

3. Komobilität

Das vorangegangene Kapitel fokussierte eine Form von Heteromobilität, bei der Kinder und ältere Menschen passiv bleiben konnten: Sie wurden *transportiert*. Dieses Kapitel widmet sich dagegen Fortbewegungspraktiken, die ihre aktive Beteiligung erfordern. Ich nenne diese Form von Heteromobilität *Komobilität*. A bewegt B nicht fort, sondern trägt lediglich zu Bs Fortbewegung bei: Er stützt ihn (3.1), sichert ihn ab (3.2), begrenzt seine Fortbewegung (3.3), beaufsichtigt ihn (3.4) oder veranlasst ihn dazu, sich fortzubewegen (3.5). Eine Zusammenfassung schließt das Kapitel ab (3.6).

3.1 Gehaltenes Laufen

Beginnen wir mit einer gängigen Praktik der Komobilität, die noch relativ nah am Tragen gebaut ist, und die ich bei einem Besuch bei Miriam und ihrem knapp einjährigen Sohn Nils kennenlerne:

Zu Beginn meines Besuchs berichtet Miriam mir: „Und er macht jetzt Schritte, wenn man ihn so festhält. Er kapiert jetzt schon auch, dass er links und rechts bewegen muss, um vorwärtszukommen.“ Später habe ich die Gelegenheit, zu beobachten, was sie meint. Auf dem Weg vom Wohnzimmer ins Kinderzimmer haben wir in der Küche Station gemacht, weil eine Freundin von Miriam angerufen und ihr Kommen angekündigt hat. „Hopp wir laufen weiter, es klingelt nämlich gleich“, sagt Miriam. Sie nimmt ihn an den Händen und sie laufen. Das heißt, dass Miriam hinter ihm läuft, über ihn gebeugt, und ihn links und rechts an seinen erhobenen Händen festhält. Nils lacht glucksend und quietscht. Seine Schritte sind noch unregelmäßig und er kippt manchmal um, was Miriam auffängt, indem sie ihn an den Händen festhält.

Einige Wochen später erzählt sie mir: „Und er will natürlich jetzt dauernd laufen. Also so dass man ihn festhält.“ „An den Händen?“ frage ich nach. „Ja ja, aber es ist so Körperspannung = null. Also es sieht irgendwie lustig aus, weil irgendwie hängt er da dann oder wackelt hin und her. Aber er möchte das so gerne!“ „Woran merkst du das?“ „Naja er will dann hoch, und er stellt sich auch hin und wenn ich ihn manchmal hinsetzen will, dann macht er sich so steif, er will dann nicht sitzen.“

Vom Humantransport (Kapitel 2) aus betrachtet, handelt es sich hier um eine Mischform zwischen Getragenwerden und Laufen: B wird noch gehalten, macht aber schon Schritte. Er wird bewegt und bewegt sich, ist passiv und aktiv. A trägt einen Teil von Bs Gewicht und B stemmt den anderen. B sorgt für seinen eigenen Vortrieb, während A für ihn seine Balance hält. Diese Zwischenstellung spiegelt sich in den Benennungsschwankungen: Die Mutter bezeichnet diese Fortbewegungsart zwar als „laufen“, beeilt sich aber, hinzuzufügen, dass sie ihr Kind dabei festhält. Sie benennt, was zum Laufen noch fehlt: Körperspannung. Das Kind kann sich noch nicht selbst aufrecht halten. Was stattfindet ist ein verteiltes Laufen, das aber dem Selbstlaufen so nahekommt, dass man versucht ist, es so zu nennen. Beinahe wie eine Puppenspielerin lässt die Mutter es hier so aussehen und sich für ihr Kind so anfühlen, *als ob* es laufe. Sie ermöglicht ihm, eine Art der Fortbewegung annäherungsweise am eigenen Leib zu *erleben*, die es selbst noch nicht herbeiführen kann. Aus Erwachsenensicht lässt sie Nils am Laufen „schnuppern“. Aus Kindersicht sieht es anders aus: Es ist nicht davon auszugehen, dass ein knapp einjähriges Kind selbst weiß, welche Mobilitätskarriere ihm bevorsteht. Es sieht selbstverständlich ältere andere Menschen laufen, erwartet aber nicht, dass es mal so sein wird wie diese. Dazu müsste es über ein Bewusstsein seiner selbst (Mead 1925) und über ein kulturell weitergegebenes Wissen vom erwartbaren Normallebenslauf einschließlich der motorischen Entwicklung von Kindern verfügen. Aus seiner Sicht erfährt bzw. praktiziert das Kind mit dem gehaltenen Laufen eine *neue* Fortbewegungsweise, keine *zukünftige*. Diese simulierte Erweiterung seiner körperlichen Möglichkeiten dürfte reizvoll genug sein. Vermutlich genießt Nils auch den harmlosen Kontrollverlust. Er erlebt sich selbst in einer neuen, schnellen und daher offenbar aufregenden Bewegung, die er noch nicht kontrollieren kann, bei der er aber gehalten wird und bei der ihm daher nichts passieren kann.

„Laufen lernen an der Hand“

Da das Laufen an Händen das Kind eine Fortbewegungsweise erleben lässt, die es nicht beherrscht, und ihm dabei Eigentätigkeit einräumt und abverlangt, wird die Praktik oft eingesetzt, um eben diese nicht vorhandene Fähigkeit hervorzurufen. So schreibt eine Userin in einem Internetforum, in dem Eltern Fragen an Kinderärzt:innen stellen können:

Laufen lernen an der Hand

Moin,

meine Tochter (14 Mon.) mag es von jeher nicht besonders, an den Händen angefasst zu werden. Jetzt, wo sie so schön steht, sich hochzieht und auch seitwärts geht, würde ich mit ihr auch mal gern an der Hand bzw. an beiden Händen versuchen zu laufen. Das lehnt sie aber ab und setzt sich dann sofort hin. Ist das Laufen-lernen-an-der-Hand überhaupt nötig? Oder sollte man sie warten lassen, bis sie es von allein und frei kann? Meine Mutter meint, „das muss sie nun langsam lernen.“ Finde ich irgendwie doof ...

Danke.

Wiebke

Gewisse Vorboten des „freien“ Laufens sowie mutmaßlich das Alter des Kindes wecken in der Familie die normative Erwartung, das Kind „muss [...] nun langsam lernen“ zu laufen. Als geeignetes Mittel dazu erscheint das Laufen „an der Hand bzw. an beiden Händen“. Das Laufenlernen und das Laufen an der Hand verschmelzen gar zu einer Einheit: „Laufen-lernen-an-der-Hand“. Dass diese Assoziation kein Einzelfall ist, zeigt eine Online-Bildersuche mit dem Suchbegriff „laufen lernen“. Fast immer sind im Bild außer eines Kleinkindes auf zwei Beinen auch große Menschen zu sehen. Meist sind zumindest deren Hände im Bild, die das Kind an den Händen oder Armen greifen. Das händisch unterstützte Laufen steht sinnbildlich für das Laufenlernen von Kindern.⁵⁰ Die implizite Didaktik dabei ist die Folgende: Das Kind wird in eine Körperhaltung gebracht, die es aus eigener Kraft nicht halten kann, und dazu gebracht, sich auf eine Weise zu bewegen (Schritte machen), die seine Fähigkeiten übersteigt. In diese zunächst noch von außen gestützte Haltung und Bewegungsweise kann es dann ‚hineinwachsen‘ und sie ausfüllen. Der Leib dient hierbei als Medium der Befähigung. Das Kind muss weder Anleitungen verstehen noch das Verhalten von anderen beobachten und nachmachen (vgl. Schindler 2011: 338f.; vgl. Alkemeyer/Brümmer 2021: 6), sondern spürt, wie es wäre zu laufen (vgl. Alkemeyer/Michaeler 2013: 229).

Im Fall des Forenbeitrags spielt das Kind jedoch nicht mit, sondern „lehnt ab“, indem es sich hinsetzt. Die Weigerung wird nicht etwa als

50 Zu einem gewissen Teil ist das sicherlich ein Effekt des Zusammentreffens von Medium und Inhalt: Wie soll man auf einem unbewegten Bild einen situativ gar nicht wahrnehmbaren, langwelligen Prozess abbilden? Die händische Hilfe kommt hier gelegen, um das selbst kaum abbildbare Lernen zu symbolisieren.

Widerstand gegen das Laufen, das Lernen oder die Mutter gedeutet, sondern einer „von jeher“ vorhandenen charakterlichen Schrulle zugerechnet. Eine Sorge nistet sich ein: Sollte an dieser Aversion gegen Berührung an den Händen nun das Laufenlernen scheitern? Das wirft die grundsätzliche Frage auf, ob Laufen eine Tätigkeit ist, die man beigebracht bekommen muss. Die Symbolbilder im Internet suggerieren zumindest, dass Kinder zum Lernen die helfenden Hände von Erwachsenen brauchen. Die Mutter der Mutter – qua Familienrolle eine erzieherische Autorität – scheint der Auffassung zu sein, dass das Laufen-lernen-an-der-Hand zumindest nötig ist, um einen gewissen Zeitplan einzuhalten: Weil das Kind nicht schnell genug selbst lernt, soll die Mutter eingreifen. Unter dieser Prämisse vernachlässigte die Mutter ihre Erziehungspflicht, indem sie die individuelle Abneigung ihres Kindes und damit dessen Autonomie respektiert, und verhinderte oder verzögerte damit seine motorische Verselbständigung. Doch die Mutter hat Zweifel an der Position ihrer Mutter und sucht bei dem Kinderarzt im Online-Forum Rückhalt für ihr Unbehagen an der „doofen“ Normativität der Entwicklung und der Notwendigkeit eines Eingreifens ihrerseits.

Die „Lehrwut“⁵¹ der Eltern

Der Kinderarzt stärkt der verunsicherten Mutter den Rücken: „Das kommt von ganz alleine und Sie müssen das nicht üben.“ Eine andere Userin kommentiert im selben Thread:

51 Die Formulierung „manie enseignante“ stammt von Rousseau, hätte so aber auch von Feldteilnehmenden kommen können. Wegen der Nähe seiner Argumentation zu der des Feldes zitiere ich ihn hier ausführlich: „Immer wollen wir in unsrer schulmeisterlichen und pedantischen Manie den Kindern etwas beibringen, was sie viel besser allein lernen [...]. Gibt es etwas Dümmeres als die Mühe, die man sich macht, sie laufen zu lehren, als gäbe es Erwachsene, die durch die Nachlässigkeit ihrer Amme nicht gehen könnten! Aber wie viele Menschen gibt es, die ihr Leben lang schlecht gehen können, weil man es ihnen schlecht beigebracht hat. Emile wird weder Fallhauben, Gehkörbe, Laufwägelchen noch Gängelbänder haben, wenigstens wird er, sobald er einen Fuß vor den anderen setzen kann, nur auf gepflasterten Stellen gestützt werden, über die man ihm rasch hinweghilft. Anstatt ihn in der verbrauchten Luft eines Zimmers vegetieren zu lassen, führe man ihn täglich nach draußen. Da soll er laufen und herumtollen; und wenn er hundertmal am Tag hinfällt – um so besser, dann lernt er auch am besten, wie er wieder aufstehen kann. Die Wohltat der ungebundenen Freiheit entschädigt reichlich für viele Wunden“ (Rousseau 1990: 183).

[...] unsere Kinderärztin betont immer, dass das Laufenlernen beim Menschen genetisch programmiert ist (und auch der Zeitpunkt, wann ein Kind damit anfängt). Das heißt: Üben ist absolut nicht nötig und beschleunigt das Laufenlernen auch nicht - das angeborene „Lernprogramm“ läuft ganz von selbst ab!

Einen ähnlichen Verlauf nehmen viele Threads, in denen verunsicherte Eltern etwa fragen, ob sie ihre Kinder „irgendwie beim [...] laufen lernen unterstützen können oder ob wir sie dabei quasi sich selbst überlassen sollen.“ Zur Debatte steht also die Agency des Laufenlernens: „Entwickelt sich das Kind aus sich heraus oder muss es von Lehrerenden zum Laufen „erzogen“ werden?“⁵² Die Position des Kinderarztes und die der anderen Eltern im Forum ähnelt der Haltung des Personals in frühpädagogischen Einrichtungen. Als ich einem Erzieher und studierten Pädagogen beschreibe, wie Miriam mit Nils an den Händen läuft, erzählt dieser:

Also es gibt tatsächlich Kinder, das hab ich auch schon erlebt, im schlimmsten Fall ist es halt nicht mehr dieses reflexartige mit den Armen nach vorne, sondern wirklich, die sind mit den Armen nach oben. Weil da ist ja meine Sicherung immer gewesen. Also gibt's auch Beobachtungen dazu. Weil das ja, du hast ja diesen Fallreflex letzten Endes, ja bloß das ist ja jetzt nix Muskuläres wie am Knie, der ja immer ausgelöst wird, sondern du kannst dir das auch abtrainieren. [...] und wenn du natürlich auch immer diese Erfahrung machst, ständig die Erfahrung! Also ich find das ganz schwierig. Das sind die Extremfälle natürlich.

Für diesen Pädagogen ist das Laufen an Händen didaktisch nicht nur „absolut nicht nötig“, sondern sogar schädlich. Das Kind erlernt dabei falsche Reflexe bzw. verlernt die richtigen: Im Falle eines Sturzes fängt es sich nicht mit den Armen vor dem Körper ab, sondern reißt sie hoch in Richtung der helfenden Hände seiner Eltern. Der Versuch, das Kind stehen zu machen, macht es paradoxerweise unselbständig. Hier schreibt sich die Praxis der Heteromobilität in den Körper eines ihrer Teilnehmer ein. Die Erfahrung, gehalten zu werden, wird „in motorische Schemata und automatische Körperreaktionen verwandelt“ (Bourdieu 1980: 116), also in

52 Hier scheint die alte „nature-nurture“-Kontroverse auf. Die heutige Entwicklungspsychologie hat sich vom Dualismus von „maturationism“ und „environmentalism“ gelöst und in Richtung eines Zusammenspiels mehrerer Faktoren (Thelen/Smith 1996: XVf.) bewegt. Dieser Forschung zufolge braucht es zum Laufenlernen zwar keine anderen Menschen als Lehrende oder Stützende, aber doch jede Menge Praxis (Adolph et al. 2012) und eine mit Halte- und Stützgelegenheiten angefüllte Umwelt.

einen „praktischen Glauben“ (ibid.: 113; vgl. Joas 1992: 287) daran, gehalten zu werden. Dabei ist die Übersetzung in Reflexe ein Extremfall von Habitualisierung. Die „Dringlichkeit“ (Bourdieu 1980: 64, 138) der Praxis ist hier auf die Spitze getrieben: In den Sekundenbruchteilen zwischen Gleichgewichtsverlust und Aufprall auf dem Boden findet kaum ein bewusster Denkvorgang Platz. Insofern die Habitualisierung als „praktische Generalisierung“ (Bourdieu 1980: 158) operiert, wird das motorische Schema jedoch auch auf Situationen übertragen, in denen es nicht passt, weil niemand da ist, um den Fallenden zu halten.

Allerdings werden in unserem Fall *nicht* wie in Bourdieus Theorie der sozialen Ungleichheit, der ich den Gedanken der Einverleibung entnehme, zusammen mit der „Körperreaktion“ auch die Werte der Herrschenden „verleiblicht“ und damit die „gesellschaftlichen Verhältnisse“ reproduziert (1980: 120). Inkorporiert wird zunächst einmal lediglich ein praktisches Verhältnis zwischen den Aktivitäten der Partizipanden einer verteilten Praxis, nämlich das des Gehaltenwerdens: A macht etwas mit B (ihn stützen/halten), damit dieser etwas tun kann (laufen). Dass B diesen Beitrag von A beobachtbar einfordert, indem er seine Arme nach ihm ausstreckt, macht das *praktische* Verhältnis in einem zweiten Schritt zu einem bestimmten *sozialen* Verhältnis – dem der Hilfe: A unterstützt B bei seiner Tätigkeit (zu dieser Unterscheidung mehr in Kapitel 7).⁵³ In einem dritten analytischen Schritt lässt sich feststellen, dass die Anwesenheit stützender Anderer nicht einfach zufällig variiert, sondern gesellschaftlich organisiert ist. „A“ ist gewissermaßen eine ungleich verteilte Ressource. Sie ist ein Luxus, den die unbezahlte Sorgearbeit der Eltern ihren Kindern bietet, der aber (alten) Erwachsenen schon aus körperlichen Gründen nicht zur Verfügung steht. Perspektivisch soll das Kind deshalb lernen, ohne andere auszukommen, sich also im Falle eines Falles selbst zu schützen. Die von den Pädagog:innen gepredigte Zurückhaltung der Eltern bei der physischen Partizipation an der Fortbewegung von Kindern ist also eine – durchaus realistische und fürsorgliche – Vorbereitung auf die vergleichsweise vereinzelte, ungebundene, ungehaltene Fortbewegungsweise der Erwach-

53 Dass B die Arme hochreißt, markiert das, was A tut, als Hilfe im Gegensatz zu einem ungewollten Eingriff – zumindest wird diese präreflexive Körperbewegung von pädagogisch geschulten Beobachtenden als eine Art unbewusstes Hilfesuchen gedeutet.

senen, mithilfe derer sich eine individualistische Gesellschaft zumindest symbolisch *darstellen* lässt.⁵⁴

Ich kehre zurück zur pädagogischen Kritik am Laufen an Händen. Dieses ist für den oben bereits zitierten Pädagogen nicht nur deshalb moralisch falsch, weil es dem Kind die körperlichen Fähigkeiten zum Selbstschutz vorenthält, sondern auch, weil es ihm ein bestimmtes Selbstverhältnis vorenthält:

Ganz schrecklich! Ich persönlich bin da so ganz extrem in punkto Pikler.⁵⁵ Ich finde die Eltern nehmen diesem Kind die Möglichkeit, Selbstbestätigung zu erfahren. Dieses „Ich hab das selber geschafft!“ Dieser Moment fehlt ja. Und genau so jetzt gerade zu dem Beispiel „am Arm laufen“, die müssen sich das ja selbst erarbeiten, die müssen selber sicher sein in dem, was sie machen. Das kennst du vielleicht, wenn man was selber macht oder selber erschaffen hat, du fühlst da ja was dabei. Das ist ja dieses, Hornbach vermittelt das in seiner Werbung von mir aus (lacht). Ne? Dieses Gefühl, so von wegen du hast was gemacht, du hast was geschafft, du hast es selber gemacht. Und das macht schon was. Die brauchen ja Selbstbestätigung. Natürlich wollen die auch von jemand anderem mal irgendwas hören, aber letzten Endes geht's ja wirklich darum, die sollen ja auch ein Gefühl bekommen für ihre Fähigkeiten und für ihre Möglichkeiten. Und das fängt eben früh an, das wird ja alles

54 Ich verfolge mit dieser Analyse keine kritische Absicht im Sinne eines Korrekturvorschlags. Eine Kritik an den Autonomiezumutungen in Bezug auf die körperliche Fortbewegung müsste sich fragen, wie die Gesellschaft aussehen müsste, damit wir nicht lernen müssten, uns selbst aufrecht zu halten und abzufangen. Permanenter Körperkontakt wäre erforderlich. Die Kosten für eine ins Erwachsenenalter fortgesetzte Komobilität bestünden in der Abschaffung jeglicher „Territorien des Selbst“ (Goffman 1971). Man könnte nicht mehr allein auf die Toilette gehen. Das wäre modernen Subjekten schwerlich beizubringen. Verschiedentlich ist zudem darauf hingewiesen worden, dass der „Kult des Individuums“ auch *gesellschaftsstrukturelle* Anker hat (Durkheim 1988: 487f.). Außerdem stellt sich die ganz praktische Frage: Wie soll A B halten, wenn er selbst gehalten werden muss? Ein mutualistisches Verhältnis, in dem sich beide wechselseitig halten, ist im übertragenen Sinne nicht ungewöhnlich für Sozialbeziehungen. Im wörtlichen Sinne ist es schwer vorzustellen.

55 Auch die Kinderkrippe, die ich ethnografisch beforscht habe, beruft sich in ihrem pädagogischen Konzept auf die Kleinkindpädagogin Emmi Pikler. In dem Konzept heißt es unter anderem, dass „das Kind“ auch in Bezug auf Bewegung ein „Akteur“ sei. Die Erzieher:innen sollen dem Konzept zufolge das Kind nicht von sich abhängig machen, indem sie es zum Beispiel setzen oder „stellen“, bevor es dies selbst gelernt hat. Statt dem Kind Entwicklungsschritte vorwegzunehmen, gebe man ihm die Möglichkeit, Bewegungsweisen selbst auszuprobieren. Dadurch erlebe es Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung, was das Selbstbewusstsein stärke.

verschaltet im Gehirn letzten Endes. Bist du jetzt den Berg da hochgeklettert oder hat dich ein Helikopter hochgefliegen? Natürlich, die Kinder finden das toll [getragen oder an den Händen geführt zu werden], ich will das auch gar nicht mindern, ja? Aber ich finds halt schöner, wenn die Kinder das selber schaffen. Und ich persönlich behaupte halt immer, die haben dafür wirklich genug Zeit.

Die Begründung stellt nicht auf eine Leistungsnorm ab – also darauf, dass das Kind es selbst schaffen soll –, sondern auf den Wert eines bestimmten Selbstverhältnisses: Es soll sich selbst als jemanden *erleben* dürfen, der:die etwas schafft. Indem die Eltern für das Kind sein Gleichgewicht halten, nehmen sie ihm die Möglichkeit, dies selbst zu tun. Mit den Handlungsanteilen nehmen die Eltern den Kindern in der Logik des Pädagogen auch die Chance, sich selbst als handelnd zu erfahren. Insofern es als erstrebenswert gilt, sich eine Fähigkeit selbst zu erarbeiten, nehmen sie ihm damit auch eine Gelegenheit, sich selbst wertzuschätzen – und damit missachten sie es indirekt. Die Verteilung der Aktivität des Laufens und damit in diesem Fall auch des *Laufenlernens* schafft – laut dem Pädagogen – nicht nur eine:n Akteur:in mit bestimmten Fähigkeiten, sondern auch ein bestimmtes Subjekt, d.h. jemanden, der:die sich selbst als jemanden erlebt. Es handelt sich aber um eine fremdgesteuerte oder zumindest fremdgerahmte Selbsterfahrung. Moralisch zuständig für Bs Subjektivierung ist A. Er soll sie zur Not auch gegen dessen aktuelle Wünsche und Affekte durchsetzen.⁵⁶ Erzieher:innen kritisieren die physische Partizipation der Eltern an der Fortbewegung ihrer Kinder also nicht nur um deren Befähigung willen, sondern auch, um auf ihre Subjektivierung Einfluss zu nehmen.

Die physische Trennung der vierfüßigen zwischenkörperlichen „Fortbewegungseinheit“ (Goffman 1983: 6), die das verteilte Laufen bildet, dient also auch der Ausdifferenzierung zweier Personen und damit der Fortsetzung eines Prozesses, der bereits vor der Geburt beginnt (vgl. Hirschauer et al. 2014: 278ff.).⁵⁷ Indem es selbst läuft bzw. laufen lernt, soll das Kind zu jemandem werden, der:die *sich selbst achtet*. B kann seine Fortbewegung nur dann sich selbst als Handeln zurechnen, wenn A sich heraushält, ihn

56 Der durchaus plausible Einwand der Pädagog:innen hiergegen wäre, dass das Kind erst gar nicht auf den Geschmack für das händisch-zwischenmenschlich verteilte Laufen käme, wenn die Eltern es nicht auf den Geschmack brächten.

57 Goffman beschäftigt sich kaum mit der inneren Zusammensetzung und dem praktischen Zusammenhang der Fortbewegungseinheit. Sie wird ihm dadurch zur Einheit, dass sie von anderen im Fußgänger:innenverkehr zum Zweck der Kollisionsvermeidung als solche behandelt wird (1983: 5; 1971: 5ff.).

loslässt und gehen lässt. Wenn immer andere an dem Geschehen partizipieren, in das B involviert ist, besteht für ihn keine Gelegenheit, sich selbst als dessen Autor wahrzunehmen. Die Hoffnung ist weiterhin, dass B die aktuelle Performanz zur transssituativen Qualität generalisiert und beginnt, sich selbst für jemanden zu halten, der *immer wieder* ohne die Hilfe anderer etwas tun kann, der immer wieder durch Übung Fähigkeiten erwerben kann, der also „Selbstvertrauen“ oder „Selbstbewusstsein“ im Alltagssinne des Wortes hat. Voraussetzung für eine solche Selbstzurechnung wäre allerdings, dass das Kind Selbstbewusstsein im Sinne Meads (1925) besitzt, sich selbst also als Objekt behandelt. Selbst wenn es Selbstbewusstsein besäße, wäre fraglich, ob es schon mitbekommen hat, dass eigenständiges Handeln wertgeschätzt wird. Aus der Perspektive soziologischer Theorien ist daher zumindest zweifelhaft, ob die Praktik bzw. ihr Unterlassen das pädagogische Gewicht tragen kann, das ihr diskursiv beigemessen wird. Wie sich die zu Subjektivierenden zu den angebotenen oder zugewiesenen Subjektpositionen verhalten, ist also eine offene Frage (vgl. Alkemeyer 2013: 45f.).

Kinder an beiden Händen zu führen, ist trotz dieser pädagogischen Kritik gängige Praxis. Anders als im Forum wird es oft gar nicht erst mit einem didaktischen Nutzen begründet. Miriam beispielsweise, die wir oben im Protokoll mit ihrem Sohn Nils haben laufen sehen, beruft sich stattdessen darauf, dass dieser „das so gerne [möchte].“ Auf die Frage, woran sie das merke, antwortet sie: „Naja er will dann hoch und er stellt sich auch hin und wenn ich ihn manchmal hinsetzen will, dann macht er sich so steif, er will dann nicht sitzen.“ Anders als die Tochter der oben zitierten Wiebke aus dem Online-Forum „lehnt“ Nils das Laufen an den Händen nicht „ab“ und setzt sich hin, sondern er will umgekehrt lieber laufen als sitzen. Seine Mutter deutet seine Körperspannung im Moment des Absetzens als Artikulation⁵⁸ eines Willens zum Laufen. Über seine Körperspannung kann er die Praktik des An-den-Händen-Laufens sogar initiieren. Dass Nils beim Laufen an Händen lacht und freudig quietscht, legt nahe, dass er es nicht als in die Zukunft gerichtete didaktische Technik, sondern für seinen aktuellen Eigenwert schätzt: Es ermöglicht ihm eine neue und daher aufregende Fortbewegungsweise. Er „will [...] laufen“, nicht laufen *lernen*.

58 Streng genommen deutet ihre Sprechweise sogar darauf hin, dass die Körperbewegungen und die Körperspannung ihres Kindes für sie dessen Wille *sind*. Sie hat Schwierigkeiten, zu explizieren, woran sie den Willen abliest, da sie ihn für ihr Empfinden unmittelbar wahrnimmt, statt irgendetwas als seinen ‚Ausdruck‘ zu ‚interpretieren‘.

Ein anderer Vater rahmt das Laufen an den Händen ebenfalls weder als didaktische Technik noch als ‚bevorhändenden‘ Eingriff in die individuelle, natürliche Entwicklung des Kindes:

Und er hat auch angefangen, an den Fingern oder den Händen zu laufen, also Ärmchen nach oben, und hat dann die Finger... Ja ich sag mal, je nachdem welcher Schule man anhängt, ist das halt ungünstig für die Bewegungsentwicklung, weil die halt nicht sofort selbstständig versuchen zu laufen, aber ich mein, da er's ja auch zum Teil eingefordert hat und nach dem Motto, ‚komm jetzt hilf mir mal, ich möchte laufen, hab ich das zumindest dann auch immer getan. Was auch ganz süß ist. Geht zwar auf den Rücken... (lacht)

Auch hier geht es weniger um das Laufen als (zu erlernende) Fähigkeit als um das Laufen als Tätigkeit – und das, obwohl beide Eltern selbst als Erziehungswissenschaftler:innen an einer Universität arbeiten und offensichtlich um die pädagogische Kritik der Praktik wissen. Für die Argumentation des Vaters ist gerade deshalb zentral, dass das Laufen an den Händen nicht auf die Initiative der Eltern zurückgeht, sondern dem Willen des Kindes entspringt. Es ist keine gut gemeinte aber falsch verstandene Erziehungsmaßnahme seitens der Eltern und damit kein pädagogischer Kunstfehler, sondern schlicht jenseits pädagogischen Handelns angesiedelt, eine reine zwischenmenschliche Nettigkeit. Der – auch hier nonverbal artikulierten – „Forderung“ des Kindes nachzukommen und seinen Willen zu vollstrecken, hat für ihn offenbar einen Eigenwert. Er hilft seinem Kind, das zu tun, was es tun will, unabhängig von den Auswirkungen auf seine zukünftige Beherrschung dieser Tätigkeit. Der Erziehungswissenschaftler positioniert sich zudem in souveräner Distanz zu der „Schule“, der die in der Kinderbetreuung praktizierenden Pädagog:innen „anhängen“ – es sei eben nur eine von mehreren.

Als ich dem oben bereits zitierten Pädagogen erzähle, dass Miriam Nils deswegen an ihren Händen laufen lässt, weil dieser das so gern möchte und ihm das Spaß mache, sagt er:

Ja klar, er hat ja auch ne ganz andere Sicht und Perspektive. Und ich sag dann den Eltern immer: Und wenn er jetzt ein Messer haben möchte, dann gibst du es ihm... Oh das Fleischermesser, das glitzert so schön! Ja, dann gibst du es ihm in die Hand. Ich finde, da muss man als Eltern halt auch sagen können: Ist das jetzt sinnvoll oder nicht, oder was *nehme* ich jetzt eigentlich meinem Kind!?

Die Hände der Eltern, sofern sie als Lauf(lern)hilfen herhalten, seien gefährlich wie ein Fleischermesser. Indem A B seinen (As) Körper ‚gibt‘, nehme er ihm einen Teil der Tätigkeit ab und damit die Selbsterfahrung als Handelnder und den dazugehörigen Selbstwert. Die Autonomie des Kindes müsse auch gegen dessen artikulierten Willen verteidigt werden. Denn dieser Wille resultiere aus einer „andere[n] Sicht und Perspektive“. Dabei ist „anders“ letztlich ein Euphemismus für „beschränkt“. Das Kind könne die Folgen seines (Nicht-)Tuns nicht absehen. Es müsse nicht nur vor seinen Eltern, sondern auch vor seinem eigenen ‚falschen Bewusstsein‘ geschützt werden durch Dritte, die sein wahres Interesse kennen.

Ohne das anhand meiner Daten belegen zu können, vermute ich, dass letztlich beide Darstellungen des interaktionsgeschichtlichen Ursprungs der Praktik überspitzt sind. Weder werden unschuldige Kinder von Erwachsenen verführt, noch sind sie – um eine etwas paradoxe Formulierung zu verwenden – souveräne Bittsteller:innen, die wissen, was sie wollen, und ihre Eltern gewissermaßen in die Praktik des verteilten Laufens hineinziehen. Die gemeinsame Praxis mag sich stattdessen dadurch ergeben, dass beide aufeinander reagieren: Man hat das Kind gewickelt, hält es unter den Achseln und will es auf dem Boden absetzen; es streckt die Beine durch und macht sich steif; man probiert aus, was passiert, wenn man das Kind abstellt und an den Händen hält; es steht, kippt nach vorne, setzt einen Fuß vor usw. Dabei merkt das Kind, dass es Freude hat an dieser neuen, wackligen, unkontrollierten, unberechenbaren, aber sicheren Art, *gehalten vorwärtszufallen*. Das Elternteil freut sich, dass das Kind sich freut. Beim nächsten Mal wissen beide schon, was zu erwarten ist, und füllen ihre Rollen in einem Skript aus. Gerade wegen ihrer interaktiven und ungeplanten Entstehung mag sich die Praktik natürlich anfühlen.

Ein bisschen *Kultur* fehlt dieser spekulativen Interaktionsgeschichte des verteilten Laufens aber doch noch: Ich halte es für wahrscheinlich, dass in der elterlichen Deutung des kindlichen Verhaltens als „laufen wollen“ oder „Hilfe einfordern“ ihr Wissen über die Zukunft des Kindes, d. h. über den ihm bevorstehenden motorischen Normallebenslauf durchschlägt. Die Eltern wissen außerdem, dass Eltern mit ihren Kindern an den Händen laufen, weil sich Bilder davon in das kollektive Imaginäre eingebrannt haben, die – spätestens – dann abgerufen werden, wenn man das Kind an den Händen hält und es sich anschickt zu stehen. Das Kind dagegen hat seine zukünftige Fortbewegungsweise nicht im Blick. Weder erarbeitet es sich diese selbst, noch lässt es sich von anderen in sie hineinziehen. Es lernt laufen wie Nietzsches „blinder Seekrebs, der fortwährend nach allen Seiten

tastet und gelegentlich etwas fängt: Er tastet [...] nicht, um zu fangen, sondern weil seine Glieder sich tummeln müssen“ (1988: 17). Ein bisschen ‚ziehen‘ die Eltern also tatsächlich ohne es zu merken am Kind, insofern sie in sein Tasten das Ziel hineinprojizieren, an das es geführt haben wird.

Die vermeintlich unschuldige Praktik, ein kleines Kind an den Händen zu führen, führte uns überraschenderweise mitten in eine Kontroverse zwischen denen, die Kinder haben, und denen, die sich professionell um sie kümmern und über sie nachdenken. In ihr lassen sich unschwer Motive der aufklärerischen und der romantischen Pädagogik (Zinnecker 2000: 41f.; Honig 2008: 13f.) wiedererkennen, die schon lange miteinander kämpfen: Hier das unfertige, formlose und formbare, führungs- und haltungsbedürftige Kind der Aufklärung, dort das natürlich gute, sich aus sich heraus entwickelnde, vor der Gesellschaft zu schützende Kind der sozusagen ‚differenzinfantilistischen‘ Romantik.

Nicht nur der Transport von Menschen durch Menschen ist also offenbar sozial heikel (siehe Kapitel 2), sondern auch eine dezentere Partizipation anderer Menschen an der Fortbewegung eines Menschen. In gewisser Weise ist sie sogar noch heikler, da die Fallhöhe größer ist: Der Humantransport beansprucht erst gar keine Befähigung, keine Ermächtigung, keine Verselbständigung, während man in das gehaltene Laufen einen ‚fehlgeleiteten‘ erzieherischen Anspruch zumindest leicht hineinlesen kann, weil es dem Kind mehr Handlungsanteile einräumt und ganz offensichtlich zu aufwändig ist, um nur der Fortbewegung im Sinne einer Zielerreichung zu dienen. Heteromobilität als zweckfreies gemeinsames *Spiel* kann sich gegen diese pädagogische Kritik argumentativ nur schwer behaupten, mit der ein gewisser *Ernst* Einzug hält. Jeder Handgriff kann ein folgenreicher Fehlgriff sein. Die Zukünftigkeit, die dem Kind in den Augen der Erwachsenen zukommt, belastet seine Gegenwart – nur dass seine Eltern diese Last für es schultern müssen. Aus der Perspektive von Jean Améry's Philosophie des Alters mutet dieser Ernst sonderbar an: Vor dem Hintergrund der dramatischen Verengung des Möglichkeitshorizonts, die das Alter ausmacht (Améry 1977: 65), erscheint der Zukunftsreichtum des Neumenschen als Privileg, das eigentlich *erleichtern* müsste.

3.2 Abgesichertes Laufen

Die Verteilung der Aktivität beim gehaltenen Laufen, das ich im letzten Unterkapitel behandelt habe, stellt gewisse Anforderungen an den Halten-

den. Um einen anderen Menschen an dessen Händen aufrecht zu halten, während dieser läuft, ist Kraft nötig. Entweder der Haltende muss sehr stark oder der Gehaltene sehr leicht sein. Da der Gehaltene (B) außerdem in den meisten Fällen mit annähernd ausgestreckten Armen an den Händen des Haltenden (A) hängt, muss letzterer deutlich größer sein als ersterer. Der Praktik sind Differenzen zwischen den Körpern der Partizipanden eingeschrieben. Auch deswegen rekrutiert sie ihr Personal aus zwei Humankategorien, deren Mitglieder sich körperlich deutlich voneinander unterscheiden: Erwachsene und Kleinstkinder. Dieses Unterkapitel widmet sich dagegen einer Form des verteilten Laufens, die auch mit annähernd gleich großen Körpern auskommt. A und B sind auch hier körperlich verbunden, doch A sichert B bei dessen Fortbewegung ab, statt ihn permanent aufrechtzuhalten. Dabei sind verschiedene Varianten möglich: B ‚hakt‘ sich bei A ein, A hält B an der Hand, etc. Im Vergleich zum gehaltenen Laufen hat der Körperkontakt hier nicht mehr die Funktion, permanent Kraft zu übertragen. Er fungiert vielmehr als eine Art Sicherheitsseil, das nur im Falle eines Falles greift. Die Praktik sieht mit B also einen Partizipanden vor, der grundsätzlich selbst gehen kann, dabei aber sturzgefährdet ist und daher den Schutz eines anderen braucht, wie die alleinlebende 93-Jährige Frau Krämer beschreibt:

Alles andere würde ich zurückstellen, wenn ich die Chance hätte nach Südtirol zu kommen nochmal, aber ich kann ja noch nicht einmal allein mehr auf den Friedhof. Ich hab keine Balance mehr draußen, ich bin unsicher und da würde auch der Rollator nicht helfen. Da würde ich höchstens noch *mit* dem Rollator fallen. [...] Mein Sohn ist ja Gott sei Dank da und wir gehen einkaufen und gehen auch sonst, wenn was zu machen ist. Eigentlich wollten wir schon diese Woche was auf dem Friedhof machen. Dann hat es nicht gepasst, mal mir nicht, mal ihm nicht, und ich kann ja allein sowieso nix machen, und [dann hatte er etwas vor], wo er jetzt nicht auf die Kürze absagen kann. Und jetzt hab ich den Markus [ein Bekannter], und er sagt immer, wenn er raus geht: ‚Tante Lise, wenn ich dir was machen kann...‘ Ja, da kann ich immer fragen, der ist immer da.

Allein kann ich nicht mit dem Bus fahren, ich brauch jemanden um die Treppe runterzugehen, wo so einfarbig ist. Ich sehe auch nicht mehr gut, und dann bin ich unsicher, auch draußen wenn ich auf den Boden guck, und dann ist mir schwindlig, aber auf den Friedhof, auf den rutschigen da, und so uneben! Ich würde gern manchmal... früher bin ich manchmal rüber und bin ein bisschen da rumgelaufen, aber... ich muss immer

warten bis einer kommt und der darf noch nicht einmal leicht umfallen. Wenn ich manchmal so strauchle, der Rolf [ihr Sohn], an dem kann man sich wenigstens halten. Ach ja, ist alles nicht mehr so einfach. Das Alter ist... (seufzt und bricht ab).

Und als ich 86 war, waren wir im Schwarzwald. Früher, wie ich noch besser gekonnt hab, sind wir am Geburtstag ja immer ein Stück weiter fortgefahren, jetzt fahren wir bloß noch essen miteinander und mittags nehmen wir sie alle mit rauf und trinken Kaffee. [...] Das Alter ist nicht schön. Nicht mehr schön, weil man das nicht mehr kann, weil man jemand braucht, und weil sich viele Krankheiten einstellen. Im Alter geht nichts mehr weg, kommt immer noch was dazu.

Frau Krämer kann nicht mehr allein aus dem Haus. Ein Zusammenspiel von körperlichen (fehlende Balance, Schwindel, Sehschwäche) und Umweltfaktoren (Treppen, rutschiger und unebener Boden) lässt das Laufen außerhalb ihrer Wohnung zu einer Gefahr werden, die sie auf andere verweist. Sie braucht jemanden, an dem:der sie sich festhalten kann, wenn sie strauchelt. Es entsteht ein Missverhältnis zwischen ihren Wünschen und ihren Möglichkeiten: Sie würde gerne nach Südtirol reisen, aber schafft es kaum bis auf den Friedhof, der 100 Meter von ihrer Wohnung entfernt liegt, um die Gräber ihrer Angehörigen zu besuchen und zu pflegen. Auffällig ist im Vergleich zum letzten Unterkapitel der Unterschied in der affektiven Haltung der Partizipanden der Heteromobilität: vom quietschenden und freudeschreienden Kind, das „lustig“ herumbaumelt an den Händen seiner Mutter zur Klage über die Unselbständigkeit. B zelebriert seine Heteromobilität im ersten Fall und beklagt sie im zweiten. Diese unterschiedlichen Wertungen resultieren zum einen aus den unterschiedlichen Verfügbarkeiten von Hilfe (1) und zum anderen aus den unterschiedlichen Positionen der Heteromobilität im Lebensverlauf und den Erwartungen und Erinnerungen, die sich daraus ergeben (2).

1) Zwar fungiert bei Frau Krämer die Familie wie im Fall der Eltern-Kind-Mobilität als Hilfereservoir – ihr Sohn ist „da“ –, doch das ist erstens nicht selbstverständlich („Gott sei Dank“) und reicht zweitens nicht aus. Er wohnt in einem Nachbarort – mit dem Auto eine knappe Viertelstunde entfernt – und ist selbst bereits im Rentenalter. Sie ist auf die Hilfe weiterer Menschen aus ihrem Umfeld angewiesen (Markus). Sie kann nicht spontan aus dem Haus gehen, sondern muss sich abstimmen mit anderen und „warten bis einer kommt“. Diese Situation erlebt sie als Abhängigkeit: Jemanden zu brauchen sei „nicht schön“.

2) Während das Kind an der Hand seiner Eltern zumindest aus deren Perspektive an seinem nächsten Entwicklungsschritt „schnuppert“, blickt die alte Frau zurück auf eine Zeit, in der sie noch „besser konnte“. Sie erlebt einen *Verlust* nicht nur an Autonomie der Lebensführung, sondern auch bestimmter wertgeschätzter Erfahrungen und Aktivitäten. Obwohl die Beschaffenheit der materiellen Umwelt einen Anteil daran hat, dass sie das Haus nicht allein verlassen kann, sieht sie die Ursache für den Verlust bei sich selbst. Schließlich ist sie es, die sich verändert hat. Sie „kann nicht mehr“, weil sie schwach, herzkrank und schwindelanfällig geworden und ihre Makula „degeneriert“ ist. Sie rechnet diesen körperlichen Abbau ihrem Alter zu. Er sei irreversibel: „Im Alter geht nichts mehr weg.“ Charakteristisch für das Alter ist aber nicht nur der Blick in eine verlorene „schönere“ Vergangenheit, sondern auch der in eine düstere Zukunft. Es „kommt immer noch was dazu“ und am Horizont droht ein weit schlimmeres Schicksal:

Wenn ich dran denke, was die armen Alten, die keine Kinder haben, oder die Kinder haben, die sich nicht kümmern, oder im Heim sitzen, da hab ich schon gesehen, [...] was da los ist, wenn ich jemand besucht hab: Ach Gott, da sitzen sie in den Gängen und warten bis jemand kommt (seufzt) und sie vielleicht auch ein bisschen Ansprache haben, furchtbar. Aber das haben wir Gott sei Dank, dass wir nicht so wo hinmüssen.

„Ich bin hinter Ihnen.“ Die interaktive Koordination des abgesicherten Laufens

Im Folgenden betrachte ich das abgesicherte Laufen nicht in seiner Einbettung in Bs Lebenswelt und den Lebenslauf, sondern in seinem praktischen Vollzug und aus der Perspektive von A. In dieser Situation leihe ich einer älteren Frau meinen Arm und meine Augen, um ihr zu helfen, die Treppe von ihrer Wohnung im ersten Stock ins Erdgeschoß hinunterzugehen:

Ich sage Frau Berger, dass ich nochmal auf Toilette gehe und wir es dann mit der Treppe versuchen. „Ja, ich muss auf die Beine kommen!“ erwidert sie. [Ich komme zurück, wir verlassen die Wohnung und gehen ins Treppenhaus.] Ich stelle mich auf ihre linke Seite, weil rechts das Geländer ist. Sie hat den Stock in der linken Hand und legt die rechte Hand auf das Geländer. Sie erwischt aber nicht den Handlauf, sondern eine Querstange darunter. Sie fühlt, tastet und sucht offenbar nach dem Handlauf. „Eins höher“, sage ich. Eins höher, sagt sie und greift hoch an den Handlauf. Dann tritt sie vorsichtig näher an die Stufe und lässt

den Stock herab über die Kante, um zu spüren, wo sie ist. Dann gibt sie mir den Stock und ich halte ihr meinen Arm hin. Sie hakt sich ein. Dann setzt sie ihren Fuß auf die nächsttiefere Stufe und dann den nächsten nach, während sie sich rechts am Geländer und links bei mir festhält. Der Zug an meinem Arm ist nicht groß, sie hängt sich nicht mit dem ganzen Gewicht an mich. Wir nehmen zwei bis drei Stufen. Dann sagt sie: „Das geht aber schlecht.“ Ob ich nicht gleichzeitig mit ihr runtergehen könne. Bisher war ich mir nicht sicher, wie ich mich am besten bewegen soll. Manchmal habe ich auf der oberen Stufe gewartet, bis sie auf der darunter ist, und bin dann nachgekommen, damit ich in dem Moment, in dem sie ihren Schritt macht und sich an mir festhält, festen Stand habe. Aber offenbar ist das für sie nicht so gut. Ab dann setze ich meinen Fuß synchron mit ihrem. Eigentlich geht es ziemlich flott, finde ich. Es scheint sie nicht sehr anzustrengen. Aber sie ist noch nicht zufrieden. Als wir auf dem Treppenabsatz zwischen diesem und dem nächsten Stockwerk ankommen, sagt sie, jetzt habe sie nicht mitgezählt, ob wir unten seien. Ich sage, die Hälfte hätten wir geschafft [...]. Sie will sofort wieder hoch, was mich etwas wundert, da es eben zügig ging, und es auf mich wirkt, als könnten wir locker noch die beiden anderen Treppen nehmen, dann wären wir im Erdgeschoß und könnten zumindest kurz rausgehen. Es erscheint mir widersinnig, jetzt wieder umzukehren. Aber sie kann es offenbar gar nicht erwarten, wieder oben zu sein. Beim Hochgehen nehme sie den Stock, sagt sie, und ich gebe ihn ihr. Sie setzt immer erst den Stock mit der rechten Hand auf die nächsthöhere Stufe, schiebt dann die linke Hand auf dem Handlauf ein Stück vor, setzt dann den linken Fuß zuerst hoch, dann den rechten, dann wieder den Stock, die Hand, usw. „Ich bin hinter ihnen“, sage ich, und versuche, mich darauf gefasst zu machen, sie zu fangen, falls sie nach hinten kippt. Sie bleibt manchmal ein bisschen mit den Fußspitzen an den Stufen hängen.

Das Protokoll zeigt, dass das abgesicherte Laufen nicht nur, wie wir im Interview mit Frau Krämer gesehen haben, eine Terminkoordination erfordert, die den Tag oder die Stunde der gemeinsamen Unternehmung betrifft, sondern auch eine situative Abstimmung, bei der es um Sekunden geht. Damit die gemeinsame Fortbewegung gelingt, müssen die Körperbewegungen der beiden Beteiligten synchronisiert werden, bzw. diese müssen sich zunächst darauf einigen, dass Gleichzeitigkeit überhaupt der angebrachte Modus ist. Während ich zunächst Stabilität priorisiert hatte, macht sie mich darauf aufmerksam, dass es für sie leichter ist, wenn wir uns gleichzeitig

bewegen. Die Synchronisation geschieht durch verbale Kommunikation. Abgestimmt werden müssen nicht nur die Rhythmen von Körperbewegungen, sondern auch die Konstellation der Körper(teile) im Raum. Im Grunde suggeriert der Begriff der Abstimmung allerdings zu viel Symmetrie und Ergebnisoffenheit. Frau Berger hat die Rollen bereits sechs Wochen zuvor verteilt. Ich schlüpfte nur in ein Skript und folge Anweisungen. Bereits bei unserem ersten Treffen zusammen mit der Koordinatorin des Besuchsdienstes, für den ich sie besuche, hatte Frau Berger skizziert, wie sie mit mir die Treppe heruntergehen wolle:

Sie will sich bei mir auf einer Seite einhaken, auf der anderen soll das Geländer sein. Einmal habe es ein Physiotherapeut mit ihr versucht, aber der habe sie unter dem Arm gegriffen und darauf bestanden. Da fühle sie sich aber nicht sicher. Man müsse ja auch auf die Patienten eingehen. Nach der ersten Treppe habe sie gesagt, sie wolle wieder hoch. Nach seinem Besuch habe sie ihn angerufen: Er müsse nicht mehr kommen. Die Frau vom Besuchsdienst merkt kritisch an, dass sie es auch so gelernt habe, wie der Physiotherapeut es gemacht habe: Nicht die Patientin solle sich einhaken, sondern die Begleitung. Ich sage, dass ich es bei meinem Nebenjob in der Altenpflege auch ungefähr so gelernt habe.

Frau Berger erzählt von einem Konflikt mit einem anderen, der nicht bereit war, seine praktische Rolle zu akzeptieren, und deshalb ausgemustert wurde. Statt *sie* sich an ihm festhalten („einhaken“) zu lassen, habe *er* sie gehalten. Sich festhalten zu lassen, statt sich festzuhalten, heißt, Kontrolle über den eigenen Körper abzugeben. Der Haltende ist aktiv: Er tut etwas, um die beiden Körper zusammenzuhalten. Von ihm hängt es also auch ab, wann die Verbindung sich löst. Er kann loslassen oder der Gehaltene kann ihm entgleiten. Er braucht daher das *Vertrauen* des Gehaltene(n). Frau Bergers Physiotherapeut hat es nicht.⁵⁹ Sie fühlt sich nicht sicher dabei, sich in seine Hände zu geben. Sie reklamiert für sich als „Patientin“ den normativen Anspruch darauf, die Konstellation der beiden an der Hilfepraktik partizipierenden Körper zu bestimmen, und zwar so, dass sie ihr einen Rest Kontrolle einräumt. Der Physiotherapeut entspricht ihrem Autonomiewunsch nicht. Sein Fachwissen lässt ihn bestimmte Grifftechniken anwenden, von denen er weiß, dass sie die sichersten sind. Kontrolle an seine Patientin abzugeben, könnte ihm als Fahrlässigkeit ausgelegt werden. Sein professionelles Handeln ist nicht auf Ermächtigung und Selbstbestim-

59 Ich habe es ebenfalls nicht, aber spiele brav mit und lasse sie sich an mir festhalten.

mung, sondern auf körperliche Ertüchtigung bei gleichzeitiger Risikominimierung, also auf Gesundheit ausgerichtet.

Nachdem Frau Berger und ich auf der Treppe unsere Schritte synchronisiert haben, geht es „flott“ und vermeintlich mühelos weiter bis zum Ende der ersten Treppe. Dort zeigt sich aber, dass ich die Fortbewegung trotz unserer körperlichen Nähe und engen Koordination leiblich ganz anders erlebt habe und mir außerdem ihr Erleben entgangen ist. Während ich uns schon beinahe auf der Straße sehe, will sie wieder umkehren. Als wir wieder hochlaufen, verzichtet Frau Berger auf meinen Arm und ersetzt ihn durch ihren Gehstock. Auf dem Weg herunter hatte sie ihn nicht benutzen können, weil sein Griff ergonomisch auf die rechte Hand angepasst ist, die sie für das Geländer zu ihrer Rechten brauchte. Außerdem stürzt man aufwärts weniger tief als abwärts, was es erlaubt, die Entfernung zwischen unseren Körpern zu vergrößern. Wir haben keinen Körperkontakt mehr, sondern ich laufe dicht hinter ihr, um sie im Falle eines Gleichgewichtsverlusts auffangen zu können, was ich ihr gegenüber expliziere: „Ich bin hinter Ihnen“. Dass ich das auf dem Rückweg für nötig erachte, zeigt im Umkehrschluss, dass unser Körperkontakt auf dem Hinweg eine solche verbale ‚Positionsmeldung‘ überflüssig gemacht hat. Die unterschiedlichen Konstellationen unserer Körper öffnen und schließen also auch unterschiedliche Sinneskanäle. Der Körperkontakt ermöglicht nicht nur Kraftübertragung, sondern erlaubt auch taktile Wahrnehmung, die die beiden Partizipanden der Anwesenheit des jeweils anderen vergewissert. Er stellt taktil(e) Kopräsenz her. In Frau Bergers Fall bedeutet der Körperkontakt nicht nur „Ich bin da“, sondern auch: „Ich halte Sie“. Unser Körperkontakt fungiert also auch als Signal der Sicherheit.

Die Variation in der Konstellation der Körper von Ab- zu Aufstieg zeigt auch, dass Frau Berger mich nicht etwa braucht, um sie zu stützen. Zwar beansprucht das Treppenlaufen, wie sie mehrmals nach unseren Ausflügen ins Treppenhaus betont, auch ihre Bauchmuskulatur: Es fällt ihr schwer und ist schmerzhaft für sie, sich aufrecht zu halten und die Beine zu heben. Sie entlastet ihre Rumpfmuskulatur, indem sie sich mittels Armkraft an mir aufrichtet, was ich als Zug an meinem Arm spüre. In dieser Rolle als passive Haltegelegenheit bin ich jedoch austauschbar durch den Gehstock oder das Geländer. In dieser Hinsicht sind menschlicher Körper und Artefakt funktional beinahe äquivalent. Der Stock ist lediglich etwas weniger flexibel als mein Körper, insofern er auf eine Körperseite festgelegt ist. Tatsächlich werden auch menschliche Gehhilfen ganz ähnlich auf ihre materielle

Beschaffenheit hin geprüft, wie Frau Berger bei einem anderen meiner Besuche erzählt:

Als ich gehe, sage ich, ich sei jetzt zwei Wochen weg, dann müsse sie ohne mich üben. Mit dem Diakon werde sie jedenfalls nicht üben, sagt sie. Weil der „zu beleibt“ sei, könne sie sich an ihm nicht festhalten. Wie das, frage ich, ist sein Arm zu dick? Genau, erwidert sie. Und einmal im Krankenhaus sei sie mit ihrer Tochter zur Rechten und einem Pfleger zur Linken gelaufen. Sie habe dann gesagt, sie halte sich lieber an ihrer Tochter fest, an der sei mehr dran. Der Pfleger habe sich nicht mehr eingekriegt vor Lachen.

As Arm muss einen bestimmten Durchmesser haben, um sich als Haltegriff zu eignen, und der Körper, zu dem er gehört, muss ausreichend stabil sein. Er „darf noch nicht einmal leicht umfallen“, wie Frau Krämer formuliert. Anzeichen für Instabilität ist in Frau Bergers Augen eine zu geringe Körperfülle. Der Diakon, der Pfleger und der Gehstock eignen sich auf eine andere Art und Weise nicht für Frau Bergers Praktik als der Physiotherapeut. Sie sind nicht sozial unfügsam, sondern materiell unpassend.

Was nichtmenschliche Gehhilfen im Gegensatz zu menschlichen (noch) nicht können, ist auf Bewegungen des:der Nutzenden zu reagieren und diesen:diese aufzufangen. Ich diene also nicht primär als ständige mechanische Unterstützung, die Frau Bergers Fortbewegung erst möglich macht, sondern als eine Art präventiv mitlaufendes Sicherungsseil.

„Ich muss auf die Beine kommen!“ Abgesichertes Laufen als Trainingsprojekt

In Frau Krämers Fall sah es so aus, als bewege sich das abgesicherte Laufen bei alten Menschen immer im Horizont des Verfalls. Heteromobilität – genauer: Komobilität – war gerahmt als (notdürftige) Kompensation einer Entfähigung. Frau Bergers Fall zeigt jedoch, dass sie durchaus auch bei alten Menschen als Mittel der Befähigung gerahmt sein kann. Das interaktive Geschehen des Treppenlaufens, das ich soeben betrachtet habe, hat seine Geschichte. Es ist Teil eines Projekts: Indem wir Treppenlaufen üben, will Frau Berger „auf die Beine kommen“. Anders als Frau Krämer *kompensiert* sie nicht nur ihre geschwundenen Kräfte, indem sie sich beim Laufen an jemand anderem festhält, sondern hofft, diese dadurch *wiederzugewinnen*. Die körperliche Präsenz eines anderen dient als Sicherheitsnetz, das es ihr erlaubt, eine Bewegung auszuführen und damit zu trainieren, die allein zu gefährlich wäre. Der Hintergrund ist, dass Frau Berger seit über einem Jahr ihre Wohnung nicht mehr verlassen hat. Sie leidet aufgrund einer chronisch

progredienten Nervenkrankheit an Muskelschwäche, Muskelschmerzen, Schwindel und Sehschwäche. Seit einem eigentlich harmlosen Sturz in ihrer Wohnung und einer missglückten Augenoperation fühlt sie sich zu schwach dafür, nach draußen zu gehen. Das Haupthindernis ist die Treppe, die von ihrer Wohnung im ersten Stock eines Mietshauses herunter zur Straße führt. An ihrem Geburtstag in vier Monaten will sie endlich einmal wieder nach draußen. Um sie zu motivieren, habe ihre Tochter ihr eine Art Ultimatum gestellt, berichtet sie: „Deinen Geburtstag feiere ich nicht *hier* mit dir.“ Es gab also wie in Frau Krämers Fall einen Verlust an Fähigkeiten und eine drastische Beschneidung der Bewegungsmöglichkeiten. Anders als Frau Krämer findet sich Frau Berger aber nicht mit der Unumkehrbarkeit des Verlusts ab, sondern will wieder „auf die Beine kommen“. Das liegt vermutlich auch daran, dass sie ihre Schwäche nicht wie Frau Krämer primär als Ausdruck ihres Alters deutet, sondern zum einen als Folge ihrer Krankheit und zum anderen als Folge unglücklicher, kontingenter Ereignisse (Operation, Sturz).

Im Vergleich mit dem gehaltenen Laufen in der Kindheit fällt auf, dass im Fall des abgesicherten Laufens im Alter der Rahmen der Befähigung unkontrovers ist. Kritikwürdig kann hier die didaktische Wirksamkeit einer Praktik der Heteromobilität sein⁶⁰, nicht aber das Ziel der (Fremd)-Befähigung selbst, also das Vorhaben, jemandem etwas beizubringen oder ihn: sie zu trainieren. Die Argumentationsmuster, die die Pädagog:innen gegen das Laufen-Üben an der Hand vorbringen, erschienen absurd, wenn man sie aus der Kindheit auf das Alter übertrüge. Wie die Entwicklung, so müsste man dann argumentieren, ist auch der Verfall ein natürlicher Prozess, dem man seinen Lauf lassen sollte. Es würden sich Wächter dieses Prozesses finden, die Alarm schlagen, wenn er von außen gestört wird. Wer alte Menschen an die Hand nimmt oder sie sich an sich festhalten lässt, um sie vor Stürzen zu schützen, mache sie nur von sich abhängig und unselbständig. Ja mehr noch: Mit einem alten Menschen laufen zu üben, nähme diesem die Chance, sich als Unfähiger zu erleben. Er lernte dann auch nicht die Selbstverachtung, die sich für ihn als angehenden Toten geziemt.

In der Kindheit kann man die Heiligkeit der Person und die der Natur gleichzeitig anrufen, um Hilfe abzulehnen. Ein Eingriff in die Natur wäre ein Eingriff in die Autonomie des Subjekts. Die Person läuft im Windschatten ihres Körpers. Weil die Natur dafür sorgt, dass das Kind

60 In etwa in diesem Sinne ist die Kritik am übermäßigen Einsatz von Rollatoren und Rollstühlen in Pflegeheimen (siehe 2.3.3) zu verstehen: Problematisiert wird Entfähigung, nicht Befähigung.

irgendwann schon ganz von selbst zur sozial erwarteten und gleichzeitig für das Gattungswesen Mensch natürlichen Fortbewegungsart übergehen wird, „darf“ es auch ruhig noch eine Weile krabbeln oder robben oder sich an Möbeln entlanghangeln. Im Alter gibt es diese Kongruenz nicht. Im Gegenteil ist hier das Altern des Körpers geradezu eine Zumutung für die Person. Es schränkt sie ein, statt sie zu ermächtigen. Die ‚biologische Uhr‘ tickt nun gegen das Subjekt. Der Prozess mag natürlich sein, ist aber nicht wünschens- und schützenswert. Man kann ihn daher nicht einfach laufen lassen. Wenn doch gegen Hilfe, Übung, Training, Rehabilitation, Befähigung im Alter Stellung bezogen wird, dann nicht normativ im Sinne eines *Respekts* vor dem Naturgesetz, sondern pragmatisch im Sinne einer *Kapitulation* vor seiner Übermacht – oder aber mit Blick auf die körperliche Verletzungsgefahr beim Üben. Frau Berger und ich treffen demnach bei unserem Trainingsprojekt nicht auf diskursive Widersprüche, sondern auf praktische Widerstände, die sie primär in ihrem Körper verortet. Oft ist Frau Berger von der schieren Bewältigung ihres Alltags so erschöpft, dass sie für seine Optimierung keine Kraft mehr übrighat. Sie fühlt sich schwach, hat Rücken- oder Bauchmuskelschmerzen oder das Gefühl, „jeden Moment umzufallen“. Oft lehnt sie daher ab, wenn ich vorschlage, Treppenlaufen zu trainieren, oder ich traue mich erst gar nicht, es anzusprechen. Zweimal, jeweils im Abstand von einigen Wochen, laufen wir noch zusammen die Treppe herunter und wieder hoch. Einmal hat sie sogar einen kleinen „Erfolg“ und wir machen es gleich zweimal direkt hintereinander. In den meisten Fällen ist sie nach dem Treppenlaufen aber enttäuscht, weil es für sie noch anstrengender, schmerzhafter und beängstigender gewesen ist als zuvor. Es gibt also ‚Formschwankungen‘, die wir anfangs noch kollaborativ mit dem Rahmen der „Übung“ einzufangen versuchen: Es gehe *noch* schlecht. Sie sei schließlich schon lange keine Treppe mehr gegangen. Die nötige Muskulatur sei wohl zurückgegangen. Im Auf und Ab der Tage zeichnet sich jedoch ein Trend ab:

Ich schlage vor, dass wir die Treppe in Angriff nehmen. Sie sagt, ich sei „ein richtiger Kameltreiber“ und lacht. Mit sorgenvoller Miene sagt sie dann, sie wisse es nicht, sie fühle sich schwach. Es sei eine „schwierige Entscheidung“. Sie wird still und geht eine Weile in sich. Ob sie Angst habe, frage ich, und mache eine Kippbewegung mit der Hand aus der Senkrechten in die Waagerechte. Ja, sagt sie, sie sei schon oft gefallen. [Sie erzählt von ihren Stürzen.]

Vor drei Jahren sei sie noch mit einer ihrer Haushaltshilfen rausgegangen zum Supermarkt, und zwar sogar hier rum über die Jasperstraße

[was ein kleiner Umweg ist]. Und als sie mit ihrer Tochter und dem Schwiegersohn in den botanischen Garten gegangen sei, habe sie ihren Rollstuhl die meiste Zeit über geschoben [habe ihn also nicht gebraucht]. Sie würde so gerne mal wieder raus. „Das ist das, was ich nicht verstehe!“ sagt sie mit Nachdruck. Sie lässt nun ihr Gesicht in ihre Handflächen sinken, stützt ihren Kopf mit den Armen, die Ellenbogen in ihren Bauch gestemmt. Das kenne sie nicht aus ihrem Leben. „Was?“ frage ich. Dass es so schnell gehe. Innerhalb von vier Wochen habe sie nichts mehr gesehen auf einem Auge. Und die OP und die Narkose hätte sie einfach nicht verkräftet. „Ich kann“, „ich will“, das sei ihre „Art“ gewesen, „durchkämpfen“, „geht nicht gibt’s nicht“. „Wo ist die Kraft hin?“ fragt sie. Ich lenke ein und sage, an einem guten Tag würden wir es mal wieder versuchen. An einem guten Tag, sagt sie mich zitierend, fühle sie sich stark, wie als sie die zwei Treppen gegangen sei [vor zwei Wochen]. Aber ob der nochmal komme? Seit einem halben Jahr sage die Tochter, sie solle ihr sagen, wenn es nicht mehr gehe. „Und dann?“ frage ich. Dann müsse sie ins Heim. Da könne sie doch auch stürzen, sage ich. Ja, aber da müsse sie nicht so viel laufen und machen.

Statt einer Steigerung stellt sich eine Verschlechterung ein. Die Treppe zu überwinden, erscheint nicht mehr als Ziel, das durch Übung erreicht werden kann, sondern zum einen als unrealistischer Wunsch („sie würde so gerne mal wieder raus“), zum anderen als verlorene glorreiche Vergangenheit. Ein schlechter Tag würde in anderen Kontexten (Kindheit, Sport) vielleicht als „Phase“ oder „Knick“ in einer stagnierenden oder steigenden Kurve normalisiert. In Frau Bergers Fall lässt jeder schlechte Tag und erst recht eine Häufung schlechter Tage daran zweifeln, ob nochmal ein guter Tag kommt. Stattdessen zeichnet sich am Horizont ein Abgrund ab. Das Verfallsnarrativ gewinnt langsam die Oberhand über den Rahmen der Übung. Statt der Wiedergewinnung ihrer Bewegungsfreiheit beginnt eine andere Aussicht zu dominieren: Dass es irgendwann „nicht mehr geht“, sie ihren Alltag nicht mehr zu Hause bewältigen kann und ins Pflegeheim umziehen muss. Letztlich verfehlen wir unser Ziel: Wir schaffen es im Treppenhaus nie weiter als bis zum Treppenabsatz zwischen erstem Stock und Erdgeschoss. Frau Berger hat ihre Wohnung nur noch für Transporte ins Krankenhaus und ins Heim verlassen. Wenn es beim Laufen der Kinder um die von anderen (durch Zurückhaltung) arrangierte Erfahrung der Selbstwirksamkeit ging, haben wir es hier mit deren ungesteuertem Verfall zu tun. Ihre „Art“ war es, ihren Willen gegen Widerstände durchzusetzen. Nun kann sie nicht mehr, es geht nicht mehr. Mit dem Verlust an Kraft und

dadurch an Handlungsmöglichkeiten bekommt auch das Bild Risse, dass sie sich von sich selbst gemacht hatte. Mit ihrem Körper verfällt auch ihr Selbstbild.

3.3 Begrenztes Laufen

In den ersten beiden Unterkapiteln dieses Kapitels habe ich Fälle von Komobilität behandelt, in denen B As Beteiligung an seiner Fortbewegung „einforderte“ oder zumindest genoss – wenn auch nicht alle Akteur:innen im Feld sie für vorteilhaft hielten. A ermöglichte B zu laufen, indem er ihn aufrecht hielt oder absicherte. In der Praktik, der ich mich nun widme, begrenzt A Bs Bewegungsradius gegen dessen Widerstand. Es handelt sich trotzdem um einen Fall von Komobilität, weil A Bs Mobilität nicht ganz verhindert, sondern in Bahnen lenkt. Folgendes Protokoll, in dem ich mit einer Tagesmutter und einem ihrer ‚Tageskinder‘ spazieren gehe, zeigt die Praktik des begrenzten Laufens im Einsatz:

Birgit fragt Isabella, ob sie zur Straße wolle. Dann müsse sie ihr „die Hand geben“. Birgit hat Isabella dann an der Hand und wir laufen auf den Gehweg an der Straße. [...] Wir kommen an einem ausrangiarten Weihnachtsbaum vorbei, der neben dem Gehweg im Gebüsch liegt. [Es ist Anfang Januar.] Isabella bleibt stehen, dreht sich um, will zurücklaufen und lässt dabei Birgits Hand los. Die sagt ernst: „Gib mir die Hand! Nicht allein an der Straße laufen!“ Sie nimmt Isabellas Hand. Deren Handgelenk schaut zwischen Birgits kleinem Finger und ihren anderen Fingern hervor. Die Haut an Birgits Fingern wird durch den Druck weiß. Offenbar hält sie Isabella ziemlich *fest* fest. Noch mehrmals löst sich irgendwie die Verbindung zwischen ihren Händen, doch Birgit nimmt Isabellas Hand jedes Mal wieder. Als wir auf dem Weg hinter dem Haus sind und uns ein Auto entgegenkommt, nimmt Birgit Isabella sicherheitshalber auf den Arm. Sie erklärt auch sinngemäß, dass es wegen des Autos sei. Ich laufe weiter, aber Birgit bleibt mit Isabella auf dem Arm hinter mir am Wegrand stehen, bis das Auto vorbei ist, was ich dann auch mache, weil ich Isabella nicht irgendetwas aus Birgits Sicht Falsches vormachen will (so wie ich an roten Ampeln stehen bleibe, wenn Kinder anwesend sind, obwohl kein Auto kommt und daher für mich und aus meiner Sicht keine Gefahr besteht).

Obwohl wir zusammen spazieren gehen, ist das zentrale Handlungsproblem der Tagesmutter, zu verhindern, dass Isabella „allein“ läuft. Umge-

kehrt käme vermutlich niemand auf die Idee, Birgit oder ich liefen in diesem Moment „allein“. Das Gegenteil von „allein“ ist in Bezug auf Isabella nicht Kopräsenz im Sinne der wechselseitigen visuellen oder akustischen Wahrnehmbarkeit, die für Gespräche oder visuelle Interaktion nötig ist, sondern Körperkontakt. Dieser ist hier nicht in erster Linie als Berührung, d.h. als Medium der Interaktion (Riedel 2017) oder der Vergemeinschaftung (Riedel 2015) oder als Beziehungszeichen (Goffman 1971: 226ff.) relevant. Die Tagesmutter stellt Körperkontakt her nicht als sinnliche Infrastruktur für wechselseitige taktile Wahrnehmung, sondern als Voraussetzung für ein einseitiges physisches Einwirken. Zwar lässt der Körperkontakt Isabella sicherlich auch wissen, dass sie sich aus Birgits Sicht in Gefahr befindet und sich nicht von ihr entfernen soll. Aber das Hand-Halten erschöpft sich nicht in einer Geste: Als Isabella Birgits Hand loslässt und sich anschickt, in die Gegenrichtung zu laufen, wartet Birgit nicht, bis Isabella ihrer erneuten Aufforderung nachkommt und ihr die Hand gibt, sondern sie nimmt sich Isabellas Handgelenk und hält es unnachgiebig fest. Dass Isabella sich Birgits Griff wiederholt entzieht, zeigt, dass sie gegen ihren Willen festgehalten wird. Das Bezugsproblem dieses Zugriffs ist die Sorge, dass das Kind die von den Autos ausgehende Gefahr nicht erkennt, auf die Straße läuft und verletzt wird. Als sich die Gefahr konkretisiert, indem tatsächlich ein Auto vorbeifährt, intensiviert die Tagesmutter ihren Zugriff und nimmt das Kind auf den Arm. Auch diese Form des Körperkontakts fungiert hier nicht primär als Ausdruck der Zuneigung, sondern als Fixierung: Indem sie Isabellas Körper vom Boden entfernt, nimmt sie ihr die Möglichkeit, sich selbst fortzubewegen. Im Gegensatz zum Tragen (Kapitel 2.1) ermöglicht und erfordert das An-die-Hand-Nehmen, dass sich das Kind selbst fortbewegt.

Anders als das Tragen reicht das Festhalten aber nicht aus, um B fortzubewegen. Die Praktik des begrenzten Laufens ist auf Bs aktive Partizipation angewiesen. Wenn B sich noch ernsthafter widersetzt, als Isabella es hier tut, scheitert die Praktik. Das Kind kann sich dem Griff vielleicht nicht oder nur kurz entwinden, aber es könnte sich hinsetzen oder fallen lassen. Wenn A dann weiterläuft und weiterzieht, wird das Geschehen zum Humantransport (siehe 2.1).

Die Verbindung über die äußeren Extremitäten erlaubt außerdem eine gewisse Distanz, die durch die Länge der beiden Arme begrenzt wird. Die Tatsache, dass die Arme und Hände Gelenke haben, räumt dem Kind eine gewisse Bewegungsfreiheit ein: Es kann sich in gewissen Grenzen entfernen und nähern, sich drehen, beschleunigen und zurückfallen.

Als Form der Komobilität mit einseitig begrenztem Bewegungsradius ähnelt die händische Verbindung der sogenannten „Kinderleine“ (Wassenberg/Weigelin 2015: 17f.). Diese wird an einem Gurt um Brustkorb und Schultern des Kindes befestigt. Mehrere Artikel in Tageszeitungen berichten, dass diese Leinen in Elternforen „kontrovers diskutiert“ (Bauer 2014) werden: „Für die einen bedeutet es Sicherheit, für andere ist es menschenunwürdig“ (Mende 2018). Stein des Anstoßes ist weniger die Einschränkung der Bewegungsfreiheit selbst als vielmehr die „Assoziation mit der Hundeleine“ (Bauer 2014). Der Nutzer eines Online-Forums echauffiert sich: „Mein Kind ist doch kein Hund!“ Als entwürdigend und im wahrsten Sinne „abartig“ wird es empfunden, ein Kind wie einen Hund zu behandeln. Obwohl man offensichtlich beiden Arten von Lebewesen eine selbständige Teilnahme am urbanen öffentlichen Verkehr nicht zutraut – sie sind zwar motorisch dazu in der Lage, könnten dabei aber sich und andere gefährden –, verbietet es sich, sie auf die gleiche Art und Weise zu behandeln. Ähnlich wie man Erwachsene von Kindern distinguert, indem man sie schiebt, statt sie zu tragen, und zwar in einem Stuhl statt in einem Wagen (siehe Kapitel 2), distinguert man Kinder von Tieren, indem man sie nicht an die Leine nimmt.

Neben der Hundeleine als Interspezies-Vergleichsfall verweisen die Zeitungsartikel auf einen historischen Vorläufer. Das „Gängelband“ war ein an die Kleidung von Kindern angenähtes Band, das bei kleineren Kindern als Sachtechnologie des abgesicherten Laufens (siehe Kapitel 3.2) eingesetzt wurde. Es sollte ihnen dabei helfen, laufen zu lernen. Bei größeren Kindern wurde mittels des Gängelbandes „der Bewegungsradius auf ein überschaubares Maß reduziert [, sodass] die Kinder sich nicht von ihren Aufsichtspersonen davonstehlen [konnten]. Das ‚Gängeln‘ der Kinder machte sie auch bei Anlässen des Adels salonfähig“ (Bauer 2014). Heute ist es vor allem noch wegen seiner prominenten Kritiker bekannt. Rousseau bemerkt etwa: „Es gibt nichts Lächerlicheres und Unbeholfeneres als den Gang von Leuten, die als kleine Kinder zu lange am Gängelband geführt wurden [...]“ (1990: 183). Für ihn ist das Gängelband die Verkörperung der „Lehrwut“, mit der die Kultur dem Kind auf die Pelle rückt. Kant nutzt es als Metapher für moralische Unselbständigkeit (2003: 201) bzw. unmündiges Denken in vorgespurten Bahnen (1967: 56).

Vor diesem Hintergrund fragt sich, weshalb das Laufen an der Hand nicht ebenso kritisch betrachtet wird (Wassenberg/Weigelin 2015: 17f.). Auch wenn die Kinderleine in Onlineforen „kontrovers“ diskutiert wird, spielt sie in der Praxis kaum eine Rolle. Bei meiner Feldforschung bin ich

kein einziges Mal auf eine Kinderleine gestoßen – weder eine eingesetzte noch eine thematisierte –, und während Kinder an Händen von Erwachsenen ein allgegenwärtiger Anblick im öffentlichen Raum sind, sieht man kaum Kinder an Leinen. Warum ist eine einschränkende zwischenkörperliche Verbindung aus Fleisch, Knochen und Sehnen legitim, während eine aus Leder, Polyester oder Stahldraht entwürdigend ist? Warum entzündet sich der aufklärerische Furor an der Sachtechnik, aber nicht an der Körpertechnik? Ein Grund dafür ist die tierische Konnotation der Leine: Sie erinnert an „Hausvieh“ (Kant 1967: 55) sowie die Fesseln oder Ketten von Gefangenen, d.h. einseitig unfreiwillige Verhältnisse zwischen Ungleichen. Ein zweiter Grund ist die Symbolik der händischen Verbindung. Sie hat ein ganz anderes und viel breiteres Bedeutungsspektrum: Sich einander gebende, sich ergreifende Hände symbolisieren eine Begegnung auf Augenhöhe, weil sie in Praktiken wie Grußritualen, dem Vertragsschluss, der Versöhnung und dem Händchenhalten eingesetzt werden. In letzterem Fall signalisiert die körperliche Nähe sogar eine besonders enge soziale Beziehung (Goffman 1971: 223ff.). All diese Praktiken implizieren eine gewisse soziale Nähe und vor allem Wechselseitigkeit. Doch auch die zwar asymmetrische, aber eher positiv konnotierte soziale Form der Hilfe gehört zum Bedeutungsspektrum: die „helfende Hand“, „jemanden an die Hand nehmen“. Diese Bedeutungsvielfalt entspricht der praktischen Multifunktionalität des Handhaltens beim Gehen. Es kann gleichzeitig Unterstützung, Zärtlichkeit, Besitzanzeige und Einschränkung sein. Das ist bezeichnend für die Beziehung zwischen Eltern und Kindern: Sie ist eine äußerst enge, mindestens von einer Seite nicht frei gewählte Macht-, Hilfe-, Lehr- und Liebesbeziehung zwischen Ungleichen, die sich als zukünftig Gleiche imaginieren. Gerade diese Vieldeutigkeit und Multifunktionalität des Hand-in-Hand-Gehens macht die Praktik des händisch begrenzten Laufens möglich, da sie ihren Zwangscharakter verbirgt. Der Zwang fliegt im Schutze der Bedeutungen und damit unter dem emanzipatorischen Radar. Es handelt sich außerdem oft um einen *fürsorglichen Zwang*: Die Begrenzung ermöglicht es Eltern, ihre Kinder an gefährlichen Orten laufen zu lassen, sie also *nicht* auf den Arm zu nehmen, und trägt in dieser Hinsicht dazu bei, dass sie laufen.

In der Heteromobilität alter Menschen kommt das händisch begrenzte Laufen praktisch nicht vor. Einem „Weglaufen“ alter Menschen fehlt das „Hier“, also der Bezugspunkt (siehe 3.4). Kinder laufen ihren (Tages-)Eltern oder Erzieher:innen weg – wem sollte ein alter Mensch weglaufen? Er ist mehr als das Kind selbst das Zentrum seiner Welt. Es fehlen die starken Beziehungen, die ihn dezentrieren. Im Begriff des Weglaufens steckt die

(normative) Erwartung, dass B bei A bleibt. Die meisten Menschen, mit denen alte Menschen in Beziehung stehen, können einen solchen Anspruch auf Kontrolle über ihre körperliche Fortbewegung nicht erheben, nicht einmal Lebensgefährten:innen. Man spricht in diesem Kontext zwar manchmal davon, dass einer dem anderen „wegläuft“, allerdings im übertragenen und nicht im situativ-räumlichen Sinne.

Es gibt für den fürsorglichen Zwang bei älteren Menschen außerdem schlicht weniger Bedarf. Das Bezugsproblem der Heteromobilität im Allgemeinen ist im Alter nicht überschießende, unberechenbare, kopflose, eigenwillige Mobilität, sondern eher körperliche Unbeweglichkeit. Das Bezugsproblem der Praktik des begrenzten Laufens im Speziellen ist dagegen weniger die motorische als die kognitive Dimension der Fortbewegung. Alte Menschen haben über Jahrzehnte hinweg Erfahrung im Straßenverkehr gesammelt. Sie kennen sich in der Regel in der Gegend aus, in der sie wohnen, und finden allein nach Hause. Sie sind außerdem weniger nahebedürftig als Kleinkinder.

Eine Ausnahme ist möglicherweise der Fall der Demenz. Wenn Menschen mit ihren demenzkranken Angehörigen spazieren gehen, mag die Verhakung der Körper ähnlich schillern wie das Handhalten von Eltern und ihren Kindern. Die Körperkopplung mag Entlastung sein für Bs schmerzendes Knie, Absicherung für den Fall eines Gleichgewichtsverlusts, Geste der Zuneigung bzw. Beziehungszeichen und gleichzeitig Restriktion für den Fall, dass B in einem Anflug von Verwirrung vor ein fahrendes Auto läuft. Auch das dürfte jedoch relativ selten sein. Die Ausgangssituation, in der das begrenzte Laufen zum Einsatz kommt, ist diejenige, dass A mit B unterwegs ist. Kaum jemand hat die Zeit, demenziell erkrankte Menschen zu Fuß irgendwohin zu bringen, es sei denn vom Schlafzimmer in den Speisesaal oder die Küche. Menschen, die in einem so fortgeschrittenen Stadium der Demenz sind, dass sie etwa desorientiert auf die Straße laufen würden, pflegen in der Regel bereits einen ‚häuslicheren‘ Lebensstil. Ratgeber für Angehörige und Pflegende zur prominenten „Weglauftendenz“ von Menschen mit Demenz beziehen sich daher auf eine stationäre Ausgangslage: Demenziell Erkrankte laufen weg von zu Hause oder aus dem Pflegeheim. Inzwischen fokussiert der Fachdiskurs stärker die Perspektive der Person mit Demenz und versteht das Weglaufen größtenteils als ein „Hinlaufen“ (vgl. Wigg 2010). Demenziell Erkrankte gehen etwa nach Hause, zur Arbeit oder zu Personen, die ihnen nahestehen – nur dass diese Orte oder Personen oft nicht mehr existieren. Teilweise fremdeln sie auch mit dem Ort, von dem man ihnen weismachen will, er sei ihr Zuhause.

Es geht bei der Weg- oder Hinlauffendenz demenzkranker Menschen also um großräumigere, langfristigere Mobilität, nicht um das spontane Hinlaufen zu einem interessanten ausrangierten Weihnachtsbaum, einer Katze oder einem Stock auf der anderen Straßenseite, wegen dem man ein heranfahrendes Auto übersähe. Lösungsstrategien für dieses Problem sind dann nicht Körpertechniken der Heteromobilität, sondern Pfortner:innen, sedierende Medikamente und Sachtechniken wie verschlossene Türen sowie Rollstühle mit fixierenden Sitzhosen und Bremsen. Diese stationären Maßnahmen sind eher vergleichbar mit den Hochstühlen (siehe 2.1), Laufställen oder Gittern (siehe 4.1), die im Fall der Kinder Fortbewegung verhindern, teilweise aber *dadurch* gleichzeitig auch ermöglichen. Es gibt auch subtilere, weniger *mechanische* technologische „Weglaufschutzsysteme“ wie Bewegungsmelder, elektronische oder mechanische „Türwächter“, Sensortrittmatten oder GPS-Tracker, die Mobilität nicht mechanisch begrenzen, sondern überwachen (Wigg 2010; Hergesell 2017; Denninger/Loevskaya 2021: 325) (siehe 3.4).⁶¹ Diese führen uns zum nächsten Kapitel.

3.4 Beaufsichtigtes Laufen

Vom gehaltenen zum abgesicherten und zum begrenzten Laufen hat sich die Funktion des Körperkontakts bereits verschoben: weg von einer Verbindung, die ständig auf Zug ist, hin zum Sicherheitsseil bzw. zu einer Art Menschenleine aus Fleisch und Knochen, die nur im Bedarfsfall spannt. In der Form des verteilten Laufens, die ich nun betrachte, wird die Verbindung ganz gekappt. Die manuelle Beteiligung von A wird durch eine primär visuelle ersetzt. Die Beaufsichtigung hat es mit unterschiedlichen Bezugsproblemen zu tun und kann daher unterschiedlich ‚distanziert‘ sein. Einen Fall haben wir in 3.2 bereits kennengelernt, als ich auf der Treppe dicht hinter Frau Berger herlief, um sie im Falle eines Falles aufzufangen. Eine ähnlich enge Beaufsichtigung finden wir in folgendem Fall von Eltern-Kind-Mobilität:

61 Es gibt weitere raffinierte Taktiken, wie Türen hinter einem Vorhang zu verstecken oder sie „wie die Wand [zu] tapezieren bzw. streichen“ (Alzheimerforum 2018). Darüber hinaus gibt es „Vorbeugemaßnahmen“, wie der dementen Person ein Umfeld zu schaffen, in dem sie sich zu Hause fühlt, sodass sie erst gar nicht das Bedürfnis entwickelt, wegzugehen, oder sie zu „beschäftigen“, etwa mit „Schaukelstuhl, Smarties sortieren, Tisch wischen“ (ibid.).

Auf dem Rückweg läuft seine Mutter Sarah dicht neben dem 15 Monate alten Levi, mit ausgestrecktem Arm und gespreizten Fingern, so als könne sie ihn noch schnell festhalten, falls er fällt oder wegrennt. Letzteres kann ich mir noch eher vorstellen, aber ein Sturz geht doch viel zu schnell, denke ich bei mir. Prinzipiell läuft er allein und fällt auch nicht hin. Aber er ist fasziniert von einer Pferdestatue auf einem großen Sockel. Er läuft zu ihr, bestaunt sie, läuft um sie herum. Die anderen sind schon weit voraus. Sarah sagt mehrmals: „Komm Levi“, und versucht ihn dazu zu bewegen, weiter in die Richtung der anderen – nach Hause – zu laufen. In dem Moment zieht ein älteres Paar mit kleinem Hund an der Leine an uns vorbei. Immer wieder schert der Hund aus der Laufrichtung seiner Menschen aus und will woanders hin, z.B. zu mir. Er schnuppert an meinen Beinen. Er wolle mit jedem schmuse, sagt eine der beiden Halterinnen. „Komm!“, rufen sie mehrmals und ziehen ihn an der Leine wieder auf Kurs. Nachdem sie an uns vorbei sind, stolpert Levi doch einmal und Sarah gelingt es tatsächlich, ihn noch rechtzeitig am Arm zu packen und wieder hochzuziehen, sodass er nicht mit dem ganzen Körper auf dem Boden aufschlägt.

An dieser Zufallsbegegnung fallen zunächst die Parallelen zwischen der Eltern-Kind- und der Halter:innen-Hund-Mobilität ins Auge. Jeweils sind mehrere Säugetiere miteinander unterwegs. Hier wie dort ist die Interaktion zwar nicht konflikthaft, aber die beiden ‚Parteien‘ ziehen auch nicht am selben Strang. A versucht B an einen bestimmten Ort zu bringen oder zumindest in eine bestimmte Richtung zu steuern, während B andere Relevanzen hat. So interessiert sich der Hund mehr dafür, mit dem Ethnografen zu „schmuse“, als dafür, seinem ‚Paarchen‘ zu folgen, und das Kind interessiert sich offensichtlich mehr für ein seltsam geformtes Ding am Wegrand als dafür, mit einer Gruppe anderer Menschen nach Hause zu gehen. In beiden Fällen versucht A B mit sprachlichen Aufforderungen auf Kurs zu bringen – offensichtlich mit wenig Erfolg. Aus As Perspektive betrachtet sind Kinder ähnlich wenig zielstrebig wie Hunde. Sie lassen sich leicht ablenken. Aus der Draufsicht betrachtet, ist das nicht nur eine Frage der Psychologie bestimmter Tierarten (Disziplin, Triebkontrolle, Spontaneität, Begeisterungsfähigkeit), sondern auch ein Effekt der Tatsache, dass jemand anderes ihnen das Ziel und den Weg vorgibt. Erst in der Abweichung von As Kurs erscheint Bs Fortbewegung als zielloses Herumstreuen oder Trödeln.

Im Unterschied zu der Fortbewegung des Hundes wird Levis allerdings nicht physisch begrenzt (3.3), sondern beaufsichtigt. Für die Eltern ist das

beaufsichtigte Laufen vor allem im Vergleich zum Schieben und Tragen, aber auch im Vergleich zum physisch begrenzten Laufen eine zeitintensive Form der Heteromobilität, weil man das Kind dabei nicht ‚im Griff‘ hat. Verbal lässt es sich weniger gut steuern als über Druck oder Zug am Arm. Es hat größere Bewegungsfreiheiten als an der Hand. Nicht jedes konkurrierende „Engagement“ (Goffman 1966: 33ff.) wird im Keim unterbunden. Die Eltern müssen sich ein Stück weit einlassen auf die Relevanzen des Kindes. Teilweise folgen eher sie ihm als es ihnen. Sie konkurrieren mit der Umgebung um seine Aufmerksamkeit. Umgekehrt besteht die Kunst der Beaufsichtigung oft gerade darin, seine Aufmerksamkeit zu verteilen: das Kind aus dem Augenwinkel im Blick zu behalten, während man gleichzeitig beispielsweise dem Redefluss anderer Anwesender lauscht und ihnen gegenüber Aufmerksamkeit anzeigt. Nicht immer laufen die Aufseher:innen mit dem Kind mit. Ebenso gut kann sich das Kind in einem gewissen Radius um die sitzenden oder stehenden Aufseher:innen herumbewegen.

Man sieht an Levis Fall auch, dass der händische Eingriff als *Horizont* der Praxis relevant bleibt, obwohl A nun visuell an Bs Tun partizipiert. Die Beaufsichtigung macht nur Sinn, wenn ein Eingriff bei Bedarf möglich ist, das heißt so lange beispielsweise die Mutter das Kind bei Bedarf packen und an die Hand oder auf den Arm nehmen, zurückpfeifen oder trösten kann. Der Abstand zwischen A und B darf dementsprechend nur so groß werden, dass A noch rechtzeitig reagieren kann. Wie groß er sein darf, hängt vom Bezugsproblem der Beaufsichtigung ab. In obigem Fall behält die Mutter das Kind in *Reichweite*, weil das Bezugsproblem ihrer Partizipation an der Fortbewegung ihres Kindes primär Stürze sind und diese sich besonders unvorhergesehen und schnell ereignen. Tatsächlich gelingt es ihr, seinen Sturz zu verhindern. Es ist ein bisschen so, als sei doch noch eine unsichtbare „virtuelle Leine“ (Wassenberg/Weigelin 2015: 18) zur Mutter gespannt. Es handelt sich um einen Fall von Beaufsichtigung an der Grenze zum abgesicherten Laufen. Er verlangt von A zwar auch einen wachsaamen Blick, vor allem aber eine zum Zupacken bereite Hand und einen gespannten Körper. Rückblickend von der Beaufsichtigung aus betrachtet ist so manches abgesicherte oder begrenzte Laufen an der Hand auch schon eine Art taktile Beaufsichtigung – eine ‚Beaufspürung‘ sozusagen. Der Körperkontakt ermöglicht A, zu spüren, wenn B fällt oder wegläuft, und zuzupacken.

Umgekehrt funktioniert so manche Beaufsichtigung wie ein kontaktloses Sicherungsseil oder eine Leine aus Blicken. Was passieren kann, wenn diese Leine zu lang wird, beschreibt eine andere Mutter:

Gestern war ich mit ihm in einem Laden. Ich hatte nach Kleidung geschaut, und da war es natürlich schon leichter, als er noch klein war und einfach nur in seinem Kinderwagen lag. Da konnte man sich in Ruhe auch mal beschäftigen mit dem Einkaufen. Oder neulich ist er mir im Drogeriemarkt auch weggelaufen. Also es gibt im „dm“ so nen Kinderspielbereich und den mag er eigentlich ganz gerne. Dann hab ich halt, also ich war nicht weit weg von ihm, aber hab mir halt ein Produkt angeschaut, und als ich dann zu ihm geschaut hab, war er weg. War nicht im Kinderbereich. Dann dachte ich noch: „Ok, das ist jetzt auch schon ein paarmal passiert, dann geht er halt ans Nachbarregal und guckt“, aber da war er auch nicht und ich hab ihn im ganzen Laden gesucht und hab dann gesehen, dass er draußen auf dem Parkplatz stand. (Ich lache) Ja und jetzt kann ich drüber lachen, da ist mir natürlich das Herz in die Hose gerutscht, äh, das ist natürlich schon... also vor allem beim Einkaufen ist es anstrengender geworden. Aber ja: gehört ja dazu. Ich will's ja auch so, ich will ja nicht, dass er jetzt ewig da im Kinderwagen sitzt und dass ich ihn jetzt noch bis ins Grundschulalter rumschieben muss oder so. Ja, ich denk man wächst mit seinen Aufgaben. Ich: Du oder er? Sie: Wir beide, er schon mit dem Ganzen was er jetzt lernt an Fertigkeiten und Fähigkeiten und Unabhängigkeit und ich muss halt dann mithalten und... ihn einerseits gut im Auge behalten und andererseits so erziehen, dass er auch weiß, dass er jetzt nicht ohne mich aufn Parkplatz rennt. Ich nehme an irgendwann wird ihm das auch bewusst werden... also im Moment ist es halt so, wenn er sich bewusst wird, dass er grad allein wird dann... fängt er auch an zu heulen und sucht mich, aber an sich, wenn ihn etwas interessiert, dann schaltet er halt alles drum rum aus und... ich denk das wird die Zeit geben und auch vielleicht ein bisschen Erziehung.

Die Mutter beschreibt einen Fall von scheiternder Beaufsichtigung. Sie verliert ihr ein Jahr und acht Monate altes Kind aus den Augen. Das Bezugsproblem der Beaufsichtigung ist hier nicht wie in Frau Bergers und Levis Fall der Sturz, sondern das Weglaufen (siehe 3.3). Damit sind Gefahren für Kinder und folglich Ängste der Eltern verbunden. Das Kind könnte auf die Straße laufen und angefahren werden, verloren gehen, entführt werden. Diese Ängste müssen Eltern aushalten lernen („gehört ja dazu“), wenn sie ihr Kind nicht mehr transportieren, sondern laufen lassen, und zwar insbesondere dann, wenn sie die ‚verlängerte Nabelschnur‘ des händischen Körperkontakts kappen und die Fortbewegung ihres Kindes nicht mehr physisch absichern oder begrenzen. Eltern erleben den Übergang zum be-

aufsichtigten Laufen also auch im übertragenen Sinne als ein Loslassen, das ihnen Zurückhaltung und Aushalten abverlangt.

Es verlangt ihnen auch Wachsamkeit ab, im Gegensatz zum Tragen oder Schieben, das zu einer Routine herabsinken kann, bei der man den Transportierten und das Transportieren unter Umständen weitgehend vergessen kann. Offenbar lassen sich Formen der Heteromobilität mit stark asymmetrisch verteilter Aktivität leichter automatisieren. Sie erfordern bei A nicht zwangsläufig eine große Bewusstseinsbeteiligung, weil sie weniger Koordination zwischen A und B erfordern.⁶² Dass B aktiver wird, bedeutet also nicht zwangsläufig, dass A passiver werden kann. Im Gegenteil, *weil* B etwas tut, muss A reagieren, während er zuvor *nur* vor sich hin agierte. Beaufsichtigung ist aus dieser Perspektive *Reaktivität*. A fährt also nicht unbedingt seine Aktivität herunter, gibt jedoch in jedem Fall *Kontrolle* über Bs Verhalten ab.

Aus der Perspektive der Mutter lohnt sich diese „Anstrengung“, weil die Praktik nicht nur eine aktuelle Funktion erfüllt, sondern auch auf Vergangenheit und Zukunft eines ihrer Teilnehmer bezogen ist. Als ihr Kind noch „klein“ war, wurde es außer Haus immer im Kinderwagen geschoben, doch allerspätstens im Grundschulalter wäre diese Form der Fortbewegung völlig unangebracht. Das beaufsichtigte Laufen ist also ein zukunftsweisender Fortschritt. Wenn die Mutter ihr Kind jetzt nicht laufen lässt – so die (nicht ganz ernst gemeinte) Sorge –, wird es sich vielleicht nie ganz autonom fortbewegen können. Die Praktik soll B also befähigen. Sie *reagiert* aber auch auf die zunehmende Befähigung des Kindes. Sie ist erst möglich und notwendig, wenn das Kind motorisch eigenständig (weg)laufen kann. Die wachsende Unabhängigkeit und Ungebundenheit des Kindes schränkt in einem gewissen Sinne die Autonomie der Eltern ein, die sich nicht mehr „in Ruhe auch mal beschäftigen“ können.

Das beaufsichtigte Laufen erzeugt außerdem sowohl einen Bedarf *für* als auch die Gelegenheit *zur* „Erziehung“. Gemeint ist damit eine Arbeit von A an der Person von B, bei der A das Verhalten von B nicht *situativ* in eine Richtung lenkt, sondern etwas tut, damit B As bisherigen Beitrag zur Fortbewegung in *Zukunft* selbst übernimmt. B soll sich in Zukunft selbst beaufsichtigen. Das beinhaltet zum Beispiel, sich und seine Umgebung einschließlich seiner Mutter im Auge und im Kopf zu behalten, statt kopflos und mit Tunnelblick („dann schaltet er halt alles drum rum aus“) zu etwas

62 Sicherlich spielt die Technisierung des Humantransports hier hinein, insofern das Artefakt As Aktivität ‚schluckt‘. Ein umgeschnalltes, umgebundenes oder im Kinderwagen geschobenes Kind lässt sich leichter geistesabwesend tragen als ein gehaltenes.

hinzurennen, das ihn gerade interessiert. Das Kind soll also aus seinem Hier und Jetzt heraustreten und Umsicht und Vorausschau walten lassen, also durch kognitive Beweglichkeit seinen mobilen Körper einholen.

Wie die Mutter das erzieherisch erreichen will, bleibt offen. Letztlich soll vor allem „die Zeit“ es richten und nur ein „bisschen“ Erziehung. In erster Linie soll das Kind an den ‚Aufgaben‘ wachsen, die ihm die jeweilige Praktik der Heteromobilität zumutet und einräumt. Nicht geschoben oder an der Hand gehalten, sondern nur noch beaufsichtigt zu werden, gibt dem Kind überhaupt erst die Möglichkeit, wegzulaufen, dadurch aber auch erst die Gelegenheit dazu, es nicht zu tun. Denkbar ist, dass die angstvolle Erfahrung, allein auf dem Parkplatz zu stehen und seine Mutter verloren zu haben, schon als „negative Bestrafung“ wirkt, die das Kind dahingehend konditioniert, sich nicht wieder zu weit von ihr zu entfernen.

Wie das begrenzte Laufen scheint das beaufsichtigte Laufen eine weitgehend kinderspezifische Praktik zu sein. Während kleine Kinder selten unbeobachtet sind, fehlt im Alter das ‚Personal‘, um permanent ‚Manndeckung‘ zu betreiben. Als ich auf der Treppe hinter Frau Berger herlaufe (3.2) verschwimmen – wie auch im Fall von Sarah und Levi – die Grenzen zwischen ‚äugischem‘ Absichern und händischer Beaufspürung. Die Praxis der Heteromobilität findet in diesem Fall zu Übungszwecken und an einem besonders gefährlichen Ort statt (auf der Treppe). In Frau Bergers häuslichem Alltag ist jedoch niemand da, der ihr Laufen beaufsichtigt. Im Gegensatz dazu hat die ebenfalls sturzgefährdete Frau Krämer ihren Sohn, der sie zumindest außer Haus begleitet (Kapitel 3.2). Er „beaufsichtigt“ sie dabei jedoch nicht, sondern sichert sie durch Körperkontakt ab. Ihr Problem ist schließlich nicht, dass sie weglaufen, sondern dass sie stürzen könnte. Zur Sturzprävention ist die Beaufsichtigung ohnehin kaum geeignet – Levis Fall ist hier ein Extremfall.

Die Beaufsichtigung alter Menschen hat daher auch vielmehr den Charakter einer Sturznachsorge. Wenn A Bs Sturz zeitnah bemerkt, kann er B immerhin aufhelfen und gegebenenfalls verarzten oder medizinische Hilfe rufen. A schaut in gewissen Intervallen vorbei, statt B permanent im Auge zu behalten. Steigern lässt sich diese Frequenz durch stationäre oder sogenannte 24-Stunden-Pflege. Es handelt sich dann aber in der Regel trotzdem nicht um eine situative Praxis der Heteromobilität: A ist nicht dabei, wenn B läuft. Eine andere Möglichkeit ist indirekte, technisch vermittelte Heteromobilität: Man stattet B oder seine räumliche Umgebung mit Sturzsensoren aus, die ihn für A ‚im Auge‘ behalten. Im letzten Kapitel (3.3) habe ich bereits die „Weglaufschutzsysteme“ für demenzielle Erkrank-

te bzw. für deren Pflegende oder Angehörige erwähnt. Es sind Sachtechniken der Beaufsichtigung, denn im Gegensatz zu Laufställen, Gitterbetten, Sitzgurten, Mauern oder Leinen aus Polyester oder Fleisch begrenzen sie Bs Bewegungsspielraum nicht mechanisch, sondern lassen A wahrnehmen, ob oder sogar, wohin B sich fortbewegt. Wie in Foucaults Machttheorie ersetzt das Wissen der Wächter die Mauern (1976: 254f.).⁶³

Die Sachtechniken ersetzen nun den Blick durch Sensortechnologie. Im Fall der GPS-Ortung werden die elektromagnetischen Wellen (Funksignal, Licht), die Bs Körper aussendet oder reflektiert, nicht von As Augen registriert, sondern von Satelliten. Sie lösen As Wahrnehmungskapazitäten von seinem Leib und steigern sie. All diese Wahrnehmungstechnologien oder „skopischen Systeme“ (Knorr Cetina 2011) sind wie die ‚äugische‘ Beaufsichtigung immer noch darauf angewiesen, dass A mechanisch eingreifen kann, um Bs Mobilität zu begrenzen, wenn er sich anschickt, wegzulaufen. Nur für die Zeit bis dieser Fall eintritt, erlaubt die Technik den Aufseher:innen, sich von den Beaufsichtigten zu entfernen, und gibt damit beiden Freiräume – so zumindest die Theorie der Anwendenden, Entwickler:innen und politischen Förderer:innen, die in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung kritisch betrachtet wird (Endter 2017; Gallistl/Wanka 2023). Der Bezug auf Foucault sollte allerdings nicht dazu verleiten, in der Beaufsichtigung eine Form der Macht zu sehen. Nur im Spezialfall der „Überwachung“ wird Beaufsichtigung zu einer Form der Macht (siehe 7.2). Indem A B beaufsichtigt, trägt er dazu bei, dass B etwas (nicht) tut. Sowohl A als auch B (als auch C oder D) können dies als Macht, aber auch als Hilfe deuten, die es B ermöglicht, etwas zu tun, das er tun will und/oder das gut für ihn ist und das er ohne As Aufsicht nicht tun könnte, ohne sich zu gefährden. Asymmetrische Situationsdefinitionen sind zugegebenermaßen wahrscheinlich: Aus der Perspektive der Eltern bekommt das Kind dadurch, dass es beaufsichtigt wird, die Möglichkeit zu laufen. Sie müssen es „im Auge behalten“, um es laufen lassen zu können. Aus dem Auge lassen können sie es nur, wenn sie es fixieren oder in einem „kindersicheren“ Raum einhegen. Das Kind mag in vielen Fällen gar nichts davon wissen, dass es beaufsichtigt wird, zumal es seit seiner Geburt unter dem göttergleichen ‚allsehenden Auge‘ seiner Eltern lebt, das für es ein so selbstverständlicher Teil der Welt ist wie für uns Erwachsene der Himmel.

63 *Nachdem* zuvor die Mauer das Beil ersetzt hat und *bevor* das (Ge-)Wissen der Überwachten das Wissen der Überwachenden ersetzt (siehe „Erziehung“). In meinem Fall entspricht dem Beil des Henkers der Humantransport.

Wie man die Beaufsichtigungstechnologien bewertet, hängt unter anderem davon ab, ob man den nicht technisierten Fall der lückenlosen Beäugung in Kopräsenz positiv oder negativ bewertet. Das Wahrgenommenwerden ist mindestens⁶⁴ ambivalent (vgl. Ganyo et al. 2011). Es kann von B als Sicherheit (Pol et al. 2016) oder als Fremdbestimmung (Welsh et al. 2003) erlebt werden. Nicht nur diejenigen Praktiken der Heteromobilität, die auf As physische, mechanische Partizipation setzen, sondern auch die visuelle, sinnhafte Partizipation im Fall der Beaufsichtigung schillern also zwischen solidarischen und antagonistischen sozialen Verhältnissen (siehe Kapitel 7). Das permanente Gesehenwerden kann Geborgenheit stiften, ist für moderne Erwachsene andererseits aber eine Horrorvorstellung (siehe „Big Brother“).

3.5 Veranlasstes Laufen

Die bisher analysierten Formen des verteilten Laufens ließen sich annäherungsweise so anordnen, dass A von Unterkapitel zu Unterkapitel immer passiver und B immer aktiver wurde. Zumindest in einer Hinsicht zeichnet sich die im Folgenden diskutierte Form des verteilten Laufens durch eine weitere Minimierung von As Partizipation aus: Er ist nicht mehr zwangsläufig *permanent* in Bs Tätigkeit involviert – sei es durch eingriffsbereite Wahrnehmung, sei es physisch –, sondern stößt sie durch das, was er tut, nur noch an. Ich untersuche in diesem Unterkapitel empirische Fälle des *veranlassten* Laufens aus beiden Feldern: Alter (3.5.1) und Kindheit (3.5.2).

3.5.1 „Kameltreiberei“ – Die Mobilisierung älterer Menschen

Mindestens ein Fall der *veranlassten* Fortbewegung ist uns bereits untergekommen: Bei Frau Berger hatte ich mich selbst als Initiator und Motivator betätigt (Kapitel 3.2). Sie hatte mich deswegen als „Kameltreiber“ betitelt. Der 92-jährige Herr Müller, den ich im Rahmen eines ehrenamtlichen Besuchsdienstes besuche, erzählt von einem vergleichbaren Fall:

Er sei mit einer anderen ehrenamtlichen Besucherin in ein Café gegangen. [Es liegt etwa 350 Meter von seiner Wohnung entfernt.] Schon Wo-

64 Das asymmetrische Sehen hat neben der „disziplinierenden Kontrolle“ (Krüger/Hesselmann 2020: 153ff.) und der Sicherheit beispielsweise noch die Valenz der Bewunderung (vgl. *ibid.*: 156), die dem vorliegenden Fall ferner liegt.

chen vorher habe sie gesagt, dass sie mit ihm Kaffee trinken gehen wolle. „Naja, ich war dann ruhig“, beschreibt er, wie er sich zu diesem Vorschlag verhalten hatte. Vor drei Tagen habe sie den Plan in die Tat umsetzen wollen. Er habe zuerst seine Kinder fragen wollen, „ob die nicht dagegen sind.“ „Bababababa“ habe sie mit seinen Kindern dann gemacht (also geredet), die hätten nichts dagegen gehabt, und dann seien sie gegangen. Der Ausflug habe ihm aber „nicht gutgetan“. Der Weg sei nicht weit, aber er selbst sei „zu schwer“. Gestern sei sie wieder gekommen und habe wieder „ausgehen“ wollen. Sie seien in den Park gegangen, „aber das war alles zu viel und zu schwer. Heute Nacht hab ich gar nicht mehr ruhen können und die Augen sind mir dick aufgequollen. Alteisen! Alteisen.“ Da er öfter über Einsamkeit und Langeweile klagt, hatte auch ich schon versucht, ihm das nahegelegene Café schmackhaft zu machen. Ich hatte ihm allerdings nicht direkt angeboten, mit ihm hinzugehen, und war vermutlich auch nicht so bestimmt wie die andere Ehrenamtliche. Ich hätte erwartet, dass er nach so einem Ausflug merkt, dass es ja doch geht, aber tatsächlich hat es ihn in seiner Einschätzung bestätigt. Vielleicht gehe es ja besser, „wenn Sie das öfter machen“, rege ich an. „Geht nicht“, sagt er und lacht, „die beste Medizin ist bei mir liegen.“

Herr Müller hat Arthrose in den Knien und seine Lunge ist „müde“. Er verlässt das Haus nur noch, um auf dem Gehweg vor dem Hoftor auf seinem Rollator zu sitzen. „Ich kann nicht mehr laufen“, sagt er, und „wohin soll ich auch?“ Seine Kinder brächten ihm ja alles, was er brauche. Er müsse nicht einmal etwas sagen, er müsse es nur denken. Vor zweieinhalb Jahren ist er in eine Wohnung gezogen, die seinem Sohn gehört, in der dieser ihn bekocht und ihn seine Schwiegerenkelnin pflegt. Er selbst hätte gerne noch ein wenig länger allein gewohnt, aber die Gelegenheit war günstig – die Wohnung war frei geworden – und „die Kinder“ fanden, es sei besser, wenn er näher bei ihnen wohne. Aber er sei ohnehin auch früher schon „häuslich“ gewesen. Wenn es bei Frau Westermann in Kapitel 2.3 auch ihrer relativen sozialen Ungebundenheit und Unverbundenheit geschuldet war, dass sie ständig in Bewegung war und große Stücke auf ihre Unabhängigkeit hielt, ist es in Herrn Müllers Fall nicht auszuschließen, dass er ohne die familiären Sorgebeziehungen noch mobiler wäre.

Seine relative Unbeweglichkeit ist für ihn laut seiner Auskünfte aber kein Problem, da es wenig Notwendigkeit zur Mobilität gibt. Man kauft für ihn ein, putzt und kocht für ihn. Lediglich bei gelegentlich anfallenden Arztbesuchen muss er aus dem Haus; sein Sohn fährt ihn dann mit dem Auto. Genau so wenig gibt es Attraktionen, also positive Anlässe zur

Fortbewegung: Seinen Obstgarten und seine Bienenvölker hat er schon vor Jahren aufgegeben. Seit seinem Umzug kennt er in seiner näheren Umgebung niemanden mehr außer seine Verwandten, die zu *ihm* kommen. Die Aktivitäten und Beziehungen, die Mobilität erfordern würden, hat er also bereits aufgegeben, und er hadert damit nicht – zumindest nicht vor mir.

Aus der Perspektive der wohlmeinenden ehrenamtlichen Helfenden ist Herr Müller allerdings aktivierungsbedürftig. Er ergibt sich passiv in sein vermeintliches Schicksal. Dabei ließe sich die von ihm durchaus so empfundene Eintönigkeit seines Alltags kurieren, indem er mehr aus dem Haus ginge und beispielsweise im Café Beziehungen knüpfte oder sich dort zumindest etwas zerstreute. Womöglich besserten sich durch mehr Bewegung ja auch die körperlichen Gebrechen, die ihn in seiner Beweglichkeit einschränken. Seine Unbeweglichkeit wäre dann bloß eine selbsterfüllende Prophezeiung. Implizit vertritt zumindest eine der beiden Ehrenamtlichen diese „folk“-Variante der „Aktivitätstheorie“ (Tartler 1961). Diese klassische Theorie des Alters kehrt im Vergleich zur konkurrierenden „Disengagement“-Theorie (Cumming et al. 1960) das Kausalverhältnis zwischen sozialem Rückzug aus Rollen und Beziehungen auf der einen und körperlichem Verfall auf der anderen Seite um. Nicht die strukturfunktionalistisch als außersoziale Bedingung konzipierte Altersschwäche führe zum Rollenverlust, sondern der gesellschaftlich verordnete Rollenentzug altere die Individuen (Havighurst 1961: 9; van Dyk 2015a: 37). Van Dyk weist darauf hin, dass die Aktivitätstheorie „nicht lediglich eine von zahlreichen sozialgerontologischen Theorien ist, sondern dass ihre Grundannahmen zur normativen Basis der Gerontologie im Allgemeinen sowie der Altenhilfepolitik der 1970er und 1980er Jahre geworden sind.“ (2007: 98) Dieser „neoliberale“ (van Dyk 2007: 104) Aktivierungsdiskurs hat nicht nur Wissenschaft und Politik im Griff, sondern steht auch bei den vielen professionellen, ehrenamtlichen und privaten Helfenden hoch im Kurs (vgl. Havighurst 1961: 8) und ist tief ins Alltagswissen und alltägliche Praktiken⁶⁵ eingesickert – sofern er nicht ohnehin dort seinen Ursprung hat. Ein ganzes Dispositiv (Foucault 1983) der Mobilisierung appelliert an alte Menschen, sich mehr zu bewegen: Zeitungsartikel, Schrittzähler-Apps, der „Doktor, der sagt: ‚Bewegen, bewegen, bewegen‘“, organisierte und staatlich geförderte Angebote wie Tanzgruppen und Sturzpräventionskurse für Senior:innen

65 Andererseits fehlt beispielsweise in der Altenpflege meist das Personal, um dem selbstgesetzten Ideal der „aktivierenden Pflege“ gerecht zu werden.

und erwachsene Kinder, die ihren alten Eltern nahelegen, solche Angebote wahrzunehmen, weil sie „etwas tun“ müssten.

Dabei bewährt sich die Theorie immer wieder ‚empirisch‘. Schließlich gelingt die Aktivierung in manchen Fällen, so etwa in dem Sturzpräventionskurs, an dem auch Frau Ehring und Frau Westermann aus Kapitel 2.3 teilnehmen. Der 93-jährige Herr Hettinger (siehe Kapitel 4.3) übt dort auf Anregung der Kursleiterin und angespornt durch die Aufmerksamkeit der anderen Teilnehmenden über mehrere Wochen hinweg, aufzustehen, ohne sich dabei mit den Armen vom Stuhl abzurücken. Schließlich gelingt es ihm unter dem Beifall des ganzen Kurses. Das ist eine symbolträchtige Leistung, gilt doch ausgerechnet diese unscheinbare Körperbewegung im Mobilisierungsdiskurs als Indikator für altersbedingten körperlichen Verfall. „Deutschlands bekannteste(r) Sportwissenschaftler“ Ingo Froböse behauptet etwa: „Wenn man es nicht schafft, innerhalb von 15 Sekunden fünfmal ohne Hilfe der Arme von der Couch oder von einem Sessel aufzustehen, kann man davon ausgehen, dass man innerhalb der nächsten zwei Jahre pflegebedürftig wird“ (Altrock 2023).

Vermutlich ebenso häufig widerlegt die Erfahrung jedoch die Aktivitätstheorie und bestätigt stattdessen Defizit-Modelle des Alterns, wie wir in Frau Bergers Fall gesehen haben, in dem das Treppenlauftraining an ihrem körperlichen Verfall scheitert. Im Gegensatz zu Frau Berger weist Herr Müller die aktivistischen Anrufungen des Mobilisierungsdispositivs beinahe *explizit* zurück. Nicht der Körper durchkreuzt in seinem Fall die ehrgeizigen Pläne der Person, sondern letztere hat gar nicht vor – wie Frau Berger formuliert – „auf die Beine zu kommen“. „Liegen“ sei die „beste Medizin“, sagt Herr Müller. Gemeint ist keine kurative Medizin – Heilung oder Besserung steht für ihn nicht zur Debatte. Er glaubt nicht daran, dass Bewegung ein Rezept für Beweglichkeit sei. Im Gegenteil: Wenn er tagsüber viel „auf den Beinen ist“, hat er nachts Knieschmerzen, verschlimmern sich also die körperlichen Beschwerden, die ihn immobil machen. Er hält sich für „Alteisen“, das – wie er bei anderer Gelegenheit erwähnt – keinen „Zweck“ mehr hat. Seinen Körper beschreibt er häufig wie eine alte Maschine: „so wie beim Auto, wenn die Ölung nicht stimmt, beim Mensch sind die Knie ja auch so, das geht trocken auf trocken, das reibt.“ Einen Arzt behelligt er damit nicht mehr: „Was soll er auch machen mit die Knie?“ Dass der menschliche Körper über die Jahrzehnte hinweg verschleißt, ist für ihn der natürliche, nicht aufzuhaltende Lauf der Dinge. Hier verschränken sich leibliche Erfahrung (Schmerzen) und ein Wissen über den eigenen Körper (Lindemann 2017: 65). Dieses Wissen speist sich aus kulturellen

„Altersbildern“ (Göckenjan 2009). Das Altern als Deutungsressource lässt die Schmerzen bedeuten, dass der Körper verschlissen ist und sich seinem natürlichen Verfallsdatum nähert. Slevin spricht von der „klassisch männlichen Metapher“ vom eigenen Körper als „zu kontrollierender Maschine“ (2008: 39; vgl. Reichert/Leibner 2017: 172). Der Fall von Herrn Müller zeigt jedoch, dass dieses „Maschinenmodell des Körpers“ (Radebold 2012: 1693) nicht automatisch dazu führt, dass Männer sich dem kulturellen Druck zur Selbstdisziplinierung unterwerfen (Slevin 2008: 37; vgl. Foucault 1983: 174ff; 197). Um im Bild zu bleiben: Eine Maschine kann prinzipiell repariert werden, aber auch einen Totalschaden erleiden.

In Herrn Müllers Fall kommt die Initiative also eindeutig von außen. Jemand *anderes* tut etwas, das dazu beiträgt und dazu beitragen soll, dass Herr Müller sich fortbewegt. Er selbst ist offensichtlich nicht überzeugt, widerspricht der Besucherin aber nicht („ich war ruhig“). Ohne dies an den Daten belegen zu können, halte ich es für sehr wahrscheinlich, dass ihn weder das Café noch die Aussicht auf körperliche Ertüchtigung lockt. Viel eher treibt ihn eine Sorge an: Er will seine ehrenamtliche Gesprächspartnerin und vor allem ZuhörerIn nicht vergraulen. Um sich aus der Affäre zu ziehen, instrumentalisiert er die latent paternalistische Beziehung zu seinen Kindern, offenbar in der Hoffnung, sie sagten „nein“ und ersparten ihm damit sowohl, den Weg zum Café auf sich zu nehmen, als auch die Ehrenamtliche zurückzuweisen. Dies misslingt jedoch. Ohne dass die Ehrenamtliche ihre Beziehung zu Herrn Müller *gezielt* als Druckmittel einsetzt, ist das Resultat in diesem Fall in der Tat eine Art ‚Kameltreiberei‘.

3.5.2 „Bindung“ – Kinder mobilisieren

In Herrn Müllers Fall setzt die soziale Beziehung zwischen A und B letzteren in Bewegung. Auch im Fall der Kinder sind Beziehungen häufig die Ressource, die A nutzt, um B dazu zu veranlassen, sich fortzubewegen. Auf welche Art und Weise diese Ressource in der situativen Praxis der Fortbewegung zum Einsatz gebracht wird, betrachten wir am Fall eines Mobilitätsgeschehens in einer Kinderkrippe. Die Erzieherinnen gehen täglich mit den älteren Kindern der Gruppe der Jüngsten (8 Wochen bis 1 Jahr) in den Außenbereich der Kita. Dazu müssen die Kinder in den Flur gebracht werden, wo ihnen wärmere und robustere Kleidung angezogen wird, bevor sie das Gebäude verlassen. Zwei der vier Erzieherinnen, Melanie und Lisa, gehen mit den älteren Kindern nach draußen, während zwei andere Erzieherinnen, Verena und Beate, mit den jüngeren drinnen bleiben.

Elias ist oben auf der „zweiten Ebene“ (einem erhöhten Podest). Melanie möchte mit den älteren Kindern, zu denen Elias mit seinen 16 Monaten gehört, in den Außenbereich gehen und fragt ihn daher, ob er raus wolle. Er fängt an zu weinen. Verena sagt: „Komm doch runter!“ Er läuft dann freudig auf Melanie zu, die vor der Kante steht und ihn mit offenen Armen erwartet. Er läuft einfach über die Kante, sein Fuß tritt ins Leere und ich sehe ihn schon fallen, aber in dem Moment schnappt Melanie ihn mit den Händen unter den Armen und hebt ihn hoch an ihre Brust. Zu mir bemerkt sie, er wäre jetzt weitergelaufen. Sie trägt ihn über das Gitter. „Wenn ich ihn jetzt loslasse, läuft er weg“, sagt sie zu einer der anderen Erzieherinnen. Sie setzt ihn ab und prompt läuft er durch den Flur in den gegenüberliegenden Raum einer anderen Gruppe, obwohl sie ja den Flur entlang und raus will. Irgendwie gelingt es ihr dann, Elias, Ella und Mira auf der Sitzbank weiter vorne im Flur zu versammeln und sie beginnt, sie umzuziehen. Eine weitere Erzieherin kommt mit einem weiteren Kind (Louisa) auf dem Arm dazu, setzt dieses auch auf die Bank und zieht es um.

Elias ist fertig umgezogen, läuft vorfreudig durch die offene Tür der Kinderkrippe in den Vorraum und klatscht mit beiden Händen gegen die Tür nach draußen. Ella krabbelt hinterher, Lisa nimmt sie auf den Arm und trägt sie. Sie macht die Tür auf, Elias und Ella sind jetzt draußen, was mit Mira ist, weiß ich nicht. Louisa ist auch fertig angezogen und steht vor der Umziehbank und grinst. Melanie ruft sie, aber sie steht nur da und federt ruckartig mehrmals in die Knie und schaut durch die offene Tür rüber zu uns in den Vorraum. Melanie geht in die Hocke und ruft „Komm!“ Louisa bleibt aber einfach stehen und schaut verschmitzt. Es fühlt sich lang an. Melanie steht auf, geht zurück zu ihr, nimmt sie an die Hand und sie laufen durch die erste offene Tür. Melanie sagt zu mir: „sie läuft alleine“. Auf Nachfrage erklärt sie, dass sie meint, dass sie sie nicht *zieht*.

Sie laufen bis vor die Tür nach draußen und Melanie sagt zu Louisa sie solle loslassen, ihre Finger würden immer länger. Louisa ist bis kurz vor die zweite Türschwelle gelaufen, dort stehen geblieben und hat ihre Hand auf den Türrahmen gelegt (Melanie hat sie nicht mehr an der Hand). Jetzt „noch über die Schwelle“, sagt Melanie, aber Louisa bleibt stehen. Melanie und ich sind bereits draußen. Sie geht wieder vor Louisa in die Hocke, nimmt ihren Fuß mit der Hand und setzt ihn über die Schwelle, aber Louisa setzt ihn wieder zurück. Melanie nimmt sie darauf-

hin doch nochmal an die Hand und irgendwie geht es dann, dass Louisa über die Schwelle läuft und damit nach draußen.

Ganz unterschiedliche Formen der Heteromobilität kommen in diesem Geschehen zum Einsatz: Teilweise tragen die Erzieherinnen die Kinder, teilweise veranlassen sie sie dazu, sich selbst fortzubewegen. Darüber hinaus räumen sie Hindernisse aus dem Weg und begrenzen die Fortbewegung von Kindern, die in die falsche Richtung laufen. Ich fokussiere im Folgenden jedoch das *veranlasste* Laufen. In einer Hinsicht sind Humantransport (Tragen) und Komobilität (veranlasstes Laufen) hier funktional äquivalent: Beide Formen von Heteromobilität sorgen dafür, dass die Kinder in den Außenbereich gelangen. Sie zu tragen ist dabei zunächst trotz der körperlichen Belastung die einfachere und schnellere Variante, da sie keine Aushandlung erfordert. Da die Erzieherinnen sich aber auf Innenraum und Außenbereich aufteilen, stehen nur zwei zur Verfügung, um vier Kinder zu transportieren. Sie müssten jeweils zwei Kinder auf einmal tragen oder mehrmals gehen. Diese Praktik der Heteromobilität kommt aus offensichtlichen arbeitsökonomischen und ergonomischen Gründen schnell an ihre Grenzen. Auch Kleinstkinder werden auf Dauer zu einer großen körperlichen Belastung, zumal wenn sie in relativ großen Mengen anfallen. Das spricht dafür, die Kinder nicht zu tragen, sondern dazu zu veranlassen selbst zu laufen.

Doch für das veranlasste Laufen sprechen mindestens ebenso wichtige *erzieherische* Motive. Sie zielen auf die „Änderung von Personen“ (Luhmann 1991a: 19). Wie im Fall von Herrn Müller und Frau Berger ist das Veranlassen nicht nur eine Lösung für ein aktuelles Problem, sondern auch in die Zukunft gerichtet. Es geht nicht nur darum, das Kind an einen Ort zu bringen, sondern auch darum, es durch wiederholte Anregung zum Selberlaufen zu jemandem zu machen, der:die selbständig dorthin geht, wo er hinsoll. Analog zum Aktivierungsdiskurs im Alter gibt es ein frühpädagogisches Programm, das wir bereits anlässlich des Laufens an Händen kennengelernt haben und das sich beispielsweise in Emmi Piklers Lehren zur Bewegungserziehung artikuliert (siehe 3.1 und 4.1). Dieser zufolge sollen Erzieher:innen und Eltern die Kinder weder fixieren noch sie zur Bewegung drängen oder sie mehr als unbedingt nötig bewegen. Zugunsten einer „selbständige(n) Bewegungsentwicklung“ (Pikler 2018) sollen sie stattdessen die Bewegung der Kinder zulassen und *anregen*. Dass eine der Erzieherinnen mir ungefragt erklärt, dass das Kind *alleine* laufe, während es an ihrer Hand läuft, zeugt von diesem normativen Vorrang der Selbst-

vor der Fremdfortbewegung.⁶⁶ Sie betrachtet mich wohl als jemanden, der sie potenziell vor dem Hintergrund der Norm der erzieherischen Zurückhaltung beurteilt, weswegen sie einen gewissen Rechtfertigungsdruck verspürt. Indem sie expliziert, was das Kind tut, impliziert sie auch, dass sie selbst nichts tut, was aus ihrer Sicht zum Laufen des Kindes beiträgt. Sie stellt ihr Tun damit als professionell und pädagogisch korrektes Handeln dar. Das angeregte Laufen – ein Spezialfall des veranlassten Laufens – ist also aus pädagogischer Sicht der ‚Goldstandard‘ der Heteromobilität. Die Erzieherinnen versuchen auf unterschiedliche Arten und Weisen, die Kinder dazu anzuregen, sich fortzubewegen: Sie reden auf sie ein, nehmen bestimmte Körperhaltungen ein, nehmen sie an die Hand und bewegen sie ein Stück weit in die gewünschte Richtung. Ich nehme diese Mobilisationstechniken im Folgenden etwas genauer unter die Lupe im Hinblick darauf, *wie* sie erreichen (sollen), dass die Kinder etwas tun.

Sprechen

Die Erzieherinnen fragen Elias, ob er rausgehen will, und fordern ihn und Louisa dazu auf, zu ihnen zu kommen. Diese Laute können auf unterschiedliche Arten und Weisen dazu beitragen, dass die Kinder sich fortbewegen. Nur eine davon ist Kommunikation. Einem gründlich widerlegten, aber doch immer noch alltagsgängigen Vorurteil zufolge ist es Kommunikation, wenn jemand zu jemandem spricht. Diese Sichtweise überschätzt die kommunikative Potenz des:der einzelnen Akteur:in: für Kommunikation braucht es mindestens zwei. Stattdessen lege ich Luhmanns anspruchsvollen Kommunikationsbegriff zugrunde. Diesem zufolge müsste B die von A produzierten Laute als an ihn gerichtete Mitteilung einer Information

66 Für die Feldteilnehmenden läuft das Kind selbst oder „frei“, sobald niemand und nichts anderes mehr physisch an seiner Fortbewegung partizipiert. Gleichzeitig wissen sie natürlich, dass die Kinder sich manchmal nicht ohne ihr Zutun in die gewünschte Richtung bewegen, sonst würden sie sie nicht dazu anregen. Ich fasse auch diese *sinnhafte* Partizipation als Heteromobilität.

verstehen, damit Kommunikation vorliegt (Luhmann 1995).⁶⁷ Diese Interpretation von As Verhalten müsste B dann seinerseits A mitteilen, der wiederum dieses Verhalten von B als Mitteilung auffasst usw.⁶⁸ Um zu klären, ob in der vorliegenden Situation *kommunikativ* veranlasste Fortbewegung stattfindet, müssen wir also untersuchen, wie die Kinder an das Verhalten der Erzieherinnen *anschießen* (Luhmann 1991d: 198f.). Diese „Verstehenskontrolle“ (ibid.: 198) wird dadurch schwieriger, dass Kinder in Louisas und Elias’ Alter (15-16 Monate) ihrerseits kaum sprechen. Auf dieses Problem reagieren beispielsweise Ratgeber wie „Decoding your baby’s cry“ (Baby gooroo 2024), die Ratgebern zur Körpersprache von Hunden ähneln. Zu erwarten ist keine Antwort wie etwa ein Ja oder Nein, die eindeutig erkennen ließe, dass man darauf reagiert, angesprochen worden zu sein.

Louisa zeigt überhaupt keine Reaktion auf die an sie gerichteten verbalen Aufforderungen. Bei Elias ist die Sache komplizierter. Nachdem ihm die Erzieherin vorschlägt, rauszugehen, fängt Elias erst einmal an zu weinen. Es ist zweifelhaft, ob dieses Verhalten überhaupt eine Reaktion auf den Inhalt der vorangehenden sprachlichen Äußerung ist. Elias gilt in der Kita als ein weinerliches Kind. Alles Mögliche könnte ihn zum Weinen gebracht haben, beispielsweise meine Anwesenheit, die ihn oft irritiert. Erst recht unplausibel erscheint es mir, das Weinen als Ausdruck oder gar Mitteilung dessen zu deuten, dass Elias der Gedanke daran traurig macht, in den Außenbereich der Kita zu gehen oder sich fortzubewegen, zumal er kurz darauf in den Außenbereich läuft. Nachdem eine andere Erzieherin die Frage, die pragmatisch ohnehin eine Aufforderung gewesen ist, als solche

67 Luhmanns Kommunikationsbegriff ist kognitiv anspruchsvoll, insofern es in der „Umwelt“ der Kommunikation „psychische Systeme“ geben muss, die einander „verstehen“, also sich wechselseitig *als* psychische Systeme beobachten, in deren Umwelt sie selbst auftauchen (1991d: 130). Sie müssen sich sogar vom anderen adressiert fühlen, dies mitteilen, so verstanden werden usw., damit Kommunikation in Gang kommt und in Gang bleibt. Nach dem gegenwärtigen Stand der vergleichenden Verhaltensforschung (Tomasello/Moll 2010: 344f.) ist das eine Art von sinnhafter Wechselwirkung, die Perspektivübernahme erfordert und bei vielen Tierarten und menschlichen Jungtieren nicht oder selten vorkommt. Ein solcher kognitiv voraussetzungsvoller Kommunikationsbegriff scheint mir aber unproblematisch, solange man im Blick behält, dass sich noch andere Dinge zwischen Menschen (oder Tieren) abspielen, die die Soziologie zum Gegenstand machen kann, als Kommunikation.

68 Die Teilnehmenden, ließe sich ethnomethodologisch-konversationsanalytisch hinzufügen, können einander schließlich ebenso wenig in die Köpfe schauen wie die soziologischen Beobachtenden, und greifen daher auf dieselbe Methode zurück: die ‚next turn proof procedure‘ (Sacks et al. 1974: 728f.).

reformuliert, setzt er sich in Bewegung. Dies ist aber keine Reaktion auf die variierte semantische ‚Formatierung‘ der sprachlichen Äußerung, denn er läuft nicht zu derjenigen Erzieherin, die ihn gerufen hatte, sondern zu derjenigen, die ihn mit offenen Armen erwartet.

Warum wird dann trotzdem geredet? Die Entwicklungsforschung nimmt an, dass manche Kinder in diesem Alter manchmal einfache Aufforderungen verstehen (Masur et al. 2013: 365). Dabei wird Verstehen über „compliance“ (ibid.: 367) operationalisiert. Ganz ähnlich gehen die Eltern der Kinder vor: Louisas Mutter äußert drei Tage nach der Beobachtung im Interview mit mir, dass sie das Gefühl habe, ihre Tochter verstehe „total viel“. Sie „teste“ das, indem sie sie auffordere, ihr beispielsweise ein bestimmtes Spielzeug zu bringen, was sie dann auch tue. Elias’ Mutter berichtet von einer Situation, die der hier analysierten stark ähnelt, es handelt sich ebenfalls um einen Fall von veranlasster Fortbewegung:

Wenn ich ihn zum Beispiel [von der Kita] abhole und er ist gerade auf der Rutsche, dann sag ich schon: „Komm, wir gehen nach Hause.“ Dann guckt er erstmal lange und irgendwann beschließt er dann runterzukommen und mitzukommen. Dann geh ich nicht zu ihm hin und hol ihn ab, sondern sag: „Komm zu mir“. ⁶⁹

Es gilt hier, die notorische „hermeneutische Barmherzigkeit“ (Habermas 1982: 88) der Eltern gegenüber ihren Kindern abzuwägen gegen die ebenfalls deutungsmächtigen linguizistischen Vorurteile gegenüber Menschen und anderen Tieren, die nicht verbal, sondern vokal, visuell, olfaktorisch, taktil oder anderweitig kommunizieren. Am wahrscheinlichsten scheint mir, dass die Versuche von Eltern und Erzieher:innen, Kleinstkinder verbal zur Fortbewegung zu veranlassen, *meistens* keine primär kommunikative Funktion haben – unabhängig davon, wie sie subjektiv *gemeint* sind. Stattdessen sprechen sie *erstens* schlicht aus Gewohnheit. Man ist es gewohnt, mit Menschen zu sprechen, wenn man mit ihnen umgeht. Dass keine Antwort zurückkommt, ändert daran zunächst nichts. Erzieher:innen als Kinderprofis haben natürlich schon längst gemerkt, dass ihre Äußerungen

69 Es gibt darüber im Interview innerhalb der Elterndyade Dissens: Der Vater wendet ein, dass man ihn schon auch öfter „abholen“ müsse: „Die Situation gab es auch schon, dass er dann geguckt hat und dann weitergespielt hat. [...] Also es ist nicht so, dass er blind gehorsam den Eltern folgt.“ Die Mutter antwortet: „Also mir kommt er meistens entgegen.“ Die ausbleibende „compliance“ des Kindes wirft keine Zweifel an seiner *Verständigkeit* auf, sondern an seiner *Folgsamkeit*, die wiederum von der Mutter *andeutungsweise* auf die Autorität des jeweiligen Elternteils bzw. die jeweilige Qualität der „Bindung“ zurückgeführt wird.

systematisch ins Leere laufen. Sie würdigen durch diese Äußerungen aber *zweitens* das Kind als jemanden, der:die zwar nicht antwortet und wahrscheinlich auch nicht versteht, aber zumindest prinzipiell einen Anspruch darauf hat, adressiert zu werden, also als eine *Person*. Der:die Sprecher:in inszeniert sich selbst damit außerdem gegenüber Dritten als taktvolle Person. Das Sprechen wäre in diesem Fall bloß moralisches „Begleitgeschehen“ (Hirschauer 1999) der Heteromobilität. *Drittens* hat es einen performativen Sinn: Es soll die Kompetenz, die es voraussetzt, erzeugen (vgl. Luhmann 2004: 106). Auch dieser Punkt führt vom Thema der Fortbewegung weg, weshalb ich ihn nur in aller Kürze anschneide. So wie Komobilität insgesamt eine Form der Heteromobilität ist, die nicht zuletzt der Automatisierung von B dienen soll, zielt auch das veranlasste Laufen nicht nur auf Orts-, sondern auch auf Personenveränderung, bzw. auf ihre fortgesetzte *Herstellung* (vgl. Hirschauer et al. 2014: 276ff.). Insbesondere das eingestreute Gerede soll nicht nur einen automobilen Körper erzeugen, sondern auch ein kommunikatives Gegenüber. Die Aufforderung spannt einen „response space“ auf, in dem „Entwicklung“ stattfinden soll (Reddy et al. 2013: 1760; vgl. Leavens et al. 2005: 188). Das funktioniert natürlich nur, wenn man jemanden nicht zu etwas auffordert, das man im selben Augenblick selbst mit ihm macht, wie es im Umgang mit Kindern, aber auch beispielsweise in der Altenpflege häufig vorkommt. Man muss also auf eine Reaktion warten (Hirschauer et al. 2014: 283). *Viertens* kann B gelernt haben, dass etwas geschieht, was ihm gefällt, wenn A einen (bestimmten) Laut macht, und er daraufhin zu ihm kommt (vgl. Moore/Corkum 1994: 353). Er muss dazu nicht verstehen, dass A von ihm *will*, dass er herkommt, oder dass er ihm *mitteilen* will, dass er das will. Was A sagt, wäre dann möglicherweise als Kommunikation gemeint, wirkte aber nur als eine *vokale Geste* (Mead 1925: 270f.), insofern B auf sie reagiert. *Fünftens* können As Laute die Funktion haben, Bs Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (Goodwin 2006: 517). Eine offene Frage ist, ob die Geräusche, die das Sprechen macht, *an sich* besonders auffällig sind, oder ob das Kind gelernt haben muss, dass sich Relevantes ereignet, wenn die Großen diese Art von Geräuschen machen.

Die Arme ausbreiten

Nachdem die Versuche, Elias verbal dazu zu veranlassen, sich herzubewegen, gescheitert sind, beziehungsweise höchstens den Effekt hatten, seine Aufmerksamkeit zu erregen, breitet eine der Erzieherinnen ihre Arme aus. Das ist im Alltagssprachlichen Sinne zunächst eine *Geste*: eine Körperbewegung, die als „signifikantes Symbol“ (Mead 1925: 272) fungiert, insofern sie

eine kulturell geteilte Bedeutung hat, die für den Gestikulierenden und den Adressaten identisch ist. Die ausgebreiteten Arme bedeuten, dass ersterer letzteren willkommen heißt, eben „mit offenen Armen“ empfängt. Sein semiotisches „Material“ (Goodwin 2000: 1505; vgl. Goffman 1982: 11) bezieht das Zeichen aus der interaktiven Praktik der wechselseitigen Umarmung. Schon hier dient das Öffnen der Arme, d.h. die „Anfangsphase“ (Mead 1925: 271) des Umarmens, oft als Zeichen, das die Interaktionsteilnehmenden koordiniert. Die wechselseitige Umarmung kann als Paarsequenz aus angebotener und erwideter Umarmung organisiert sein. Im vorliegenden Fall erfährt das Zeichenmaterial nun eine weitere Transformation (Goffman 1986: 41ff.). Die Paarsequenz wird zeitlich und räumlich aufgedehnt und instrumentalisiert, um jemanden dazu zu bringen, sich zu nähern.

Mit dieser kurzen „Geschichte des Zeichens“ (Goffman 1971: 231) ist natürlich noch nicht geklärt, ob es auch für die Feldteilnehmenden diese oder überhaupt eine Bedeutung hat. Elias reagiert, indem er auf Melanie zuläuft und ihr im wahrsten Sinne in die Arme fällt. Es wirkt, als ‚akzeptiere‘ er ihre Einladung. Doch was „beweist“ (Sacks et al. 1974) dieser folgende Interaktionszug? Hat Elias „verstanden“ in dem Sinne, dass er Melanies Verhalten als Mitteilung im Unterschied zu einer bloßen Information (Luhmann 1995) gelesen hat? Die Antwort soll uns hier nicht weiter kümmern, die Frage aber schon, da die Ausgestaltung der Mobilisationstechnik ihr Rechnung trägt. Charakteristisch für die Interaktion mit sehr jungen Kindern ist nämlich, dass auch die Teilnehmenden nicht wissen, ob und was diese verstehen. Ihre Verhaltensweisen sind daher oft darauf eingestellt, als signifikante Symbole verstanden werden zu können, aber auch als simple Geste (Mead 1925: 271f.) zu funktionieren. Die ausgebreiteten Arme eignen sich gut für die Interaktion am fließenden biografischen Übergang von der „Gestenkonversation“ (Mead 1972: 167) zur Kommunikation. Das Kind muss – erneut – nicht verstehen, dass die Erzieherin es dazu *auffordert*, herzukommen. Es reagiert auf die ausgebreiteten Arme als ein *Anzeichen* einer bevorstehenden Umarmung. B kommt zu A, nicht weil er weiß, dass A das von ihm will, sondern weil er zu A will. Insofern fungiert die „Bindung“ zwischen Kind und „Bezugsperson“ hier als Treibstoff der Heteromobilität.

In die Hocke gehen

Als die Kinder umgezogen sind, prescht Elias voraus. Er ist inzwischen hochmotiviert, dafür ziert sich nun ein anderes Kind. Erneut greift die Erzieherin zu verbalen Mitteln, ‚verstärkt‘ (Goodwin/Cekaite 2013) diese aber gleichzeitig, indem sie in die Hocke geht. Was ist nun der Sinn

dieser Körperhaltung im Unterschied zu den offenen Armen? Ich zeichne zunächst auch hier die Herkunft des semiotischen Materials nach. Indem sie in die Hocke geht, bringt sich die Erzieherin ungefähr auf Augenhöhe mit dem Kind. Die „Augenhöhe“ ist zunächst Eigenschaft einer Konstellation von Körpern im Raum (vgl. Kendon 2010). Sie ist die Bedingung jeder Face-to-Face-Interaktion im engen Sinne: Die Teilnehmenden müssen ihre Gesichter wechselseitig sehen können, um von Angesicht zu Angesicht zu interagieren. Ab einem gewissen – wenn auch praktisch selten erreichten – Höhenunterschied ist das nicht mehr möglich. Interaktion baut auf einer sinnlichen Infrastruktur auf, die ihrerseits mit Konstellationen von Körpern und Dingen im Raum zusammenhängt, die wiederum von Relationen zwischen ihren materiellen Beschaffenheiten präfiguriert werden, darunter Größenverhältnisse. Eine Maus und ein Elefant haben relativ wenig Chancen auf Face-to-Face-Interaktion.

Im vorliegenden Fall ist die Erwachsene ‚nur‘ etwa doppelt so groß wie das Kind; der Höhenunterschied müsste nicht zwingend eingeplant werden. Doch Konstellationen von Körpern können symbolische Eigendynamiken entfalten. Höhendifferenzen symbolisieren Statusdifferenzen. Manchmal sind diese Bedeutungen weder beabsichtigt, noch passen sie zum interaktiven Geschehen und den dazugehörigen Interaktionsrollen (Goffman 1971: 196), noch zu den Relationen zwischen den sozialstrukturellen Kategorien (Goffman 1983: 11f.) oder den Sozialbeziehungen, denen die Teilnehmenden angehören. Zum Beispiel können Gedeimütigte auf ihre Peiniger:innen herabschauen, Belehrte die Belehrenden überragen und ein sich küssendes Liebespaar einen Größenunterschied überbrücken müssen. Solche Sinnüberschüsse veranlassen Interagierende regelmäßig zu erheblichen Verrenkungen. Die Bedeutung staucht und streckt die Körper. Es mag eine Mischung dieser semiotischen und sinnlichen Relationen zwischen den Körpern sein, die die Erzieherin hier in die Knie bringt, in der vagen Hoffnung, Louisa dazu zu bewegen, sich zu ihr zu bewegen, indem sie sich in der Vertikalen auf sie zubewegt.

Das *Ausgleichen* der Ungleichheit entwickelt unter Umständen einen Eigensinn. Obwohl dieser Sinn in der vorliegenden Interaktionssequenz *nicht* aktualisiert wird, möchte ich den Faden kurz verfolgen. Paradoxerweise kann das Ausgleichen die räumlich-körperliche Differenz, deren soziale Relevanz es ‚abstreiten‘ oder beseitigen will, sozial relevant machen, indem es sich sinnhaft an ihr orientiert. Gerade weil das Ausgleichen der Ungleichheit von oben kommt, ist es zudem strukturell ambivalent: Es kann einerseits ‚entgegenkommend‘ und andererseits ‚herablassend‘ wirken. Da-

bei mag die spezifische Körpertechnik einen Unterschied machen. Funktionale Äquivalente zur Hocke sind, den anderen hochzuheben (siehe Kapitel 2.1) oder sich herunterzubeugen. Eine Anbieterin von Weiterbildungen für Erzieher erklärt, warum sie die Hocke bevorzugt:

Um sich auf Augenhöhe mit den Kleinen unterhalten zu wollen, müssen Sie sich entweder sehr weit herunter beugen oder aber in die Knie gehen. Pädagogisch wertvoller ist zweifelsohne die zweite Variante, weil Kinder sich da nicht wie „von oben herab“ behandelt fühlen. Allerdings kann es, insbesondere bei mehreren Kindern zu einer großen Belastung für die Knie werden. (Leisau 2024)

Warum sie davon ausgeht, dass die Kinder so empfinden, bleibt offen. Vermutlich liegt es daran, dass man beim Herunterbeugen stehen bleibt. Das Herunterbeugen ist eine Art „body torque“ (Schegloff 1998) in der Vertikalen. Die gekrümmte Haltung zeigt eine Spaltung des Engagements an und macht ihre eigene Auflösung absehbar, indem sie einen Haltungswechsel und damit eine baldige Umorientierung des Gebeugten „projiziert“ (Schegloff 1998: 536, 541f.). Gewissermaßen strafft die Haltung des Unterkörpers den Oberkörper Lügen. Zudem kostet es weniger Kraft und Zeit, sich herunterzubeugen, als in die Hocke zu gehen und wieder aufzustehen. Die gebeugte Haltung versinnbildlicht also, dass der sich Beugende von oben kommt, nur einen kurzen Abstecher in Bodennähe macht und sich bald wieder aufrichten wird. Sie zeigt also weniger ‚commitment‘ als die Hocke, weniger Entgegenkommen. Wer dagegen hockt, lässt nicht nur einen Teil seines Körpers herab, sondern begibt *sich selbst* ganz auf das Level des anderen.

Die Veränderung der Körperkonstellation betrifft also einerseits die sinnliche Infrastruktur: Die Erzieherin will, dass ihre signifikanten Symbole („Komm!“) bzw. Gesten ihre Adressatin erreichen. Diese Optimierung der sinnlichen Infrastruktur der Interaktion ist in der Situation selbst sinnlich wahrnehmbar und kann Zeichencharakter erwerben: Sie zeigt Interesse an der Interaktion an. Darüber hinaus sendet sie in der Beziehungsdimension: als ein Symbol der Achtung oder Gleichheit. All diese „symbolische Gymnastik“ (Bourdieu 1980: 120f.) mag auf Adressatenseite entziffert werden; erneut hängt der „perlokutionäre Erfolg“ (Habermas 1982: 391ff.) des Hinhockens aber nicht davon ab: Das Kind muss die Hocke nicht als Interaktions*offerte* oder überhaupt als Zeichen verstehen; es muss nicht den kulturellen Ballast der Augenhöhe und die subtilen Bedeutungsnuancen von Hocke und Beuge kennen, um anschließen zu können. Es kann sie

schlicht als Interaktions*gelegenheit* wahrnehmen. Die ‚interaktivsten‘ Körperteile der Erzieherin (Gesicht, Oberkörper, Arme) sind nun für das Kind erreichbar. Louisa könnte ihr, wie Elias vorhin, entgegenreifen und in die Arme fallen. Doch sie bleibt stehen.

An die Hand nehmen

Als Louisa sich nicht bewegt, setzt stattdessen Melanie sich in Bewegung. Diesmal geht die Erzieherin ganz wörtlich auf das Kind zu und bringt ihrer beider Körper erneut in eine andere Konstellation zueinander. Vor dem Hintergrund der Funktionsweise der beiden zuletzt analysierten Mobilisationstechniken (Arme ausbreiten, in die Hocke gehen) ist nicht offensichtlich, wie das An-die-Hand-nehmen das Kind dazu bewegen soll, sich zu bewegen. Denn die anderen beiden Techniken *motivierten* Fortbewegung durch ein Versprechen körperlicher Nähe, welche die Kinder am Ende ihres Laufweges erwartete. Die jetzt angewendete Technik scheint dagegen die Berührung vorab zu verschenken und hat trotzdem Erfolg.

Die Gegenüberstellung, die nicht nur Dialog, sondern auch Konfrontation bedeuten kann (vgl. Bourdieu 1980: 121), wird von einem Nebeneinander abgelöst, das ein Miteinander suggeriert. Die Erzieherin versetzt sich wie schon durch die Hocke in die Position derer, die sie versucht, in Gang zu bringen, aber auf andere Art und Weise. Eine andere soziotopologische Grenze wird überschritten: nicht die zwischen oben und unten, sondern die zwischen den beiden Seiten eines (latenten) Konflikts. ‚Ich bin mit dir,‘ verkörpert die Positionierung der Erzieherin. Da der Konflikt dyadisch ist, löst der Seitenwechsel einer Partei ihn symbolisch auf. Das entstehende Miteinander kann sich auf die soziale Beziehung der beiden beziehen (1) und auf die Tätigkeit der Fortbewegung (2).

1. Die Praktik des Handhaltens evoziert wechselseitige Zuneigung und Verbundenheit, weil das Kind sie mit Situationen assoziiert, in denen es von anderen gehalten und gestützt wurde, die ihm Sicherheit gaben. Die händische Verbindung wird von einer physischen Notwendigkeit der Heteromobilität zum Beziehungszeichen. Die körperliche und soziale Nähe dient hier nicht als Lockmittel, sondern wird entweder als Vorschuss gewährt, der dem Kind die Sicherheit dazu gibt, sich in Bewegung zu setzen, oder als eine Art Gratis-Kostprobe, nach der das Kind die Verbindung nicht mehr abreißen lassen möchte, weshalb es mitläuft.

2. Die latente Konfrontation macht einer angedeuteten Kooperation bei der Fortbewegung Platz. Die Hand der Erzieherin kann eine Hilfe beim Laufen sein, insofern sie sich dazu eignet, sich an ihr festzuhalten, und

so das Laufen erleichtert oder sicherer macht. Wenn das Kind dies wahrnimmt, entsteht eine „affordance“ (Gibson 1986): Die Hand fühlt sich so an, als könne man sich gut an ihr festhalten. Diese *Gelegenheit* kann das Kind dazu anregen loszulaufen, auch wenn es zuvor nicht die Absicht dazu hatte. Die Körper anderer Menschen können Laufwerkzeuge sein, die ihren Zweck erst selbst hervorbringen, indem sie jemanden dazu anregen, das zu tun, wozu sie sich eignen – in etwa so wie ein herumliegender Ball uns auf die Idee bringen kann, mit ihm zu spielen. Es gibt eine kognitiv-kommunikativ anspruchsvollere Variante: Unter nüchternen Erwachsenen außerhalb sportlicher oder spielerischer Rahmen und außerhalb enger Beziehungen ist es eher unüblich, einander so zum Gehen zu *benutzen*. Wenn eine erste Person einer zweiten auf schwierigem Terrain eine helfende Hand reicht, so wird die zweite sie nur ergreifen, wenn sie sie als *Angebot* der Hilfe versteht, nicht einfach, weil sie in ihr eine Stütz- oder Halte*gelegenheit* sieht. Dann wird aus der Geste ein signifikantes Symbol. Auch in unserem Fall könnte die Hand als Zeichen wirken: Dass die Erzieherin das Kind an die Hand nimmt, könnte dieses als Zeichen dafür verstehen, dass sie ihm Hilfe beim Laufen anbietet. Indem sie das Kind an die Hand nimmt, rekonfiguriert die Erzieherin ihre Aufforderung als Einladung zu einer gemeinsamen Aktivität. Das Verhalten der Erzieherin ist keine Aufforderung mehr, zu ihr zu kommen, sondern eine *Einladung*, sich mit ihr mitzubewegen.

An der Hand Ziehen

Dem beobachtenden Ethnografen gegenüber erklärt die Erzieherin dann ungefragt, dass Louisa „alleine“ laufe und auf Nachfrage, dass sie sie nicht *ziehe*. Sie verweist damit auf eine *andere* Praktik des Laufen-Veranlassens, mit der man das, was sie tut, verwechseln könnte, und die gerade für die Heteromobilitätspraxis von Eltern mit Kindern nicht unüblich ist: A kann B an dessen Arm hinter sich herzerren. Wie funktioniert sie? Der Zug am Arm signalisiert dem Gezogenen, dass er laufen soll und weist ihm gleich die Richtung dazu. Womöglich erinnert ihn die physische Einwirkung auch an die körperliche Überlegenheit des Ziehenden und somit an die Aussichtslosigkeit von Widerstand. Gerade bei Kindern gilt: Wenn B nicht spurt, kann A ihn auch wegtragen. Die Technik enthält sozusagen eine ‚Prise‘ Humantransport: Der an der Hand Gezogene bekommt einen mechanischen Impuls, wird in Bewegung gesetzt, aus dem Gleichgewicht gebracht und muss nun reagieren, um nicht umzufallen. Oft ist es dann – physisch und sozial – leichter, dem Zug nachzugeben, als sich in den Boden zu stemmen und zu widerstehen. Man läuft gewissermaßen dem

eigenen Oberkörper hinterher. Das heißt aber auch, dass sich der Gezogene immer noch dazu mitreißen lassen muss, mitzulaufen. Ganz ohne sein Zutun funktioniert die Praktik nicht. Wenn er sich widersetzt und überwältigt wird, ergibt sich eine Form von Humantransport, die bei Kindern vorkommt, aber für Empörung sorgt, wenn sie in der Öffentlichkeit praktiziert wird: A schleift B auf dem Boden hinter sich her.

Die Erzieherin distanziert sich vom Ziehen und Zerren. Überhaupt streitet sie eine Beteiligung am Laufen des Kindes ab und macht deutlich, dass es aus freien Stücken läuft – *von „alleine“*. Überhaupt ist das Laufen an der Hand unter den Erzieherinnen verpönt (siehe 3.1). Der Grund dafür ist die zu Beginn des Unterkapitels bereits skizzierte nicht-interventionistische pädagogische Doktrin, die es verbietet, Kinder in Körperbewegungen oder -haltungen zu drängen oder hineinzuhieven. Weder Hilfe noch Zwang sollen die freie und natürliche „Bewegungsentwicklung“ von außen beeinflussen. Dass die Erzieherin das Kind hier doch an ihrer Hand laufen lässt, ist eine Ausnahme, die vorsorglich legitimiert wird. Sie ist dadurch gerechtfertigt, dass Louisa schon ‚von selbst‘ laufen gelernt hat und die Anregung zum Laufen in den Augen der Erzieherin im Gegensatz zu Zwang und Hilfe die Schwelle zu einer Beteiligung am Laufen des Kindes nicht überschreitet.

Diese Ausnahme hat allerdings ihre Grenzen: Nachdem die erste Schwelle überschritten ist, will die Erzieherin sich ausklinken. Indem sie das Kind dazu auffordert, loszulassen, weil ihre Finger „immer länger“ würden, weist sie (erneut) darauf hin, dass nicht *sie* das Kind hinter sich herzieht, sondern das Kind sich an ihr festklammert und von ihr ziehen lässt.

Jemandem den ersten Schritt machen

Vor einer weiteren Türschwelle bleibt Louisa erneut stehen. Auf sie einzureden, bleibt erneut wirkungslos. Wie bei mehreren anderen Techniken, die in dieser Situation bereits zum Einsatz gekommen sind, spielt Körperkontakt diesmal eine Rolle, aber nicht im Sinne eines Versprechens oder Vorschusses auf eine liebevolle Beziehung, sondern als Nebenprodukt der physischen Manipulation eines Körpers durch den anderen. Dieses Verhalten der Erzieherin mag zunächst wie eine Übersprungshandlung anmuten, in der sich die Frustration über die Unfolgsamkeit des Kindes in der „Substitution eigenen Handelns für unerreichbares Handeln anderer“ (Luhmann 2003: 9) entlädt. Allerdings trägt die Erzieherin das Kind nicht etwa über die Schwelle, sondern bewegt nur einen Teil ihres Körpers in diese Richtung. Auf diese Weise kann sie weder das Kind nach draußen transportieren, noch kann sie ein Selberlaufen des Kindes erzwingen. Sie

kann ihre Tätigkeit dadurch nicht geschehen machen, sondern nur *anschieben*. A macht Bs ersten Schritt an Bs Stelle – mit dessen Körper – und hofft, dass er den nächsten selbst geht. Ein ähnliches Muster haben wir beim Laufen an Händen kennengelernt (3.1). Es kommt im Umgang von Erwachsenen mit Kindern häufiger vor und wirkt auf den ersten Blick paradox: Stimulation durch Manipulation. Jemand macht etwas mit jemandem, um ihn:sie dazu zu bringen, es selbst zu tun. Beispielsweise winken Eltern Dritten mit der Hand ihres Kindes, Erzieher:innen füttern Kinder mit deren eigener Hand oder wischen einem Kind mit dessen eigener Hand Sand aus dem Gesicht. Die meisten dieser Praktiken erfüllen situativ eine Funktion, haben aber zusätzlich ein didaktisches Moment. Im vorliegenden Fall tritt der Bezug auf die biografische Zukunft der manipulierten Person deutlich hinter den Bezug auf die situative ‚Zukunft‘ zurück: Die Erzieherin will das Kind dazu anregen, *jetzt* etwas zu tun.

Doch wie soll der Mechanismus dieser Aktivierung durch Objektivierung funktionieren? Ähnlich wie das gehaltene Laufen (3.1) soll dieses angeschobene Laufen wie eine Demonstration funktionieren, deren Publikum gleichzeitig ihr Modell ist, weil es sich eben um eine *leibliche* Demonstration handelt, die von innen gespürt statt von außen gesehen werden soll. Während B im Fall des gehaltenen Laufens am eigenen Leib vorgeführt werden soll, wie etwas zu tun ist, das er noch nicht tun kann, ist B im vorliegenden Fall prinzipiell durchaus fähig dazu, über eine Türschwelle zu laufen. Die Erzieherin vermutet vielleicht, dass Louisa sich davor ängstigt, das Hindernis zu überwinden oder das Kita-Gebäude zu verlassen, und dass es ihr diese Angst nimmt, wenn sie erlebt, wie es ist, den Fuß über die Schwelle setzen. Der Versuch scheitert allerdings. Die Erzieherin nimmt das Kind danach erneut an die Hand, woraufhin es sich wieder in Bewegung setzt und die Schwelle überschreitet.

Anhand der Heteromobilitätspraktik des veranlassten Laufens habe ich in diesem Unterkapitel einige Besonderheiten der Interaktion von Erwachsenen mit kleinen Kindern herausgearbeitet: Verstehen ist strukturell ungewiss. Statt mit abstrakten Symbolen wird daher primär gestisch-konkret interagiert. Sprache wird gewissermaßen mit der Gießkanne verteilt, in der Hoffnung, dass etwas wächst. Statt Intentionen zu kommunizieren, arbeitet man mit Gelegenheiten und Attraktionen.

3.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir vielfältige Formen der „Komobilität“ kennengelernt, in denen A daran mitwirkt, dass B sich fortbewegt. A ermöglicht etwa, dass B läuft, indem er ihn aufrecht hält; A sichert B beim Laufen gegen Stürze ab; A begrenzt Bs Bewegungsradius und beeinflusst so die Richtung seiner Fortbewegung; A lässt B unter seiner Aufsicht laufen; A veranlasst, dass B sich fortbewegt. Es sind weitere Formen denkbar, die hier nicht behandelt wurden: A weist B den Weg; A räumt B Hindernisse aus dem Weg. Gemeinsam haben alle diese komobilen Formen der Heteromobilität im Unterschied zu den im ersten Kapitel behandelten Transportpraktiken, dass Bs Fortbewegung einerseits nur stattfinden kann, wenn B selbst etwas tut, dass sie aber auf der anderen Seite nicht oder anders stattfände, wenn A nichts tun würde. Da sich die Aktivität symmetrischer verteilt, fallen die rituellen und materiellen Unterschiede zwischen Kindern und alten Menschen, die das erste Kapitel prägten, hier weniger ins Gewicht. Ich versuche nun, die innere Heterogenität der Kategorie der Komobilität zu bändigen. Zunächst lassen sich zwei primäre Mechanismen der Partizipation von A an Bs Fortbewegung unterscheiden: A kann *physisch* auf B einwirken oder *sinnhaft* an seiner Fortbewegung partizipieren.

Ich konzentriere mich im Folgenden auf die sinnhafte Partizipation. Sie kommt auch in den Praktiken der Heteromobilität des Typs Humantransport vor, in denen A einseitig etwas mit B macht. Ein typischer alltagsweltlicher Kontext der Körpertechnik des Tragens ist etwa: Ein Baby schreit und streckt die Arme nach seinem Papa aus, der es auf den Arm nimmt, tröstend auf es einredet, es wiegt und umherträgt, woraufhin das Baby sich beruhigt. Humantransport *kann* also ein Interaktionszug sein, der auf etwas reagiert, das andere tun, und auf den andere reagieren. Entwicklungspsycholog:innen weisen darauf hin, dass schon zweimonatige Kinder anhand des Verhaltens ihrer „caregiver“ antizipieren, dass sie hochgehoben werden und zur Praxis des Hochhebens „beitragen“ (Fantasia et al. 2016), indem sie ihre Körperspannung erhöhen. Gerade beim Tragen auf längeren Strecken macht es für die Tragenden einen Unterschied, ob die Getragenen aktiv mitwirken, z.B. indem sie die „Anhock-Spreiz-Haltung“ einnehmen und sich damit am Tragenden festklammern. Praktiken des Humantransports können außerdem, indem sie Körper und Dinge in eine bestimmte Konstellation zueinander bringen, sinnliche Infrastrukturen für Interaktion bereitstellen. Sie können Interaktion also er- und verunmöglichen, präfigurieren, an ihr teilnehmen und sind häufig interaktiv koordiniert. Interaktion und

damit sinnhafte Wechselwirkung kommt im Fall des Humantransports also vor, bildet jedoch nicht den *Mechanismus*, über den A dazu beiträgt, dass B sich fortbewegt. Bs Fortbewegung ist keine Reaktion auf etwas, das A tut, sondern etwas, das mit ihm geschieht bzw. gemacht wird.

Im Fall der Komobilität ist das Bild uneindeutiger. Manche der Praktiken der Komobilität erfordern, dass A physisch auf B einwirkt. In manchen Fällen des Stützens (3.1) würde B etwa umfallen, wenn A ihn nicht an den Händen aufrecht hielte. Auch das Absichern (3.2) erfordert zumindest Körperkontakt für den Fall, dass B strauchelt. Hier wird allerdings schon offensichtlich: Was A tut, trägt *auch* dadurch dazu bei, dass B sich fortbewegt, dass B *wahrnimmt*, dass A ihn hält bzw. dicht bei ihm ist und ihn im Notfall halten wird. In vielen Fällen würde B sich aus Sicherheitsgründen gar nicht erst in Bewegung setzen, wenn er A nicht bei sich wüsste. Beim Begrenzen (3.3) wirkt A physisch auf B ein, insofern er ihn festhält und ihn damit daran hindert, in bestimmte Richtungen zu laufen. Allerdings wirkt die physische Begrenzung in vielen Fällen mit der Zeit ähnlich wie Leitplanken. Diese sind zwar physische Barrieren, aber man muss nicht erst gegen sie fahren, um zu wissen, dass man besser geradeaus fährt. B merkt irgendwann, dass ein Ausbruch aussichtslos ist, und trottet mit. Die Beaufsichtigung (3.4) wiederum setzt nur die *Möglichkeit* des physischen Einwirkens voraus und erfordert zu diesem Zweck zwar keinen Körperkontakt, aber räumliche Nähe und mindestens einseitige Wahrnehmung.

Das Veranlassen (3.5) schließlich ist eine durch und durch sinnhafte Form der Partizipation an Fortbewegung. Egal welches „Mobilisationsmedium“ zum Einsatz kommt, man kann nur dann davon sprechen, dass A B dazu bringt, sich fortzubewegen, wenn B auf A reagiert, indem er sich fortbewegt, aber auch anders reagieren könnte. Sinnhafte Partizipation wird im Gegensatz zur physischen „sozusagen von hinten her ermöglicht, gegenläufig zum Zeitablauf des Prozesses“ (1984: 198), wie Luhmann für Kommunikation, also einen „Sonderfall von Informationsverarbeitung“ (ibid.) formuliert. Ohne dass B es zwangsläufig ‚entscheidet‘, entscheidet sich erst mit ihm, ob A etwas bewirkt. Wenn B nicht reagiert oder anders reagiert, sich etwa ‚weigert‘, sich zu bewegen, partizipiert A eben nicht an seiner Fortbewegung. Aus der Perspektive der Praxis der Heteromobilität ist Kommunikation ein Sonderfall von sinnhafter Partizipation, die im Gegensatz zur physischen Partizipation ein Fall von „Informationsverarbeitung“ ist. Es muss also mindestens eine Alternative geben, und sei sie auch noch so unzumutbar. Die Alternative muss B nicht in der Situation mental vorschweben, aber doch zumindest von Beobachtenden auf ihn zu-

gerechnet werden, und sei es durch die Teilnehmenden selbst im *Rückblick* auf das Geschehen. Um einer m.E. nicht ganz glücklichen, aber gängigen Unterscheidung zu folgen: Der Sinn in der sinnhaften Partizipation an Fortbewegung muss kein „subjektiver“, sondern kann auch „objektiver“ Sinn sein (Schneider 2008: 45ff., 182ff., 234ff.; Bongaerts 2018: 401f.). Entscheidend ist, dass man nicht genau weiß, wie B reagieren wird, und daher „Freiheit“ (Luhmann 1984: 156) unterstellt. Man muss für B keine:n selbstreflexive:n und kalkulierende:n Akteur:in einsetzen, sondern nur ein hinreichend komplexes „System“ (Luhmann 2004: 178). Wenn B hingegen keinen Selektionsspielraum hatte, hat A die Fortbewegung eben nicht mittelbar „veranlasst“, sondern unmittelbar selbst bewirkt. Es liegt dann nicht Komobilität, sondern Humantransport vor. Ich lehne mich dabei lose an Luhmanns phänomenologisch fundierten Sinnbegriff an: Sinn als „Grunddifferenz von Aktualität und Möglichkeitshorizont“ (vgl. Luhmann 1991d: 113). Ohne das empirisch zeigen zu können, gehe ich dabei davon aus, dass schon das Alltagswissen implizit zwischen diesen beiden Mechanismen der Partizipation unterscheidet: Wenn B hinfällt, weil A ihn schubst, behandeln wir das nicht als „Reaktion“ auf das Geschubstwerden. Schließlich konnte B nicht anders, als hinzufallen. Nicht B hat *sich* bewegt, sondern A hat *ihn* bewegt, bzw. ein Geschehen angestoßen, das dann gänzlich subjektlos weiterlief, ein „unguided event“ (Goffman 1986: 22). Eine Reaktion ist ein *Tun*, und das impliziert eine kontingente Selektion aus Möglichkeiten, die dem Reagierenden zugerechnet wird, wenn auch nicht zwangsläufig als eine bewusste Entscheidung, bei der ihm selbst mehrere Möglichkeiten vorschweben.⁷⁰

Im Fall der Kinder kann man die Kapitelreihenfolge, in der ich die Praktiken der Komobilität vorgestellt habe, als ungefähre biografische Sequenz lesen. Zuerst laufen Kinder von anderen Menschen gehalten oder auf sie gestützt und irgendwann braucht es nur noch einen kleinen ‚sinnhaften Schubs‘, einen Anlass, auf den hin sie sich in Bewegung setzen. Die Vermutung liegt nahe, dass die Praxis der Heteromobilität in dem Maße immer ‚sinnhafter‘ wird, wie die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder voranschreitet. Auf *sprachlich* vermittelte sinnhafte Heteromobilität trifft das tatsächlich zu; ebenso für den Fall, dass A B mittels Zeigegesten die Richtung weist. Sprache und „deklarative“ *Zeigegesten* erfordern „shared intentionality“ (Tomasello/Moll 2019: 338ff.) bzw. „signifikante Symbole“ (Mead 1925: 272). B muss sich in A hineinversetzen und verstehen, was

70 Ich verstehe die Reaktion also nicht als Glied einer determinierten Reiz-Reaktions-Kette.

dieser ihm mitteilt, oder zumindest, *dass* er ihm etwas mitteilt (Luhmann 1995: 115; vgl. 1991d: 196). Ich nenne diese relativ voraussetzungsvolle Form der sinnhaften Partizipation von A an Bs Tun mit Luhmann *Kommunikation* (1995).

In vielen Fällen genügt es jedoch, dass B auf A *reagiert* (siehe oben). Diese schlichtere Form des sinnhaften Einwirkens von A auf B ist prinzipiell schon spätestens ab Bs Geburt möglich. Sobald B sich motorisch selbst fortbewegen kann (sei es rollend, robbend, krabbelnd oder laufend), lässt er sich prinzipiell auch sinnhaft dazu anregen, es zu tun. Die skizzierte Sequenz von Praktiken lässt sich also nur bedingt als eine durch die kognitive Entwicklung des Kindes getriebene oder mit dieser ko-evoluierende ‚Vergeistigung‘ der Heteromobilität beschreiben. Kommunikation setzt erst spät in den Chor der Mechanismen der Heteromobilität ein. Von Anfang an tragen physische und sinnhafte Partizipation das Geschehen. Dann findet ein Standbeinwechsel zur sinnhaften Partizipation statt. Ermöglicht wird dieser eher durch die *motorische* Befähigung des Kindes als durch die *kognitive*.⁷¹ Die sinnhafte Partizipation löst die physische nicht ab, sondern bleibt übrig, weil letztere überflüssig wird. Es findet also eher eine Demechanisierung statt als eine Semiotisierung.

Auf den Fall der Heteromobilität alter Menschen lässt sich dieses Sequenzmuster natürlich nicht eins zu eins übertragen – auch nicht mit invertierter Reihenfolge. Zu vielfältig sind dort die Gründe für und Wege in die Heteromobilität. Überhaupt ist Heteromobilität kein zwangsläufiges Schicksal alter Menschen. Bei vielen folgt auf zwischenmenschliches Absichern und Stützen sowie dinggestütztes Laufen der Transport im Rollstuhl und dann die Bettlägerigkeit. Andere ‚fallen tot um‘ und damit direkt in die finale Immobilität. Wieder andere bleiben in den Augen ihrer Angehörigen *zu* lange automobil und werden überwacht, damit sie nicht stürzen oder sich verlaufen. Das Altwerden im Ganzen lässt sich nicht wie einzelne progrediente Krankheiten (z.B. Demenz) behandeln, für die man etwa interaktionssoziologische Phasenmodelle erstellen kann, in denen Krankheitsstadien unterschiedlichen Formen von Interaktion entsprechen (Meyer 2014).

71 Selbstverständlich ist diese motorische Befähigung wiederum ein Produkt der Heteromobilität. Kinder lernen laufen, indem sie sich fortbewegen. Komobilität mit anderen Menschen spielt in diesem Prozess allerdings keine große Rolle, wie man der Kritik der Erzieher:innen an der „Lehrwut“ der Eltern entnehmen kann. Viel wichtiger ist das Laufen an Dingen (siehe Kapitel 4), auf das ich im nächsten Unterkapitel erneut zu sprechen komme.

Zwischen *Reaktion* und *Kommunikation* als Formen der sinnhaften Partizipation lässt sich ein Kontinuum der *Verdichtung* (vgl. Luhmann 1991d: 560) sinnhafter Bezüge aufspannen. Unterscheiden kann man die einfache sinnhafte Reaktion (1) von einem Aufeinander-Reagieren (2), von Reaktionen auf Reaktionen (3), von reflexiven Reaktionen beziehungsweise Interaktion (4) und von Kommunikation (4). Ich illustriere diesen Gedanken an einem fiktiven Beispiel und führe daher für einige Seiten weg vom Gegenstand der Heteromobilität in Kindheit und Alter. Für die Zwecke dieser Studie werden wir daraus lernen, dass nicht jede sinnhafte Partizipation Interaktion oder Kommunikation ist. Um das zu zeigen, wähle ich ein Extrembeispiel: Zwei aneinander uninteressierte Passant:innen, die sich nicht ‚versammeln‘, sondern nur kurz aneinander hängen bleiben.

1) *Einseitige Reaktionen*: A und B sind auf Kollisionskurs. B weicht A aus. Das Ausweichen ist eine Reaktion auf A, auf die A aber *nicht* wiederum reagiert. Er läuft weiter, ohne von B Notiz zu nehmen, etwa mit seinem Smartphone beschäftigt. Unter einer Reaktion verstehe ich, dass B etwas tut, das von A beeinflusst, aber nicht determiniert ist. A bewirkt Bs Verhalten nicht, er stellt lediglich einen mehr oder weniger verbindlichen Anlass dafür dar. B muss A dazu wahrnehmen. Dieser kleinste Baustein der sinnhaften Partizipation ist tatsächlich keine „unausweichlich soziale Operation“ (Luhmann 1995: 114) in dem Sinne, dass er nur im Zusammenreffen zweier Menschen – oder zweier „psychischer Systeme“ – entstehen kann. Dass B auf etwas reagiert, das A tut, ist schon ein Spezialfall. Er kann auch darauf reagieren, dass A *da ist* oder darauf, *wie* A ist (siehe 7.3). A muss also nicht einmal ein Lebewesen sein.⁷² Meines Erachtens spricht einiges dafür, den Gegenstand der Soziologie nicht erst bei langkettigen Sinn-Molekülen beginnen zu lassen.

2) *Aufeinander reagieren*: B weicht A aus und A weicht B aus. Möglicherweise laufen die beiden nun aneinander vorbei. Theoretisch könnte man

72 Methodologisch birgt die Einseitigkeit dieser sinnhaften Bezugnahme gewisse Herausforderungen. Konversationsanalyse und Systemtheorie vernachlässigen den Fall deswegen. Es gibt keinen „next turn“ (Sacks et al. 1974), und wenn man so will, handelt es sich auch nicht um eine „unausweichlich soziale Operation“ (Luhmann 1995: 114). Will der „professionelle Analyst“ (Sacks et al. 1974) wissen, was es bedeutet, was B da tut, oder ob er überhaupt wirklich auf A reagiert etc., muss er B (subjektiver Sinn) oder andere Mitglieder der betreffenden Kultur befragen (objektiver Sinn). Da er gegebenenfalls selbst zu dieser Kultur gehört, wird er Bs Verhalten aber unter Umständen auch einfach ‚ansehen‘, welchen Sinn es hat. Auch die Beforschten benutzen ja nicht wirklich nur den „next turn“ als interpretative Ressource, sondern eben auch „Lebenswelt“. Sonst könnten sie sich beispielsweise keinen Reim darauf machen, was gerade geschieht, wenn sie andere Leute dabei beobachten, wie sie Dinge handhaben.

schon dieses Phänomen eine sinnhafte „Wechselwirkung“ oder eine „Inter“-Aktion nennen. Goffman als einflussreichster Interaktionssoziologie tut dies jedoch nicht. Das Aufeinander-Reagieren impliziert ebenfalls bereits *wechselseitige Wahrnehmung*: A nimmt B wahr, B nimmt A wahr. Dieser Begriff wird allerdings in der Literatur notorisch unscharf verwendet, auch um wesentlich dichter verschränkte Wahrnehmung zu beschreiben (s.u.).

3) *Reaktionsreaktionen*: Falls A und B aber in dieselbe Richtung ausweichen, kommen sie erneut auf Kollisionskurs. Ein erneutes Ausweichmanöver wird nötig. Wenn beide nun auf die Reaktion des jeweils anderen reagieren, kann es passieren, dass sie einander erneut in dieselbe Richtung ausweichen und sich zum dritten Mal auf einem Kollisionskurs wiederfinden. Jedes Verhalten von A oder B schafft in diesem Fall eine neue Ausgangslage, auf die wieder reagiert wird. Ihr Umgang miteinander hat sozusagen kein ‚Gedächtnis‘. Es ergibt sich eine etwas längere Reaktionskette, die von Weitem Ähnlichkeiten mit einem Tanz hat, weil die Wiederholung eine mehr als zufällige Ordnung vermuten lässt. Man lacht⁷³ vielleicht, und zwar unter anderem deswegen, weil man unwillkürlich in einem gewissen Sinne zusammen etwas tut, ohne dass das Geschehen jedoch koordiniert wäre.

4) *Reflexive Reaktionen*: Ein möglicher Ausweg, der die beiden aus dieser kleinen Zwickmühle herausführen kann, ist, auf die Reaktion des jeweils anderen nicht mehr nur als auf irgendein Tun zu reagieren, sondern auf sie *als* Re-Aktion auf ihr Verhalten zu reagieren. Erst wenn B erkennt, dass A auf Bs Verhalten reagiert, hält er inne, weil er antizipiert, dass auch A erneut ausweichen wird. Das erfordert Perspektivübernahme (Mead 1925). Es reagiert nicht nur einer auf den anderen, nicht nur beide aufeinander, sie reagieren nicht nur auf ihre Reaktionen, sondern sie reagieren auf ihre Reaktionen *als* Reaktionen. Wir kommen hier in die Gewässer der „reflexi-

73 De facto ist es wahrscheinlich, dass die beiden spätestens bei ihrem zweiten Fast-Zusammenprall Blickkontakt aufnehmen, sich mimisch beieinander entschuldigen, und über die kleine Zwickmühle lachen, in die sie geraten sind. Sie springen dann direkt in die Kommunikation, weil das sozial angebracht ist. A und B können, ohne das aneinander wahrzunehmen schlicht annehmen, dass der je andere der Perspektivübernahme fähig ist. Ich klammere das im Folgenden allerdings erst einmal aus und mache weiter, als würden zunächst keine Blicke oder Gesten ausgetauscht, weil ich diese Phänomene aus ‚didaktischen‘ Gründen auseinanderziehen möchte.

ven Wahrnehmung“, die man als den gemeinsamen Kern von Goffmans⁷⁴ (1966: 16f.; 1983: 2f.) und Luhmanns Interaktionsbegriff (1991d: 560ff.) betrachten kann (Meyer 2014: 325ff.). Höhere Grade an Verschachtelungen der Wahrnehmung sind möglich.

5) *Kommunikation*: Für Luhmann führt reflexive Wahrnehmung „fast unausweichlich“ (1991d: 562) zur Kommunikation. Derartige Verschachtelungen lassen sich kaum noch an Verhaltensweisen wie Stehenbleiben, Ausweichen oder Weiterlaufen ablesen. Ein Verhalten, das das Wissen um das Wahrgenommenwerden unmissverständlicher anzeigt als das Innehalten in der Ausweichsituation ist das Aufnehmen von Blickkontakt: „Ich sehe am und im Blick des Anderen, dass er jetzt sieht, dass ich ihn sehe“ (Hirschauer 2015: 119; vgl. Simmel 2013: 502.).⁷⁵ Hinsichtlich der Verdichtung von sinnhaften Reaktionen ist der Blickkontakt ein regelrechtes schwarzes Loch. Trotzdem muss Blickkontakt nicht als *Mitteilung* (Luhmann 1991d: 193ff.) aufgefasst werden. Blicke können sich auch verfangen. Und auch wenn jemand den Blickkontakt *hält*, heißt das nur, dass er es *geschehen lässt*, dass der andere wahrnimmt, dass er wahrnimmt, dass er ihn wahrnimmt usw. Es gibt viele mögliche Motive dafür, den eigenen Blick auf jemandes Augen zu richten, und das Schauen selbst expliziert diese nicht: Ich kann etwa sehen wollen, wohin der andere schaut, ob er mich sieht, ob er mir Aufmerksamkeit schenkt, wie er zu mir steht etc. All das ist noch keine „Mitteilung“. Allerdings weiß derjenige, in dessen Augen wir schauen, dass wir damit *rechnen* müssen, dass er sieht, dass

74 Goffman scheint Interaktion als dasjenige Verhalten zu begreifen, was unter der Bedingung von Kopräsenz, also reflexiver Wahrnehmung stattfindet. Ich würde mit Luhmann einwenden, dass Wahrnehmung an sich als „psychisches Ereignis“ (Luhmann 1995: 115) nicht wahrnehmbar ist. A nimmt nur dann wahr, dass B wahrnimmt, dass A ihn wahrnimmt, wenn B sich auf eine Weise verhält, die seine Wahrnehmung des Wahrgenommenwerdens wahrnehmbar macht. Eine solche Verhaltensweise wäre das „Schauen“, d.h. die Ausrichtung von Gesicht und Augen. Ich sehe also nicht, wie Kopräsenz ohne Interaktion zustande kommen könnte. Allerdings spricht Goffman im Gegensatz zu Luhmann streng genommen gar nicht von der Wahrnehmung der Wahrnehmung, sondern formuliert, dass Personen nah genug beieinander sein müssen „to be perceived in this sensing of being perceived“ (1966: 17; m. Herv.). Das lässt Raum dafür, dass Kopräsenz unter anderem durch Unterstellungen entsteht.

75 Streng genommen setzt der Blickkontakt keine Perspektivübernahme voraus, also auch keine Wahrnehmungswahrnehmung, aber sie erklärt seine Sogwirkung: Sehenswert ist am Blick des Anderen, dass und wie er mich sieht. Mit experimentellen, darunter neurowissenschaftlichen Methoden hat die Entwicklungspsychologie allerdings herausgefunden, dass schon Neugeborene, die ja nach gängiger Lehrmeinung noch kein Selbstbewusstsein besitzen, eine Präferenz für Blickkontakt haben (Farroni et al. 2002).

wir uns für ihn interessieren. Er *kann* nun unterstellen, dass wir ihm das *mitteilen* wollen, also Interesse *bekunden*. Das macht einen Unterschied: Auf einen Blick, den wir als Mitteilung verstehen, werden wir mit größerer Wahrscheinlichkeit selbst mit einer Mitteilung reagieren, der der andere entnehmen kann, dass wir seinen Blick als Mitteilung verstanden haben. Es kommt dann eher „Systembildung“ in Gang. Der andere kann es aber auch dabei belassen, anzunehmen, dass wir lediglich *in Kauf nehmen*, dass er merkt, dass wir uns dafür interessieren, wie er uns wahrnimmt. Ich vermute, dass es angesichts dessen, dass wir unseren Alltag zu großen Teilen in Kopräsenz leben, viel zu anstrengend wäre, kognitiv ständig in so tiefe Verschachtelungsebenen vorzudringen, ständig Darstellung, geschweige denn Mitteilung zu unterstellen und sich dann ja auch ständig *adressiert* zu fühlen. Sogar eine Darstellung, die sich bewusst ist, als Darstellung verstanden zu werden, hat ‚nur‘ ein Publikum. Eine Mitteilung dagegen erwartet eine Antwort.

Diese Auffächerung unterschiedlicher Grade sinnhafter Wechselwirkung werde ich in Kapitel 7.2 aufgreifen, wenn es darum geht, Komobilität sozialtheoretisch einzuordnen als einen Fall von Koaktivität. Da Interaktion nur eine Form sinnhafter Partizipation unter mehreren ist, werde ich den Begriff der Koaktivität bewusst weit fassen, um neben Interaktion auch etwa einseitige Reaktionen und physische Partizipation einzuschließen.