtung, unerwünschte praktische Rückwirkungen auf die Einrichtung haben. Die Perspektive der Vertrautheit hat insofern einen Preis, der teils in einer inneren Zensur und, damit verbunden, einer gewissen Blindheit für Fragestellungen begründet liegt, die von außen möglicherweise als erste an den Text herangetragen werden. Diesen kann allerdings in stärker anonymisierter Form in anderen Arbeiten nachgegangen werden.

Momenten) wahrzunehmen, aber auch darin, seinen Einsatz als Instrument der pädagogischen Arbeit (wo minimale ideomotorische und ideosensorische Hinweise höchste Bedeutsamkeit gewinnen) zu erkennen und praxeologisch umzudeuten – ist also auf mehreren Ebenen immer dabei: mit seinem »praktischen Sinn«, diesem Sinn für die kleinen »Verrücktheiten«, die Kinder mögen, wenn Erwachsene sich eben nicht wie Erwachsene verhalten; mit seinem Sinn für »Humor«, für »Quatsch« und für »Unfug« (von dem Gerd Polt irgendwo einmal sagt, dass dieser wohl »das Mindeste« sei, was man »von einem Kind erwarten« könne); dem Sinn für das Theatralische, wenn er gezielt die Mundwinkel herunterzieht und schluchzt, und dabei so tut als ob er weint (weil das Kinder den Atem anhalten lässt und sie herausfinden wollen, ob du »jetzt echt weinst?«); dem Sinn für Vielstimmigkeit, der die eigene Stimme einmal heben, einmal senken und ein weiteres Mal (wie beim Vorlesen von Geschichten) komplett verstellen lässt, und ihr, sofern es notwendig sein sollte, in Verbindung mit einer eindeutigen körperlichen Geste kurz das »Bellen« (»Stop!«) erlaubt, um einen Punkt zu setzen.

Dichte Erinnerungen: Dinge – Bilder – Episoden

Die Körperlichkeit frühkindlicher Bildung ist, selbst wenn die Kinder nicht anwesend sind und das pralle Leben des Kindergartenalltags durch eine seltsame Stille ersetzt wird, allgegenwärtig. Sie hat sich in die Dinge eingeschrieben, so wie die Dinge sich über Jahre hinweg den Körpern, dem eigenen wie denen der Team-Mitglieder, von Kindern und Eltern, allmählich eingepägt haben. Sie äußert sich in der gesamten Materialität der Einrichtung, ihren für Erstbesucher manchmal labyrinthischen Räumen und Fluren, die erst im Lauf der Zeit und ihres täglichen Begehens Orientierung ermöglichen (»Äh, wo muss ich jetzt hier raus?« wird am Ende einer Besichtigung gelegentlich gefragt).

Es ist mithin die gesamte Ausstattung, die Bände spricht: das Mobiliar mit seinen kleinen Stühlen (mit Armlehnen für die *Einjährigen*, damit sie nicht herausfallen) und niedrigen, jedoch höhenverstellbaren Tischen (so dass sie mit den Kindern mitwachsen); die sanitären Anlagen mit den kleinen Kindertoiletten (die potentiell zukünftigen Eltern spontan Äußerungen entlocken wie »Ach, wie niedlich!«, »Ach, ist das süß!«); die Waschanlage mit ihren Wasserhähnen, deren Öffnen und Schließen magische Wirkungen zeitigt insofern, als ihre Betätigung bei Klein- und Kleinstkindern tranceartige Zustände der Faszination auslöst: der glitzernd-klare Wasserstrahl hört einfach nicht auf zu fließen und verändert doch, Hände und Augen in seinen Bann ziehend, am Ablauf mündungs- oder zuvor berührungsbedingt seine nur scheinbar feste Form, um dann,

unendlich viele Fragen aufwerfend, in den unergründlichen Tiefen des Abflusses zu verschwinden.

Bemerkenswert ebenfalls die täglichen Auftritte der materiellen Ko-Akteure des Phänomens der »laufenden Nasen«, also die der Zellstoff- bzw. Papiertaschentücher. Pyramidenförmig aufgehäuft und allzeit erreichbar deponiert warten sie auf ihren Einsatz, der oft genug mit einem kleinen Beben eingeläutet wird: einem Niesen, das den ganzen Körper durchschüttelt, das sodann, einen Moment später, jenes flüchtige aus Nasensekret (oder umgangssprachlich: »Schnodder«) bestehende und zu Blasen sich auftürmende Kunstwerk produziert, das umgehend auf Seiten der Pädagoginnen die Schlagzahl der Bewegungsabfolgen erhöht. Weil sie, je nach eingeschätzten Möglichkeiten des Kindes, diesem möglichst bevor das Kunstwerk sich komplett verflüssigt entweder sehr eilig das Taschentuch reichen, damit es sich selbst von dem Produkt befreit. Oder aber, sich die Erlaubnis einholend, ein erstes Abwischen der Nase des Kindes selbst vornehmen, und es anschließend umgehend auffordern zu »schnauben« (was, als Vorform des Schneuzens, gelernt sein will). Wobei sie selbst von Angesicht zu Angesicht mit dem Kind so gut wie unbewusst einen leichten Atemstoß durch ihre Nasenlöcher hinauspressen, simultan begleitet von einer knappen vorwärts gerichteten Bewegung des Kopfes, so dass, für das Kind gleichermaßen spür-, hör- wie sichtbar (also multi- bzw. transmodal), dessen mimetische Fähigkeiten möglichst aktiviert werden.

Nicht zu vergessen die sehr speziellen, in kleinen Boxen aufbewahrten persönlichen Besitztümer der Krippenkinder, also jene affektiv so wichtigen Dinge, die der Verkaufsjargon als »Beruhigungssauger« bezeichnet: die »Nuckel« oder »Schnuller«. Wenn in Gebrauch, sitzen sie wie ein leuchtender Nabel mitten im Gesicht und verbinden die Innenwelt der Mundhöhle mit der Außenwelt des Sichtbaren. Eine Erhöhung der Frequenz der Saugbewegung bekommen sie umso stärker zu spüren, je mehr die (Innen-)Welt eines auf dieses Artefakt angewiesenen Kindes einmal kurzfristig aus den Fugen geraten ist und ein kleiner Zusammenbruch bewältigt werden will. Zu anderen Zeiten wiederum bilden sie den Mittelpunkt unendlich vieler an Erwachsene gerichteter Spielangebote. Wenn der Nuckel bspw. mit blitzenden Augen und dem sprichwörtlichen *Schalk* im Nacken einfach mal ausgespuckt wird, dann oft genug in Erwartung einer begeisternden Erfahrung. In diesem Akt verborgen lauert nämlich eine geheimnisvolle Kraft, die die *Großen*, Eltern oder Erzieher/innen, wie von Zauberhand zu etwas veranlasst, wovon diese im Moment des Geschehens selbst überrascht sind: dass sie sich nämlich automatisch bücken, den Nuckel aufheben und ihn (ggf. abgespült) wieder zurückgeben. So sehr das kindliche Entzücken dabei aufblühen mag, spätestens nach der dritten Bückbewegung haben die Erwachsenen, wie man so sagt, »die Faxen« erkennbar »dicke« und finden das Spiel

gar nicht mehr so lustig (»Das ist jetzt aber nicht mehr lustig!«, »Jetzt reicht!«, »Jetzt ist aber mal Schluss!«). Und zu guter Letzt, wenn ihre unmissverständliche Geste des Wegnehmens im Antlitz des Kindes zunächst ungläubiges Erstaunen und dann (in nahtlosem Übergang) grenzenloses Entsetzen hervorruft, müssen sie sich blitzschnell entscheiden, ob sie sich erweichen lassen, das geliebte Objekt (unter Auflagen!) vielleicht doch noch einmal zurückzugeben oder ob sie – als Konsequenz – den in Form tiefster Bestürzung sich artikulierenden Einspruch des Kindes entschieden ablehnen, was i.d.R. seinen Preis hat.

V. Zur Inkorporierung und Subjektivierung frühkindlicher Habitate: Elementare Praktiken, ihre mimetischen Rahmungen und strukturelle Übungen

Der Alltag in Kindertageseinrichtungen mit seinen raum-zeitlichen und symbolisch-materiellen Ordnungen besteht aus einem umfassenden Bündel alltäglicher Praxisformen, die jeweils eingebettet in die täglichen, wöchentlichen und jährlichen Rhythmen eines organisierten Betriebsablaufes auftreten. Bezogen auf die Kinder bilden diese Praktiken in ihrer Gesamtheit eine Art Spektrum, das von tendenziell elementaren auf der einen bis hin zu spielerisch-mimetischen Praktiken auf der anderen Seite der Palette reicht. Alltägliche Gestalt nehmen sie in Form eines fortwährenden Wechselspiels an. Sie artikulieren sich hybridisierend, *indem* sie jeweils variierende Mischverhältnisse eingehen. Elementare Praktiken sind dabei tendenziell eher den Zwängen und zeitlichen Rhythmen des täglichen Lebens unterworfen, z.B. solche der Fortbewegung (des Ankommens am Morgen zu Fuß, im Kinderwagen, mit dem Laufrad usw.), der (Selbst-)Versorgung (Essen und Trinken, des Gebrauchs von Besteck), Haushaltstätigkeiten (Tisch-Decken, Ordnung-Halten, Aufräumen), körperliche Verrichtungen und Pflege im engeren Sinn (Toiletten-gang, Zähneputzen, Sich-Waschen, Sich-An- und Ausziehen), des Gebrauchs von Kulturwerkzeugen und Materialien (Stiften, Scheren, Papier, Klebern usw.).

Solche elementaren Praktiken werden bei aller Variabilität der Modi ihres Vollzugs von einer jeweiligen Gesellschaft i.d.R. für so wichtig gehalten, dass ihre kulturelle Weitergabe zu bestimmten Phasen des Erwerbs auf ein Arrangement aus impliziten und expliziten (jedoch lehrplanfreien) Formen der Unterweisung von Körper zu Körper zurückgreift: auf ein prozesshaftes visuell-kinästhetisch-empraktisch untermauertes Zeigen (Vormachen, Führen der Hand usw.) und ein dosiertes, möglichst auf den Punkt getimtes Helfen, verbunden mit sprachlichen

Instruktionen oder Appellen, einem Ausprobieren-, Üben- und Wiederholen-Lassen, »so lange, bis das Kind den jeweiligen Stoff gelernt oder ein bestimmtes Tüchtigkeitsniveau erreicht hat« (Tomasello 2006: 107). Mimetische Fähigkeiten im eingeschränkten Verständnis des Imitationslernens (Gebauer/Wulf 1998: 17) spielen hierbei bereits eine bedeutende Rolle. Gleichwohl variiert die Wahrscheinlichkeit des Nachahmens sehr stark. Sie ist bei sehr kleinen Kindern umso größer, je stärker Erwachsene sich um sie kümmern, und zwar in dem Sinne, dass sie bestimmte Verhaltensweisen »eigens vormachen« (Tomasello 2006: 109).

Seine volle schöpferische Kraft entfaltet mimetisches Lernen freilich innerhalb der symbolischen Welten des Spiels. Hier tauchen elementare Praktiken des Alltags erneut auf, allerdings in höchst verdichteten, von ihren verpflichtenden Zwängen befreiten Formen. Die Bezugsrahmen und die zeitlichen Ordnungen, in die gestellt sie hier ausgeübt werden, sind andere (Gebauer/Wulf 1998). Insofern beziehen mimetische Welten des Spiels sich »auf vorgängige Welten und zeigen diese Bezugnahmen in körperlichen Aufführungen ausdrücklich an« (Gebauer/Wulf 1998: 187). Über ein verengendes Verständnis von Inkorporierung im Sinne der Reproduktion sozialer Ordnung hinaus erlauben sie es derart, spielerisch auf Distanz zu elementaren Praktiken zu gehen, diesen gegenüber Position zu beziehen, sie metakommunikativ bzw. metapraktisch zu befragen und zu erproben, sie (experimentell) um- und neu zu gestalten und sie so zum Gegenstand eines kindgemäßen Ringens um körperlich-mentale Erkenntnis zu machen. Selbstbildungs- und Subjektivierungsprozesse finden hier auf einem optimalen Aktivierungsniveau statt, und elementaren Praktiken wird, indem sie wieder und wieder und unendlich variabel durchgespielt werden, wie dem Leben insgesamt selbsttätig Sinn und Bedeutung verliehen. Die dabei häufig zu beobachtende, ganz und gar auf die Gegenwart ausgerichtete Orientierung der Akteure, ihre durch »ein hohes Maß an Intensität und Lust« sowie »inneres Fließen« gekennzeichnete Selbstvergessenheit (Gebauer/Wulf 1998: 148), verweist darüber hinaus auf Körper- und Lernzustände, die durchaus als Indikatoren von Trancephänomenen verstanden werden können – ein Aspekt, auf den weiter unten zurückzukommen ist.

So gesehen macht die frühpädagogische Praxis mit ihren einmal mehr und einmal weniger strukturierten Angeboten Gebrauch von einem breiten Spektrum an Formen körperlich-sozialen Lernens. Diese beinhalten ein »Lernen als einfachem Vertrautwerden« (Bourdieu 1979: 192) ebenso wie selbstgesteuerte spielerische und mimetische Tätigkeiten, aber auch »strukturelle Übungen ... mit dem Ziel, die eine oder andere Form praktischer Beherrschung weiterzugeben« (Bourdieu 1979, 192; Herv. i.O.). Sie bietet eine große Bandbreite an Aktivitäten an, innerhalb derer gestische, rituelle und spielerische Weisen der Welterzeugung in hybriden Praktiken miteinander verflochten werden: die Mahlzeiten

und Tischrituale, die mit Fingerspielen, Liedern, Reimen, Rätseln, Gesprächen und Geschichten sich vereinigen (und die den pädagogischen Fachkräften die Verwendung ihres gesamten stimmlichen Repertoires abverlangt, wenn es gut sein soll); die Rituale des Lachens (»sich krumm und schief lachen«) um des Lachens willen, die die Utilisierung des eigenen wie des Humors der Kinder erfordern; die Angebote an Bewegung, Tanz und Musik, die eine unauflösliche Verbindung eingehen (so dass bereits das Anspielen eines vertrauten Liedes die kleinen Körper in tänzerische Bewegungen versetzt); die Besuche öffentlicher Spielplätze verbunden mit Erkundungen der Straße und des sozialen Nahraums; die Ausflüge, Theater- und Kinobesuche usw. – bis der Kindergartentag langsam ausklingt, mit seinen rituellen Formen der Verabschiedung (»Winken«, »Puste-«, »Luftküsse«). All dies erlaubt es der jeweiligen kulturellen Willkür eines Habitats, eben auch von Krippe und Kindergarten, sich den Körpern ihrer Bewohner »durch eine Art ursprünglicher Metonymie einzuprägen, die, durch die Kohärenz dieser Strukturen autorisiert, die Möglichkeit ungewöhnlicher Abkürzungen bereitstellt« (Bourdieu 1979: 200).

VI. Photographische Analysen

Auf welche Weise geben sich Prozesse der Inkorporierung und Subjektivierung dieser kulturellen Willkür im Dickicht der frühpädagogischen Praxis zu erkennen? Wie vollzieht sich das damit verbundene Lernen »als Körper« (Alkemeyer 2006a: 121) im Detail? Welche Möglichkeiten der Beobachtung, Beschreibung und Aufzeichnung bieten sich diesbezüglich an? Die folgenden Bilddokumente – anfänglich weniger um ihrer Präsentation Willen als vielmehr mit dem Ziel erstellt, den eigenen Blick zu trainieren, um den fraglos gegebenen Praktiken der vertrauten Welt mit etwas Abstand zu begegnen – geben vielleicht ein wenig Aufschluss über diese Aspekte frühkindlicher Bildungsprozesse. Sie erscheinen zumindest mir als so geeignet, dass die weitere Analyse anhand dieser ausgewählten photographisch und protokollarisch festgehaltenen Sequenzen des normalen Kindergartenalltags vorgenommen wird.

VI.1 Elementare Praktiken der Selbstversorgung: Eingießen und Abtrinken

In welchem Verhältnis zu den bisherigen Ausführungen steht die Selbstversorgung von Kleinstkindern mit Getränken? Tymon, 20 Monate alt und seit einem guten halben Jahr in der Krippe, ist darin nach Auffassung seiner Gruppenerzieherinnen ein »Meister seines Fachs«. Gekonnt,



Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4 (Abb. 1–23 Bröskamp)

behutsam und konzentriert gießt er sich sein Getränk selbständig ein (Abb. 1–2). Die Photos konnten entstehen, weil meine Kolleginnen ihn im Rahmen der Essenssituation wie gewöhnlich dazu veranlasst haben, sich seinen Becher selbst zu füllen.

An diesem Punkt setzt sodann eine unvorhergesehene Eigendynamik ein, die den weiteren Verlauf des Geschehens bestimmt. Tymon hält die Gießbewegung – wie eine der Erzieherinnen antizipiert – nicht früh genug an. Ihre Intervention hat kinästhetischen Charakter; sie schaltet sich ein, indem sie die Gießbewegung mit ihrer Hand achtsam verlangsamt und den Gießwinkel der Kanne etwas verkleinert (Abb. 3).⁷ Allerdings ist der Becher nun randvoll. Das Führen zum Mund hätte unvermeidlicherweise zur Folge, dass die Flüssigkeit überschwappte. An dieser Weggabelung ohne »Wegweiser« (Bühler 1934: 79) kommt der anderen Erzieherin spontan eine aus der Zwickmühle herausführende Idee. Sie zeigt Tymon, eingeleitet durch »empraktisches Reden« (Bühler 1934: 39), einen kleinen »Trick«: »Guck mal Tymon, mach mal so«, sagt sie, und deutet eine alternative, hilfsweise erlaubte Trinkweise gestisch an: den

⁷ Dieses zeigende Sich-Einschalten in den Bewegungsvollzug seitens der Erzieherin impliziert mehr als eine stumme Weitergabe praktischen Wissens. Es ist Teil eines hochkomplexen dialogischen Vorgangs, der nur möglich ist, weil sie das Eingießen in sich selbst mitvollziehen und das Erreichen eines kritischen Moments antizipieren kann, so dass ihre kinästhetische Intervention nicht zu spät, sondern gerade noch rechtzeitig erfolgt (vgl. Alkemeyer 2011, 61f.)



Abb. 5



Abb. 6

Becher stehen lassen und abtrinken (Abb. 4; der Becher ist nur schemenhaft hinter der Kanne zu sehen, S. 51).

Als ob ein momentartiger mimetischer Zirkel in Gang kommt, übernimmt nun die andere Kollegin ihrerseits diese nur andeutende Geste der Abtrinkbewegung (Abb. 5), was für das Kind möglicherweise akzentuierend-verstärkende Wirkung hat. Die Absicht körperlich-mimetisch verstehend, ist Tymon abschließend nämlich derjenige, der als einziger den Vorgang des Abtrinkens *tatsächlich* vollzieht. Er leert den Becher so weit (Abb. 6), dass er diesen beim nächsten Schluck wird in die Hand nehmen können, ohne etwas zu verschütten.

Was vermag die Bildsequenz genauer zu erfassen und zu beleuchten? Zum einen lenkt sie den Blick auf die von Bourdieu eher selten thematisierte (hier geradezu von Moment zu Moment erfasste) konkrete Situiertheit von Praktiken; zum zweiten auf ihren damit verbundenen flüchtig-fluiden, zeitgebundenen und emergenten Charakter (vgl. Reckwitz 2003) und, in eins damit, auf ihre im »unendlich Kleinen« (Bourdieu 1983) zu entdeckenden Höhepunkte: auf »Geistesblitze« des Körpers innerhalb von winzigen formal nicht geregelten Spiel- und Möglichkeitsräumen. Weniger Produkt eines »sinnstiftenden Zentrum(s)« im Sinne eines »autonom handelnden Subjekts«, taucht die Praktik des Abtrinkens vielmehr überraschend auf im »Dazwischen von Akteuren und ihrer jeweiligen materiell-symbolischen Umgebung« (Alkemeyer 2006a: 122), entsteht also im dynamischen Zusammenspiel der daran beteiligten praxisabhängigen »Partizipanden des Tuns« (Hirschauer 2004). Getragen wird sie hier von einem die Aufmerksamkeit aller beanspruchenden Komplex von miteinander verflochtenen, wechselseitig aufeinander einwirkenden und abzustimmenden Händen, Fingern, Blicken, Behältnissen, Flüssigkeiten, Möbeln, sinnlichen Empfindungen, Worten, Stimm-Modulationen, Kopf- und Körperhaltungen sowie Augen-, Lid-, Mund- und Lippenbewegungen. Dabei entsteigt sie dem Praxisstrom innerhalb des Bruchteils einer Sekunde, und zwar im Moment einer banalen, kaum der Rede werten, scheinbar vollkommen

unbedeutenden situativen Destabilisierung.⁸ Erst bei genauem Hinsehen gibt sie sich zu erkennen als momenthaft-praxisreflexive (vgl. Bourdieu 2001a: 209), Unberechenbarkeit und Kontingenz bewältigende Entscheidung für eine unter unzähligen Möglichkeiten (Becher überlaufen lassen, präventiv entfernen, abgießen, ggf. verbunden mit Maßnahmen des »Erklärens«, »Bemängeln«, »Meckern« usw.). Generiert aus den vorbewussten Tiefenschichten des Körpergedächtnisses liefert sie eine praktische Antwort auf die in actu sich stellende Frage, wie denn das auf der Kippe stehende Geschehen (der Becher droht beim Trinken überzulaufen) produktiv in Fluss gehalten werden kann. Lernprozesse erweisen sich hier als den Praktiken inhärente und zugleich nahezu unbewusste Vorgänge, als körperlich-praktisches gemeinsames (Er-)Finden eines zunächst ungewissen, sich sukzessive ergebenden und erst am Ende der Sequenz für tauglich zu befindenden Ausgangs. Erst die Reaktion des Kindes auf die Zeige-Gesten der Erzieherinnen meldet diesen zurück, ob ihre spontan aneinander anschließenden und zum Ausdruck gebrachten Einladungen zu dieser aus einer kleinen Not heraus geborenen Variante des Trinkens bei ihm angekommen, ob es erreicht worden ist, genauer: ob es bzw. sein Körper diese verstanden hat. Zusammen genommen dokumentiert sich in der Bildsequenz ein intersubjektives »Verfahren praktischer Entdeckung« (vgl. Alkemeyer 2011: 62) und das Kind wird seinerseits zum kompetenten Subjekt der hilfsweise angebotenen, alle Partizipanden des Tuns aus der »Bredouille« drohenden Missgeschicks ziehenden Praktik des »knowing how«.

VI.2 Eine Praktik des Sich-Anziehens oder: »Umwege erhöhen die Ortskenntnis«

Was macht die Bekleidung, wenn sie nach dem Kinderturnen in der Umkleidekabine der Sporthalle auf ihre kleinen hereinstürmenden Besitzer wartet? Sie gibt ihnen eine Anzahl an Rätseln auf, die »by doing«, also praktisch gelöst werden wollen. Das gilt für die klassifizierende Dechiffrierung der Kleidungsstücke ebenso wie für die Reihenfolge und die Art und Weise ihres Anziehens. Was kommt zuerst? Schuh oder Socken? Vielleicht doch die Hose? Was ist dann mit der Strumpfhose? Wie verhält es sich mit Hemd oder Unterhemd? Und vor allem: Wie herum? Was ist

8 Alltagssprachliche Metaphern thematisieren die Meisterung situativer Destabilisierung nicht von ungefähr vorrangig unter Bezugnahme auf Redewendungen, in denen unangenehme *Passungen* von Körperlichem und Dinglich-Materiellem (»den Kopf aus der Schlinge« oder »sich am »eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen«, dem »Tod von der Schippe hopsen« usw.) gerade noch so aufgelöst werden.

vorne? Was ist hinten? Woran erkennt man das? Jede Menge Fragen, die einer adäquaten praktischen Antwort harren.

Lennart mit seinen etwas mehr als 3½ Jahren löst diese Rätsel in der ihm eigenen Gelassenheit; er weiß, was er kann und wann es Zeit ist, sich Hilfe zu holen. Nicht, dass ihm das Anziehen besondere Schwierigkeiten machte. Für ihn wie für viele andere Kinder ist es einfach nur alles andere als eine lineare Abfolge ineinander übergehender Bewegungsabläufe. Das mag, verständlicherweise, den Geduldsfaden von Erwachsenen zuweilen auf eine harte Probe stellen. Wer sich jedoch die Zeit nimmt und sich darauf einlässt, kann gemeinsam mit Lennart aufschlussreiche Entdeckungen machen. Ähnlich den Verrichtungsweisen von Haushaltstätigkeiten, denen Kaufmann (1999) nachspürt, zeigt er, dass auch die Praktiken des Anziehens durch eine unendliche Variabilität gekennzeichnet sind und sich in ihrer Vielfalt wie in ihrer Einzigartigkeit beschreiben lassen.

Das Shirt wie ein Schal probeweise um den Hals gewickelt, stülpt Lennart sich seine Hose spaßeshalber wie eine Kopfbedeckung aufs Haupt, so dass die Hosenbeine wie zwei Hasenohren herabklappen (woran er sichtlich Vergnügen hat – Abb. 7–8). Einige Momente später folgt eine elegante Schwungbewegung; er hantiert mit seiner Hose wie ein Stierkämpfer mit seiner Muleta (Abb. 9). Er löst sozusagen die in den Kleidungsstücken verkörperten »intentionalen Angebote« (Tomassello 2006: 114) spielerisch und augenzwinkernd von diesen ab, vertauscht sie miteinander und dokumentiert anschließend zugleich, dass er die konventionellen Gebrauchsweisen der Hose bestens beherrscht. Dementsprechend geht dann alles auch sehr schnell: Er breitet die Hose auf dem Fußboden aus, sehr akkurat. Hosenbein liegt neben Hosenbein (Abb. 10). Und schon ist sie angezogen.

Lennart nimmt nun seine Schuhe. Es sieht so aus als ob er im Begriff sei sie anzuziehen (Abb. 11). Indes induzieren die Schnürsenkel eine neue Idee. Diese lässt die Schuhe aus der »unsichtbaren Welt der Gewöhnung« (Kaufmann 1999: 54) ausbrechen. Jeweils einen Schnürsenkel in der linken, einen in der rechten Hand (beide vom selben Schuh), nähert er sich der Umkleidebank. Man könnte annehmen, er prüft, ob der Schuh



Abb. 7–10



Abb. 11-13



Abb. 14-16

mit dem Senkel am ersten Holm der Bank zu befestigen wäre (Abb. 12). Dann wird der Schuh auf die Bank gelegt und der Schnürsenkel von oben zwischen den Holmen nach unten durchgeführt. Indem beide Schnürsenkel nun von unterhalb der Bank mit beiden Händen gestrafft und in einen Spannungszustand versetzt werden, wird der Schuh regelrecht »angespannt«. Das ganze ähnelt einer komplizierten *Versuchsanordnung* (Abb. 13), und die darin implizit enthaltenen Hypothesen werden eine ganze zeitlang experimentell variiert und geprüft. Irgendwann, zurück beim Anziehen, benötigt Lennart beim Schnüren der Schuhe etwas Hilfe. Die Zwangspause ökonomisch nutzend, setzt er das Cap auf den Kopf (ohne Abb.), und zwar *bevor* anschließend der rechte Schuh seine Chance bekommt. Der braucht allerdings etwas Druck (der Gesichtsausdruck unterstreicht dies nachdrücklich), was sich auf dem Fußboden besser machen lässt (Abb. 14). Das anfangs als Schal verwendete Shirt kommt fast zum Schluss, es will aber ohne Hilfe nicht über Kopf und Arme gleiten (Abb. 15). Zu guter Letzt erfordert der verdammte Rucksackverschluss höchste Fingerfertigkeit und vollste Konzentration – die nach außen gestülpte Zunge stellt es unter Beweis (Abb. 16).

Was vermag diese Bildsequenz aufzuzeigen? Sie dokumentiert in gewisser Weise ja eine Art nicht-theoretischer Befragung der Welt, ihrer

Dinge und Praktiken. Die Herausforderung, der sich das Kind dabei stillschweigend stellt, ist gar nicht so unähnlich jener praxistheoretischen Herausforderung, die Kulturanalysen explizit und theoretisch zu leisten aufgefordert sind. Sie besteht darin, (aus Erwachsenensicht) »unmittelbar verständliche und vorhersehbare Praktiken gerade nicht als unmittelbar verständlich und vorhersehbar zu begreifen, sondern die dahinterliegenden kulturellen Formen und Sinnbezüge herauszuarbeiten, die bewirken, dass Praktiken als unmittelbar verständlich und vorhersehbar wahrgenommen werden« (Hörning/Reuter 2004: 13). Tatsächlich sind Kinder im Zuge der Inkorporierung des Sozialen fortwährend vor die Aufgabe gestellt, diese Rätsel der kulturellen Willkür zu lösen. Sie tun dies freilich nicht-theoretisch sondern praktisch, auf den Ebenen des Impliziten verbleibend. Sie machen die Exotik des Gewöhnlichen sichtbar, indem sie sich Möglichkeitsräume schaffen, ausloten und erweitern. Während in der vorhergehenden Bildsequenz (»Eingießen und Abtrinken«) ein Nebenakzent auf die kooperative körperlich-praktische Bewältigung von Kontingenz gelegt worden ist, zeigt sich hier, wie Kontingenzen der Praxis einmal lustvoll, einmal mit höchster Konzentration generiert, visibilisiert und ins Spiel gebracht wird. Sie treten aus den Kulissen heraus auf die Bühne und sorgen für Überraschungen. Kinder sind Experten auf diesem Gebiet. Alles könnte eben auch ganz anders sein und anders gemacht werden: eine Hose verwandelt sich in eine Kopfbedeckung oder eine Muleta, ein Shirt in einen Schal, Schuh, Schnürsenkel und Bank werden zu konstitutiven Bestandteilen einer ad hoc, quasi »im Handumdrehen« konstruierten Versuchsanordnung. Eingebettet in den situativen Rahmen einer routinierten Praktik des Sich-Anziehens mobilisieren die Dinge jenseits der in ihnen materialisierten kulturellen Willkür den »Möglichkeitssinn« (Musil) des Kindes und damit eine explorative Praktik des Experimentierens, Probierens, Studierens und Herausfindens, kurz: einer Praxis körperlicher Erkenntnissuche. Diese geht den Sachen mittels einer stumm sich vollziehenden visuell-kinästhetisch-propriozeptiven Strategie der Informationsgewinnung auf den Grund. Und zwar eben solange bis der Appell an den »Wirklichkeitssinn« (Musil) das Fortsetzen der unterbrochenen Ankleidepraktik einfordert. Was u. a. die Frage aufwirft, wie Praktiken implizit, teils auch explizit (in Form von Absprachen, Appellen, Ordnungsrufen usw.) sequenziert, interpunktiert und miteinander verknüpft werden. Praktiken können miteinander verkettet sein, sie können aber auch, wie hier zu erkennen ist, in einander verschachtelt sein: als Praktik in der Praktik. Dies zu sehen erfordert allerdings eine Objektivierung von Praktiken; es erschließt sich erst, wenn man die gesamte Sequenz totalisiert vor Augen sieht und die an die Zeitlichkeit gebundene Irreversibilität und Ungewissheit der Praxis ausklammert.

VII. Aufgeführte Familienwelten: Nützliche Fiktionen, ludische Trancen und tiefes Lernen

Um eines umfassenderen Verständnisses Willen sei der letzten Bildtafel eine stärker ausholende Kontextualisierung vorangestellt. Zum Zeitpunkt der Beobachtung sind einige der drei- bis vierjährigen Kinder seit Wochen damit beschäftigt, mithilfe einer jeweils aus dem Stand heraus improvisierten (dem Fluss der selbst geschaffenen Ereignisse angepassten) Dramaturgie Familienwelten (Vater-Mutter-Kind-Tier usw.) körperlich-symbolisch zur Darstellung zu bringen. Dabei tauchen diverse der elementaren Praktiken (körperliche Verrichtungen, Weisen der Fortbewegung, Versorgung, Pflege) gekonnt und spielimmanent mit Bedeutung geladen wieder auf. Der gesamte Gruppenraum ebenso wie seine Einrichtungsgegenstände sind darin einbezogen und werden dem Gedanken des Spiels entsprechend umgedeutet: Der Vorhang des Matratzenschranks bildet den »Duschvorhang«, hinter dem man kurzzeitig mit »Begeisterung« verschwindet, um sich zu »duschen«. Die sich quer gegenüber befindliche Hochetage ist der »Arbeitsplatz« der »Mutter«, die ständig dort bzw. dorthin unterwegs ist. Das sich diagonal entgegengesetzt im Raum befindende Spielgerät, eine Küchenspüle, wird kurzerhand in eine Toilette verwandelt. Deren Benutzung erfolgt in der Weise, dass das eingelassene Plastikspülbecken herausgenommen wird und das jeweilige Kind, das so tut als ob es dringend »muss«, sich mit dem Po auf die runde Öffnung setzt und sich dort wie auf einem Plumpsklo niederlässt.

An diesen Aktivitäten nimmt zumeist eine relativ beständige Anzahl von 5 bis 6 Kindern teil; diese bildet eine relativ feste Spieluntergruppe, eine Art Kerngruppe. Sie hält das Spiel in Gang. Manchmal kommt auch das eine oder andere Kind hinzu, um daran teilzuhaben. Was die Frage aufwirft, ob denn dieses Kind, nachdem bereits alle wesentlichen Rollen des Stücks verteilt sind, mitspielen darf. Jaspar, der so gerne mitmachen möchte, obgleich es zunächst unklar ist, auf welche Weise er sich in das Geschehen eintakten könne, erhält schließlich ein Angebot: er könne ja ein »Löwe« sein, ein Vorschlag, der bei der »Mama« für jedermann an Gesichtsausdruck und Körperhaltung sichtbar alles andere als Zustimmung hervorruft. Sie lehnt strikt ab. »Löwen« seien »böse«. Einen Augenblick später unterbreitet eines der Mädchen, das eine Art *Führungsposition* in der Gruppe innehat, einen Vorschlag, der dem scheinbar festgefahrenen Geschehen eine überraschende Wendung gibt. Sie sagt, doch, er dürfe mitspielen, er sei halt einfach kein »böser« sondern ein »lieber« kleiner Löwe. Womit das Eis gebrochen und Jaspar nicht mehr

»Jaspar« ist, sondern, umgehend verwandelt, ein sich auf allen Vieren fortbewegendes »liebes« Raubkatzenbaby.

Langsam und leise schleicht es sich an die »Mama« heran und kommt ihr näher und näher. Mimik und Gesichtsausdruck der »Mama« verraten, dass sie der Sache noch immer nicht traut. Ihr ganzer Körper scheint von einer gewissen Skepsis gefangen genommen zu sein. Sitzend presst sie ihren Rücken zunehmend stärker an die Wand, während das »liebe« Löwenbaby sich an sie heranschleicht. Umso mehr sich die Entfernung verringert, desto größer die Spannung, die in der Luft liegt. Und just in dem Moment, in dem ihre Köpfe nur noch Millimeter voneinander entfernt sind, als ihre Nasen sich fast berühren, passiert etwas für die »Mama« in ihrer argwöhnischen Verfassung vollkommen Undenkbares und Überraschendes. Mit einem *juchzenden* Schrei springt sie auf, stürzt in die Mitte des Raumes und ruft in einer Mischung aus Fassungslosigkeit und überschwänglicher Heiterkeit und mit sich überschlagender Stimme in die »Welt« hinaus: »Er hat mich geleeeeeekt!« In der Tat, das hat er bzw. es, und zwar so, wie »liebe« Löwenbabies das eben tun, um ihrer »Löwenmama« ihre Zuneigung und ihre innere Verfassung zu offenbaren. »Jaspar« hätte das niemals getan; »Jaspar« bewegt sich außerhalb des Spielrahmens in der Regel auch nicht auf allen vieren. »Jaspar« war das nicht. »Jaspar« ist nämlich schon ziemlich groß. Es war die Zunge des kleinen »lieben Löwen«, der seiner »Mama« voller Hingabe einmal schräg über die ganze Wange »geschleckt« hat.

Warum beschreibe ich diese Episode so detailliert? Weil sie ein Licht auf einen Aspekt kooperativen sozialen Lernens wirft, der eher selten beleuchtet wird. Das tiefe Eintauchen in kollektiv erzeugte, *Verwandlung*⁹ ermöglichende Symbolwelten, in denen der Spielsinn (*illusio*) sich herausbildet und entwickelt, beruht offenbar auf Fähigkeiten der Kinder, körperlich-mimetisch und aufeinander bezogen einen die Spannung haltenden tranceähnlichen (Körper-)Zustand zu erzeugen. Damit verbunden zeigt sich ein Modus tiefen Lernens, der auf das Abrufen und Generieren jener Induktorzustände des Körpers angewiesen ist, die ihrerseits »Gemütszustände herbeiführen« (Bourdieu 1987: 128) können und vice versa; ein Körperlernen, das innerhalb der Spielgruppe in wechselseitiger kollektiver Abstimmung mit traumwandlerischer Sicherheit erfolgt,

9 Zu Phänomenen der »Verwandlung« vgl. die überaus anregenden Ausführungen von Canetti (1980: 373ff.), der dazu rät, diese aufgrund der an sie gekoppelten »inneren Verfassung« von Nachahmungen zu unterscheiden. Letztere seien etwas Äußerliches und insofern »nichts als ein allererster Ansatz zur Verwandlung« (Canetti 1980: 414); sie setzten voraus, das man Bewegungen kopiert, die man »vor Augen« hat (Canetti 1980: 413). Verwandlungen hingegen seien im Unterschied dazu Ausdruck von aufeinander folgenden inneren Zuständen und von darin sich artikulierenden Transformationsvorgängen.

wenn es gut läuft. Dieser Modus des Lernens, gleichermaßen gekennzeichnet durch freudige Erregung, Mühelosigkeit, höchste Konzentration, Präsenz und Passion, nimmt die Aufmerksamkeit der Akteure so komplett und tiefgreifend in Anspruch, dass man von einer Art »ludischen« Trance sprechen kann, eine Annahme, die sich auf sowohl anthropologische als auch psychologische Forschungen stützt.

Die Sozial- bzw. Kulturanthropologie hat Trancephänomene detailliert in fremden Kulturen sowohl in ihrer Vielfalt als auch in ihrem Reichtum erforscht (klassisch: Belo 1960). Sie erweist sich allerdings im Rahmen ihrer Rückkehr »aus den Tropen«, wie einschränkend festzuhalten ist, als »asymmetrisch« (Latour 1998: 134ff.). Sie belässt Trancephänomene in ihrer Fremdheit als exotische Phänomene. Sie verhandelt sie vorrangig in Begriffen von Rausch, Ritual und (religiöser) Ekstase; desgleichen die Spieltheorie eines Roger Caillois (1982: 97ff.) oder die in gewisser Hinsicht mit Exotismen flirtende Theateranthropologie eines Richard Schechner (1990: 143ff.). Als selbstverständliches Phänomen unseres Alltags hingegen begreift sie ein anderer: der Psychotherapeut Milton H. Erickson.¹⁰ Er wurde niemals müde zu betonen, dass es sich bei bestimmten Formen von Trance um ein alltägliches Verhalten handelt, auf das der geschulte Beobachter außerhalb des Sprechzimmers nahezu an jedem Ort und zu allen Zeitpunkten stoßen kann. Wer den Prozess der *Aufmerksamkeitsfokussierung* genau studiert, merkt bald, dass Alltagstrancen mit so unterschiedlichen Tätigkeiten verbunden sein können wie Erleben im Spiel, Tagträumen, entspanntem Dösen, Phasen vor dem Einschlafen und dem Aufwachen, dem Erleben automatisierter Tätigkeiten, dem *intensiven* Hören von Märchen und Geschichten usw. (Mrochen/Bierbaum 2002: 15). Alltägliche Trancezustände zeichnen sich auch dadurch aus, dass die Aufmerksamkeit eines Menschen so wirksam gefesselt, festgehalten und absorbiert ist, dass seine gewohnten Bezugsrahmen, darin dem mimetischen Spiel eng verwandt, außer Kraft gesetzt sind, vermittelt einer interessanten Geschichte, einer faszinierenden Tatsache oder Phantasie (Erickson/Rossi 2010: 18).¹¹

So gesehen sind die Wirkungsweisen tranceinduzierter Verwandlungen gar nicht so unähnlich denjenigen, die man hierzulande bei jedem

- 10 Für ihre Analysen von Trancephänomenen auf Bali war M. H. Erickson einer der wichtigsten Ansprechpartner von Margaret Mead und Gregory Bateson. Der Briefwechsel aus dieser Zeit ist teilweise erhalten (Zeig/Geary 2000: 1–63). Auch für die Entwicklung des *Double-Bind*-Theorems war seine Arbeit von zentraler Bedeutung.
- 11 »Wir verwenden den Begriff der Alltagstrance für jene Perioden des täglichen Lebens, da wir so versunken in eine Tätigkeit oder von einer Sache so in Anspruch genommen werden, dass wir vorübergehend keine Notiz mehr von unserer Umwelt nehmen« (Erickson/Rossi 2010: 18).

gewöhnlichen Fußballspiel oder auf einer Fan-Meile beobachten kann.¹² Clifford Geertz, der am Beispiel balinesischen Lebens Aspekte einer verspielt-angenehmen Form von »Besessenheit« ausmacht, entdeckt dabei eine »dead serious playfulness« des Alltagslebens, die auch für die beobachteten Trancephänomene charakteristisch ist und die von den Akteuren retrospektiv als »delicious« beschrieben wird: »A man, asked how he feels when possessed by the potato spirit replies in good Stanislavsky fashion, that he feels like a potato« (Geertz 1960: 1096). Ähnlich dieser toderntesten Verspieltheit geht es zu, wenn einige unserer drei- bis vierjährigen Kinder derzeit »Tot-Sein« spielen. Was sollten sie auf die Frage, wie es sei, wenn der »Tod« in sie gefahren ist und sie sich temporär von ihm »besessen« fühlen, auch sagen? Es fühlt sich eben so an als ob man tot sei. Und: es ist großartig, »toll«, ein Genuss! Zu viert oder zu fünft in einer Reihe mit dem Rücken auf dem Teppichboden liegen sie dann da, reglos, so dass lediglich das Flattern ihrer Lider die Luft an dieser Stelle wie flirrend erscheinen lässt. Und während sie – ihre Wahrnehmungskanäle vollkommen offen und transmodal gleichermaßen nach innen wie nach außen gerichtet – auf diese Weise behaglich alle *Viere* von sich strecken, beratschlagen einige Mitglieder des Teams in Erinnerung an das wunderbare Kinderbuch über die »besten Beerdigungen der Welt« (Nilsson et al. 2006) augenzwinkernd, was denn jetzt zu tun sei, und zwar gerade eben so laut, dass die Kinder es beiläufig hören können. Dass sie spüren können, dass ihre momentane Welt hohe Relevanz besitzt. Gesprochen wird von den Erwachsenen darüber, dass man jetzt weitere Kinder benötigt, die über die besonderen Fähigkeiten verfügen, auf ausgezeichnete Weise »traurig« zu sein und »weinen« zu können, weil das es ist, was die zutiefst in ihrer »Trauer« gefangene »Gemeinde« für ihre »Feier« braucht.

So kehren die wesentlichen Dinge des Lebens, die die Kinder im Zuge ihres in »der Welt-Seins im Sinne des der Welt Angehörens, ja des von ihr Besessenseins« (Bourdieu 2001a: 180) erfahren, im Spiel zurück; sie werden körperlich-mimetisch durchgearbeitet, vor allem die vielfältigen Welten von Familien mit ihren unzähligen Alltagsroutinen, mit ihren wichtigen Ereignissen, mit den Zyklen des Lebens, eben nicht nur Tod sondern auch Geburt und des, wie an dieser Stelle die letzte Sequenz der Photo-Serie erkennen lässt, »Baby-Seins«. Niklas, der Hauptdarsteller dieses szenischen Geschehens, möchte »Baby« spielen«, »Baby« sein.

12 Vgl. dazu Clifford Geertz' Rezension von Jane Belos Studie »Trance in Bali«. Er schreibt: »A people who, in the cold light of the day, regard spatial disorientation, strong emotion, and ›animal-like‹ behavior with an intense aversion approaching panic, achieve in trance all three, and then, mentally and physically exhausted, pronounce the whole experience as ›delicious‹« (Geertz 1960: 1096).



Abb. 17



Abb. 18



Abb. 19–21

Dazu spricht er sich mit Tewes ab (Abb. 17). Schnell müssen noch einige »Requisiten« wie auch der eigene Körper an das rudimentär bereits vorhandene »Bühnenbild« angepasst werden. Das »Baby«, bevor es »Baby« sein kann, braucht ja eine Wiege (Abb. 18). Und als ob ganz im Sinne von Batesons »Message ›This is Play« ein von den Erwachsenen kaum zu registrierender (metakommunikativer) Startschuss erfolgt, geht das Spiel los. Die Mama ist nicht da; sie ist schon wieder an ihrem Arbeitsplatz. Der Körper des Babys liegt in der Horizontalen auf dem Rücken (Abb. 19), alsbald auf der Seite (Abb. 20). Dann kommen andere »Familienmitglieder« hinzu, beobachten das nun schlafende »Baby« und beugen sich über es (Abb. 21). Sie möchten es vorsichtig anfassen, berühren. Sie streicheln es und kümmern sich um das »Baby«, das nun wieder wach ist; möglicherweise trösten sie es auch. Zwischendurch kommen weitere Gäste (Abb. 22, S. 62). Dann folgt ein unsichtbarer Vorhang, der das Spiel beendet. Die »cast« strahlt (Abb. 23, S. 62).

Welche Folgerungen lassen sich aus diesen Beschreibungen ziehen? Vielleicht enthalten sie ein Angebot, wie sich der »Ernst des menschlichen Spiels« (Turner 1989) praxeographisch präzisieren, zumindest in einem Punkt neu beschreiben lässt. In Anlehnung an Geertz (1987: 252) hat Victor Turner die Auffassung formuliert, dass kulturelle Aufführungen aller Art, darunter auch das Spiel, als eine Art »metasozialen



Abb. 23

Abb. 22

Kommentars« zum sozialen Leben zu verstehen seien, vermittelt dessen Menschen sich Geschichten über sich selbst erzählen (vgl. Turner 1989: 163ff.). Aber erzählen sich Kinder in diesem Sinne im Spiel Geschichten über sich selbst? Zweifel sind angebracht. Diese ergeben sich aus zwei Gründen. Zum einen verdankt sich diese Auffassung ja doch einer eher kontemplativen intellektualistisch-textualistischen Lesart (vgl. Hirschauer 2008: 173 Fn. 4), der sich das Spiel wie eine Art Schauspiel darbietet (so als ob es für den »scholastic view« gemacht sei, um dechiffriert zu werden). Untermauert werden diese Zweifel zum zweiten durch das hier präsentierte ethnographische Material selbst. Denn auch wenn der Beschreibungsmodus des szenischen Geschehens aus Gründen der Eingängigkeit der Darstellung teilweise (bei der Sequenz »Baby-Sein«) auf die Sprache des Theaters zurückgreift, so zeigt das Material doch eindringlich, dass die Kinder, die hier spielen, weder über ein fix und fertiges Skript noch etwa über eine Art Drehbuch verfügen, welche den Spielverlauf vorgängig bestimmen. Dieser ist, im Gegenteil, alles andere als festgelegt. Auf der Grundlage eines aus zunächst vagen Vorstellungen bestehenden »Themas« oder eines »plots« (hier: »Familie«, »Baby-Sein«) realisiert und entfaltet er sich sukzessive und mit ständig variierenden Tempi in Abhängigkeit von den Aktionen und Reaktionen, den spontanen Einfällen, Ideen und improvisierten Zügen der beteiligten Spielpartner. In seinem Vollzug verlangt er diesen beständig vorzunehmende, sich an das Geschehen anzupassende Abstimmungsprozesse ab; er beansprucht dabei die gesamte Physiologie, die Motorik ebenso wie das Ensemble an Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata, und in Gang gesetzt, gehalten und vorangetrieben wird er vermittelt der zu diesem Zeitpunkt ausgebildeten und zugleich sich unablässig re- bzw. neu justierenden generativen Dispositionen des Körpers. Aufgrund

dieses generativen, schöpferischen Erzeugungsmodus kann der Spielverlauf jederzeit überraschende Wendungen nehmen, dabei oft genug explorative, kreative Züge, aber auch Risikobereitschaft verlangen; er kann das Unerwartbare produzieren und hin und wieder Gefahr laufen, aus dem Spielrahmen auszubrechen (»Das ist gemein!«, »Ich habe keine Lust mehr!«, »Ich bin nicht mehr dein Freund!«). Sein Ausgang ist ungewiss und offen. Für das Spiel trifft insofern auf eine ganz eigene Weise zu, was Stefan Hirschauer (2008: 183) in seiner Diskussion des Verhältnisses von soziologischer Theorie und qualitativer Forschung hervorhebt: »Die phantasievollen Einfälle haben die Praktiken, die wir untersuchen.«

Zugleich zwingt der hier vorgebrachte Einwand keineswegs dazu, den von Turner betonten reflexiven, performativen und kreativen Charakter des Spiels in Frage zu stellen. Im Gegenteil: Als ein den Praktiken frühkindlicher Reflexivität zuzuordnendes Tun handelt es sich bei den hier beschriebenen Spielformen weniger um Metakommentare als vielmehr um soziale Metapraktiken der frühen Kindheit, um ganz spezielle Medien kindgemäßer körperlich-mentaler Reflektion: über die Welt, die Dinge, das Leben, die seinen Alltag konstituierenden Praktiken und die darin sich artikulierenden Subjektformen.¹³ Mimetische Praktiken des Spiels erweisen sich hier als performative Metapraktiken, die, ohne die Ebene körperlich-impliziten Wissens und Könnens zu verlassen, reflexiv mit elementaren Praktiken, strukturalen Übungen, ihren Zwängen und Subjektformen experimentell operieren, ihnen auf den Grund gehen und sie sich im Zuge dessen zeitlich begrenzt gefügig machen und unterwerfen. Innerhalb des Spielrahmens kehren sie sozusagen die zwischen diesen Praxisformen herrschenden Dominanz- und Hierarchieverhältnisse um; sie spielen mit ihnen wie mit den sozialen Zwängen, die die Gewohnheitswirklichkeiten von Habitaten Kindern und ihren Körpern auferlegen.

Wer an diesen kollektiven Spielpraktiken der frühen Kindheit teilnehmen möchte, der muss zumindest ansatzweise über ein in entsprechenden Habitaten (in erster Linie der »Familie«) verankertes, tagtäglich zu erweiterndes praktisches Wissen von den für diese Habitate konstitutiven, im Spiel thematisierten Subjektformen und kulturellen Typisierungen (»Mutter«, »Vater«, »Kind«, »Bruder«, »Schwester« »Baby«, »Haustier« usw.) verfügen.¹⁴ Dieses Wissen artikuliert sich, indem die Kinder diese Subjektformen in ihrer Relationalität auf eine für die

13 Die diesen Abschnitt abschließenden Überlegungen nehmen Bezug auf das Forschungskonzept des Oldenburger Graduiertenkollegs »Praktiken der Subjektivierung« <http://www.aps.uni-oldenburg.de/>.

14 Mit zunehmendem Alter werden freilich auch andere Subjektformen (»Erzieher/in«, »Lehrer/in«) weiterer gegenwärtig bewohnter (»Kita«) oder zukünftiger Habitats (»Schule«) und ihre Komplemente (»Krippen-« bzw. »Kindergartenkinder«, »Schüler/innen«) im Spiel verkörpert.

Spielgruppe erkennbare und von ihr anzuerkennende Weise in den Modi des »Als-Ob« arbeitsteilig *verkörpern*, und zwar so, dass gerade und vor allem das Gewöhnliche des Alltags körperlich-performativ auffällig gemacht wird.¹⁵ So ist die Subjektform »Baby« hier gekennzeichnet zugleich durch dargestellte »Hilflosigkeit« und – relational – durch ihr »Angewiesen-Sein« auf andere Subjektformen bzw. -positionen. Das »Baby« »schaut« dementsprechend, »Laufen« ist nicht möglich, sein Körper kann nur »liegen« oder »schlafen« und, immerhin, sich »drehen« und leicht »aufrichten«; es benötigt ein bestimmtes dingliches Ambiente (»Wiege«, »Decke«, »Kuscheltuch«). Auf sein »Angewiesen-Sein« reagieren andere Subjektformen (»Eltern«, »Familienmitglieder«, »Erwachsene«) mit charakteristischen, ihre sozialen Positionen typisierenden Kopf- und Körperhaltungen (»sich über das Kind beugen«), Gestiken (»Streicheln«), Worten (»Ei, ei«), Mimiken (des »Sich-Kümmerns«) und Blicken (der »Zärtlichkeit«, der »Besorgnis« usw.). Auf diese Weise geschieht wesentlich mehr, als dass das praktische Wissen von der sozialen Welt aus einer scheinbar fixierten sozialen Position (»Kind«) vertiefend inkorporiert wird. Vielmehr wird es umgearbeitet, transformiert, perspektivisch angereichert, neu geordnet und es kann früher oder später auf jene sozialen Ordnungen zurückwirken, aus denen es hervorgegangen ist. Tatsächlich zeigen die Körper der Kinder der Kinder sich hier selbst als Orte der Subjektwerdung. Denn indem sie sich im Medium des Körperlich-Symbolischen zu kompetenten Subjekten der Spielpraktik machen, schlagen sie zwei Fliegen mit einer Klappe. Zum einen erlauben sie es sich, im Zustand einer als »verzaubert« erlebten Wirklichkeit (vgl. Fischer-Lichte 2004: 314ff.) nahezu beiläufig und jenseits bewussten Lernens Transformations-, Selbstbildungs- und -umbildungsprozesse zu vollziehen, die sie in einer Art Spiralbewegung zu einem jeweils höheren Grad körperlich-praktischen Verstehens und Konstruierens ihrer sozialen Welten führen.¹⁶ Zum zweiten erobern sie auf diese Weise auch

15 Genau darin sieht Fischer-Lichte (2004) eine wesentliche Eigenart kultureller Aufführungen: »dass ganz gewöhnliche Körper, Handlungen, Bewegungen, Dinge, Laute, Gerüche wahrzunehmen sind, die gleichwohl als außergewöhnlich, als im Stande der Verklärung erscheinen, ja dass es gerade die Eigenart vieler Aufführungen ist, das Gewöhnliche auffällig werden zu lassen Wenn Gewöhnliches auffällig wird, Gegensätze kollabieren und die Dinge sich in ihr Gegenteil verwandeln«, dann erleben in unserem Fall weniger die Zuschauer (die die Autorin vor Augen hat) als vielmehr die agierenden Kinder selbst »die Wirklichkeit als ›verzaubert‹. Und es ist diese Verzauberung«, die sie immer wieder neu »in einen Zustand der Liminalität versetzt und zu transformieren vermag« (Fischer-Lichte 2004: 314).

16 Diese sich tagtäglich vollziehenden Metamorphosen der frühkindlichen Habitusformen verändern zweifellos das Alltagsleben ihrer Familien bis in die feinsten Verästelungen der Lebensführung hinein. Sie bestimmen die täglichen

und gerade anerkannte Subjektpositionen innerhalb der Spiel- bzw. Kindergruppe; sie trainieren sozusagen ihren »sense of one's place«. Was erneut bekräftigt, dass die Körperlichkeit von Bildungspraktiken weder einem einzelnen wie auch immer gearteten »Bildungsbereich«, einem »Entwicklungsfeld« oder einer einzelnen unter anderen »Basiskompetenzen« zuzuordnen ist. Sie stellt vielmehr den Schlüssel für das Verständnis jeglicher Art von Bildung und Prozessen des Lernens in der frühen Kindheit dar.

VIII. Schluss

Zu einem bestimmten Zeitpunkt, währenddessen ich an diesem Text arbeite und mich das Gefühl beschleicht, dass mir die Zeit wegläuft, bin ich aufgrund eines Personalengpasses gezwungen, mich für einen kompletten Tag vom Schreibtisch wegzubewegen. Ich begleite eine Kollegin und unsere demnächst schulpflichtig werdenden fünf- bis sechsjährigen Kinder ins Schwimmbad; es ist der letzte Tag ihres Schwimmkurses. Einige haben bereits ihr »Seepferdchen«, andere ihren »Freischwimmer« gemacht, darunter einige, die bereits erfahren haben, was es heißt, vom Dreimeterturm in das Schwimmbecken zu springen. Heute dabei ist auch wieder Kaan, gerade mit seiner Familie von einem mehrwöchigen Verwandtschaftsbesuch aus der Türkei zurückgekommen. Auch er will, wie die anderen, vom Dreimeterbrett springen – das *erste Mal in seinem Leben*. Er steigt die Leiter hinauf, geht bis an das Ende des Bretts, schaut in die Weite des Schwimmbades, dann nach unten (»Nicht nach unten sehen!«, ruft die Schwimmlehrerin beschwörend), schaut wieder hoch, zögert, verharrt in dieser Position, beugt sich mehrmals vor und zurück, bleibt immer noch dort oben, und es fühlt sich an als ob die Zeit sich zu einer Ewigkeit ausdehnt. Schließlich traut er sich doch nicht und tritt den Rückzug an. Unten angekommen beobachtet er noch einmal genau die 4 bis 5 Kinder, die schon so weit sind, ihren Sprung zu wagen.

Kaan gibt sich noch einmal einen Ruck. Er steigt erneut die Leiter hoch. Zwischendurch hatten bereits einige der Bademeisterinnen und Bademeister von dem Geschehen Notiz genommen. Erkennbar an ihrer

Rhythmen, die jeweilig anzupassenden Einrichtungen der Wohnungen (nicht nur des »Kinderzimmers«), stehen in Wechselwirkung mit den Dynamiken von Paar- und/oder sonstigen Sozialbeziehungen usw., und das über einen Zeitraum von zumeist 18–20 oder mehr Jahren. Familien welchen Typus auch immer kommen nicht umhin, ihre Lebensweise an die sich verändernden Habitus ihrer Kinder schrittweise anzupassen, und das bedeutet permanenten Wandel der Lebensführung, der sich im Alltag allerdings nahezu unmerklich vollzieht.

weißen Berufskleidung stehen sie versammelt um den Sprungturm. Und nicht nur bei ihnen, die dem Jungen gerade eben noch einige Tipps gegeben haben, macht sich eine gewisse Spannung breit. Als er oben angekommen kurz vor der vordersten Kante des Bretts erneut stehen bleibt, legt sich eine eigenartige Stille über diese Zone des Schwimmbades. Als ob die Zeit angehalten würde, verharren die Badegäste, unter ihnen viele Senioren, auf der Stelle schwimmend und nur mit den Beinen paddelnd, den Blick nach oben auf den Jungen gerichtet. Er steht jetzt ganz vorn am Ende des Sprungbretts und zählt mit seinen Fingern bis »drei« – üblicherweise das Signal, bei dem die Kinder, wenn sie in der Sporthalle ihren Sprung vom hohen Kasten machen, sich vom festen Untergrund abstoßen. Aber er zählt weiter: vier, fünf, sechs – alle Finger durch. Einer der Senioren, der im Wasser nahezu atemlos Wasser auf der Stelle tritt, feuert ihn an: »Jetzt!«, ruft er. Kaan bleibt, wo er ist. Er machte aber auch keine Anstalten umzukehren. Es ist eine Atmosphäre aufgeladen mit höchster »kinästhetischer Sympathie«, wie Thomas Alkemeyer (2006b: 277ff.) in Anlehnung an Clifford Geertz (1987: 209ff.) diese Art des körperlichen Mitgehens beschreibt, eine Atmosphäre, zum Zerreißen gespannt. Die gesamte kollektive Aufmerksamkeit aller Anwesenden richtet sich mit ungeheurer Intensität auf das, was hier gerade geschieht, und als ob er selbst den ersten Sprung seines Lebens gerade noch einmal erleben würde, bewegt sich der Oberkörper des älteren Herren, der Daumen drückend auf der Stelle Wasser tritt, wie ein Pendel hin und her, ein bisschen nach vorn und wieder zurück, fast so, als ob es auch für ihn jetzt so weit wäre. Kaan beugt seinen Oberkörper ein Stück nach vorn unten. Der ältere Herr beugt sich im gleichen Winkel mit. Kaan hebt den Oberkörper wieder an. Und auch der ältere Herr steht jetzt wieder senkrecht im Wasser, ein Vorgang, der sich mehrmals wiederholt. Nahezu unmerklich lässt der mitgehende Herr nun aber doch seinen Kopf ein klein wenig hängen, so als ob er die Hoffnung aufgeben und spüren würde, dass das Drehbuch einem Happy End die Stirn bietet. Und just in eben diesem Moment, als die Bereitschaft die Hoffnung aufzugeben sich breit zu machen scheint, als das Mitfiebern fast in eine kleine mit Verständnis verbundene Enttäuschung umzuschlagen droht, als alle glauben, das wäre es wohl gewesen – da nimmt Kaan allen Mut zusammen und springt. Das Wasser spritzt, sein Körper sinkt tief ins Wasser, kommt wieder hoch, und als sein Kopf die Wasseroberfläche durchbricht und nach oben hin auftaucht, als seine Augen und Ohren wieder frei sind, empfängt ihn tosender Applaus.

Das sind seltsame Momente. Daniel N. Stern (2007) bezeichnet diese Klasse von Momenten als »Gegenwartsmoment«; ein möglicherweise flüchtiger, den Bruchteil einer Sekunde ausmachender und dennoch auf seine Weise sich dem Körper einschreibender, unvergesslicher, »bewegender«, dramaturgisch kaum zu überbietender, eine Art magischer

Moment. Eine Art Moment, den ich nicht zuletzt aufgrund meiner Zugehörigkeit zum Feld im Hier und Jetzt der Situation noch einmal anders erlebe als jemand, der, von außen kommend, ethnographische Forschung betreibt. Und einer, der vermittelt der autoethno- bzw. praxeographischen Analyse und ihrer damit verbundenen Arbeit deskriptiver Objektivierung zugleich Rückwirkungen auf mich als Autor zeitigt, weil das Schreiben dieses Textes selbst eine Art Praktik der Subjektivierung im Sinne der symbolischen Meisterung des eigenen Metiers und der eigenen Praxis darstellt. Nicht nur das Miterleben eines solchen Moments, sondern auch diesen sich reflexiv zugänglich machen zu dürfen, verstärkt das Erleben der inneren Anteilnahme und des Gefühls eines tiefen inneren Berührt-Seins. Was für ein Privileg! Ich erlebe dies wie eine Amplifizierung oder (aufgrund des gepaarten Feldbezugs in Wissenschaft und frühpädagogischer Praxis wie) eine Verdoppelung eines ohnehin schon großen, gleichwohl flüchtigen Glücks. Es sind solche Momente, die mir Sätze in Erinnerung rufen wie jenen von Loic Wacquant, wenn er von einer »begriffslosen Kohäsion« spricht, »die unsere geglückte Begegnung mit der Welt immer dann leitet, wenn unser Habitus zu dem Feld passt, in dem wir uns bewegen« (1996: 42).

Seltsam genug, dass sich mir dabei immer auch jenes Ding vor das innere Auge schiebt, das man »Ball« nennt. Allerdings weniger, um den allseits bekannten Bundestrainer der deutschen Fußballnationalmannschaft der 50er und 60er Jahre zu zitieren als vielmehr Gaston Bachelard, wenn er gegen Ende seiner Poetik des Raumes sagt: »Das Dasein ist rund« (1975: 265). Momenthaft scheint dies möglich.

Literatur

- Alkemeyer, T., 2006a: Lernen und seine Körper. In: B. Friebertshäuser/M. Rieger-Ladich/L. Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 119–142.
- Alkemeyer, T., 2006b: Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. In: R. Gututzer (Hg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: Transcript, S. 265–296.
- Alkemeyer, T., 2009: Körpersozialisierungen. Über die Körperlichkeit der Bildung und die Bildung über den Körper. In: Journal für politische Bildung 2: 12–21.
- Alkemeyer, T., 2011: Bewegen und Mitbewegen. Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen als soziale Körperpraxis. In: R. Schmidt/Wiebke Marie Stock/Jörg Volbers (Hg.): Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit. Weilerswist: Velbrück, S. 44–72.

- Althans, B., 2009: Körperlernen. In: S. Andresen/R. Casala/R. Gabriel/R. Horlacher/S. Larcher-Klee/J. Oelkers (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 478–491.
- Bachelard, G., 1975: Poetik des Raumes. Frankfurt/Main: Ullstein.
- Bateson, G./Mead, M., 1942: Balinese Character. A Photographic Analysis. New York: The New York Academy of Sciences.
- Belo, J., 1960: Trance in Bali. New York: Columbia University Press.
- Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt (BBP). Hg. v. d. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Berlin 2004.
- Bourdieu, P., 1979: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1983: Erving Goffman, Discoverer of the Infinitely Small. In: Theory, Culture & Society 2(1): 112–113.
- Bourdieu, P., 1985: Sozialer Raum und »Klassen«. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1987: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1988: Homo Academicus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 1997: Die männliche Herrschaft. In: I. Dölling/B. Kraus (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Frankfurt./Main: Suhrkamp, S. 153–217.
- Bourdieu, P., 2001a: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., 2001b: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P., 2004: Teilnehmende Objektivierung. In: E. Ohnacker/F. Schultheis (Hg.): Pierre Bourdieu. Schwierige Interdisziplinarität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 172–186.
- Caillois, R., 1982: Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Frankfurt/Main: Ullstein.
- Canetti, E., 1980: Masse und Macht. Frankfurt/Main: Fischer.
- Delamont, S., 2007: Arguments against auto-ethnography. In: Qualitative Researcher 4: 2–4.
- Ellis, C./Adams, T.E./Bochner, A.P., 2011: Autoethnography: An Overview. In: Forum Qualitative Social Research 12 (1).
- Erickson, M.H./Rossi, E.L., 2010: Hypnotherapie. Aufbau – Beispiele – Forschungen. Stuttgart: Klett Cotta.
- Fischer-Lichte, E., 2004: Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Förster, H. v., 1993: Kybernetik. Berlin: Merve.
- Gebauer, G., 1997: Bewegung. In: C. Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim: Beltz, S. 501–516.
- Gebauer, G./Wulf, Ch., 1998: Spiel – Ritual – Geste. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Geertz, C., 1960: Review: Trance in Bali. Jane Belo. In: *American Anthropologist* 62: 1096–1097.
- Geertz, C., 1987: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, S., 2004: Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: K. H. Hörning/J. Reuter (Hg.): *Doing Culture. Kultur als Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 73–91.
- Hirschauer, S., 2008: Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In: H. Kalthoff/S. Hirschauer/G. Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hörning, K.H./ Reuter, J. (Hg.), 2004: *Doing Culture: Kultur als Praxis*. In: K. H. Hörning/J. Reuter (Hg.): *Doing Culture. Kultur als Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 9–15.
- James, W., 1950: *The Principles of Psychology*. Volume I. New York: Dover Publications.
- James, W., 2008: *Essays in Radical Empiricism*. New York: Wilder Publications.
- Kaufmann, J.-C., 1999: *Mit Leib und Seele. Theorie der Haushaltstätigkeit*. Konstanz: UVK.
- Latour, B., 1998: *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Liebau, E., 2006: Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: B. Frieberthäuser/M. Rieger-Ladich/L. Wigger (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 41–58.
- Miner, H., 1956: Body Ritual among the Nacirema. In: *American Anthropologist* 58(3): 503–507.
- Mol, A., 2002: *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.
- Mrochem, S./Bierbaum, H., 2002: Einige Grundlagen der Kinderhypnose. In: S. Mrochem/K.L. Holtz/B. Trenkle (Hg.): *Die Pupille des Bettnässers*. Heidelberg: Auer.
- Nilsson, U./Eriksson, 2006: *Die besten Beerdigungen der Welt*. Frankfurt/Main: Moritz Verlag.
- Reckwitz, A., 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32(4): 282–301.
- Sartre, J.-P., 1985: *Marxismus und Existentialismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schäfer, G.E., 2007: *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen.
- Schechner, R., 1990: *Theater-Anthropologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schmidt, R., 2011: Die Entdeckung der Praxeographie. Zum Erkenntnisstil der Soziologie Bourdieus. In: D. Šuber/S. Prinz/H. Schäfer (Hg.): Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Konstanz: UVK, S. 89–106.
- Stern, D.N., 2007: Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozess in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Frankfurt/Main: Brandeis & Apsel.
- Stieve, C., 2008: Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit. München: Fink.
- Tomasello, M., 2006: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Turner, V., 1989: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/Main: Ed. Qumran.
- Wacquant, L. (1996). Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: P. Bourdieu,/L. Wacquant (Hg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 17–93.
- Wacquant, L., 2010: Habitus als Thema und Analysewerkzeug. Betrachtungen zum Werdegang eines Berufsboxers. In: LiTheS 4: 5–23.
- Zeig, J. K./Geary, B. (Hg.), 2000: The Letters of Milton H. Erickson. Phoenix: Zeig, Tucker & Theisen.