

Doing Body - (Un-)Doing Theory

Kritische Bewegungen um Körper und Emotionen im diskursiven Raum der Frühpädagogik¹

Jennifer Carnin und Sylvia Wehren

1. Einleitung

In der frühpädagogischen Fachdebatte² wird das Thema Körper oftmals normalisiert, auch im Sinne eines selbstverständlichen Rekurses auf die herausragende Bedeutung des Gegenstandes. Auch diskursive Verknüpfungen von Körper und Emotionen, die jedoch zumeist naturalistisch grundiert sind, sind gängig. Drieschner (2018: 184) z. B. konstatiert »[o]hne Körperlichkeit keine Frühpädagogik«, sie sei »integrativer Bestandteil der Früherziehung« (Drieschner 2020: 155), zudem eine »biologische Tatsache« und es liege im »natürlichen Bedürfnis kleiner Kinder«, »körperliche Nähe zu emotional zugewandten Personen zu erfahren« (Drieschner 2018: 184). Der Mensch, so Zimmer (2014: 681), benötige »seinen Körper und seine Sinne«, denn der Körper sei »Mittler der Erfahrungen«. Bewegung in den ersten Lebensjahren sei daher nicht nur notwendig, sondern auch »Motor kindlicher Entwicklung«, sie sei Grundlage von »Selbstvertrauen und Selbstkompetenz« (ebd.). Innerhalb der wissenschaftlichen Frühpädagogik hebt Stenger (2012: 29) hervor, dass »die leibliche Erfahrung die wesentliche Erfahrung des Menschen« sei. Deshalb gelte es, die Bedeutung von Gefühlen zu erforschen, sie seien eine »zentrale Herausforderung in der frühen Kindheit« (ebd.: 26).

Angesichts der so selbstverständlich vertretenen konstitutiven Funktion von Körpern und ihrer Bedeutung für Emotionen von frühkindlicher Entwicklung, können die Ergebnisse einer Untersuchung, wie Körperlichkeit und Emotionalität in der wissenschaftlichen Frühpädagogik tatsächlich zum Gegenstand empirischer und theoretischer Aufmerksamkeit werden, überraschen. Unter anderem zeigt der Literaturstand zum

1 Wir danken sehr herzlich Meike S. Baader, Britta Hoffarth und Helga Kelle für die produktive Durchsicht und ausführliche Diskussion unseres Beitrags.

2 Die Frage, wie, über welche Gegenstandsbereiche und vor dem Hintergrund welcher disziplin- und professionspolitischen Überlegungen die Frühpädagogik zu bestimmen ist, ist selbst Gegenstand der wissenschaftlichen Frühpädagogik und wird derzeit aktiv bearbeitet (vgl. z. B. Burkhardt et al. 2023; Cloos 2020; Farrenberg 2023; Viernickel 2024).

Themenfeld Körper für den Zeitraum von 1950 bis 2022, dass tatsächlich sehr wenige Publikationen zu diesem Bereich erschienen sind (vgl. Bibliografien der PdfK 2008–2022; Carnin 2020; Institut für Frühpädagogik 1972). Zwar lässt sich eine Beschäftigung mit einigen wenigen körperassoziierten Themen feststellen – häufiger werden z.B. emotionale Entwicklung, Gesundheit, Ernährung, Bewegungsförderung und in jüngerer Zeit auch Geschlecht, Verletzlichkeit und Gewalt thematisiert. Viele andere Themen bleiben empirisch jedoch unerforscht und theoretisch unreflektiert oder werden nur sehr vereinzelt betrachtet. Dies betrifft grundlegende Fragen, wie die erzieherischen Phänomene Schwangerschaft und Geburt oder die körperpädagogische Erziehung und Bildung von Säuglingen und Kleinkindern. Es betrifft aber auch die pädagogische Ausbildung von z.B. Gliedmaßen oder der Ausscheidungsvorgänge sowie die habituelle oder auch sensorische Erziehung. Auch Themen auf stärker reflexiver Ebene, wie biopolitische oder machtbezogene Verhältnisse in frühpädagogischen Körpersituationen, oder die konzeptionelle Situierung und Relationierung von Körperlichkeit in den anhängigen Praxisbereichen oder pädagogische Raum-Körper-Arrangements werden kaum bedacht.

Auffällig ist zudem, dass eine direkte Auseinandersetzung mit Fragen, wie Körper im Rahmen frühpädagogischer Settings überhaupt zu verstehen und für die Frühpädagogik auch in Bezug auf emotionale Entwicklung bzw. Bildung zu theoretisieren sind, wie eigentlich eine empirische und theoretische Annäherung an Körper und Körperverhältnisse in der Frühpädagogik stattfinden kann und wie eine emotionsbezogene Körperpädagogik in diesem Feld aussehen könnte, zumeist fast vollständig ausbleibt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich die Frühpädagogik zwar insbesondere in der Fachdebatte als besonders körperbezogen versteht, die zugrundeliegenden Körperverständnisse jedoch nicht ausreichend diskutiert werden. Daraus folgt u.a., dass auch der diskursive Zusammenhang von Körper und Emotion nicht als kontingent reflektiert wird. Das führt im Weiteren dazu, dass Disziplin, Profession und Praxis in Bezug auf Wissen über Körper (und Emotionen) bei Bedarf zumeist auf (entwicklungs-)psychologisches, medizinisches, (neuro-)biologisches oder seltener auf soziologisches und kulturwissenschaftliches Wissen zurückgreifen müssen.

Innerhalb der wissenschaftlichen Frühpädagogik finden sich auch Bezüge zu philosophischen Diskursen, wie der Phänomenologie (vgl. z.B. Thörner 2020; Stenger/Thörner 2019). Eine systematische, frühpädagogisch wie erziehungswissenschaftlich orientierte Erforschung von Körpern, sowie ihres Zusammenhangs mit Emotionen, ist jedoch zumeist und primär an andere Disziplinen ausgelagert. Dass Körper, Körperlichkeit und Verkörperungen in alle Forschungen konsequent einzubeziehen sind, ist in der frühpädagogischen Fachdebatte nicht selbstverständlich. Es fehlen grundlagentheoretische Auseinandersetzungen mit dezidiert frühpädagogischer Ausrichtung, die die Relevanzsetzung des Körpers im frühpädagogischen Feld sowie im frühpädagogischen Diskurs aufgreifen und theoretisch wie empirisch weiterführen. So fehlt auch eine frühpädagogische Emotionsforschung, die integrativ auf neuere, erziehungswissenschaftlich entwickelte, körpertheoretische Perspektiven rekurriert.

Zwar gibt es mittlerweile eine rege erziehungswissenschaftliche Körperforschung, auch wenden sich immer wieder einzelne Forschende der Theoretisierung von Körpern in der Frühpädagogik zu (vgl. z.B. Carnin 2020; Stenger/Thörner 2019; Hännikäinen

2015; Neumann 2013; Schultheis 1998). Diese Arbeiten werden jedoch kaum breiter rezipiert. Wie Körper für das Feld der Frühpädagogik zu verstehen sind, wird damit noch nicht gemeinschaftlich diskutiert. Das gilt insbesondere für die Reflektion anthropologischer Vorannahmen in Bezug auf frühpädagogische Phänomene wie Erziehung, Bildung, Sorge und Lernen. Die Menschenbilder, die den frühpädagogischen Debatten zugrunde liegen, führen daher in Bezug auf die Dimensionen Körper oftmals veraltete Körperbilder wie auch eine unzulässige Zentrierung der geistig-kognitiven Aspekte des Menschen mit sich. Damit gehen Ordnungen sozialer Ungleichheit einher, insofern sich Formen von z.B. Adultismen, Rassismen, Sexismen und Klassismen diskursiv am Körper entfalten, was sich auf die Bearbeitung anliegender Themen überträgt.

In diesem Sinne erweist sich nicht nur das Thema Körper, sondern auch der Zusammenhang von Körper und Emotion in der wissenschaftlichen Frühpädagogik als unter- bzw. detheoretisiert. Zwar werden Körper diskursiv auch ›getan‹, d.h. es wird z.B. in den frühpädagogisch-akademischen Debatten immer wieder beiläufig auf sie rekurriert, und auch die Praxis geht beständig und kreativ mit ihnen um. Dies wird jedoch nur wenig theoretisch reflektiert, wie auch Körper in der frühpädagogischen Fachdebatte zu wenig verhandelt werden, gerade unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Körperforschung. Körper sind also häufig thematisch an- aber theoretisch abwesend. Diese Verfasstheit der Debatten lässt sich narrativ mit der Figur des ›doing body – (un-)doing theory‹ verdichten.

Ein Grund dafür ist u.E., dass Körper oft als Sub- oder Sonderthema behandelt werden, das denjenigen überlassen wird, die sich dezidiert mit Körper und körperassoziierten Themen beschäftigen.³ Dies unterschätzt jedoch massiv die Bedeutung der Kategorie Körper, die jeden Themen- und Praxisbereich der Pädagogik durchdringt. Im Folgenden möchten wir nun einige ausgewählte, diskursive Eigenarten des frühpädagogischen Körperverständnisses kritisch rekonstruieren. Wir tun dies am Beispiel von Emotionen und explizieren diesen Zugriff entlang zweier Diskursfiguren, die wir anschließend über die Analyse der historischen Genese frühpädagogischer Verständnisse von Kinderkörpern retrospektiv kontextualisieren.

2. Kritik in Relationen: ›Wahrheiten‹ des Körpers im Diskurs der Frühpädagogik

Michel Foucault, der viele seiner Auffassungen entlang der Kategorie Körper entwickelt hat, schlägt in seinem mittlerweile kanonisch gewordenen Essay ›Was ist Kritik‹ vor, Kritik als »Bewegung [zu verstehen], in welcher das Subjekt sich das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf diese Wahrheitsdiskurse hin« (Foucault 1978/1992: 15). Kritik unter dieser Prämisse als Bewegung bzw. Dynamik zu verstehen, verweist auf grundlegende Aspekte kritischen Tuns. Dieser

3 Dies gilt nicht nur für die wiss. Frühpädagogik. Ähnliche Kritiken wurden für die Allgemeine Erziehungswissenschaft (vgl. Wehren et al. 2025) oder z.B. die Soziale Arbeit (vgl. Hünersdorf 2015) formuliert. Diese disziplinären Zustände sehen wir systematisch als Effekt von steten Entkörperungstendenzen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Wehren 2020a).

Anspruch impliziert, dass kritische Positionen stets in einem Verhältnis eingenommen werden. Eine kritische Haltung ist nicht für sich, sondern zu etwas einzunehmen – damit ist Haltung stets in eine Bewegung eingebunden, womit nicht nur Körper, sondern auch Kritiken relational entworfen sind. Formen dieses Kritikverständnisses werden seit langem z.B. von feministischer Theorie vertreten, die auf die Situiertheit von Wissen und die (geschlechtlichen) Mechanismen der Wissensproduktion verweist (vgl. für einen Überblick Hoppe/Vogelmann 2024). Mit diesem Aspekt wird deutlich, dass Kritik als Praxis im sozialen Raum zu verstehen ist, die aufgrund von Performanz, Kontingenz und Historizität notwendigerweise Momente und Dynamiken von Unbestimmtheit, Brüchigkeit und Ambivalenz aufweist. Folgt man in dieser Beziehung Ludwik Fleck, der Überlegungen zur ›Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache‹ anhand der theoretischen Figuren von Denkstil und Denkkollektiv angestellt hat, dann wird ein Denkkollektiv stets durch einen Denkstil zusammengeführt, der als »gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichem und sachlichem Verarbeiten des Wahrgenommenen« (Fleck 1980: 130) definiert werden kann. Mit Foucault und Fleck gesprochen bedeutet dies, dass ein (historisch gewordener und sozial kontingenter) Denkstil bestimmt, was innerhalb eines thematisch gebundenen Kollektivs als wissenschaftliches Problem, evidentes Urteil oder angemessene Methode gilt, auch wenn es innerhalb von Denkstilen/-kollektiven durchaus argumentative Differenzen, Ausschlüsse und Ambivalenzen geben kann und sie sich vielleicht nur entlang weniger paradigmatischer Wissensstrukturen einen und in Bezug auf andere nicht.

Die diskursive Verbundenheit im Hinblick auf einen bestimmten Gegenstand ist u.E. gerade für das Thema Körper in der Frühpädagogik zu behaupten. Wir gehen davon aus, dass Körperdiskurse in der Frühpädagogik auf hegemonialen Grund- und Vorannahmen beruhen, die sich insbesondere im Hinblick auf die mit ihnen transportierten anthropologischen Grundannahmen und damit auch in ihrer Verwobenheit mit allen Dimensionen sozialer Ungleichheit, insbesondere Geschlecht und Klasse, kollektivieren. Dies gilt über einen sehr langen Zeitraum hinweg. Das ist mit der problematischen Zentrierung eines vermeintlich vernünftig-rationalen und autonomen Subjekts im globalen Norden in Verbindung zu bringen (vgl. Braidotti 2014; Kamper/Wulf 1982). Damit werden auch anthropologische Vorstellungen vom Kind hervorgebracht (vgl. Murris 2016), die im Kern auf die Verdrängung und Disziplinierung des Körperlichen verweisen (vgl. Kamper/Wulf 1982).

In Pädagogik und Erziehungswissenschaft gehen Körper und Kritik schon lange zusammen, in vielerlei Hinsicht wurde Kritik an pädagogischer Praxis und Theorie auch über die Kategorie Körper geführt. Erinnert sei z.B. an historische Debatten wie den Anti-Onanie-Diskurs und die Still- und Abhärtungsdiskussionen in der Aufklärung oder den Hygienediskurs und die reformpädagogischen Setzungen des Kaiserreichs, aber auch an kapitalismus- und institutionskritische Einsätze (vgl. Wehren et al. 2025; Meyer-Drawe 2021, 2004; Dreßen 1984, 1982; Rumpf 1981).

Auch wenn viele der im 18. und 19. Jahrhundert geäußerten Kritiken heute nicht mehr als adäquat gelten, lässt sich bereits an ihnen zeigen, dass pädagogische Kritik, die Körper thematisierte, auf Kultur- und Gesellschaftskritik abzielte. Körper sind auf diese Weise also bereits vielfach in den Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik

eingetreten, allerdings zumeist nicht mit dem Interesse an einer (früh-)pädagogischen Theoretisierung, sondern in erziehungs- und bildungspolitischen Zusammenhängen.

Mit der Thematisierung von Körpern über die historisch-pädagogische Anthropologie und in der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie der 1980er Jahre, setzte erstmalig ein wissensreflexives Nachdenken in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein, die bis heute Gültigkeit beansprucht. Jeder Körperdiskurs, so die (damalige) Rede, sei Teil einer ›abendländischen‹ Praxis, die zum einen Menschen nur dualistisch, als in Leib und Seele getrennte Wesen verstehen kann und die zum anderen Körper nur noch als zivilisatorisch degradierte, entfremdete Objekte kenne. Daher, so die Kritik, die zugleich eine »Wiederkehr des Körpers« (Kamper/Wulf 1982) diskutierte, seien in Gesellschaft und Wissenschaft immer Tendenzen zur Verdrängung und Exklusion des Körperlichen und die Aufwertung der geistig-kognitiven Seiten menschlicher Existenz zu beobachten.

Die Kritiken der historisch-pädagogischen Anthropologie fungieren damit als Gegenpol zu den (pädagogischen) Fortschrittsnarrativen der Aufklärung, die stets auf eine geistig-kognitive Vernunft als das eigentliche Ziel von Erziehung setzen (und damit Körper systematisch degradieren). In der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie wurden körper- und leibintegrative Neutheoretisierungen einiger ausgewählter Grundbegriffe versucht (vgl. z.B. Meyer-Drawe 1986, 1984), die aber keinen systematischen Eingang in die wiss. Frühpädagogik gefunden haben. In Rekurs auf den Bildungsbegriff und in Reflexion auch der Frühpädagogik knüpfte u.a. Mollenhauer (1987) an diese Debatten an. Er konstatierte, dass bei aller Leibvergessenheit der Bildungstradition, die nur dort auf Leib rekurriere, wo sich Bildungstheorie mit Anthropologie verbinde (ebd.: 8), sich zumindest die Debatte um die frühe Kindheit der »Leibhaftigkeit des Bildungsprozesses« (ebd.) bewusst sei. Allerdings, so Mollenhauer, wäre doch eher von einer Verbannung des Körpers in die Praxen der Frühpädagogik zu sprechen, denn der (früh-)pädagogischen Theorie »blieb der Körper, das Sinnliche in allen Bildungsvorgängen, [...] ziemlich fremd« (ebd.). So ließe sich der theoretische Umgang mit dem Körper in der Pädagogik auch als »Geschichte einer Obsession« verstehen, die davon ausging, dass die »Bildung des Kindes [...] nichts anderes sein [könne] als die vernunftförmige Herstellung einer gesellschaftlich akzeptablen Biographie« (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser historischen Verflechtungen sind Fragen nach der Theoretisierung des Körpers für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für die sich als besonders körperbezogen konstituierende Frühpädagogik im Besonderen erneut zu diskutieren. Dabei sind alle Forschenden stets selbst involviert, weshalb kritische Versuche notwendigerweise nicht nur Arbeit am Thema Körper, sondern auch an der Art körperbezogener Kritik bedeuten. Deshalb gehen wir in diesem Beitrag davon aus, dass die Theoretisierung des Körpers und damit Fragen nach Körperlichkeiten und Verkörperungen in der wissenschaftlichen Frühpädagogik, ebenso wie Figuren der Kritik in der (Körper-)Pädagogik als Diskursivierungen zu verstehen sind, denen diskursanalytisch begegnet werden kann. Der Problematisierung der Felder Körper und Kritik wollen wir uns über das Thema Emotionen nähern, wobei wir die thematische Verknüpfung von Körper und Emotion als Diskurseffekt begreifen. Dass Emotionen im Pädagogischen vornehmlich körperlich verstanden werden und in dieser Hinsicht einer als individuell gedachten ›Innenwelt‹ zugeordnet werden, die nur nach ›außen‹ tritt und z.B. nicht als

soziale Phänomene zwischen und im Prozess von Individuen gedacht werden können, beschreibt Burkitt (1999) als Teil eines historischen Prozesses der Individualisierung von Emotionen. Dieser bedingt eine stete konzeptionelle Trennung – zwischen einem ›inneren‹ Erleben, das nicht nur individuell verortet wird, sondern auch naturalistisch gedacht ist, und einem ›äußeren‹ Ausdruck von Emotionen, der als kausal körperlich gilt. Unser Ansatz will nun diese Trennung zur Disposition stellen.

3. Diskursive Figuren der aktuellen (De-)Thematisierung von Körper und Emotion

Obwohl es z.B. phänomenologische oder soziologische Ansätze zur Theoretisierung von Körper bzw. Leib und Gefühl gibt, ist das wissenschaftliche, bildungspolitische und praktische Feld der Frühpädagogik in Bezug auf Körper und Emotionen entlang entwicklungspsychologischer Perspektiven ausgerichtet.⁴ Dies ist im Kontext der Disziplinentwicklung insofern plausibel, als sich die wiss. Frühpädagogik trotz breiter Kritik weiterhin auf die Qualität pädagogischer Praxis und die Professionalisierung des Feldes konzentriert, die im Modus der Pädagogisierung von Entwicklung operiert (vgl. Honig 1999). Die körpertheoretischen und körperpolitischen Implikationen dieses Vorgehens werden jedoch selten expliziert. In dezidiert frühpädagogischen Beiträgen werden daher entwicklungspsychologisch orientierte Körper- und Emotionsbegriffe implizit oder explizit mitgeführt (vgl. z.B. Roux/Sechzig 2018), während es disziplinär kaum körpertheoretische Angebote gibt, die sich dezidiert auf die Frühpädagogik beziehen. Unsere kritische Bewegung setzt an den Setzungen entwicklungspsychologischer Emotionsverständnisse in der Frühpädagogik an, nicht um einzelne frühpädagogische Positionen zu disqualifizieren, sondern um die Notwendigkeit einer breiteren erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Debatte über Körper weiter anzutreiben. Ausgehend von der Annahme, dass Vorstellung über Körper immer auch anthropologische Setzungen mitführen, orientieren wir unseren kritischen Einsatz an der in der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung etablierten, theoretisch wie empirisch formulierten Kritik an einer Perspektivierung von Kindheit als Entwicklungs-kindheit.

Eine intensivere Beschäftigung mit Körpern und ihrer Bedeutung für die Konstitution von Kindheit und Kindsein ist in der Kindheitsforschung in den letzten Jahren verstärkt zu sehen. Betz und Kolleg:innen (2017: 4) konstatieren daher, dass die Kindheitsforschung einen eigenständigen Beitrag für das Fortkommen des sozialwissenschaftlichen *body turn* leistet. Dies geschehe u.a. durch empirische Studien, die die »je besondere Körper- und Leiblichkeit von Kindern als Kinder« (ebd. Herv. i. O.) untersuchen. Auch wir gehen davon aus, dass die Beschäftigung mit Körpern im Zuge dieses Paradigmenwechsels zugenommen hat, jedoch ist nach wie vor eine erkenntnistheoretische und grund-

4 Einwände verweisen auf die Gesellschaftlichkeit von Kindheit und Frühpädagogik. Sie haben sich ab den frühen 2000er Jahren parallel und verschränkt mit den Akademisierungsbestrebungen der Frühpädagogik entwickelt (vgl. z.B. Honig 1999) und sind/haben inzwischen einen festen Platz in der wiss. Frühpädagogik (vgl. Farrenberg 2023).

lagensystematische Lücke in der Theoretisierung von Körper für den Bereich der Kindheitsforschung, insbesondere für das frühpädagogische Feld, zu konstatieren.

Eine in der Kindheitsforschung bereits vereinzelt rezipierte körper- und kindheitstheoretische Position wurde von James und Prout (1997) vorgelegt. Diese theoretisierten in den 1990er Jahren die konstitutive Bedeutung von Körpern für die Relationierung von Erwachsenen und Kindern im Sinne einer generationalen Ordnung. Entwicklung wird von ihnen als Dispositiv verstanden, das sowohl thematisch als auch als Materialisierung mit dem Kinderkörper verwickelt ist (vgl. Bollig 2013: 25). Ein solches Verständnis von Entwicklung ermöglicht es, in einer kritisch-reflexiven Bewegung zu untersuchen, wie Kindheitswissenschaften (z.B. Pädagogik, Psychologie und Medizin) eine diskursive Formation von Kindheit erzeugen, die als körperbezogene Entwicklungs-kindheit hervorgebracht wird. Entwicklung, so eine daraus resultierende Erkenntnis, »is mapped on-to the child's body« (James 2000: 20), wobei Körper dann entweder als altersdifferenziert fähig oder nicht fähig betrachtet werden.

Bedeutsam an dieser diskursiven Figuration ist u.E., dass Kinder nicht nur in Abgrenzung zu Erwachsenen als weniger fähig – und in diesem Sinne auch körperdefizitär – positioniert werden, sondern dass durch die Annahme einer stufenweisen und altersorientierten Entwicklung, Kinder auch zu anderen Kindern sowie einer imaginierten ›normalen Kindheit‹ unterschieden werden und somit innerhalb der Statusgruppe Kinder Hierarchisierungen entlang des Konstrukts körperlicher Entwicklung vollzogen werden (vgl. Kelle 2013). Der Kinderkörper wird damit zum Adressaten pädagogischer Praktiken, die sich in dieser Vorstellung an der Programmatik früher Förderung orientieren und vor dem Hintergrund der Vorstellung standardisierter Entwicklungsverläufe operieren (vgl. ebd.), die der Frühpädagogik eine entwicklungspsychologisch gedachte Förderlogik einschreibt. Zudem wird ein statischer Entwicklungsverlauf imaginiert, wobei sich empirisch zeigt, dass entwicklungsbezogene Kompetenzen jeweils situiert zur Aufführung gebracht werden müssen (vgl. Carnin 2024).

Diese körpertheoretische Position schafft die Legitimation, Kindheit vor allem als Entwicklungs-kindheit zu perspektivieren, die daran anschließenden kritischen Bezugnahmen auf das Entwicklungsparadigma aber verzichten darauf, die zugrundeliegenden Körpervorstellungen zu explizieren und damit die Theoretisierungen von Körper und Kindheit streitbar zu halten. Insbesondere aufgrund der gegebenen Dependenz ist es aber notwendig, die bereits etablierte Kritik am frühpädagogischen Entwicklungsparadigma körpertheoretisch zu dimensionieren, gerade um die konstitutiven Grund- und Vorannahmen diskutierbar zu machen und um diese auf anthropologischer, kindheitstheoretischer und anti-diskriminierender Ebene zu erneuern. Die bereits geleistete theoretische Arbeit zu Entwicklung, wird jedoch u.E. nicht auf der Ebene körpertheoretischer Betrachtungen weitergeführt.⁵ So wird der Zusammenhang von Körper und Entwicklung in der Debatte stets argumentativ vorausgesetzt, aber nicht mehr selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzungen.

Wir problematisieren mit der folgenden Analyse daran anschließend exemplarisch zwei Figuren entwicklungspsychologischer Thematisierung von Emotion in der

5 Es gibt einzelne Studien im Zusammenhang mit pädiatrischen Kindervorsorgeuntersuchungen (z.B. Bollig 2013) oder für die ausgehende Kindheit (Tervooren 2006).

Frühpädagogik. Die erste Diskursfigur, auf die wir nun eingehen, ist die der *emotionalen Kompetenz*. Diese scheint omnipräsent, wenn es um die Thematisierung von Emotionen in der Frühpädagogik geht. Bezüge zu dieser Figur finden sich sowohl in der wiss. Frühpädagogik; aber auch über die jeweiligen Bildungspläne hinweg wird emotionale Kompetenz als Zielperspektive aufgeworfen (vgl. z. B. Kultusministerium Niedersachsen 2018) und findet entsprechend auch Eingang in die frühpädagogische Fachdebatte (vgl. Bischoff et al. 2012). Während sich die Thematisierungsweisen in den jeweiligen Materialsorten in Nuancen unterscheiden, zeigen sich dennoch gemeinsame Setzungen, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Die Beherrschung der persönlichen Gefühlslagen als Anforderung an Kinder wird im Anschluss an entwicklungspsychologische Perspektiven als Voraussetzung für emotionale Kompetenz und diese als Basis für soziale Kompetenz verstanden. Die kompetente Regulation der eigenen (körperlich verstandenen) Gefühle wird damit zum Ziel der Entwicklungsförderung erklärt. Emotionale Kompetenz wird in dieser Weise als individuelle, körperbezogene Fähigkeit verstanden, die durch das pädagogische Einhegen der Emotionen erreicht werden soll. Kindliche Emotionen werden auf diese Weise jedoch nicht als Teil der Prozessierung eines sozialen Geschehens begriffen, sondern individualisiert, indem sie in ein imaginiertes ›Innenleben‹ der Kinderkörper verlagert werden. Diese Vorstellung verantwortet nicht nur die Bearbeitung der Emotionen an das Kind, sondern Emotionen erscheinen als aus dem als vereinzelt wahrgenommen und der Sphäre des Natürlichen zugeschriebenen Kinderkörper stammend.

Ausgehend von diesen Individualisierungs- und Responsibilisierungstendenzen, die diskursiv in immer gleicher Weise mit der Kategorie Körper verbunden sind, ist zu diskutieren, dass damit Erziehungs- und Bildungsvorstellungen befördert werden, die immer schon als übergriffig auf das Individuum konzipiert sind, weil sie sich auf das einzelne Kind – bzw. den individuellen Kinderkörper – und nicht relational auf alle am Pädagogischen beteiligten Akteur:innen in ihren Verbindungen und Verbundenheiten beziehen. Mit Einsätzen aus körperorientierten Praxistheorien oder dem Neomaterialismus ließe sich dies anders diskutieren (vgl. Hoppe/Lemke 2021; Balzer/Huf 2019; Murriss 2016). Das eben aufgezeigte Emotionsverständnis legt zudem eine Pädagogik nahe, die auf kindliche Anpassung am Körperobjekt zielt, das über emotionale Disziplinierung erreicht werden soll.

Diese diskursive Tendenz wird zudem durch eine starke Verknüpfung mit dem Kompetenzbegriff und den Anforderungen an die Kompetenzentwicklung von Kindern auch im Rahmen von Professionalisierungsdebatten getragen. Aus körpertheoretischer und frühpädagogischer Perspektive ist daran zu kritisieren, dass Körper und Emotionen auch in wissenschaftsreflexiver Perspektive nicht systematisch mit Konzepten wie Lernen, Erziehung, Sorge oder Bildung verknüpft werden können. Der Effekt, dass die (körper-)pädagogische Einhegung von Emotionen die ›eigentliche‹ pädagogische Praxis erst ermöglichen soll, wird im Folgenden gezeigt.

Die zweite Diskursfigur knüpft in diesem Sinne an die Frage nach der Bedeutung von Emotionen für die frühpädagogische Praxis an. Exemplarisch wird hier auf die diskursive Verhältnissetzung von Emotion und Bildung in Bezug auf emotionale Kompetenz eingegangen. Emotionale Kompetenz wird zumeist mit späterem Schulerfolg in Verbindung gebracht (vgl. z. B. Raver 2002). Auch dominiert die Figur einer körperlichen und

emotionalen Anpassung des Kindes. Während jedoch in der Literatur (vgl. z.B. Piegsda/Jurkowski 2022; Petermann/Wiedebusch 2008) emotionale Kompetenz eher in Zusammenhang mit Schulvorbereitung gebracht wird, adressieren Bildungspläne die frühkindliche Bildung in der Kindertagesstätte, so z.B. der Bildungs- und Orientierungsplan des Landes Niedersachsen. In diesem wird im Abschnitt zur Explikation des Bildungsverständnisses argumentiert, dass »die Erfüllung emotionaler Grundbedürfnisse« (vgl. Kultusministerium Niedersachsen 2018: 12) als *Voraussetzung* für erfolgreiches Lernen in der Kindertagesstätte erbracht sein muss. Erziehung, Bildung bzw. Lernen und Emotion werden auf diese Weise konzeptionell voneinander getrennt, wobei die Beherrschung von Emotionen als Voraussetzung für gelingende Bildung in der Kita fungiert. Bildung wird damit von grundlegenden Gefühlsstrukturen entledigt. Auch damit wird sie als ein primär rationaler Prozess gezeichnet, der durch Emotionen nicht angeregt, sondern gestört wird.

Beide Diskursfiguren verweisen auf eine spezifische Relationierung von Kindern und Erwachsenen. In dieser Hinsicht verstehen wir die Anforderung, die eigenen Emotionen kompetent zu bearbeiten, um pädagogische Zugriffe erst möglich zu machen, als hierarchisierende Unterscheidung, die entlang eines entwicklungsbezogenen »noch-nicht« operiert und damit Körperlichkeit des Kindes im Defizit entwirft und individualisiert. Als Ziele der emotionalen Entwicklungsförderung werden vor allem Kompetenzansprüche formuliert, die verlangen, dass die individuellen Emotionen bearbeitet werden. Damit wird zugleich ein Entwurf von Erwachsensein lanciert, der diese Kompetenzen voraussetzt, wenngleich die (gerade körperbezogene) Position des Erwachsenen unreflektiert bleibt. Körpertheoretisch ist anzumerken, dass nicht nur inadäquate generationale Unterscheidungen vorausgesetzt werden, die das komplexe Gefühlserleben von Kindern und Erwachsenen zu vereindeutigen suchen. Darüber hinaus werden diese generationalen Positionen auch als unterschiedliche Sphären – kognitiv-rational versus körperlich – hervorgebracht. Damit wird ein dualistisches Menschenbild ebenso prozessiert wie das Leib-Seele-Problem, zudem wird die Unterscheidung von Emotion (kindlich) und Kognition (erwachsen) vollzogen.

Anhand dieser beiden Diskursfiguren lässt sich im Weiteren zeigen, dass die beschriebene Fokussierung auf entwicklungspsychologische Konzepte von Emotionen und emotionaler Entwicklung nicht nur die Individualisierung von Gefühlen, sondern auch eine De-Thematisierung des Körpers in der frühpädagogischen Fachdebatte vorantreibt. Dies verstehen wir als Effekt der Primärorientierung an psychologischen bzw. geistig-kognitiven Dimensionen von Emotion. Pädagogisches Handeln und Denken wird damit auch von kindlichen »Störungen« und noch unerzogenen »Unzulänglichkeiten« des Körpers befreit. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass Körper gleich welchen Alters immer wirken, dass Individuen keine »beherrschten« Körper haben und dass pädagogische Situationen Emotionen aller Beteiligten mit sich führen, was entsprechend der theoretischen Reflexion zugeführt werden muss.

4. Historische Begründungen sowie systematische Einsätze zu Körper und Emotionsbildung

In Hinwendung zu historisierenden Perspektiven, die in der Retrospektive die bislang vorgenommenen Feststellungen kontextualisieren und in ihren paradigmatischen Grundstrukturen systematisch erklärlich machen, folgen wir zunächst der Einschätzung Baaders (2021: 157), dass sich auch die historische Kindheitsforschung seit einiger Zeit verstärkt dem Thema Körper zuwendet. Auch dies sehen wir als Effekt des akademischen *body turns*. Trotzdem drängt sich wiederholt der Eindruck auf, dass dies kaum für die Historisierung früher Körperkindheit gilt, auch nicht für körpergeschichtliche Rekonstruktionen der frühen Kindheit und auch nicht für eine Auseinandersetzung mit der körperbezogenen Historie der Frühpädagogik. Weder gibt es in größerem Umfang körperhistorische Arbeiten zu frühkindlichen/-pädagogischen Theorien, noch werden die Konzeptionen zu Körpern sehr junger Menschen z.B. ideen-, disziplin- oder wissenschaftsgeschichtlichen Analysen zugeführt, auch sind bildungshistorische Arbeiten im frühpädagogischen Feld selten aufmerksam auf die systematische Fokussierung des Körpers.⁶ Wie für die aktuelle Debatte konstatiert, werden Körper auch in historischen Studien damit eher theoretisch voraussetzungslos thematisch. Dies gilt auch für Überblicksdarstellungen der Geschichte der Frühpädagogik. In diesen sind zwar teilweise Fokussierungen auf Körper zu erkennen – deutlicher z.B. bei Grell (2013) –, dezidiert körperbezogene Historisierungen bleiben jedoch die Ausnahme. Körpergeschichte, dies sei zusätzlich bemerkt, ist zudem nur marginal Bestandteil aktueller frühpädagogischer Diskussionen. Auch auf diese Weise bleiben die Paradigmen des Körperdenkens in ihren historischen Gewordenheiten unreflektiert, auch mit ihren diskriminierenden Anteilen. Wir vermuten, dass dies nicht nur an den allgemeinen Fokussierungen der Pädagogik auf eine vernünftige resp. geistig-ethische Ausbildung der Kinder liegt, sondern auch daran, dass Körper in der Frühpädagogik zumeist als überzeitlich verstanden werden. Dies ist jedoch eine falsche Annahme; auch Körper sind, wie die Vorstellungen über diese, in historischer Veränderung begriffen (vgl. z.B. Mitterauer 1986: 10–16).

Mit diesem Literaturstand stehen nicht nur körperbezogene Theoretisierungen für aktuelle Zusammenhänge aus, sondern auch körpergeschichtliche Arbeiten zur Geschichte der Frühpädagogik sowie die Beforschung der vielen anliegenden Themen. So fehlen emotionsgeschichtliche Studien zu frühpädagogischen Theorien, Konzepte und Praxen, die Historisierungen körpersystematischer Denkfiguren inkludieren. In der Historischen Bildungsforschung werden Emotionen zwar seit Längerem beforscht, ein vertieftes Interesse z.B. an der Historizität von Gefühlen in pädagogischen Kontexten ist seit mehr als einem Jahrzehnt zu beobachten (vgl. Caruso/Frevert 2012), Anschlüsse an kritische Theoretisierungen Früher Kindheit als Entwicklungskindheit und an die

6 Auch in Bezug auf dieses Feld gibt es vereinzelt Studien, die (auch) den Zusammenhang von früher Kindheit und Körper zum Gegenstand haben. Diese finden sich z.B. im Rahmen der Geschlechterforschung (z.B. Wehren 2020b; Toppe 1996), im Bereich disziplingeschichtlicher Überlegungen (z.B. Stroß 2000; Kersting 1992) oder im Rahmen von Kindheitsgeschichte (z.B. Chantseva 2021; Christensen 2003; Tremp 2003; Neumann 2000).

systematische Theoretisierung von Körpern resp. menschliche Körperlichkeit müssten jedoch erst hergestellt werden.

Um nun grundlegend die diskursiven Figuren der (De-)Thematisierung von Körperlichkeit in Bezug auf den Entwicklungs- und Kompetenzdiskurs zu entfalten, ist für die Geschichte deutschsprachiger Pädagogik zunächst übergreifend zu konstatieren, dass Körper und Gefühl als wichtige bürgerlich-christlich geprägte Ausdrucksmedien Bedeutung erlangt haben (vgl. Frevert 2013; Gleixner 2005). Dieser Hinweis ist relevant, weil aktuell bürgerliche Körper- und Gefühlskulturen hegemoniale Bedeutung in der Pädagogik innehaben, woran sich die Kategorien sozialer Ungleichheit knüpfen. Dies gilt in besonderer Weise für die Kategorie Geschlecht, da pädagogische Körper- und Gefühlsdiskurse (spätestens) seit der Spätaufklärung nicht nur bürgerlich, sondern dominant androzentrisch und patriarchal organisiert sind. Damit sind Klasse und Geschlecht in Bezug auf Körper stets im Zusammenhang zu beachten.

Zur weiteren Explikation der historischen Gewordenheit des Körper-(Gefühls-)Denkstils soll nun kurz auf die Entstehungszeit modernen (früh-)pädagogischen Denkens, auf die Zeit am Ende der Renaissance und in der Aufklärung rekurriert werden. Deren diskursive Wirkungen lassen sich auch für aktuelle Kontexte konstatieren, wie sich z.B. an dem tradierten Ensemble der für die wiss. Frühpädagogik als ›klassisch‹ verorteten Personen zeigen lässt (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2015; Grell 2013). Vor allem an Johann A. Comenius (1592–1676) und Friedrich W.A. Fröbel (1782–1852) werden nun körper- und emotionsgeschichtliche Diskurse belegt, die wir als zentral für die Organisation der aktuellen frühpädagogischen Körperdiskussion ansehen. Auch wenn sich die pädagogischen Konzepte und theoretischen Grundlagen von Comenius und Fröbel stark voneinander unterscheiden, können dennoch, hinsichtlich der Hervorbringung von Körper und Emotion, deutliche Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden, eben ein gemeinsamer Denkstil.

Da der Erziehungs- und Bildungsdiskurs als hegemonial (post-)bürgerliche Debatte akademisiert und rezipiert wird, schneidet dies wissenschaftliches, frühpädagogisches Denken stark zu. Ein Merkmal dessen ist u.E. in der Verquickung von körper- und emotionspädagogischen Ansprüchen und den Anforderungen der Instandsetzung des (männlichen) Individuums in Bezug auf seine gesellschaftliche ›Bestimmung‹ zu sehen (vgl. Wehren 2023). Grundlegend hierfür sind meritokratische Ansprüche im Erziehungs- und Bildungsbereich, die sich zwar einerseits auf eine ganzheitliche Bildung und Erziehung aller körperlichen und seelischen Kräfte des (ehemals bürgerlichen, männlichen) Menschen beziehen – ein Ziel, das z.B. lange für die bäuerliche oder weibliche Erziehung nicht vorgesehen war (Wehren 2020a: 222–230) –, die sich aber andererseits in sehr ambivalenten Figuren auf Triebkontrolle, Disziplinierung und zivilisatorische Einhegung alles Körperlichen konzentrieren (Meyer-Drawe 2004: 612–619). Diese diskursiven Setzungen führen zu den beschriebenen stark einhegenden und absaltenden Zugriffen auf Körper und dessen diskriminierenden Effekten.

In aufklärerischer Perspektive zeigen Gefühle den Individualzustand des Kindes an. So wissen nach Fröbel (1826: 37–38) »Mütter [...], dass das erste Lächeln des Kindes« einen »Zeit- und Entwicklungsabschnitt« repräsentiert, der »Ausdruck [...] des ersten leiblichen (physischen) Sich-Selbstfindens« sei. Auf diese Weise werden insbesondere Säuglinge und Kleinkinder diskursiviert, da Kinder in jungem Alter, im Horizont (früh-)auf-

klärerischer Anthropologien, als von Körperlichkeit beherrscht galten und als noch fast vollständig der Natur zugehörig betrachtet wurden. Auch deshalb wurden sie häufig in die Nähe von Tieren gerückt (vgl. Wehren 2022a). Es galt daher als erzieherisch notwendig, dass durch »Disziplin oder Zucht die Tierheit in die Menschheit« umgeändert werde (Kant 1803: 2), da eben die animalische bzw. die körperlich-emotionale Natur am Kleinkind zunächst im Prozess der Wartung zivilisiert werden sollte.⁷ Systematisch betrachtet ist dies eine körperbezogene Figurierung früher Kindheit, aus der sich bis heute naturalisierende und biologistische Diskurse in der Frühpädagogik speisen, die u.E. dazu führen, dass Kindern immer wieder ein Sonderstatus (nicht nur) in Bezug auf Verkörperung und Emotionalisierung zugesprochen wird. Natur – resp. aktuell Biologie – wird dabei »als jene ungesellschaftliche Instanz gesehen, die außerhalb menschlicher Einrichtungen steht« (Trempe 2003: 100). Die diskursive Zuordnung des Kleinkindes zu Körper und Natur ist mit weiteren zentralen Setzungen verknüpft, die mit dem 18. Jahrhundert paradigmatisch für pädagogisches Denken, auch für den entstehenden Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik, wurden. So bildete sich die Vorstellung heraus, dass die erste, also die frühkindliche Erziehung als »physische Erziehung« – so der damals vorherrschende Begriff – zu denken sei (vgl. Kunze 1971: 40–93). Die Rede von der Physis basiert auf dem körperdominierten Bild von jungen Kindern. Sie wird im Horizont des streng dualistischen Menschenbildes gedacht, das stets Körper und Seele unterscheidet und ins Verhältnis setzt. So tritt zur ersten, frühkindlichen bzw. körperlichen Erziehung, die als häusliche Erziehung konzipiert war und Themen wie Ernährung, Gesundheit, Hygiene, Ausbildung der Sinne, Körperteile und Ausscheidungsorgane sowie Abhärtung beinhaltete, die Idee einer zweiten, späteren Erziehung, die als seelische, geistige und vernunftorientierte Bildung fungierte, v.a. im Rahmen von Unterricht und Schule (vgl. Wehren 2020a: 199–208). Betrachtet man nun die erziehungswissenschaftlichen Prozesse der Akademisierung, so fällt auf, dass gerade die erste, körperliche und damit frühkindliche Erziehung zunächst nicht in die Prozesse der Disziplinbildung eingebunden wurde (vgl. Wehren 2023: 46f.).

Im Diskurs um die »physische Erziehung« überschneiden sich sowohl im 17. als auch im 18. Jahrhundert medizinische und pädagogische Diskurse. Kunze (1971: 9) wies darauf hin, dass lange in Verhandlung war, ob körperliche Erziehung in pädagogische oder medizinische Verantwortung gehöre. Stroß (2000: 139–150) zeigt, wie die Theoretisierung des Körpers von der Pädagogik in die Medizin ausgelagert wurde, die ihrerseits ein naturwissenschaftliches, biologisches Verständnis von Körpern vertritt. Dies unterstützte Prozesse der Detheoretisierung von Körper in der Frühpädagogik und das, obwohl der historische frühpädagogische Diskurs auch starke Tendenzen der thematischen Körperintegration kannte (vgl. Wehren 2020a: 200–207). Laut Grell (2013: 149) wurden diese u.a. durch Comenius angestoßen. In dessen Schrift, die auf deutsch unter dem Titel »Mutter-Schul [...]« (1633) erschien, sei eine Verkörperung des Bildungsbegriffs damals bereits theoretisch gelungen. Das Verständnis frühpädagogischer Erziehung als vornehmlich körperliche war dabei jedoch stark vergeschlechtlicht u.a. weil Mütter gerade in den

7 Zeitgenössisch gehört dieser Begriff in das Begriffsfeld der physischen resp. der körperlichen Erziehung (Wehren 2020a: 190–225).

aufklärerischen Erziehungsbewegungen programmatisch für diese erzieherische Periode als verantwortlich markiert wurden, wie in der Frühpädagogik bekannt (z. B. Franke-Meyer 2018: 98). Jedoch wurden gerade feminisierte Erziehungsthemen nicht akademisiert (vgl. Wehren 2023).

Da jedoch bereits das Ungeborene als pädagogisch formbar galt, geriet nicht nur dieses, sondern auch der Mutterleib in den Fokus pädagogischer Gestaltungswünsche (vgl. Toppe 1996). Dies ist ein Umstand, der Mutterschaft stark emotional-ideologisch auflädt und zu diskriminierenden Praxen gegenüber anderen weiblichen (Früh-)Erziehenden führte, wie die körper- und emotionsbezogene Debatte gegen das Wärterinnen- und Ammenwesen zeigt (vgl. Badinter 1981: 69–112, 178–188). Die geschlechtliche Dimensionierung historischer Körper- und Kindheitsdiskurse geht jedoch über diese Aspekte weit hinaus. Da (früh-)pädagogische Programmatiken zumeist männliche Zu-Erziehende im Blick hatten, wenn sie allgemein über Erziehung und Bildung sprachen – dies kann man an den Schriften von Comenius, Fröbel und Kant nachvollziehen – und eine vernunftorientierte Geistesbildung eben vordringlich für die männlich-bürgerliche Erziehung vorgesehen war, sind die pädagogischen Versuche der Objektivierung, Disziplinierung und Überwindung von Körperlichkeit als von androzentrismen und klassistischen Motiven angetriebene Bewegungen zu verstehen. Und weil sehr junge Kinder als vornehmlich körperlich und ungeschlechtlich galten, wurden sie, als noch nicht ganz (männlicher) Mensch, sondern als in Menschwerdung begriffen verstanden. In diesem Verständnis konstatiert auch Comenius (1633/1874: 305): »Der Mensch muss zum Menschen erst gebildet werden«.

Dies ist ein Motiv, das nicht nur bürgerlich, sondern auch religiös begründet ist, denn die Konzepte kindlicher Körperlichkeit sind an die gottbezogene Diskursivierung von ›Leib und Seele‹ gebunden (vgl. Wehren 2020a: 69–85), wobei diese Grundlegung für die aktuelle pädagogische Theorie noch wirksam ist (vgl. u. a. Baader 2005; Oelkers et al. 2003). Dabei wird die Seele als unsterblich und göttlich inszeniert, der Leib hingegen als irdisch und sterblich. Im pädagogischen Diskurs, auch in Schriften, die sich mit Frühpädagogik bzw. Aspekten früher Kindheit beschäftigen, finden sich unzählige Hinweise darauf. Sei es Comenius (1633/1874: 26f.), der den Leib als »von der Erde genommen« sowie der Erde zugehörig und die Seele als »von Gott eingegeben« versteht, weshalb der Körper »nur eine Hütte des Menschen ist«, worin die »vernünftige Seele« wohne (ebd.). Oder sei es Fröbel (1826: 50), der Gott als den »einzige[n] Grund aller Dinge« bestimmt, weshalb Erziehung auf Annäherung an Gott durch Vergeistigung und Geisteserziehung hinwirken müsse. Dabei wird Kindheit nun als Individualkindheit gedacht, denn jedes einzelne Kind soll sich durch die geistige Höherentwicklung der Seele zu Gott entwickeln. Daher – und dies betrifft nun die anhängige Diskursivierung von Emotionen – müsse die erste Erziehung mit der »Pflege und Reinhaltung« der Gefühle verbunden sein (ebd.: 16). Gefühle werden dabei stark normativ sortiert, was auch im aktuellen Diskurs dazu führt, dass nur bestimmte Emotionspraxen als Gefühle aufgerufen und sozialdiszipliniert werden. Denn wenn Kinder »unglückselige[n] Gefühle[n]« (ebd.: 34) überlassen werden, dann werde »Eigensinn, der erste und hässlichste aller Fehler« erzeugt und diese Charakterart wirke zerstörerisch auf Kind und Umwelt, womit es bei Gefühlsbildungen um soziale Einpassung geht (ebd.: 37f.). Auch deshalb sei darauf zu achten,

dass Kinder sich keine falschen Körperlichkeiten angewöhnen, diese stünden der Vergöttlichung durch Vermenschlichung entgegen (ebd.: 64f.).

Mit diesen diskursiven Setzungen korrespondiert die religiöse Hierarchisierung von Leib und Seele mit Moralität sowie mit den körperpädagogischen Vorstellungen im Horizont von Geschlecht, Anthropozentrik und Bürgerlichkeit. Sie führen dazu, die Seele und damit in einem aufklärerischen Impetus die Vernunft als das eigentliche Ziel von (männlicher) Erziehung und Bildung durch die zivilisatorische Einhegung von Körperlichkeit zu verstehen. In dieser Grundstruktur gleichen sie den aktuellen frühpädagogischen Diskursen zu Körper und Emotion.

5. Schluss

Für den Beitrag verfolgten wir die Annahme, dass sich das Feld der Frühpädagogik über hegemoniale Grund- und Vorannahmen eint, dass es also einen historisch gewordenen frühpädagogischen Denkstil des Körpers gibt, der auch die akademische Debatte durchzieht. Dies verorteten wir als strukturelles, überindividuelles Problem. Unser Einsatz sollte daher frühpädagogische Körperverständnisse kritisch befragen, da wir davon ausgehen, dass diese grundlegende anthropologische Setzungen vornehmen, die zumindest als ungleichheitsrelevant reflexiv zugänglich gemacht werden müssen. Darüber hinaus sollten jene Thematisierungsweisen von Körper auf ihre Konsequenzen für die frühpädagogische Fachdebatte hin untersucht werden. Im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten einer Frühpädagogik als ›Disziplin im Werden‹ verweist unser Beitrag auf eine diskursive Leerstelle. Die Bedeutung des Körpers wird zwar disziplinär anerkannt, aber nicht umfassend theoretisch und empirisch bearbeitet und reintegriert.

Der genealogische Zugang zeigt, dass die Individualisierungs- und Naturalisierungstendenzen von Körper und Emotion auch spezifische Theorien der Frühpädagogik evozieren, die immer im Kontext aller Kategorien sozialer Differenz u.a. Geschlechter- und Klassenverhältnissen zu verstehen sind. Der aktuelle Körper- und Emotionsdiskurs hat somit immer auch ungleichheits(re-)produzierende und diskriminierende Effekte, auch z.B. rassistische, die im Beitrag nicht ausgeführt wurden.

So lassen sich im Körper- und Emotionsdiskurs hegemoniale Setzungen in Bezug auf Kinderkörper und deren (fehlender) Pädagogisierung zeigen, die in ihrer historischen Gewordenheit Grundfiguren originär frühpädagogischen Denkens bilden. Die daran anhängigen performativen Detheoretisierungen begreifen wir daher als tradierte Effekte, die Körper und damit Körperthemen, Körperpädagogiken und Körperforschungen permanent vom Zentrum an die Peripherie verschieben. Dies geschieht sowohl als Effekt (post-)bürgerlicher Pädagogik und Wissenschaft als auch als Ausdruck problematischer geschlechtlicher, aber auch adultistischer, generationaler Ordnungsstrukturen.

Die Kritik an den impliziten Körper- und Emotionsvorstellungen muss erziehungswissenschaftlich reflexiv erfolgen und kann sich nicht allein an die Entwicklungspsychologie oder die Medizin richten. Daher bedarf es nun relationaler, ungleichheitssensibler und an erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen entwickelter Impulse, die es leisten, die impliziten Körperbilder der Frühpädagogik steter Kritik zu unterziehen.

- Chantseva, Victoria (2021): »From ›drilling‹ to ›thrilling‹. French toilet training literature and the child's body«, in: Maarit Alasuutari/Marleena Mustola/Niina Rutanen (Hg.), Exploring Materiality in childhood. Body, Relations and Space, London: Routledge, S. 40–51.
- Christensen, Pia H. (2003): »Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper«, in: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hg.), Kinder, Körper, Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel, Weinheim/München: Juventa, S. 115–137.
- Cloos, Peter (2020): »Kindheitspädagogik als Projekt«, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession, Band 17, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–170.
- Comenius, Johann A. (1633/1874): Die Mutterschule, Halle: Pfeffer.
- Dreßen, Wolfgang (1984): »Infame Körper, Widerstand im Erziehungsprozess«, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.), Der andere Körper, Frankfurt a.M.: Verlag Mensch und Leben, S. 67–121.
- Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen, Deutschland, Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.
- Drieschner, Elmar (2018): Ethik des Anfassens – Ein Plädoyer für reflektierte Körperlichkeit in der Kita, KiTa BW 9, S. 184–186.
- Drieschner, Elmar (2020): »Ethik des Anfassens. Zur Reflexion von Berührungen in der Frühpädagogik.«, in: Pädagogische Rundschau, 74, S. 155–172.
- Farrenberg, Dominik (2023): »Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit. Kartographierungsversuche eines sich zunehmend institutionalisierenden Feldes«, in: Peter Cloos/Melanie Jester/Jens Kaiser-Kratzmann/Thilo Schmidt/Marc Schulz (Hg.), Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit), S. 20–34.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1978/1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Franke-Meyer, Diana (2018): »Frühe Kindheit im Spannungsfeld zwischen Familie und pädagogischer Institution. Eine historische Betrachtung der Anfangszeit öffentlicher Kindererziehung«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim: Juventa, S. 96–120.
- Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Frevort, Ute (2013): Vergängliche Gefühle, Göttingen: Wallstein.
- Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt, Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.

- Gleixner, Ulrike (2005): Pietismus und Bürgertum. Eine historische Anthropologie der Frömmigkeit. Württemberg 17.–19. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grell, Frithjof (2013): »Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive«, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer, S. 147–164.
- Hännikäinen, Maritta (2015): »The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups«, in: Early Child Development and Care 185, H. 5, S. 752–765.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung, Hamburg: Junius.
- Hoppe, Katharina/Vogelmann, Frieder (Hg.) (2024): Feministische Epistemologien. Ein Reader, Berlin: Suhrkamp.
- Hünersdorf, Bettina (2015): »Körper – Leib – Soziale Arbeit«, in: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Unter Mitarbeit von Klaus Grunwald, Karin Böllert, Gaby Flösser und Cornelia Flüssenhäuser, 5. Aufl., München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 896–901.
- Institut für Frühpädagogik (1972): Bibliografie zur Frühpädagogik, bearbeitet von Helga Kochan-Döderlein/Hella Maria Erler/Erika Kolb/Helga Riedel/Hartmut Schirm, Pullach: Verlag Dokumentation.
- James, Allison (2000): »Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood«, in: Alan Prout/Jo Campling (Hg.), The Body, Childhood and Society, Basingstoke: Palgrave, S. 19–37.
- James, Allison/Prout, Alan (1997): »Re-Presenting Childhood. Time and Transition in the Study of Childhood«, in: Allison James/Alan Prout (Hg.), Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood, London, Routledge, S. 230–250.
- Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (1982): »Die Parabel der Wiederkehr. Zur Einführung«, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.), Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–21.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik, hg. von Rink, Friedrich Theodor, Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kelle, Helga (2013): »Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–37.
- Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit Publikationslisten 2008–2022, www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/publikationen (Abfrage: 03.04.2023).

- Kunze, Lydia (1971): »Die physische Erziehung der Kinder«. Populäre Schriften zur Gesundheitserziehung in der Medizin der Aufklärung, Dissertation Medizinische Fakultät, Marburg.
- Meyer-Drawe, Käte (2021): »Leiblichkeit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 268–276.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): »Leiblichkeit«, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 603–619.
- Meyer-Drawe, Käte (1986): »Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses«, in: Wilfried Lippitz (Hg.), Lernen und seine Horizonte. Phaenomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen (Monographien Pädagogik, 32), 3. Auflage, Frankfurt a.M.: Scriptor Verlag, S. 19–45.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität (Übergänge, Bd. 7), München: Fink.
- Mitterauer, Michael (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Neue Historische Bibliothek, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, Klaus (1987): »Korrekturen am Bildungsbegriff?«, in: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 1, S. 1–20.
- Murris, Karin (2016): The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks, London: Routledge.
- Neumann, Josef N. (2000): »Die ›physische Erziehung des Kindes‹ – Medizin unter dem Paradigma der Erziehung in Pietismus und Aufklärung«, in: Josef N. Neumann/Udo Sträter (Hg.), Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verlag Tübingen, S. 201–224.
- 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.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern, 2. Auflage (Klinische Kinderpsychologie, Band 7), Göttingen: Hogrefe.
- Piegsda, Felix/Jurkowski, Susanne (2022): »Die Bedeutung sozioemotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen«, in: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE), 4, H. 4, S. 44–56.

- Raver, Cybele C. (2002): »Emotions matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness«, in: Social Policy Report 16, S. 3–18.
- Roux, Susanna/Sechtig, Jutta (2018): »Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen«, in: Tilo Schmidt/Wilfried Smidt (Hg.), Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Münster: Waxmann, S. 231–248.
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München: Juventa Verlag.
- Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung, Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Stenger, Ursula (2012): »Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit«, in: Ute Frevert/Christoph Wulf (Hg.), Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Die Bildung der Gefühle, 16, S. 25–39.
- Stenger, Ursula/Thörner, Uta (2019): »Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen«, in: Malte Brinkmann (Hg.), Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern, Wiesbaden: VS Springer, S. 13–33.
- Stroß, Anette M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in »Gesundheitserziehung« und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933, Weinheim: Dt. Studien Verlag.
- Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Thörner, Uta (2020): »Sprach-Erfahrungen von Kindern – eine leiblich-responsive Annäherung am Beispiel unerwarteter Antworten.«, in: Bianca Bloch/Lucie Kluge/Hoa Mai Trân/Katja Zhebe (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten, Weinheim: Beltz Juventa, S. 70–87.
- Toppe, Sabine (1996): »Mutterschaft und Erziehung zur Mütterlichkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts«, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hg.), Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 346–359.
- Tremp, Peter (2003): »Ein guter Diener muss kräftig sein«. Der Körper in Rousseaus Konstruktion des Naturkindes«, in: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hg.), Kinder, Körper, Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel, Weinheim/München: Juventa, S. 97–114.
- Wehren, Sylvia (2020a): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehren, Sylvia (2020b): »Geschlechtliche Differenzierungen im frühpädagogischen Diskurs über die »physische Erziehung«, in: Janette Windheuser/Elke Kleinau (Hg.), Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Generation und Sexualität 16/20, Opladen: Budrich, S. 69–78.
- Wehren, Sylvia (2022a): »Ungeheuerlich Tierisches entgegen edler Menschlichkeit. Aufklärungspädagogik zu Kinderkörpern in Zwischenräumlich- und Zwischenzeitlichkeit«, in: Monika Frohnäpfel-Leis/Muriel González Athenas (Hg.), Zwischen

Raum und Zeit. Zwischenräumliche Praktiken in den Kulturwissenschaften, Oldenburg: De Gruyter, S. 337–368.

- Wehren, Sylvia (2023): »In den Traditionen von Androzentrismus und Verschulung. Zum Einbezug der Kategorie Körper in die Erziehungswissenschaft«, in: Susann Hofbauer/Felix Schreiber/Katharina Vogel (Hg.), Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 49), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42–52.
- Wehren, Sylvia/Carnin, Jennifer/Hoffarth, Britta (2025): »Zur Genese und Systematik erziehungswissenschaftlicher Körperforschung«, in: Jennifer Carnin/Britta Hoffarth/Sylvia Wehren (Hg.), Anregungen. Theoretische, empirische und methodologische Impulse erziehungswissenschaftlicher Körperforschung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–59.
- Zimmer, Renate (2014): »Bewegungserziehung«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhrner/Michaela Hopf/Heinz Sünker (Hg.), Handbuch Frühe Kindheit, Leverkusen: Budrich, S. 681–690.