



Leseprobe aus Bilgi, Sauerbrey und Stenger, *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, ISBN 978-3-7799-6293-9
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6293-9>

Inhalt

Einführung in den Sammelband 7

I. Deskriptive und (grundlagen-)theoretische Zugänge

Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung –
programmatisch mittendrin, theoretisch marginalisiert.
Über Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Betreuung systematisch
als ein (früh)pädagogisch vollwertiges Moment zu achten
Ulrich Wehner 12

Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge.
Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs
Dominik Farrenberg und Marc Schulz 27

Betreuung als „entleerte“ Sorge?
Ein phänomenologisch-existenzialanalytischer Versuch
Bettina Hünersdorf 46

Betreuung: Phänomenologische Notizen zu Sorgebeziehungen
und -praktiken in der Pädagogik der frühen Kindheit
Oktay Bilgi und Ursula Stenger 60

II. Historische und empirische Zugänge

Zur Modernisierung von Betreuung.
Balancen zwischen (Für)sorge und Bildung
Elmar Drieschner 82

Streitfall Säuglingsheim.
Die Sichtweisen von Pädagogik und Medizin
auf eine besondere Form der Kleinkindbetreuung
in der bundesdeutschen Nachkriegszeit
Felix Berth 98

Fremdbetreuung zwischen privat-familialer und öffentlich-institutioneller Betreuungssphäre. Eine analytische Auseinandersetzung mit dem Fremdbetreuungsdiskurs im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit <i>Annegret Gafsmann</i>	114
---	-----

III. Interdisziplinäre Zugänge

Winnicotts Begriff der Fürsorge im Hinblick auf fürsorgliche Praxis (care) und geteilte Betreuung <i>Gisela Wiegand</i>	140
Was bedeutet ‚Pfleger‘ in (Früh-)Pädagogik und Gesundheitswissenschaften/Gesundheitsversorgung? Ein interdisziplinärer Vergleich auf Basis von Handbüchern und Nachschlagewerken <i>Ulf Sauerbrey und Josephine Storch</i>	158
Autor*innen	174

Betreuung: Phänomenologische Notizen zu Sorgebeziehungen und -praktiken in der Pädagogik der frühen Kindheit

Oktay Bilgi und Ursula Stenger

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu wichtigen empirischen Erkenntnissen zu Dimensionen, Facetten und Phänomenen der frühkindlichen Bildung und Erziehung beigetragen und eine Vielzahl an erziehungswissenschaftlichen Begriffen, Konzepten und Analyseansätzen entwickelt. Trotz dieser positiven Bilanz fällt ein diskussionswürdiger Kritikpunkt ins Auge: Obwohl die Konzepte Bildung, Erziehung und Betreuung in den politischen wie fachwissenschaftlichen Diskussionen als ineinandergreifende Trias selbstverständlich Verwendung finden, steht eine systematische Bestimmung, was genau unter dem Begriff der Betreuung zu verstehen ist, noch aus. Folgt man Dietrich und Wedemann, dann ist mit Betreuung in seiner heutigen Verwendung zunächst ein rechtliches als ein pädagogisches Verhältnis gemeint (vgl. Dietrich/Wedemann 2017, S. 452).

Dieses Desiderat ist nicht zuletzt durch normative und erkenntnispolitische Setzungen im Forschungsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit erklärbar. Wirft man einen Blick auf die gegenwärtigen Debatten um frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung, dann fallen zwei miteinander verschränkte und bisweilen redundant diskutierte Themen ins Auge. Es handelt sich hierbei um die schillernden Begriffe der Bildung und der pädagogischen Qualität. In der Post-PISA-Ära scheint eines ganz sicher zu sein: Von der Qualität frühkindlicher Bildung hängt es ab, wie sich zukünftige Lernprozesse von Anfang an über die gesamte Lebensspanne bis ins hohe Alter gestalten werden. Teilt man dieses Zukunftsszenario, dann sind Fragen nach einer Verbesserung, Herstellung und Sicherstellung pädagogischer Qualität bzw. von Bildungsqualität für ein lebenslanges Lernen im globalisierten Wettbewerb unabdingbar.

In einer Zeit, in der Bildung zur Entwicklung übergreifender Kompetenzen und zur Steigerung des Humankapitals beitragen soll, kommt der Förderung von Selbststeuerung, Selbstregulationen und Autonomie ein besonderer Stellenwert zu. Dabei wird vor allem auf konstruktivistische Erklärungsansätze zurückgegriffen, die mit ihrem Verständnis von (Selbst-)Bildung und selbstgesteuertem Lernen, eine systematische Aufarbeitung des Betreuungsbegriffs erschweren. Die Kehrseite des konstruktivistischen Bildungsverständnisses ist der Einschluss frühpädagogischer Wirklichkeiten in Erkenntnisblasen von Kon-

struktionen, Diskursen und Semantiken (vgl. Bilgi 2021). Konstruktivistische Erklärungsansätze fokussieren das Subjekt und seine Konstruktionen, aber eine geteilte Welt des Empfindens, des Angewiesenseins, der Bedürftigkeit und Verletzbarkeit – allesamt zwischenmenschliche Voraussetzungen von Bildung und Erziehung – ist unter diesen paradigmatischen Voraussetzungen kaum denkbar (vgl. ebd.).

In der jüngeren Zeit haben sich vor allem empirische Forschungsarbeiten zur Verbesserung der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern – auch wenn aus steuerungspolitischen Ambitionen heraus – um ein besseres Verständnis der Bedeutung von sozialen und emotionalen Aspekten in der Bildung und Erziehung junger Kindern bemüht (vgl. unter anderem Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015). Als ein paradigmatisches Beispiel können hier die Beiträge von Becker-Stoll (u. a. 2017a, 2017b; 2018) genannt werden, die die Ergebnisse der Forschung zur Qualität der *Fachkraft-Kind-Interaktion* in Rahmen ihrer programmatischen Forderungen nach einer emotionalen Wende in der frühen Bildung zusammenfasst. Bildungsqualität, so die Hauptthese von Becker-Stoll, brauche Beziehungsqualität. Die „kognitive Wende“ in der Pädagogik der frühen Kindheit hätte die Bedeutung sozial-emotionaler Aspekte, wie etwa Verletzbarkeit, Wohlergehen, liebevolle Pflege, professionelle Responsivität und Zuwendung, für den Lern- und Bildungsprozess in der frühen Kindheit unterschätzt (vgl. Becker-Stoll 2017a, S. 252 f.). Gerade solche sozial-emotionalen Aspekte wären unabdingbare Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung von Emotions- und Verhaltensregulation, die sich positiv auf Lern- und Entwicklungsschritte in akademischen Kompetenzbereichen und der Sprachbildung auswirke (vgl. ebd., S. 256 f.).

Das Argument, dass Bildung und Erziehung nicht ohne zwischenmenschliche Voraussetzungen und damit schließlich einer entsprechenden Praxis der Sorgebeziehungen zu haben sind, bildet ebenfalls die Kernthese unseres Beitrags. Und doch muss kritisch gefragt werden, ob die Bedeutung sozial-emotionaler Aspekte in der Pädagogik der frühen Kindheit in der Steigerung der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion aufgeht. Gegenwärtige Diskurse zur Qualitätsverbesserung der Fachkraft-Kind-Interaktion stehen vielmehr in Gefahr, die soziale und emotionale Komplexität menschlicher Beziehungen im Kontext steuerungspolitischer Strategien zu inkorporieren und damit schließlich ihre pädagogisch-anthropologische Tragweite auf ein Minimum zur Realisierung bestimmter, bereits vordefinierter Bildungsziele, zu reduzieren (vgl. Bilgi 2021).

Ausgehend von dieser kritischen Einschätzung verspricht sich der vorliegende Beitrag eine phänomenologische Annäherung an die Frage, was mögliche, pädagogisch-anthropologische Dimensionen und Aspekte von Betreuung sein könnten. Für die folgenden Analysen wird Betreuung nicht als rechtliches oder institutionelles Verhältnis ins Auge gefasst, sondern vor dem Hintergrund

eines umfassenderen Sorgebegriffs, wie es etwa Liegle als „umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl und Wohlbefinden der Kinder“ (Liegle 2013, S. 54) formuliert, analysiert.

Dazu wird zunächst am Beispiel einer Aufzeichnung einer Pädagogin aus einer Kindertagesstätte in Moskau beleuchtet, was Betreuung bzw. Sorge als zwischenmenschliches Phänomen in der Kindertagesstätte auszeichnet (Kap. 1). Anschließend geht der Beitrag der Frage nach, wie konkrete Sorgebeziehungen und -praktiken phänomenologisch beschrieben und erforscht werden können (Kap. 2). Wie, d. h., mit welchen methodologisch-methodischen Zugangsweisen und mit welcher sprachlichen Beschreibung, können Phänomene der Sorge als pädagogische untersucht werden (Kap. 2.1)? Im Weiteren werden auf der Basis der empirischen Analyse wichtige pädagogisch-anthropologische Kerndimensionen von Betreuung als Praxis der Sorgebeziehung zusammengefasst und systematisch beleuchtet (Kap. 2.2–2.5). Schließlich werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst und es wird der Vorschlag diskutiert, Betreuung als pädagogische Basiskategorie zu fassen (Kap. 3).

1. Betreuung und Sorge als zwischenmenschliche Phänomene in Kitas

Bevor die Frage gestellt wird, wie methodologisch-methodisch Sorgebeziehungen und -praktiken thematisch werden können, soll mit einem Beispiel publizierter Aufzeichnungen einer Pädagogin aus einer Kindertagesstätte in Moskau begonnen werden¹. Danach werden konkrete Sorgepraktiken in einer anderen Gruppe dieser Kindertagesstätte untersucht.

Die Pädagogin/Gruppenleitung beginnt mit rückblickenden Gedanken am Ende des Kindergartenjahres:

„Im Sommer, wenn ich an die Kinder [...] denke, erfahre ich eine Verbundenheit mit ihnen – durch die gemeinsamen Themen, die Gedichte, die Lieder, die Aktivitäten und Ereignisse, [die wir zusammen hatten]²; durch Menschen und Orte. [...] Wenn ich es mir vorstelle, [dass ich einem Kind begegne] und wenn es tatsächlich passiert, dann bildet sich in dieser Welt eine Sphäre, in welcher wir uns kennen. Wo

1 Larissa Juravljeva publiziert in einer Reihe des Kindergartens Tubelsky 2014 ein Buch mit dem Titel: „Die Kindheit bewahren“ in russischer Sprache. Ein persönliches, zugleich tief philosophisches Buch, in dem sie Erfahrungen zu zentralen Themen des Arbeitens mit den Kindern in der Kita reflektiert und durchdenkt, angereichert und interpretiert auch durch Poesie russischer Dichter.

2 Der Inhalt in Klammern dient zur Präzisierung der sprachlichen Bedeutungen bei der Übersetzung aus dem russischen Original.

[Kinder] mich und mein ‚bitte!‘ verstehen und ich verstehe sie, ich nehme die Kinder wahr, Sorge für sie und liebe sie [einfach]“ (Juravljeva 2014, S. 11).

Die Verbundenheit mit den Kindern entsteht durch die gemeinsamen Erlebnisse, die sie geteilt haben. Es ist nicht nur ein freischwebendes Gefühl.

Dann denkt sie an den Anfang der Kindergartenzeit der Kinder zurück:

„[...] [D]ie Eltern vertrauen dir das Kostbarste an, was sie im Leben haben – ihre Kinder. Und du kannst nicht zu spät kommen, kannst es nicht absagen oder verschieben, denn es ist kein Date, kein Job, kein Geschäftstreffen. Das ist das Leben. Du kannst doch das Leben nicht absagen, das Leben auf den kommenden Dienstag verschieben. [...] Du kannst zum Leben nicht zu spät kommen. [...] [Dies ist der Ort, an dem sie leben] Sie leben hier. – Für eine Weile. Ohne ihre Mamas und Papas. Mit dir. [...]

Und du wirst dich daran erinnern, dass du hier bist, damit ihr Leben in voller Blüte weitergeht, damit sie sicher und genährt sind, damit sie lernen, alles zu tun und in trockenen Strumpfhosen zu gehen und das Gefühl haben, geliebt zu werden. [...] Nun, es sieht so aus, als ob du sie wirklich liebst. Alle Arten von ihnen – die weinenden, die lachenden, die, die sich verstecken, und man muss eine halbe Stunde damit verbringen, sie zu suchen. Diejenigen, die den ganzen Tag lang nicht für einen Schritt von dir weggehen. Diejenigen, die hundertmal die gleiche Frage stellen, und diejenigen, die überhaupt nicht sprechen können. Die kleinen Hooligans und diejenigen, die ihre Hände ausstrecken, um dich zu umarmen. Und sogar diejenigen, die [...] schreien: ‚Ich hasse dich!!!‘ Du liebst sie einfach. Deshalb bist du hier“ (ebd., S. 15 ff.).

Jedes Kind, das den Kindergarten besucht und in ihre Gruppe kommt, ist ein Mensch, mit dem sie Jahre ihres Lebens teilt und die Kinder teilen wichtige Jahre ihres Lebens mit ihr. Jedes Kind hat seinen Eigensinn – unabhängig davon liebt sie sie. Sie sorgt sich auch darum, dass die Kinder dabei all die Bildungsziele erreichen (sprachlich, mathematisch, Bewegungserziehung, kognitive Entwicklung etc.) und dass sie irgendwie in ein System passen sollen.

„Beruhige dich. Sei ganz leise. Kannst du die Regentropfen fallen hören? Siehst du die Äste schwanken? Spürst du das? Der Herbst steht vor der Tür. Die Nachbarn braten Zucchini. Alles ist hier. Und du bist da. Öffne Deine Augen und schau! Öffnet eure Ohren und hört!“ (ebd., S. 14).

Zukunft und gegenwärtige Erfahrung müssen eine Balance finden. Auch das ist Gegenstand der Sorge.

Wenn Kinder etwas entdecken, spielen oder einfach tun: „Was sie interessiert, sind deine Augen, deine Hände, deine Stimme und dein Herz“ (ebd., S. 15).

Wesentlich ist dabei nicht unbedingt, was gesprochen wird, sondern dass die Kinder fühlen und wahrnehmen, dass sie von der Pädagogin gesehen werden. Immer und immer wieder bitten die Kinder mit Rufen und Gesten um diesen Blick, den Blick, der schützt und nährt, bewundert und mahnt, sieht, was ist, und was werden kann, ohne es direkt äußern zu müssen. Hände, Stimme und Herz sprechen, geben Zeugnis ihrer Präsenz, dem Mit-Da-Sein der Pädagogin, ihrem Involvement. Ein Raum spannt sich auf, in dem das Kind mit anderen und seiner Sache sein kann, in dem alles irgendwie sinnvoll und wichtig erscheint. Der innerlich beteiligte Blick schenkt Glück und gemeinsame Freude (vgl. ebd., S. 17).

Noch einmal wandern ihre Gedanken zum Ende der Kindergartenzeit Ende Mai, wenn die Großen sich in Richtung Schule verabschieden.

„Und dann werden die Kinder abgeholt, du wirst allein gelassen, und lebst, dein eigenes, wie es scheint, ‚persönliches‘ Leben. [...] Natürlich weint man nicht jeden Tag, wenn die Kinder gehen. Du weinst einmal im Jahr, Ende Mai, wenn du plötzlich begreifst, dass Denis, Sascha, Masha, Misha und Timosha [...] nicht mehr [hier] nicht in deiner Gruppe sein werden. Sie werden morgens nicht mehr kommen, ihre Augen werden sich nicht mehr mit deinen treffen. Du wirst sie nicht mehr berühren. Sie werden dich nicht mehr an die Hand nehmen – sie gehen von dir [...] [sie sind für immer fort]. Und es ist traurig, jedes Mal, sehr traurig. Wie der schlaue Fuchs sagte: Wenn man einmal jemanden geliebt hat, kommt die Zeit zum Weinen. Du hast den Kindern selber diese Geschichte gelesen. [Das ist es]“ (ebd., S. 17).

Die Gegenwart eines gemeinsamen Lebens zu teilen, heißt, im Augenblick, in einer gemeinsamen Erfahrung zu sein, aber auch an morgen zu denken und am Ende traurig zu sein, wenn die Kinder ihre eigenen Wege gehen, den Kindergarten verlassen und nicht mehr kommen. Es bedeutet, über die Jahre hinweg mit persönlichem Engagement am Aufblühen, Sich-Entwickeln, Sich-Entfalten und dem Meistern von Herausforderungen der Kinder innerlich beteiligt zu sein.

2. Warum Phänomenologie?

Wenn wir von diesem Text ausgehen, werden Sorge- und Betreuungsdimensionen angesprochen, die nicht allein als Interaktionsqualität in einer oder mehreren Situationen gemessen und entsprechend als Kompetenz-Level gefasst werden können. Auch die Kompetenzorientierung geht von der Unwägbarkeit pädagogischen Handelns aus, das jedoch von einem (berufs-)biografischen Habitus geprägt wird, der „hinter“ jedem professionellen Handlungsvollzug“ (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 52) als handlungsleitende Orientierung wirksam ist. „Eine (forschungs-)methodisch fundierte Reflexions- und Selbst-

reflexionsfähigkeit ist damit ein wesentlicher Motor professioneller Handlungskompetenz“ (ebd.). Das anthropologische Modell, das gewissermaßen hinter dem Kompetenzmodell steht, ist die Bewältigung von Situationen durch kompetentes Handeln. In die Handlungskompetenz fließen fachlich-theoretisches Wissen, aber auch implizites, biografisch erworbenes Wissen ein. Zentral ist die Analysekompetenz mit den „vier Kompetenzdimensionen Beobachtungs-, Analyse-, Planungs-, und Selbstreflexionskompetenz“ (ebd., S. 61). Es geht also, anthropologisch gesprochen, um eine Fachkraft, die gewissermaßen vor der Szene steht (in jedem Falle außerhalb), indem sie *professionell* interagiert. Dabei können unterschiedliche Bewertungen vorgenommen werden, die nach Typen sortiert werden können. So könnte sie beispielsweise ein matschendes Kind auf eine daraus zu entwickelnde Lerngelegenheit hin betrachten (beobachten, analysieren, bewerten) oder den sinnlichen Genuss des Matschens, die Befriedigung für das Kind als Maßstab der Bewertung anlegen (vgl. ebd., S. 63 ff.).

Was bedeutet sehen und interpretieren, – das könnte man nun aus einer phänomenologischen Perspektive fragen. Es bedeutet nicht, die Welt primär nur durch die Brille der eigenen Orientierung zu betrachten und zu bewerten, sondern, sich auf einen Prozess einzulassen, durch den mir etwas sichtbar wird, was ich zu Beginn der Erkundung noch nicht achten konnte. Oder in den Worten von Merleau-Ponty:

„Aber das Eigentümliche des Sehens, so sagten wir, besteht darin, Oberfläche einer unerschöpflichen Tiefe zu sein: dadurch verschafft es sich einen Zugang zu anderem Sehen als dem Eigenen. Indem es sich realisiert, deckt es die Grenzen unseres faktischen Sehens auf, unterstreicht es den solipsistischen Trugschluss, der im Glauben besteht, jedes Überschreiten sei ein Selbstüberschreiten“ (Merleau-Ponty 1994, S. 188).

Hier wird versucht zu verstehen, was im Prozess des Sehens geschieht, nämlich nicht von einem Bewertungspunkt aus (Ich) andere zu analysieren und zu bewerten, sondern im Sehen einen Zugang zu anderen Sichtweisen (nicht im Sinne der Perspektivübernahme, denn das würde ja wieder nur zwei getrennte Fixpunkte annehmen, die sich zueinander verhalten) zu bekommen und über Vormaliges hinauszukommen. „Er kann sie nur deshalb berühren und sehen, weil er [...] selbst sichtbar und berührbar – sein eigenes Sein als Mittel benutzt, um an ihrem Sein teilzunehmen“ (ebd., S. 181).

In dem obigen Text der Pädagogin aus Moskau wird das Phänomen der Sorge als entstehende und entstandene Verbundenheit angedeutet, als *Liebe*, (kein Date, nicht nur ein Job, das Leben selbst). Verbundenheit ist Mit-Sein mit der anderen Person, nicht nur professionelle Analyse, Bewertung und Bewältigung von Begegnendem. Pädagog*innen stehen dem Kind nicht gegenüber, sondern sind existenziell, mit dem eigenen Leib und Leben verwundbar und ausgesetzt (traurig).