

Disziplinierung zwischen Schule, Kita und Familie

Körper disziplinieren – körperlich Disziplinieren

Disziplinierungspraktiken in frühpädagogischen Essenssituationen

I Einleitung

Der Körper wird in der Moderne umfänglich und kleinteilig in dessen Bewegungen, Expressionen, Ausmaßen und Erscheinungen diszipliniert. Bedeutsam werden hierbei pädagogische Institutionen, wie Schulen oder Kinderbetreuungseinrichtungen. Der sich hier andeutenden disziplinierungsbezogenen Körperverwobenheit von Pädagogik gehen wir im Weiteren anhand von ethnographischen Beobachtungen frühpädagogischer Essenssituationen nach, die im DFG-Projekt »Nutritive Erziehung und Sorge in Kindertageseinrichtungen« erhoben wurden. Anhand von Szenen aus Mahlzeiten und nahrungsbezogenen Lehr-Lern-Settings arbeiten wir Disziplinierungspraktiken heraus, die auf eine *Begrenzung* und *Befähigung* von Kindern ausgerichtet sind. Diese Disziplinierungen sind in zweierleiweise mit Körpern verbunden: Sie richten sich auf Körper und zielen auf eine spezifische Regulierung dieser ab *und* sie geschehen über Körper, indem sie körperlich vollzogen werden. Die sich dabei zeigenden Unterschiede der körperlich prozessierten Disziplinierungen des Kinderkörpers weisen auf Differenzen der Begrenzung und Befähigung von Kindern und ihrer Körper in Kindertageseinrichtungen hin, und sie machen zugleich deutlich, wie soziale Ungleichheiten in frühpädagogische Disziplinierungen eingehen.

In Entwicklung dieser These wird nachfolgend zunächst das disziplinierungs- und körpertheoretische Grundverständnis des Beitrags umrissen (2). Zur weiteren Einordnung der Bedeutung von Disziplinierungen im frühpädagogischen Feld wird auf den Zusammenhang von (Früh-) Pädagogik und Körper eingegangen (3). Wir nehmen dann auf das empirische Material entlang der Frage Bezug, wie Körper disziplinieren und Körper diszipliniert werden (4). In einem kurzen Fazit werden unsere Überlegungen schließlich gebündelt (5).

2 Disziplinierung und Körper

Disziplinierungen sind komplex: Zum einen verweisen Disziplinierungen auf Regeln und Ordnungen, deren Vermittlung und (Wieder-)Einhaltung über Disziplinierungen erreicht wird. Damit sind Disziplinierungen mit Anpassungen von Menschen an soziale Ordnungen wie auch deren Einordnung in selbige verbunden und stellen so immer auch eine Mäßigung des Subjekts dar (vgl. Foucault 1994). Wenngleich Disziplinierungen vielfach mit Strafen verbunden sind, gehen sie weit darüber hinaus. So wird auch über Angebote, Anleitungen, Begrenzungen, Kontrolle, Beobachtung, Lob oder Ermahnungen erreicht, dass Menschen sich an eine Ordnung halten und sich regulieren. Zum anderen sind Disziplinierungen multipel und dadurch komplex, dass ihre Gegenstandsbereiche vielfältig sind. Neben Verhaltensweisen werden unter anderem Vorlieben und Interessen wie auch Geschmäcker oder Körperbewegungen diszipliniert. Darüber hinaus sind die Kontexte, in denen diszipliniert wird, zahlreich und kaum auf die Familie sowie pädagogische Einrichtungen als bedeutende Zusammenhänge moderner Disziplinierung (vgl. Donzelot 1980; Caruso 2003; Reyer 2006) zu begrenzen. Entsprechend sind auch die disziplinierenden Akteur:innen vielfältig. Institutionen und Organisationen können disziplinieren sowie andere Personen, Kollektive oder Menschen sich selbst; ebenso disziplinieren Möbel, technische Apparaturen, digitale Artefakte, soziale Medien, Konzerte oder Kleidung, insofern sie regelhaft sind, spezifische Handlungen, Verhaltensweisen und Interessen ermöglichen/verhindern sowie bestimmte Körperbewegungen und Körperausprägungen formen (vgl. Alkemeyer 2006; Radtke 2011).

Angesichts dieser Breite an und Komplexität von Disziplinierungen scheint uns eine Engführung des Disziplinierungsbegriffs auf eine spezifische Praktik, Gegenstandsbereich, Kontext oder Akteur:in im Rahmen einer empirisch generierten Theoretisierung von Disziplinierung wenig weiterführend. Entsprechend schlagen wir einen deskriptiv-analytischen Begriff vor, in dem Disziplinierung als vielfältig gelagerte Praktik der Regulierung und Mäßigung gefasst wird. An praxeologische Ansätze anschließend verstehen wir Disziplinierungen dabei als situierte soziale Praktik. Dem folgend werden Disziplinierungen in einem »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« (Schatzki, 1996: 89) vollzogen. Zu diesem »nexus« zählen auch Körper. Soziale Praktiken werden körperlich vollzogen und zeigen sich in spezifischen Körpern, die sie formen (vgl. Reckwitz 2003: 290f.). Dabei erscheint bedeutsam, dass Körper in ihrer Materialität und Vulnerabilität differieren, was den Körper grundlegend mit der generationalen Ordnung verbindet. Die differentiellen Körper von Kindern und Erwachsenen gehen mit verschiedenen körperlichen Präsenzen, Möglichkeiten und Verletzbarkeiten

einher, die einerseits auf eine Angewiesenheit von Kindern auf ältere Menschen verweisen und andererseits Erwachsene mit Macht ausstatten.

Gleichzeitig sind Körper immer auch Gegenstand von Disziplinierungen. Der Körper – in verschiedenen Gesellschaftsformen »von sehr harten Mächten vereinnahmt« (Foucault 1994: 175) – wird in der Moderne zunehmend in seinen Regungen und Bewegungen, seinen Formen und seinem Erleben detailliert seziert und umfänglichen Regeln und Routinen unterworfen, die ihn kleinteilig formen, regulieren und sichtbar machen. Dies ermöglicht eine differenzierte Beobachtung sowie Prüfung und damit auch Kontrolle sowie Formung der Körper und ›ihrer‹ Menschen. Zugleich wird darüber erreicht, dass Menschen miteinander verglichen, kategorisiert und qualifiziert werden (können) (vgl. ebd.). Diese Disziplinarmacht ist bekanntlich weniger an einer Verhinderung oder Unterdrückung bestimmter Verhaltensweisen und körperlicher Aktivitäten orientiert, sondern zielt auf eine »Körperkontrolle« (Foucault 1998: 216) und Körpergelehrigkeit ab, die spezifische Verhaltensweisen im Sinne einer (ökonomischen) Nutzbarmachung der Subjekte zeitigt (vgl. Foucault 1994: 174). Dabei gelingt die disziplinierende Ein- und Unterordnung von Menschen über ihre Ein- und Anpassungen an gesellschaftliche Erfordernisse und Anforderungen, mit denen sie Hand in Hand gehen. Disziplinierungen erreichen, dass sich Menschen im Gefüge der Disziplinargesellschaften kompetent bewegen, Arbeitsabläufe und -anforderungen umsetzen können und sich in der für Disziplinargesellschaften zentralen Mehrheit einordnen können. Diese ›Vorteile‹, die begleitet sind von sozialer Anerkennung, greifen bei den ersten Disziplinierungen, die ein Mensch in seinem Leben erfährt, und sind ein Grund, dass sich Menschen die vermittelte Ordnung allmählich aneignen, verinnerlichen und das Subjekt zu einer sich selbst regulierenden Instanz wird. Bedeutsam scheint hierbei auch der Umstand, dass sich Gesellschaften in der Moderne zusehends ausdifferenzieren und eine Verinnerlichung der sozialen Ordnung notwendig machen, da diese gesellschaftlichen Anforderungen voraussetzen, dass Individuen »einen bedeutenden Teil ihres Alltags ›automatisch‹ erledigen, ohne dabei nachzudenken« (van Krieken 1991: 606; vgl. auch Elias 1969).

Körpertheoretisch bildet der Körper jedoch nicht nur den Gegenstand und »Ort der Disziplinierung« (Hietzge 2017: 121), sondern Körper werden über die Disziplinierungen überhaupt erst gebildet. Dieser körpertheoretischen Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass der »materielle, äußerlich wahrnehm-, form- und manipulierbare Körper« (Schär/Ganterer/Grosse 2021: 2) aus poststrukturalistisch-praxeologischer Perspektive diskursiv durchdrungen und praktisch hervorgebracht ist (vgl. Butler 2016; Moebius 2019; Hoffarth 2020). Körper stellen somit keine vorsozialen Entitäten dar, sondern sind historisch-kulturell und gesellschaftlich verfasste Phänomene. Dies betrifft einerseits das

Verständnis und die Bedeutung von Körpern und Körperlichkeit, welche sich immer auch verändern und zum Gegenstand der gesellschaftlichen Auseinandersetzung werden. Eindrucksvoll zeigt sich das gegenwärtig an der Diskursivierung von hohem Körpergewicht, nicht zuletzt bei Kindern (vgl. Schmidt 2020). Andererseits zeigt sich eine Historizität, Kulturalität und Gesellschaftlichkeit von Körpern am jeweiligen Umgang mit den Körpern, der selbst vielfach körperlich vollzogen wird und je spezifische Körper, zum Beispiel schlanke oder ruhiggestellte Körper, hervorbringt (vgl. Magyar-Haas 2013; Butler 2004, 2016). Dabei ist der Körper einerseits den Bezugnahmen auf diesen ausgesetzt, welche ihn in je spezifischer Weise bedeutsam werden lassen, ihn formen und bestimmte Körperregungen zeitigen. Andererseits ist der Körper auch »aktiver Produzent« (Hietzge 2017: 126) von Gesellschaft, indem er soziale Ordnungen durch seine Körperlichkeit und die körperlichen Vollzüge re-produziert und dabei immer auch verändert, womit Körper und soziale Ordnung aufeinander verweisen und sich wechselseitig hervorbringen (vgl. Höppner 2017: 193).

3 (Früh-)Pädagogik und Körper

Pädagogik ist ohne die Dimension Körper nicht hinreichend denk- oder beschreibbar (vgl. Magyar-Haas 2021; Wehren 2020). Körperlich wird agiert wie auch eingegriffen, Körper werden berührt und gehalten. Neben impliziten Körperbezugnahmen werden »Körperlichkeit und Berührung [...] als ein ›Mittel‹ der pädagogischen Arbeit [...] strategisch eingesetzt« (Langer 2015: 234), um eine Bereitschaft für das jeweils Vermittelte oder das Geschehen zu evozieren. Gleichzeitig werden Situationen körperlich erlebt und unterschiedliche körperliche Prozesse in Gang gesetzt. Daneben ist der Körper selbst immer wieder Gegenstand pädagogischen Tuns, indem Bewegungen und Bewegungsabläufe vermittelt werden, Körper geführt oder in Form gebracht werden. Diese Körpergebundenheit von Pädagogik gilt für die Frühpädagogik in besonderer Weise, die »*unmittelbarer* als andere Pädagogiken eine Pädagogik des Körpers und der stellvertretenden Versprachlichung leiblich gebundener Stimm(ungs)ausdrücke« (Neumann 2013: 133, Herv. im Original) ist. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Auslegungen der kindlichen (Sprach-)Fertigkeiten richtet sich die Aufmerksamkeit frühpädagogischer Einrichtungen in besonderer Weise auf die Vermittlung und Einübung bestimmter Bewegungsabläufe und körperlicher Fertigkeiten (z.B. Besteck benutzen, Händewaschen). Und die Vermittlung dieser Fertigkeiten geschieht vielfach körperlich: im Vormachen und im Führen der Kinderkörper.

Mit Bezug auf die aufgenommenen körpertheoretischen Perspektiven stellen sich die sich in frühpädagogischen Einrichtungen zeigenden

Körper-Bezugnahmen nicht als Reaktionen auf ein spezifisches Können oder bestimmte Anforderungen des Kinderkörpers dar, sondern bringen Körper im jeweiligen Umgang mit diesem mit hervor (vgl. Neumann et al. 2017: 6; Butler 2016; Magyar-Haas 2018). Dabei sind die Körperbezugnahmen in den Einrichtungen vielfach pädagogisch verfasst, da mit ihnen Bildungsprozesse initiiert werden (sollen), Kindern etwas beigebracht wird, sie erzogen und sie nicht zuletzt auch diszipliniert werden. An empirische Arbeiten zur Konstituierung des Pädagogischen anschließend (vgl. Meseth et al. 2016), werden in diesen Pädagogisierungen des Kinderkörpers Körper in spezifischer Weise geformt wie auch hergestellt und sogleich Pädagogisches mithervorgebracht (vgl. Neumann 2013; Schmidt 2020), womit Pädagogik und Körper wechselseitig aufeinander verwiesen sind.

In diesem Zusammenhang scheint bedeutsam, dass in pädagogisch-institutionellen Zusammenhängen vielfach auf eine »bürgerlich[e] Subjektivität« (Hoffarth 2024: 132) hingewirkt wird. Dabei ist in habitustheoretischer Perspektive festzustellen, dass »Körperpraktiken [...] Teil einer Bildungs- und Repräsentationsarbeit [sind; d.V.], mit der sich die Subjekte eine erkennbare soziale Form geben und ihre gesellschaftliche Identität durchzusetzen versuchen« (Alkemeyer 2007: 8). In diesem Sinne wird der Körper der Beteiligten in pädagogischen Zusammenhängen zum »Schauplatz der Einübung und Demonstration bürgerlichen Selbstverständnisses« (ebd.: 7). Körper und Körperbewegungen in (früh-)pädagogischen Zusammenhängen sind insofern auch nicht unabhängig der sozialen Verortung der Beteiligten zu betrachten, da sich diese soziale Verortung in ihre Körper einschreibt und Körper formt, zum Beispiel über milieuspezifische Ernährungsweisen. Entsprechend ist der Körper aus unserer Perspektive ein »soziokulturell geformter, normierter Symbol- und Bedeutungsträger« (Höppner 2017: 192), auf den sozial unterschiedlich reagiert wird. So gehen wir heuristisch davon aus, dass soziale Differenzen in Körper und Körperpraktiken in (früh-)pädagogischen Einrichtungen eingeschrieben sind und sich am Umgang mit den Körpern dahingehend zeigen, wie diese diszipliniert werden und was dabei in den Blick rückt.

4 Kinderkörper in Essenssituationen disziplinieren

Am Essen hat sich in der Moderne ein feinteiliges Regelwerk entsponnen (vgl. Elias 1969), das Essenssituationen zu Disziplinierungssituationen par excellence werden lässt. Damit sind Essenssituationen besonders anschauliche Beispiele dafür, wie sich pädagogische Disziplinierungen vollziehen (vgl. Adio-Zimmermann/Behnisch/Rose 2016; Rose/Seehaus 2019). Vor diesem Hintergrund scheint uns nicht der Befund zentral zu

sein, dass in den von uns beobachteten Essenssituationen Disziplinierungen zu sehen sind. Ebenso ist es mit Bezug auf unsere disziplinierungs- und praxistheoretische Herleitung wenig verwunderlich, dass sich die Disziplinierungen auf Körper beziehen und körperlich vollzogen werden. Eher scheint bedeutsam, *wie* dies geschieht. In der weiteren Analyse körpergebundener Disziplinierungen des Kinderkörpers greifen wir dabei auf Material aus dem DFG-Projekt »Nutritive Erziehung und Sorge in Kindertageseinrichtungen« (kurz NEuSiK) zurück.¹

Vor dem Hintergrund von Veränderungen der Betreuung von Kindern wie auch einer Zunahme an gesundheitspädagogischen Bemühungen in der Kindheit untersucht das Projekt NEuSiK, wie Essen in Kindertageseinrichtungen im Zusammenspiel von Kindern, Fachkräften und Eltern zu einem frühpädagogischen Aufgaben- und Gegenstandsbereich wird. Zur Vermeidung einer Engführung der Analyse auf eine ›westdeutsche‹ Logik, die der Auseinandersetzung um den Wandel der frühpädagogischen Institutionalisierung von Kindheit inhärent ist, wird in zwei west- und zwei ostdeutschen Kindertageseinrichtungen geforscht. Um einen differenzierten Blick in die alltägliche Bedeutung von Essen zu erhalten, werden unterschiedliche nahrungsbezogene Situationen (u.a. Mahlzeiten, Feste und Lehr-Lern-Settings) über teilnehmende Beobachtung und Kurzinterviews ethnographisch untersucht. Mit Bezug auf soziale Ernährungsungleichheiten und die damit vermuteten differentiellen pädagogisch-institutionellen Bezugnahmen auf das Essen von Kindern sind bei der Samplebildung zudem sozialräumlich konträre Stadtteile berücksichtigt worden.

Im Material zeigt sich, dass Kinderkörper in den Einrichtungen auf verschiedene Weise, zumeist von den Fachkräften ausgehend, diszipliniert werden. Dabei werden Differenzen der Bezugnahmen auf die Körper der Kinder deutlich: Neben direkten und unvermittelten Zu- und Eingriffen auf die Körper der Kinder (4.1) zeigen sich indirekte, vielfach subtile und v.a. sprachlich verfasste Bezugnahmen auf die Kinder und ihre Körper (4.2). Quer dazu zeigt sich, dass sich mit den Disziplinierungen sowohl erzieherische Anliegen als auch Bemühungen der Vermittlung von Fertigkeiten verbinden und Disziplinierungen entsprechend neben einer Unterbindung und Stillstellung auch mit einer spezifischen Ermöglichung und Hervorbringung des Kinderkörpers einhergehen.

1 Das Projekt wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unter der Projektnummer 49152743 gefördert (Laufzeit 2023–2026). An dem Projekt sind als wissenschaftliche Mitarbeitende Cano Amely und Anneli Haase (assoziiertes Projektmitglied) sowie Sarah Lorraine Boskamp und Carolin Kraemer als studentische Hilfskräfte beteiligt. Alle Projektmitglieder sind in die Datenauswertung involviert, während die Daten von Cano Amely, Sarah Lorraine Boskamp und Carolin Kraemer sowie in Teilen von Friederike Schmidt erhoben wurden.

4.1 *Direkte und unvermittelte Zu- und Eingriffe auf Kinder und ihre Körper*

Wie in der nachfolgenden Szene herausgearbeitet, nehmen die Fachkräfte direkt und unvermittelt auf die Körper der Kinder Bezug, richten diese aus, arrangieren und steuern sie. Diese Disziplinierungen verschränken sich mit erzieherischen Anliegen, wie an folgender Mittagessenssituation deutlich wird, die in der Kindertageseinrichtung 1 (KTE-1) beobachtet wurde.² Diese Einrichtung liegt in einem sozialräumlich benachteiligten Stadtteil. Während in der KTE-1 üblicherweise gekocht wird, muss an diesem Tag auf eine Pizzabestellung ausgewichen werden, da der Koch krank ist. Während im Hintergrund Weihnachtsmusik gespielt wird, essen die Kinder an drei Tischen Pizza. Immer wieder werden sie von der Fachkraft Judith ermahnt, die mit jüngeren Kindern am Tisch sitzt:

Auch, wenn sich die Kinder meines Tisches mit ihren Tischgenoss:innen unterhalten, ist es Judith zu laut. »Ruuuhiger«, und »Ihr seid zu laut« ruft sie in die Weihnachtsmusik hinein. Drehen sich Kinder zur Seite und stellen das Essen ein, ermahnt Judith, sie sollten sich richtig hinsetzen. Häufig werde ich von Ben und Max angesprochen. Die Jungen drehen sich zur mir und lassen ihre Pizza sinken, während sie mir Fragen stellen. Mit den Worten, die Kinder saßen »zu schräg«, unterbindet Judith nach kurzem Satzaustausch unsere Gespräche. Zweimal rückt sie Max auf seinem Stuhl zurecht und ermahnt ihn, sitzen zu bleiben. Sie beugt sich nahe an sein Gesicht. Der Junge erstarrt in seiner Bewegung und blickt geradeaus. »Ja...Ja.« antwortet das Kind mechanisch, als Judith sein Fehlverhalten aufzählt. Die Kinder bespaßen sich durch Unterhaltungen, denen ich nicht gut folgen kann. Mehrfach bäumen sie sich auf, lehnen sich über den Tisch und lachen. Ben erzählt eine Geschichte und hebt dabei sein Pizzastück hoch. Plötzlich steht Judith hinter ihm. Mit einem Ruck schiebt sie ihn auf seinem Stuhl an den Tisch heran. Sie weist ihn an, sich so nicht zu verhalten. Ihre Wange berührt den Kopf des Jungen, ihr Mund ist nahe an seinem Ohr. Der Junge starrt geradeaus, wird steif und scheint den Moment einfach auszuhalten. »Ja.« sagt er mit ernster Stimme. Auch Türkan wird plötzlich ermahnt. Das Mädchen hat einen Fuß auf dem Stuhl abgestellt und macht Späße mit anderen Kindern. Judith hantiert an der Musikanlage in Türkans Nähe, als sie plötzlich, mit lauter Stimme, angesprochen wird. Judith drückt Türkans Fuß vom Stuhl und schiebt sie an den Tisch. Sie kommt mit ihrem Gesicht nahe

2. Sämtliche Daten, die Rückschlüsse geben auf die Einrichtungen und Personen, in und mit denen geforscht wurden, sind anonymisiert worden. Während bei den Personen die Namen geändert wurden, sind die im Projekt erfassten Einrichtungen nummeriert worden (KTE-1, KTE-2, KTE-3, KTE-4). Bei den im Beitrag berücksichtigten Einrichtungen handelt es sich um KTE-1, KTE-2 und KTE-4.

an Türkans. Das Mädchen schaut die Fachkraft direkt an und hört mit angespanntem Körper zu. Sie sieht gestresst aus und bestätigt leise ihr Fehlverhalten. (KTE1_Kraemer_P11_4262-4284)

Die protokollierte Szene schließt an Hinweise aus Kuhns (2013) ethnografischer Forschung zu Kindergärten an, in der sie disziplinierende Praktiken herausarbeitet und hierbei auf ein »Ringens zwischen Kindern und ErzieherInnen um die Körperpraktik des ›Sitzenbleibens‹, sei es im Kreis oder am Tisch« (ebd.: 254), aufmerksam macht. Auch in der vorliegenden Mittagessenssituation werden Kinder in ihrem Sitzverhalten, aber auch Sprechen wiederholt von der Fachkraft Judith laut ermahnt. Die Kinder sind »zu laut«, sitzen »zu schräg« oder sollen sitzen bleiben. Die Kinder folgen den verbalen Disziplinierungen nur bedingt, was die Fachkraft Judith registriert, die nach den verbalen Ermahnungen, geradezu als deren Steigerung, direkt und abrupt körperlich in das Geschehen eingreift und die Kinder in ihrem Tun unterbricht. Unvermittelt rückt sie Kinder auf ihren Stühlen zurück oder drückt Füße von Stühlen. Zugleich bewegt sie sich sehr nah an die Gesichter der Kinder heran. Dabei tritt die Fachkraft plötzlich und von hinten an die Kinder heran, was ihre körperlichen Zu- und Eingriffe für die Kinder unvorhersehbar macht und wodurch sich ihre Disziplinierungen potenzieren. Die Kinder sind hier nicht nur zahlreichen Disziplinierungen und damit verbundenen körperlich vollzogenen Regulierungen ihrer Körper ausgesetzt, sondern müssen permanent mit Zu- und Eingriffen auf ihre Körper rechnen. Bedeutsam erscheint hierbei auch die Körperlichkeit der Fachkraft. Die Vierzigjährige ist etwa 1,70 m groß, hat einen großen Oberkörper, kräftige Beine und ein insgesamt korpolentes Erscheinungsbild. Ihre Bewegungen wirken häufig ungelenkt beziehungsweise unbeweglich. Judiths Körperlichkeit und die sich dabei zeigende Behändigkeit ihrer Körperbewegungen dürfte die Präsenz des ohnehin größeren Erwachsenenkörpers und die hier vollzogene Disziplinierung nochmals verstärken. Während die verbale Einforderung von Ruhe wenig Effekte bei den Kindern hat und die Kinder die ihnen gesetzten Grenzen im Fortsetzen ihres vorherigen Verhaltens zurückweisen, zeigt die körperliche Disziplinierung sofort Wirkung. Die Kinderkörper sind augenblicklich ruhiggestellt. Dabei zeigt sich in den körperlichen Erstarungen der Kinder und ihrem leisen, mechanischen Bestätigen der Mahnung der Fachkraft, wie repressiv die Fachkraft hier agiert, wenn sie nicht sogar bedrohlich auf die Kinder wirkt.

Neben erzieherischen Disziplinierungen nehmen Fachkräfte auf die Körper von Kindern in Lehr-Lern-Settings unvermittelt und direkt Zugriff und steuern diese. Dabei geht es weniger um ein Unterdrücken eines Tuns der Kinder, wie in der vorherigen Szene, denn um das Vermitteln von Fertigkeiten, wie an einer weiteren Szene der KTE-1 verdeutlicht werden kann:

Das Schälen schreitet voran. Sophie ist das einzige Kind, das seit Beginn des Schälen im Raum ist und an seiner ersten Kartoffel arbeitet. Sie wirkt dabei den kompletten Zeitraum sehr konzentriert und fokussiert. Ohne vorherige Ansprache tritt Judith [Fachkraft] hinter das Mädchen, greift seine Hände und beginnt, diese zu steuern. Sie beugt sich über das Kind, greift mit ihrer linken Hand die linke Hand des Mädchens samt Kartoffel und die rechte Hand des Mädchens die den Kartoffelschäler hält. Sophies Körper wird steif. Als Judith die Arme des Kindes in eine andere Position bringt, bewegt sich Sophies Oberkörper mit. Sophie versucht sich aus dem Griff Judiths zu befreien. Sie zieht ihre Arme erst ein Stück nach hinten und dann nach vorne, versucht, ihre Handgelenke durch Drehbewegungen aus Judiths Händen zu ziehen. Judith lässt daraufhin die Hände des Kindes los und verharrt neben Sophie. Das Mädchen nimmt seine Schältätigkeit wieder auf. Judith bleibt halb über dem Kind gebeugt stehen und stützt sich dabei mit ihrer linken Hand auf dem Tisch ab. Mehrere Sekunden hält sie in dieser Position inne und schaut zu Sophies Sitznachbarin Wanja, die ihre zweite Kartoffel schon fast zu Ende geschält hat. Dann tritt sie erneut hinter Sophie, greift die Hände des Kindes und setzt an, die Kartoffel zu schälen. Sophie blickt resigniert, lehnt sich ein Stück zurück und lässt sich steuern. Judith gelingt es, mit ruckeligen Bewegungen einen großen Teil der Schale abzutrennen. (KTE-1_Kraemer_P4_2021-2038)

Wie in der vorherigen Szene agiert die Fachkraft über direkte körperliche Zugriffe auf das Tun des Kindes. Verbales bleibt gänzlich aus. Hinter dem Kind stehend beobachtet die Fachkraft das Tun des Kindes und nimmt dann, wie in der Szene zuvor, unvermittelt auf das Kind und dessen Körper Bezug. Jeweils eine Kinderhand in der Hand habend, steuert die Fachkraft die Bewegungen von Sophie und diszipliniert diese hierüber. Das Kind scheint dem Griff der Fachkraft ausgesetzt. Dabei kommt verstärkend hinzu, dass das Kind sitzt, somit kaum Bewegungsspielraum hat und sich der Disziplinierung ihrer Bewegungen entsprechend wenig entziehen kann. Über körperliche Dominanz im synchronisierten Tun bringt Judith dem Kind den konkreten Vollzug des Schälen bei. Die Wirkmacht der sich hier zeigenden Disziplinierung wird auch über die differenten Körper von Judith und Sophie potenziert. Sophie ist ein fünfjähriges Mädchen mit einem schlanken Körper, das wie die Kinder in der Szene zuvor altersdurchschnittlich groß ist, und das von der Fachkraft Judith über ihren, wie in der Szene zuvor verdeutlicht, mehrfach größeren Körper überragt wird. Schließlich beugt sich Judith über das Kind, stützt sich ab und schafft eine körperliche Präsenz, welche die des Kindes zusätzlich überragt. Dabei zeigt sich, dass der körperliche Zugriff der Fachkraft zu einer Erstarrung des Körpers des Kindes führt, auch wenn Sophie versucht, sich dem Griff der Fachkraft zu widersetzen. Judith gibt

zunächst nach, bleibt aber in ihrer Positionierung körperlich dominant. Sie lässt Sophies Hände los, bleibt aber über das Kind gebeugt und beobachtet ihr weiteres Schälén. Schließlich nimmt sie die Hände von Sophie erneut und führt die Schälbewegungen mit dem Kind aus. Das Kind fügt sich. Statt sich wie zuvor konzentriert dem Schälprozess zu widmen, lehnt sie ihren Körper zurück und lässt locker, was im Kontrast zu ihrem vorher versteiften Körper steht. Das Kind lässt die Fachkraft den eigenen Körper so bewegen, wie diese es durch ihre Körperbewegungen vorgibt. Sie wird hier nicht nur in ihren Bewegungen diszipliniert, sondern auch hinsichtlich des Steuern-Lassens ihres Körpers durch eine Erwachsene. Dabei wird ihr nicht zuletzt die Möglichkeit genommen, sich selbsttätig eine Bewegung anzueignen und damit den eigenen Körper selbst zu disziplinieren.

4.2 Indirekte und subtile Disziplinierungen

Im Material zeigt sich des Weiteren, dass Disziplinierungen ohne direkte, unvermittelte Zu- und Eingriffe der Fachkräfte auf die Körper der Kinder vollzogen werden. Wenn auch hier Körper involviert sind und berührt werden, werden diese nicht offensiv gelenkt, sondern indirekt, vielfach subtil und vor allem sprachlich reguliert. Beispielhaft ist die folgende Frühstücksszene in KTE-2, einer Einrichtung, die in einem sozial-räumlich gut situierten Stadtteil liegt. Das Frühstück ist hier als Buffet organisiert. Im Unterschied zur vorherigen Einrichtung essen Fachkräfte und Kinder gemeinsam:

Renske [Fachkraft] stellt fest, dass die Kinder zunehmend unruhiger werden [...]. Auch ich nehme wahr, dass die Lautstärke im Raum zugenommen hat. Die Erzieherin kommt zu dem Schluss, es könne langsam abgeräumt werden. Rebecca [Fachkraft] erinnert die Kinder, dass sie gleich im Turnraum »toben und tanzen« können. Justin [Kind] freut sich und jubelt singsangartig »toben und tanzen, toben und tanzen«. Recht harsch ermahnt Rebecca ihn »ich habe gesagt gleich!« (KTE-2_Boskamp_P6_2025-2030)

Auch in dieser Frühstücksszene zeigt sich, wie sich Disziplinierungen mit erzieherischen Anliegen verschränken. Im Unterschied zur Essenssituation der KTE-1 wird die Lautstärke der Kinder zunächst nicht zum Anlass, auf die Kinder einzuwirken. Stattdessen wird diese als Ausdruck gesehen, dass die Situation zum Ende gekommen ist, womit die Kinder zum Referenzpunkt des weiteren Geschehens werden. In diesem Zusammenhang »erinnert« die Fachkraft Rebecca die Kinder daran, dass sie gleich »toben und tanzen« können und verweist sie damit verbal auf ein Aufschieben wie auch auf eine Mäßigung ihrer Unruhe. Rebeccas Erinnerung an

das zeitnahe Toben weist auf eine zeitliche Ordnung der Einrichtung hin, der folgend es verschiedene, voneinander abgrenzbare Tagesabschnitte gibt, was typisch für frühpädagogische Einrichtungen ist. Dabei scheint die Fachkraft die Kinder auch nicht grundlegend in diese Ordnung einführen zu müssen, ein Erinnern reicht offenbar aus. Wenngleich aus dem Protokollauszug nicht hervorgeht, ob diese verbale Disziplinierung breite Wirkung entfaltet, wird deutlich, dass ihr Mäßigungsversuch zumindest bei Justin erfolglos bleibt. Er verfällt in ein singsangartiges Jubeln (»toben und tanzen, toben und tanzen«), worauf er von Rebecca »harsch ermahnt« wird. Auch hier zeigt sich somit ein recht offensiver Bezug auf den Jungen und sein Tun, das in dessen Ausmaß reguliert wird. Im Unterschied zu den ersten beiden Szenen wird jedoch kein direkter Zugriff auf den Körper des Kindes genommen. Es bleibt bei einer verbalen Ermahnung, die insofern auch indirekt bleibt, als die Fachkraft nicht das Verhalten des Jungen anspricht, sondern auf den zeitlichen Ablauf der Einrichtung verweist (»ich habe gleich gesagt«) und ihm dadurch mitteilt, dass seine Freude nicht gänzlich, wohl aber in der vorliegenden Frühstückssituation unpassend ist. Statt um das Unterbinden eines Tuns geht es somit um Mäßigung und Aufschub, was – wenngleich zeitlich versetzt – Handlungsoptionen für den Jungen offenhält. Dass die Protokollantin die Reaktion des Jungen nicht mehr protokolliert, lässt vermuten, dass die harsche Disziplinierung greift und Justin seinen Jubel einstellt. In der Disziplinierung des Kindes, die empfundene Freude zum richtigen Zeitpunkt zu zeigen und sich bis dahin in seinen Bewegungen zurückzuhalten, klingt eine bürgerliche Ordnung an, der folgend Subjekte sich nicht unmittelbar ihren eigenen Affekten folgend verhalten, sondern diese kontrollieren können.

Daneben zeigt sich im Material, dass indirekte, vor allem verbal verfasste Disziplinierungen des Kinderkörpers sich auch mit der Vermittlung von Fertigkeiten verschränken. Beispielhaft dafür ist die folgende Szene der KTE-4, die ebenfalls sozialräumlich in einem privilegierten Stadtteil situiert ist. In der vorliegenden Szene stellt die Fachkraft Frau Ritter mit mehreren Kindern Bananenmilch her. Dazu hat sie verschiedene Utensilien zur Zubereitung des Getränks auf einen rechteckigen Tisch gestellt (zwei Bananen vom Vortag, ein Pürierstab, zwei Messbecher, eine Milchpackung, ein Löffel, zwei Plastikteller wie auch ein kleiner Plastikbeimer):

Frau Ritter sitzt auf einem Kinderstuhl links vor dem Tisch, Frida und Alma daneben, Katharina etwas versetzt hinter den beiden anderen Mädchen. [...] Anfangs schälen Frida und Alma die Bananen, Katharina schaut zu. Ich höre, wie Frau Ritter die Kinder penibel darauf hinweist, auch die dünnen Fäden der Bananenschale zu entfernen. [...] Als die Bananen fertig geschält und in Stücke gebrochen sind [...], werden die Kinder erneut zum Händewaschen in den Waschraum geschickt.

Katharina und Benedikt, die [...] bereits saubere Hände haben, dürfen weiter machen. Die beiden treten an den Tisch und werden von Frau Ritter gefragt »so, und wie kriegen wir jetzt Milch?«. »Pürieren« antwortet Benedikt. »Genau, pürieren« bestätigt Frau Ritter. »Meine Mama macht das immer« ergänzt der Junge. Die Bananenstücke werden nun von den Kindern mit den Händen vom Teller in die Messbecher geschoben (je Teller ein Messbecher). Mittlerweile haben sich weitere Kinder um den Tisch versammelt und schauen zu. Frau Ritter nimmt nun eines der zwei Milchpakete und schüttet etwas Milch in den ersten Messbecher. Katharina darf zuerst pürieren. Gemeinsam halten sie den Pürierstab in den Messbecher. Katharina hält den Pürierstab mit beiden Händen fest, so dass dieser senkrecht im Messbecher steht. Frau Ritter unterstützt mit einer Hand und hält mit der anderen den Messbecher fest. Das Geräusch des Pürierstabs ertönt, dazu das Vibrieren des Messbechers auf dem Holztisch. »Na, wie findest du das?« fragt Frau Ritter. Das Mädchen antwortet nicht, schaut konzentriert auf den Messbecher. Immer wieder ertönt kurz das Geräusch des Pürierstabs. »Länger drücken« fordert Frau Ritter. Kurz unterbrechen sie, um mehr Milch einzufüllen. Wieder wird püriert. »Du musst mehr drücken« erinnert Frau Ritter erneut. Zwischendurch kommentiert sie den Püriervorgang mit »boah«, »wey«, »ui«. Als der Messbecher bis etwa 5 cm unter dem Rand mit Milch gefüllt ist, ist Benedikt an der Reihe. Katharina geht sich die Hände waschen. Frau Ritter zieht den Messbecher näher an sich heran und auch Benedikt platziert sich auf Höhe der Mitte des Tisches. »Weißt du wie's geht?« fragt Frau Ritter. Benedikt nickt. Auch Benedikt muss zwischenzeitlich erinnert werden, dass er mehr und länger drücken muss. [...] Frida möchte auch pürieren, muss sich aber erst die Hände waschen gehen. Während sie im Waschraum verschwindet, dürfen Paula und Alma pürieren. Frida macht den Schluss »gut verrühren, bis keine Klumpen mehr da sind« weist Frau Ritter sie an. Frau Ritter kontrolliert anschließend mit einem Löffel, ob sich in der Milch noch »Klumpen« von der Banane befinden. Langsam rührt sie mit dem Löffel im Messbecher, die Kinder um sie herum schauen andächtig zu. »Da darf noch mehr Milch drauf« beschließt Frau Ritter und schüttet noch etwas Milch in den Messbecher. »Wer hat noch nicht?« fragt sie in die Runde. Anton meldet sich mit dem Zeigefinger und einem leisen »ich«. Auch er darf nochmal pürieren, bevor Frau Ritter erneut die Milch mit dem Löffel auf Klumpen untersucht. Erneut wird püriert, dann ist die Milch fertig. Frida findet, »das sieht lecker aus«. »Dann wollen wir mal gucken, ob es auch lecker schmeckt«, antwortet Frau Ritter. [...] Doch jetzt gibt es die Milch offensichtlich noch nicht. »Die gibt es später« erklärt Frau Ritter. Die Behälter werden auf dem Tisch nach hinten geschoben, die Traube an Kindern löst sich auf. Frau Ritter räumt auf. (KTE-4_Boskamp_P1_139-164)

Ähnlich dem Kartoffelschälen in der KTE-1 verschränken sich Disziplinierungen hier mit einem Vermitteln spezifischer Fertigkeiten. Dabei zeigt auch diese Szene, wie das Erlernen bestimmter Bewegungsabläufe mit einer Regulierung des Körpers einhergeht. Geprägt ist die vorliegende Szene von einer wesentlich verbalen, kleinteiligen Anleitung der Positionierung und Bewegungsabläufe der Kinder. Von Beginn an prozessiert sich die Disziplinierung über das Händewaschen, welches zugleich als Zugangsvoraussetzung zum Mitmachen fungiert. Während manche Kinder dazu aufgefordert werden, führen andere diese Sauberkeitspraktik unaufgefordert aus. Neben einer Disziplinierung der Kinder hin zu spezifischen hygienischen Praktiken werden sie dahingehend reguliert und angeleitet, dass sie das Lebensmittel sorgsam aufbereiten. Vermittelt wird damit nicht nur eine spezifische Fertigkeit der Nahrungszubereitung, sondern ebenso Gründlichkeit und Ordnung, die sich darin fortträgt, dass die Kinder nach Berührung der Banane, wie auch zwischen weiteren Schritten der Zubereitung der Bananenmilch, zum Händewaschen geschickt werden. Hier deutet sich nicht zuletzt ein Verständnis vom Kind an, das noch kein Gespür für Sauberkeit oder Reinlichkeit hat, seine Hände noch nicht hinreichend kontrollieren kann und stattdessen (unwillkürlich) andere Dinge beschmutzt. Im stark strukturierten, detaillierten Vorgehen des Bananenmilchzubereitens, in dem sich die von Elias (1969) aufgezeigte kleinteilige Regulierung des Essens in der Moderne eindrücklich zeigt, werden die Kinder kleinteilig diszipliniert, sich in das vorgegebene Setting und die damit einhergehenden Regeln einzufügen. Dies bedeutet zugleich, dass sie sich, wie in den anderen hier interpretierten Sequenzen, generational ein- beziehungsweise unterordnen müssen, was sich auch im körperlich-räumlichen Arrangement der Szene niederschlägt. Die Fachkraft sitzt am Tisch, um sie herum sind verschiedene Kinder sitzend und stehend positioniert. Sie bildet darüber einen zentralen Bezugspunkt des Geschehens, wobei sie die Kinder wie auch die genutzten Artefakte gut im Blick hat. Ihre exponierte Position wird auch darüber erreicht, dass sie das Geschehen auf verschiedenen Ebenen arrangiert und kontrolliert: Sie *stellt* das Setting auf – positioniert die Artefakte Bananen, Gefäße, Pürierstab auf den Tisch – und *räumt* den Tisch am Ende ab; sie *schickt* die Kinder zum Händewaschen und *beobachtet* genau, was sie am Tisch wie tun (Bananen schälen, Knopf des Pürierstabs drücken); sie *hält* den Pürierstab und Messbecher, *prüft* die Konsistenz der Bananenmilch und *bestimmt*, wer als nächstes pürieren darf. Der Prozess ist eng getaktet, es gibt für die Kinder wenig Freiräume: Erst wird geschält, dann püriert und zwischendurch muss vorher und nachher Hände gewaschen werden. Kleinteilig wird diszipliniert, wie die Kinderhände aussehen, wie sich Kinderkörper bewegen, wie sie stehen. Zugleich zeigen die Anweisungen, dass die Bananenmilch auf einem – bestimmten, *richtigen* – Weg

herzustellen ist. Eine Regelmäßigkeit und Reguliertheit kommt dabei auch bei den Kindern selbst zum Ausdruck. Sie bewegen sich ruhig und geordnet, folgen den Anweisungen, drängen und umgehen die Regulierungen der Fachkraft nicht. Teils greifen sie auch bestimmten Verhaltenserwartungen vor (Händewaschen). Die Kinder sind offenbar so weit diszipliniert, dass verbale Anleitungen, Aufforderungen und Animationen weitgehend reichen, um ein bestimmtes Tun zu evozieren, an dem der Körper umfänglich/in komplexer Art und Weise beteiligt ist. So führt Frau Ritter den Messbecher zu sich heran. Ebenso zeigen sich Körperberührungen von Fachkräften und Kindern, wenn etwa der Pürrierstab gemeinsam gehalten wird. Jedoch bleibt der Körperbezug der Fachkraft subtil verstärkend und nicht steuernd, wie bei der Kartoffelschälzene. Auch ein Herauswinden aus dem Körperbezug der Fachkraft zeigt sich hier nicht. Vielmehr bilden Fachkraft und Kind eine Einheit mit dem Kind als aktivem Part.

4.3 Diskussion

Setzt man die verschiedenen Szenen in Beziehung zueinander, zeigt sich eine Pädagogizität der Disziplinierungen, in der Kinder als laut, ungebändigt und dereguliert erscheinen. Daraus leitet sich ein pädagogischer Zugriff ab, Kinder zu ruhigen, sich mäßigenden und dem Kontext anpassen den Subjekten zu formen. Einerseits beziehen sich die Disziplinierungen auf abweichendes Verhalten und verschränken sich mit erzieherischen Anliegen. Andererseits werden Disziplinierungen in Lehr-Lern-Settings deutlich und verbinden sich mit einer Vermittlung bestimmter Bewegungen und körperlicher Fertigkeiten. Die sich im Material zeigenden Disziplinierungen stellen sich somit als *begrenzende und befähigende* Praktiken dar, die in zweierlei Weise grundlegend mit Körpern verwoben sind. Sie haben Körper zu ihrem Gegenstand und zielen auf deren Mäßigung wie auch Regulierung ab. Zugleich werden Disziplinierungen körperlich vollzogen.

Grundlegend eingelassen sind die Disziplinierungen in eine generationale Ordnung. Es sind die Fachkräfte, die disziplinieren und den Handlungsspielraum der Beteiligten abstecken. Hierbei scheint auch der Körper der Beteiligten relevant: Der Erwachsenenkörper zeigt angesichts seiner Größe im Vergleich zum Kinderkörper eine andere Präsenz, was gerade dann Wirkung entfaltet, wenn der größere Erwachsenenkörper direkt auf den kleineren Kinderkörper Bezug nimmt und das Verhalten des Kindes steuert. In diesem Zusammenhang scheint auch die je spezifische Körperlichkeit der Beteiligten von Belang. So erweitert das korpulente Erscheinungsbild des Körpers der Fachkraft Judith die größere Materialität des Erwachsenenkörpers, was die Wirkung der hier

vorliegenden generational gelagerten Disziplinierungen verstärkt oder ihr zumindest zuarbeitet.

Zugleich zeigen sich im Material Unterschiede in den Bezugnahmen der Fachkräfte auf die Körper der Kinder. In den ersten beiden interpretierten Szenen, die in der KTE-1 beobachtet wurden, werden Disziplinierungen wesentlich über direkte Zugriffe der Fachkräfte auf die Kinderkörper vollzogen, die unvermittelt und für die disziplinierten Kinder unvorhersehbar erfolgen. Dabei zeichnen sich diese Disziplinierungen auch insofern durch eine Direktheit aus, da sie sich jeweils auf das disziplinierende Verhalten beziehen. Verbale Ermahnungen lassen sich hierbei ebenfalls beobachten. Sie erscheinen aber eher als Vorboten körperlicher Disziplinierungspraktiken, während letztere die Steigerung erstgenannter darstellen. Dabei werden die Körper der Kinder geradezu stillgestellt und gesteuert. Entsprechend ist die damit verbundene Erwartungshaltung an die Kinder deutlich: Sie sollen schnell reagieren, unmittelbar gehorchen und sich der Ordnung der Einrichtung unterordnen. Diese Disziplinierungsweise, die sich in den ersten beiden Szenen des Beitrags zeigt, kann situativ erklärt werden. Die Situationen sind für die Fachkräfte insofern herausfordernd, als sie vom alltäglichen Ablauf abweichen und sie verschiedene Kinder in ihrem Blick haben und dabei nicht zuletzt darauf achten müssen, dass sich die Kinder nicht verletzen (Kartoffelschalen). Zugleich kann die Direktheit und Körperlichkeit der Disziplinierungen in der KTE-1 mit Bezug auf die soziale Lage der Einrichtung gelesen werden. So befindet sich die Kindertageseinrichtung in einem städtischen Sozialraum mit einem hohen Anteil von sogenannten Nicht-Deutschen und Doppelstaatler:innen (ca. 50 %), der im Vergleich zum städtischen Durchschnitt eine erhöhte Arbeitslosenquote aufweist (8,6 % vs. 3,4 %) und bei dem 30 % der Bewohnenden existenzsichernde Leistungen beziehen. Dieser in der Einrichtung als ›sozialbenachteiligt‹ bezeichnete Sozialraum wird gegenüber den Forschenden immer wieder von der Leitungskraft und den Fachkräften hervorgehoben und hierin das eigene pädagogische Tun begründet. Dabei wird den Familien eine spezifische (Ess-)Kultur zugeschrieben, diese als Abweichung markiert und bei diesen Familien eine notwendige Kompensation an Missständen gesehen. Mit Blick auf die Ausrichtung der Disziplinierungen in den Essenssituationen (die Kinder sollen ihre Körper unter Kontrolle haben, sich gemäßigt unterhalten und gerade sitzen) ist hierbei eine Grundorientierung an der bürgerlichen Ordnung deutlich. Die über körperliche Zugriffe vollzogene direkte Disziplinierung liest sich insofern auch als ein Umgang mit sozial benachteiligt eingeordneten Kindern, denen die bürgerliche Ordnung grundlegend vermittelt werden muss. In dieser Perspektive ist es geradezu folgerichtig, dass Kinder, wie sich im Material zeigt, basal, direkt und über die Körper diszipliniert werden – zumal mit ›benachteiligten‹ Milieus generell kulturelle Praktiken verbunden

werden, die sich durch eine starke Körperlichkeit, Grobheit kultureller Praktiken und eine geringen Relevanz sprachlichen Ausdrucksfertigkeiten auszeichnen (vgl. Bourdieu 1987). In ähnlicher Perspektive argumentiert Langer in ihrer Analyse körperlicher Bezugnahmen in Schulen. Dabei bezieht sie sich auf die Hauptschule, in der sie körperliche Berührungen von Lehrkräften als »ein Kommunikationsmittel [versteht; d.V.], das strategisch eingesetzt und zur pädagogischen Praktik wird, z.B. um Nähe herzustellen, um innerhalb der Schulklasse und während des Unterrichts leiser sprechen zu können, um zu ermahnen und eventuell auch zu sanktionieren« (Langer 2015: 234f.). Diese ausgeprägte Körperlichkeit pädagogischen Tuns bezieht sie auf die sozial »untere« Klasse der SchülerInnen, die im Tun der Lehrkräfte »als sprachlich weniger befähigte HauptschülerInnen ›angerufen‹« (ebd.: 237) werden. Diese geringe Sprachlichkeit des pädagogischen Handelns bei gleichzeitig hoher Körperlichkeit und körperlicher »Distanzlosigkeit« (ebd.: 238) zeigt sich auch in den Szenen der KTE-1.

Von diesen Disziplinierungspraktiken unterscheiden sich die Disziplinierungen der dritten und vierten Szene, die in KTE-2 und KTE-4 beobachtet wurden. Beide Einrichtungen befinden sich in einem bürgerlichen, sozio-ökonomisch gut situierten Milieu; auch die betreuten Kinder lassen sich – so die Leitungs- und Fachkräfte zu den Forschenden – in dieses Milieu einordnen. Zwar zeigt sich in der Frühstücksszene der KTE-2 ebenfalls eine ausdrucksstarke Disziplinierung. Jedoch verbleibt die harsche Zurechtweisung des Jungen Justin auf einer verbalen Ebene und indirekt. Das angemahnte Tun des Jungen wird aber nicht explizit angesprochen. Stattdessen wird der Junge auf ein »gleich« verwiesen, was seinen Jubel als zeitlich unpassend markiert. Damit wird sein Tun nicht gänzlich unterbunden, wie das Tun der Kinder in KTE-1, sondern es wird von ihm eine bürgerliche Praktik des Aufschubs und der Kontrolle der eigenen Emotionalität verlangt. Dabei kommt auch hier, wie in der Mittagsszene der KTE-1, die spezifische Zeitlichkeit frühpädagogischer Institutionen zum Tragen, in der der Alltag über verschiedene Tagesordnungspunkte kleinteilig strukturiert ist. Dennoch muss in KTE-2 offenbar nicht erst eine basale Ordnung hergestellt werden, wie in KTE-1. Vielmehr erfolgt die Disziplinierung über einen indirekten, sprachlichen Verweis. Diese Sprachlichkeit der Disziplinierung wie auch die Orientierung an einer bürgerlichen Ordnung zeigt sich ebenso im Lehr-Lern-Setting der KTE-4, in der gemeinsam mit Kindern eine Bananenmilch hergestellt und darüber Kinder in spezifische esskulturelle Praktiken eingeführt werden. Die Fachkraft berührt zwar auch die Körper der Kinder, enthält sich aber eines direkten Zugriffs auf diese und eines Steuerns derselben. Sie belässt es bei Anweisungen, Nachfragen und Animationen, über die sie die Kinder in ihren Bewegungen kleinteilig

reguliert. Ähnlich dem Kartoffelschälen hat sie dabei eine exponierte und das Tun der Kinder beobachtende wie auch regulierende Position.

Die eingangs eingeführten habitustheoretischen Perspektiven aufnehmend lässt sich zudem – mindestens in Bezug auf die Kinder – feststellen, dass die Körper der Beteiligten von Ungleichheitsverhältnissen ›erfasst‹ sind und dies das pädagogische Disziplinierungsgeschehen mit-bestimmt. Im Vergleich der Einrichtungen sind Differenzen in der Körperlichkeit der Kinder dahingehend festzustellen, dass die Kinder in KTE-1 deutlich körperlicher agieren.³ Sie suchen im Laufe des Forschungsprozesses häufig die körperliche Nähe zu den Fachkräften wie auch Forschenden und ihre Körper sind, wie an den interpretierten Szenen im Beitrag deutlich wird, mehr in Bewegung. Sie bewegen sich vor und zurück beim Sitzen, beugen sich über den Esstisch, machen Späße und erheben ihre Stimmen in einer hohen Lautstärke. In dieser Gemengelage von bürgerlicher Ordnung als normativer Rahmen der Kindertageseinrichtung, einer Zuschreibung von Kindern als ›benachteiligt‹ und der sich in der Körperlichkeit der Kinder materialisierenden sozialen Lage bildet sich eine frühpädagogische Disziplinierungspraktik heraus, in der Kinder grundlegend reguliert sowie gemäßigt und entsprechend direkt sowie eindeutig körperlich geordnet werden.

Konträr dazu stellen sich die Körper der Kinder in KTE-2 und KTE-4 dar. Die Kinder sind bereits diszipliniert(er) und zeigen eine spezifische »Körperkontrolle« (Foucault 1998: 216) wie auch Körpergelehrigkeit, an die die Fachkräfte anschließen und welche diese erweitern (können). So drängen sich die Kinder nicht vor, warten auf Anweisungen, kommen diesen – spätestens nach einer verbalen Ermahnung – nach, greifen Erwartungen teils vor und zeigen sich gegenüber den Fachkräften weder eingeschüchtert noch erschrocken. Diese Diszipliniertheit der Kinder lässt Raum dafür, dass die Fachkräfte die Körper der Kinder indirekt und differenziert ordnen können. Auch zeigt sich hier, dass vor allem sprachlich verfasste, indirekte Disziplinierungen bereits disziplinierte Kinder voraussetzen.

5 Fazit

Körper sind grundlegend in Disziplinierungen eingelassen. Sie werden körperlich vollzogen und beziehen sich vielfach auf Körper, die zu regulieren und zu mäßigen sind. Dies zeigt sich auch im vorliegenden Material, in dem die Körper der Kinder in ihren Regungen und

3 Dies lässt sich im Übrigen auch für die im Beitrag unberücksichtigte KTE-3 feststellen, die ebenfalls in einem Stadtteil mit sozio-ökonomischer Benachteiligung liegt.

Bewegungen in Mahlzeiten und Lehr-Lern-Settings zum Gegenstand von Disziplinierungen werden. Den Disziplinierungen ist gemeinsam, dass sie die Kinder und ihre Körper regulieren wie auch ordnen, entsprechend grundlegend mit einem ›Zuviel‹ operieren, das es zu mäßigen gilt. Zugleich zielen die Disziplinierungen auf die Hervorbringung und Inkorporierung bestimmter Verhaltensweisen ab und sind insofern produktiv. Dabei zeigt sich eine spezifische Ausrichtung frühpädagogischer Disziplinierungen. Einerseits beziehen sie sich auf abweichendes Verhalten und verbinden sich mit erzieherischen Anliegen; andererseits sind die Disziplinierungen mit einem Vermitteln von Fertigkeiten verschränkt. Damit stellen sich frühpädagogische Disziplinierungen als *begrenzende* und *befähigende* Praktik dar, die selbst wiederum ermöglicht wie auch limitierend sind. So sind Mäßigungen eines als abweichend verstandenen Verhaltens immer auch mit sozialen Integrationsmöglichkeiten verbunden. Ebenso setzt die Befähigung zu einer spezifischen Bewegung eine Regulierung voraus, womit Mäßigung sowie Regulierung und Ermöglichung sowie Befähigung grundlegend miteinander verbunden sind.

Zugleich zeigen sich im Material Unterschiede in den Bezugnahmen der Fachkräfte auf die Körper der Kinder. In den ersten beiden Szenen wird auf die Körper der Kinder direkt zu- und eingegriffen und diese körperlich in ihren Bewegungen gesteuert, während die Körper der Kinder in den anderen beiden Szenen indirekt, vielfach subtil und vor allem verbal diszipliniert werden. Diese Differenzen der Disziplinierungen stehen in Bezug zu der Körperlichkeit der Kinder. Während die Kinder in KTE-1 sich viel bewegen und in ihren Bewegungen ausladend sind, erscheinen die Körper der Kinder in KTE-2 und KTE-4 gemäßigter und geordneter. Im Material zeigt sich dabei, dass sich die Disziplinierungen der Fachkräfte je nach vorliegendem ›Disziplinierungsgrad‹ der jeweiligen Kinderkörper direkter und basaler beziehungsweise subtiler und differenzierter darstellen. Jedoch lassen sich die Unterschiede der Disziplinierungen der Fachkräfte nicht allein auf die je spezifische Körperlichkeit der Kinder zurückführen und damit individualisierend lesen, sondern ist hier die Soziokulturalität der Körper zu beachten. Körper sind immer auch Repräsentant und Produzent der sozialen Ordnung, was sich im Material zeigt. Die soziale Lage der Einrichtungen schlägt sich in den Körpern der Kinder wie auch den Körperbezugnahmen der Fachkräfte nieder und macht deutlich, wie sich soziale Ungleichheiten in die Disziplinierungen und das pädagogische Geschehen einschreiben und darüber ebenso reproduziert werden.

Literatur

- Adio-Zimmerman, Nora/Michael Behnisch/Lotte Rose (2016): »Gemeinschaft am Tisch. Ethnografische Befunde zum Essensalltag in der Heimerziehung«, in: Vicki Täubig (Hg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 190–211.
- Alkemeyer, Thomas (2006): »Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken«, in: Barbara Friebertshäuser/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–142.
- Alkemeyer, Thomas (2007): »Aufrecht und biegsam. Eine politische Geschichte des Körperkults«, *APuZ* (2007/18), S. 6–18.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2016): *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869–1918)*, Weinheim/Basel/Berlin: Dt. Studien-Verlag.
- Donzelot, Jacques (1980): *Die Ordnung der Familie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1969): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1998): *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hietzge, Maud (2017): »Körper(lichkeit). Einführung«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulf (Hg.), *Handbuch schweigendes Wissen*, Weinheim: Beltz, S. 120–133.
- Hoffarth, Britta (2020): »Zur Materialisierung der Körper«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), *Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 238–257.
- Hoffarth, Britta (2024): »Körper und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft«, in: Barbara Rendtorff/Meike Sophia Baader/Christine Thon/Britta Hoffarth (Hg.), *Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 129–147.
- Höppner, Grit (2017): »Geschlecht verkörpern: Zur Untersuchung von Embodiment in der empirischen Sozialforschung«, in: Anja Kraus/Jürgen Budde/Maud Hietzge/Christoph Wulf (Hg.), *Handbuch schweigendes Wissen*, Weinheim: Beltz, S. 192–201.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.

- Langer, Antje (2015): *Disziplinieren und entspannen*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Magyar-Haas, Veronika (2013): »Körper«, in: Sabine Andresen/Christine Hunner-Kreisel/Stefan Fries (Hg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 137–146.
- Magyar-Haas, Veronika (2018): »Leibphänomenologische Zugänge zu Emotionen«, in: Matthias Huber/Sabine Krause (Hg.), *Bildung und Emotion*, Wiesbaden: Springer VS, S. 151–167.
- Magyar-Haas, Veronika (2021): »Zur Heterogenität der terminologischen Verwendungsweisen von Körper und Leib in sozialpädagogischer Forschung. Zugangsversuche zur leiblichen Dimension des Sozialpädagogischen«, in: Clarissa Schär/Julia Ganterer/Martin Grosse (Hg.), *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–82.
- Meseth, Wolfgang/Jörg Dinkelaker/Sascha Neumann/Kerstin Rabenstein (Hg.) (2016): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Moebius, Stephan (2019): »Poststrukturalistische Kultursoziologien«, in: Stephan Moebius/Frithjof Nungesser/Katharin Scherke (Hg.), *Handbuch Kultursoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 77–108.
- Neumann, Sascha (2013): »Die Leiblichkeit der Pädagogisierung. Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), *Pädagogisierung*, Halle: Martin-Luther-Universität, S. 125–137.
- Neumann, Sascha/Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos (2017): »Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter«, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (37/1), S. 3–9.
- Radtke, Frank-Olaf (2011): »Disziplinieren«, in: Werner Helsper/Jochen Kade/Christian Lüders/Frank-Olaf Radtke/Werner Thole (Hg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaften in Grundbegriffen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 162–168.
- Reckwitz, Andreas (2003): »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, *Zeitschrift für Soziologie* (32/4), <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>, S. 282–301.
- Reyer, Jürgen (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rose, Lotte/Rhea Seehaus (Hg.) (2019): *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Schär, Clarissa/Julia Ganterer/Martin Grosse (2021): »Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit«, in: Clarissa Schär/Julia Ganterer/Martin Grosse (Hg.), *Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–12.

- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Friederike (2020): »Kind«, in: Anja Herrmann/Tae Jun Kim/Evangelia Kindinger/Nina Mackert/Lotte Rose/Friedrich Schorb/Eva Tolasch/Paula-Irene Villa (Hg.), *Fat Studies. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 173–176.
- van Krieken, Robert (1991): »Die Organisation der Seele. Elias und Foucault über Disziplin und das Selbst«, *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft* (21/85), <https://doi.org/10.32387/prokla.v21i85.1099>, S. 602–619.
- Wehren, Sylvia (2020): *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.