

II. Sorge um das Kind

Zum Verhältnis von Sorgen und Erziehen im Alltag von Kindertagesstätten

1. Einleitung

Das Betreuungsversprechen, das Kindertagesstätten gegenüber Eltern geben, erschöpft sich nicht allein in der Sorge um deren Kinder. Seit es sich hier nicht mehr um »Kinderbewahranstalten« handelt, umfasst die Betreuungspflicht des Staates auch die »Erziehung und Bildung« (SGB VIII: § 22) der Kinder. Damit wird aber die schwierige Aufgabe, die Sorgebedürftigkeit von (Klein-)Kindern gegenüber deren Erziehbarkeit auszutazieren, von den Eltern auf eine organisierte pädagogische Institution und deren Mitarbeiter:innen übertragen. In diesem Aufsatz möchte ich der Frage nachgehen, wie pädagogische Fachkräfte für Kinder sorgen und sie erziehen. Wie ich zeigen werde, verschränken sich in Kindertagesstätten das Sorgen und das Erziehen; und bisweilen wird die Sorgebedürftigkeit selbst zum Gegenstand von Erziehungsprozessen.

Sorge, Erziehung und Betreuung sind aber nicht nur in der pädagogischen Praxis voneinander zu unterscheiden und miteinander zu verbinden. Sie sind auch theoretisch und vom Begriff her nicht selbstverständlich, sondern müssen zunächst erläutert werden. Insofern bedarf es, um das komplexe Verhältnis von Sorgen und Erziehen empirisch zu beleuchten, zunächst der grundlagentheoretischen Arbeit an den Begriffen (Abschnitt 2). Ohne dass sich aus diesem theoretischen Zuschnitt quasi automatisch eine Methodologie ergeben würde – oder umgekehrt, die Begriffe der Methodologie entsprängen –, gilt es dann Verbindungen zur empirischen Vorgehensweise des meinen Überlegungen zugrundeliegenden Forschungsprojekts wie auch dessen methodologische Fundierung nachzuzeichnen (Abschnitt 3). Erst dann widme ich mich typischen Facetten des Verhältnisses von Sorgen und Erziehen in zwei Kindertagesstätten (Abschnitt 4), um abschließend erneut auf die Betreuung einzugehen (Abschnitt 5).¹

1 Für hilfreiche Kommentare zu früheren Fassungen dieses Aufsatzes danke ich den Herausgeber:innen, Morvarid Dehnavi, Sarah Thomsen und den Teilnehmerinnen des Mittwochs-kolloquiums der Emmy-Noether-Gruppe »Linking Ages« der Goethe-Universität Frankfurt.

2. Zur Bedeutung von Sorgen und Erziehen für die Betreuung in Kindertagesstätten

Dass (Klein-)Kinder betreut, d.h. vor den Gefahren des Lebens geschützt werden müssen, ist keineswegs selbstverständlich, sondern ein historisch gewachsenes Phänomen (vgl. Schmidt 2020: 202). In welchem Ausmaß diese Betreuung nicht alleine durch die Eltern, sondern auch durch den Staat zu leisten ist, wurde auch in der vereinigten Bundesrepublik Deutschland, inspiriert durch gegenläufige Diskurse und Institutionen in der DDR, lange diskutiert. Erst mit dem Verweis auf die angesichts der Ergebnisse der Schulleistungsforschung evident scheinende Notwendigkeit einer frühen Bildung für Kinder konnte sich diese »Fremdbetreuung« im öffentlichen Diskurs der Bundesrepublik in den 2000er Jahren vollständig etablieren (vgl. Gaßmann 2021). Obwohl die »Betreuung« und »Bildung« von (Klein-)Kindern im öffentlichen Diskurs des gesellschaftlichen Mainstreams mithin inzwischen fest verankert sind, fristet in der Erziehungswissenschaft der theoretische Begriff der Betreuung ein »definitorisches Schattendasein« (Farrenberg/Schulz 2021: 27) und ist »unterbestimmt« (Bilgi/Sauerbrey/Stenger 2021: 7). Dies ist sicherlich auch darin begründet, dass Betreuung sehr nahe am Begriff des Sorgens liegt, sodass man hier bisweilen von »Betreuung als institutionalisierter Sorge« (Farrenberg/Schulz 2021: 40) spricht. Ich möchte demgegenüber Betreuung nicht nur vis-à-vis des Sorgens, sondern auch gegenüber der Erziehung abgrenzen und definieren.

Betreuung verstehe ich als die zeitlich befristete und zugleich umfassende Gewährleistung dafür, dass für das betreute Kind, wenn und soweit es sich nicht selbst helfen kann, gesorgt wird. Betreuung fällt mithin nicht mit Sorge, auch nicht mit »institutionalisierter Sorge« (Farrenberg 2020), in eins. Vielmehr beachtet Betreuung auch die autonome Aktivität der Kinder und – zumindest ist dies in zeitgenössischen Kindertagesstätten der Fall – fördert diese Autonomie durch Bildung und Erziehung. Diese Gewährleistung von Sorge, wo und wenn sie nötig ist, ist ein Versprechen gegenüber den Eltern, auf dessen Grundlage letztere ihre Kinder den pädagogischen Fachkräften anvertrauen.

Mit Sorge kann zwar auch eine übergreifende (pädagogische) Haltung bezeichnet werden (vgl. etwa Nittel 2011). Wie bereits angedeutet, verstehe ich das Sorgen jedoch als eine Reaktion auf spezifische existentielle »Situationen der Bedürftigkeit« (Senghaas-Knobloch 2008: 222), die dazu dient, einer der Hilfe bedürftigen Person kurzfristige Unterstützung zu gewähren. Dies impliziert, dass aus den so entstehenden (situativen) Interaktionen »langfristige Beziehungen entstehen können«, die »oft asymmetrisch strukturiert sind« (Althans et al. 2016: 53).²

- 2 Tatsächlich sind die Beziehungen zwischen sorgenden Fachkräften und umsorgten Kindern in der Kindertagesstätte durchgehend asymmetrisch

Diese asymmetrische Beziehung zwischen Sorgenden und Umsorgten, in der es nicht auf eine *ständige* Praxis des Sorgens, sondern auf eine dauerhafte (signalisierte) *Bereitschaft* zum Sorgen ankommt, ist, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (vgl. Nohl 2020), auch die Basis, auf der Kinder erzogen werden können. Wenn ich hier von Erziehung spreche, meine ich damit keinen Oberbegriff, der auch das Lehren oder gar Bildung umfassen würde (wie dies etwa Brezinka [1981] und Prange/Strobel-Eisele [2015] tun), sondern unterscheide diese Prozesse voneinander. Während die Lehre sich mit der Vermittlung von Wissen und Können befasst, werden in Erziehungsprozessen Lebens- oder Handlungsorientierungen nachhaltig zugemutet. Zugemutet erstens in dem Sinne, dass Erziehung dort greift, wo Menschen nicht selbstläufig – etwa über Bildungs- oder Sozialisationsprozesse – neue Orientierungen entfalten. Zweitens insofern, als die neue Orientierung seitens der Zu-Erziehenden (zunächst) als den eigenen, momentanen Interessen und Befindlichkeiten durchaus entgegengesetzt erfahren wird. Und drittens Zumutung als Zusprechung von Mut, denn die Erziehenden muten aus der Überzeugung heraus zu, dass die Zu-Erziehenden prinzipiell in der Lage seien, die ihnen zugemuteten Orientierungen zu übernehmen (vgl. Nohl 2020). Dabei verweist der Orientierungsbegriff (vgl. Bohnsack 2021: 139ff) weniger auf eine bewusste Meinung oder Überzeugung als auf den habituierten modus operandi einer Praxis, also auf eine Art und Weise zu handeln und zu leben, die zur Gewohnheit werden soll. Die zugemutete Orientierung kann umfassender Natur sein, dann ließe sich von einer Lebensorientierung sprechen; häufig bezieht sie sich aber auch nur auf spezifische Handlungsorientierungen, wie etwa bei der Toilettenerziehung.

Während Erziehung, aber auch Lehre und Bildung, auf dauerhafte Veränderungen der Adressat:innen zielen, ist das Sorgen auf die »Lösung eines Handlungsproblems unter situativer Wahrung der bestehenden Orientierungs-, Wissens- und Könnensstrukturen der beteiligten Akteur*innen« (Amling/Dehnavi/Nohl 2022: 221) gerichtet. Sorgepraktiken greifen in solchen Momenten, in denen eine Hilfsbedürftigkeit eines Kindes besteht, in denen also etwas nicht gekonnt bzw. gewusst wird und dem Kind kurzfristige Unterstützung gewährt wird. Das Sorgen »tritt insbesondere dann auf, wenn sich den Adressat*innen (noch) nicht die für die Bewältigung des Handlungsproblems notwendigen Orientierungen zumuten oder das entsprechende Wissen oder Können

strukturiert (siehe hierzu Dehnavi 2022). Dies unterscheidet den hier untersuchten Gegenstand von solchen Sorgepraktiken, bei denen Menschen, meist Erwachsene, nur für kurze Zeit (etwa aufgrund einer Krankheit oder Verletzung) sorgebedürftig werden. Denn dann konstituieren sich – sieht man einmal von der kurzfristigen Rollenbeziehung zum medizinischen Personal ab – keine asymmetrisch strukturierten Sorgebeziehungen.

vermitteln lassen« (ebd.).³ Deshalb lässt sich das Sorgen als »prä-pädagogische Prozessstruktur« bezeichnen (ebd.).

Das Sorgen hat aber eine eminent pädagogische Relevanz. Denn die Praxis des Sorgens – und die Gewährleistung, dass diese Praxis, sobald und soweit nötig, auch zur Performanz kommt – garantieren eine Dauerhaftigkeit der sozialen Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, die auch durch erzieherische Orientierungszumutungen oder gar negative Sanktionen letztlich nicht in Frage gestellt wird (vgl. Nohl 2020). Vor dem Hintergrund der Betreuung (d.h. der umfassenden Gewährleistung von Sorgepraktiken, wo und soweit sie nötig sind) wird es also erst möglich, (Klein-)Kindern Orientierungen im oben ausgeführten dreifachen Sinne des Wortes zuzumuten.

Die pädagogische Relevanz des Sorgens liegt jedoch auch darin, dass es der Bildung, Lehre und Erziehung abträglich wäre, würde für Kinder immer dann gesorgt, wenn sie etwas nicht können oder wissen. Die Sorgenden (vor allem die pädagogischen Fachkräfte) müssen, soll die Kindertagesstätte nicht zur Bewahranstalt werden, vielmehr im Blick haben, wann die Kinder etwas lernen oder sich neue Orientierungen zu eigen machen können, anstatt auf das Sorgen zu warten.⁴ Diese normative Argumentation verweist auf die komplexe Lage, in der sich die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und (Klein-)Kindern entfalten. Vor derartigen normativen Bewertungen ist daher danach zu fragen, wie es in Kindertagesstätten zu Sorgepraktiken kommt, wie sie eingeleitet werden, wie pädagogische Fachkräfte für Kinder sorgen, und – das ist ganz zentral – wie sich Sorge- mit Erziehungspraktiken verschränken.

3. Zur methodologischen Anlage

Um diesen Fragen nachzugehen, bedarf es empirischer Daten, die die Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften möglichst unverstellt in den Blick nehmen. Ich stütze mich in diesem Beitrag daher auf 28

- 3 Dieser Begriff des Sorgens ist bewusst eng gefasst, damit er sich für eine differenzierte Interpretation empirischer Daten eignet. Selbstverständlich können mit dem Begriff des Sorgens auch noch eine Reihe anderer Praktiken, Haltungen und sozialer Beziehungen konnotiert sein, die an dieser Stelle aber bewusst außer Acht gelassen werden.
- 4 Meines Erachtens ist dies auch der Grund dafür, dass die Sorgearbeit in Kindertagesstätten nicht personell ausdifferenziert wurde, indem etwa Personal nur für das Wickeln, Füttern usw. angestellt wird. Eine personelle Differenzierung von Sorge- und Erziehungsarbeit hätte dazu geführt, dass zwischen Sorge- und Erziehungsbedürftigkeit der Kinder nicht mehr situativ und unter Ansehung der jeweiligen Person hätte unterschieden werden können.

Stunden Videoaufnahmen, die wir in zwei Kindertagesstätten gemacht und auszugsweise einer dokumentarischen Interpretation unterzogen haben.⁵ Aufgenommen wurde der morgendliche Alltag der Kitas – von der Begrüßung bis zum Mittagessen – mit zwei fast den ganzen Raum abdeckenden Stativkameras, teilweise ergänzt durch Handyskameras. Ausgewählte Passagen dieser Videographien haben wir dann mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) ausgewertet, wobei insbesondere das von Asbrand und Martens (2018) entworfene Auswertungsverfahren geholfen hat, die Logik der Interaktionspraxis zu rekonstruieren.

Wie in der Dokumentarischen Methode üblich, geht die Interpretation schrittweise vor und beginnt mit einer formulierenden Interpretation, d.h. der inhaltlichen Zusammenfassung der verbalen Interaktion. Allerdings impliziert dies – wie dies auch die Bild- und Videointerpretation Bohnsacks (2021) vorsieht – zusätzlich eine akribische Verbalisierung des non-verbalen Gehalts der Videographie. Hieran anschließend wird in der reflektierenden Interpretation danach gefragt, wie, d.h. im Rahmen welcher Orientierungen, welche Themen und Probleme von den Fachkräften und Kindern bearbeitet werden. Mit Asbrand und Martens (2018) gehen wir davon aus, dass die Fachkräfte und die Kinder nicht notwendigerweise gemeinsame, sondern meistens komplementäre, d.h. aufeinander bezogene Orientierungen haben, die ihre Interaktionen strukturieren.

Da es im Unterschied zum Schulunterricht, der im Fokus von Asbrand und Martens (2018) steht, in der Kita unzählige, thematisch sehr vielfältige Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern gibt, haben wir dieses Auswertungsverfahren um konversationsanalytische Überlegungen ergänzt (Asbrand/Martens/Nohl 2020; Nohl/Dehnavi/Amling 2021). Wir rekonstruieren nun auch die Abfolge der Turns, d.h. der einzelnen Interaktionsbeiträge. Dazu vergleichen wir erstens die Turns miteinander und bezeichnen sie. In Alltagsgesprächen, wie sie Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) analysiert haben, kommen zum Beispiel sehr häufig sogenannte konditionell relevanzierende Turns vor. Zu verstehen sind darunter Turns, in denen durch die Sprecher:innen Punkte markiert werden, an denen Gesprächspartner:innen den Turn übernehmen können, dies aber nicht müssen. Konditionell relevanzierende Turns eröffnen also Möglichkeiten des Anschlusses, die jedoch nicht verbindlich sind. Demgegenüber hat Mehan (1979) gezeigt, dass in pädagogischen Kontexten – bei ihm: im Schulunterricht – durch die

5 Diese Aufnahmen wurden für das von Morvarid Dehnavi und mir geleitete DFG-Projekt »Erziehung und Interaktion in Kindertagesstätten« von Susann Schmidt, Morvarid Dehnavi und Conrad Baumgart angefertigt. Für die Interpretationen einzelner Interaktionssequenzen zeichnen neben den Projektleiter:innen vor allem Sarah Thomsen und Marco Mazzarisi verantwortlich.

Lehrperson sehr oft »initiiierende« Turns (ebd.: 52) gesetzt werden, die klare Aufforderungen an andere beinhalten, den Turn zu übernehmen. Ausgehend hiervon haben wir dann in unserem empirischen Material eine ganze Reihe unterschiedlicher Turns identifiziert und benannt (siehe hierzu Nohl/Dehnavi/Amling 2021).

Im Sinne von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) haben wir, wenn wir eine Abfolge bspw. von initiiierendem Turn und darauffolgendem fremd-initiierten Turn herausgearbeitet haben, sog. »adjacency pairs«, also Paarsequenzen, rekonstruiert. Wir stellen dabei nicht nur in Rechnung, dass es sich nicht um Interaktionen unter Peers handelt, sondern auch, in welcher Richtung kommuniziert wird – aufwärts oder abwärts innerhalb der asymmetrischen Beziehung.⁶ Wenn eine Fachkraft einen initiiierenden Turn setzt, auf den ein Kind fremdinitiiert reagiert, dann nennen wir dies einen abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus. Dies ist so zu verstehen, dass die in der Asymmetrie höher gestellte Fachkraft sich in der Rollenbeziehung abwärts (komplementär) zum Kind wendet, worauf das Kind dann mit seinem Turn konform reagiert. Diese Charakterisierung des Interaktionsmodus bezieht sich allerdings nicht nur auf die Turnabfolge, sondern auch auf die hierbei zutage kommenden Orientierungen der Interaktionsbeteiligten. So ist es nämlich für einen abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus nicht nur typisch, dass auf einen initiiierenden ein fremdinitiiert Turn folgt; vielmehr ist er auch dadurch gekennzeichnet, dass das Kind im fremdinitiierten Turn dem, was die Fachkraft initiiierend gefordert hat, nachkommt.

Bislang haben wir nicht nur 33 Interaktionsmodi (Paarsequenzen) sinngenetisch typisiert, sondern auch – im Sinne einer »relationalen Typenbildung« (Nohl 2013) – analysiert, aus welchen Sequenzen von Interaktionsmodi sich spezifische pädagogisch relevante Grundprozesse zusammensetzen. Schon Mehan (1979: 54) hatte gezeigt, dass in pädagogischen Interaktionen oftmals Paarsequenzen »gekoppelt« sind.

Die folgenden empirischen Befunde basieren auf relationalen Typiken, die ich zu den Erziehungs- und Sorgepraktiken angefertigt habe. Die definitorische Abgrenzung zwischen diesen beiden Prozessstrukturen ist dabei – wie in Abschnitt 2 dargelegt – theoretischer Natur. Innerhalb der jeweiligen theoretisch definierten Grenzen des Phänomenbereichs habe ich dann danach gefragt, wie spezifische Paarsequenzen – u.U. in Kombination miteinander – Sorge- bzw. Erziehungspraktiken konstituieren. Mein besonderes – auch theoretisch inspiriertes (siehe Abschnitt 2) – Interesse gilt zudem jenen Interaktionssequenzen, in denen das Sorgen und die Erziehung aufeinander bezogen sind.

6 Zur asymmetrischen Rollenbeziehung in Kindertagesstätten siehe Dehnavi 2022.

4. Empirische Befunde zum Sorgen

Wie schlägt sich nun das Sorgen in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nieder? Im Unterschied zum Erziehen, für das sich eine Reihe unterschiedlicher Formen und ihnen unterliegender Sequenzen von Interaktionsmodi rekonstruieren lassen (von der reaktiven bis zur katalysierenden Erziehung), steht im Kern der Sorgepraxis ein einziger Interaktionsmodus, der immer wieder reproduziert wird. Zum Beispiel, wenn eine Fachkraft einem Kind, das Bauchweh hat, einen Becher Tee reicht, das ihn dann entgegennimmt. Oder wenn die Fachkraft die schwer zu handhabende Brotbox öffnet und sie ihrem Besitzer reicht, der sie daraufhin in die Hand nimmt. Bisweilen findet sich diese Sorgepraxis auch dort, wo eine Fachkraft etwas, das das Kind noch nicht verbalisieren kann, zum Ausdruck bringt. Zum Beispiel sagt sie zu einem kleinen Kind: »Möchtest Du auch mit-helfen?«,⁷ woraufhin das Kind deutlich nickt. In allen bislang analysierten elf Fällen folgt auf einen bereitstellenden Turn der Fachkraft ein akzeptierender Turn des Kindes; wir sprechen hier von einem abwärtskomplementär-akzeptierenden Interaktionsmodus, der den Kern der Sorgepraxis ausmacht.

Wichtig ist nun, wie sich dieser Interaktionsmodus des Sorgens mit anderen Interaktionsmodi verbindet und auf diese Weise das Sorgen moduliert. Ich werde dieser Frage unter Fokussierung einer längeren Interaktionssequenz nachgehen, die ich allmählich interpretiere.⁸ Auch wenn im Folgenden diese Sequenz im Fokus steht, beruht die Identifikation der einzelnen Phänomene, die sich um das Sorgen ranken, auf einer relationalen Typenbildung, wie ich dies stellenweise auch mit weiteren empirischen Beispielen deutlich machen werde.

In der erwähnten Sequenz wird das Sorgen folgendermaßen zur Performanz gebracht: Es ist Frühstückszeit und Frau Lena Müller, die Fachkraft, rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten »bitte schön«, dem Kind Vera, das zuvor kein Messer finden konnte und es nun entgegennimmt; dann wendet sich Vera ihrem Frühstück zu. Auch hier findet sich also der abwärtskomplementär-akzeptierende Interaktionsmodus.

7 Die Transkription erfolgte verbatim und folgt nicht den Regeln der Grammatik und Rechtschreibung. Ein Fragezeichen steht für eine stark ansteigende Intonation, ein Satzschlusspunkt für eine stark abfallende Intonation, ein Komma für eine leicht ansteigende Intonation und ein (.) für eine kurze Pause.

8 Eine erste Interpretation dieser Interaktionssequenz hat Morvarid Dehnavi angefertigt.

Erfolgreiches Bitten um das Sorgen

Wie kommt es aber überhaupt zum Sorgen? Aufschlussreich ist der Vorlauf der Interaktion von Lena Müller und Vera, denn zwei Sekunden zuvor spielte sich folgende Interaktion zwischen ihnen ab: Vera sagt: »Lena kannst Du mir bis- bitte ein Messer geben«. Lena Müller antwortet »aber klar doch«, rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten »bitte schön«, Vera, die es entgegennimmt und sich ihrem Frühstück zuwendet.

Im Alltag der Kindertagesstätten sind es ansonsten meistens die Fachkräfte, die die Kinder zu etwas auffordern (s.u.), hier aber ist es umgekehrt: In einem initiiierenden Turn bittet Vera Frau Müller um etwas, die daraufhin fremdinitiiert und konform reagiert. Wir nennen dies einen aufwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus.

Eine ähnliche Situation liegt dort vor, wo zwei Kinder mit einer Brotbox hantieren, sie aber erkennbar nicht öffnen können und dann der Fachkraft hinhalten, die diese daraufhin öffnet. Hier ist die Interaktion zwar weitgehend nonverbal, stellt aber gleichermaßen ein erfolgreiches Bitten um Hilfe dar.

Solche Sorgesituationen erscheinen auf den ersten Blick unterkomplex – sowohl hinsichtlich der empirischen Analyse als auch in ihrer Performativität. Doch muss man sich vor Augen halten, dass das Sorgen seitens der Fachkraft immer auch bedeutet, dass das Kind bestimmte Tätigkeiten nicht übernehmen – und daher auch nicht erlernen – muss. In dem Moment, zu dem die Fachkraft für das Kind sorgt, kann sie ihm in dieser Sache nicht zu mehr Kompetenzen oder neuen Orientierungen verhelfen.

Erfolgles Bitten um Sorge

Genau dies ist auch der Grund, warum die pädagogischen Fachkräfte bisweilen das Sorgen verweigern. So hat in einer Szene, wiederum beim Frühstück, ein Kind die Fachkraft darum gebeten, ihr beim Brotschmieren zu helfen. Die Fachkraft bekundet zwar ihre grundsätzliche Bereitschaft hierzu, sagt nach einem Blick auf das Brot dann aber: Die Butter »hast du schon sehr sehr gut selber verteilt da brauch ich dir gar nicht mehr helfen«. Daraufhin schmiert das Kind sein Brot alleine weiter. Ganz offensichtlich sieht die Fachkraft hier keine existentielle Situation der Bedürftigkeit und hütet sich davor, das Kind über die Maßen zu versorgen. Denn dies würde pädagogische Prozesse – in diesem Fall das Brotschmierenlernen – verhindern.

Erziehen zum Bitten um Sorge

Pädagogische Prozesse können nicht nur das Sorgen ersetzen, sondern es auch vorbereiten. Zum Beispiel im Fall von Vera, zu dem ich nun zurückkomme. Denn Vera hat keineswegs aus eigenem Antrieb Lena Müller um Hilfe gebeten, sondern wurde hierzu von dieser nicht nur aufgefordert; die Fachkraft hat dem Kind sogar den genauen Wortlaut in den Mund gelegt, indem sie formulierte: »sag mal Lena kannst du mir bitte ein Messer geben?«. Dass Vera daraufhin sagte: »Lena kannst Du mir bis- bitte ein Messer geben«, habe ich bereits ebenso wie alles Weitere geschildert.

Hier geht es sicherlich auch um die Vermittlung von Wissen und Können, wenn die Fachkraft die genaue Formulierung vorsagt. Im Vordergrund steht aber die Zumutung einer Handlungsorientierung, jener nämlich, in dem Moment, in dem man nicht weiterweiß, die Fachkraft um Hilfe zu bitten. Diese Zumutung einer Handlungsorientierung zeigt sich auch, wenn – um weitere Beispiele zu nennen – ein Kind erfolglos versucht, seine Brotbox zu schließen, dies mit den Worten »so schwer« leise kommentiert und daraufhin die Fachkraft sagt: »wenn du Hilfe brauchst ... sagst du Bescheid ne? Dann kann ich dir helfen«. Oder wenn Lena Müller zu einem Kind, das offensichtlich seine Brotbox nicht öffnen kann, sagt: »Ja dann sag Bescheid, Lena hilf mir«. Dass es in diesem wie auch in dem fokussierten Beispiel weniger um die Vermittlung von Können (der Formulierung, mit der man um Hilfe bittet) denn um eine Orientierungszumutung geht, wird noch deutlicher, wenn wir uns anschauen, was dieser Interaktion vorangegangen ist.

Erkundung der Sorgebedürftigkeit

Denn bevor Frau Müller Vera dazu aufforderte, um ein Messer zu bitten, hatte letztere bereits in den Raum gerufen: »Messer (.) Messer wo bi::st du?«. Daraufhin fragte Frau Müller das Mädchen: »brauchst du ein Messer?«, woraufhin Vera antwortete: »ja«. An dieser Stelle hätte die Fachkraft ihr einfach ein Messer geben können, und dann hätten wir es hier nur mit einer Erkundung der Sorgebedürftigkeit, wie wir sie mehrfach in unserem Datenmaterial finden, zu tun gehabt: Der Sprechakt des Kindes ist noch gar nicht gerichtet, noch nicht Teil einer Interaktion, wird dann aber von der Fachkraft durch eine retrograde Relevanzierung, also dadurch, dass ihm retrospektiv ein neuer Sinn verliehen wird, zu einem relevanten Turn gemacht. Die Fachkraft initiiert dann mit ihrer Frage eine Antwort seitens des Kindes.⁹

9 Eine solche Erkundung der Sorgebedürftigkeit findet sich in einigen Beispielen, etwa wenn ein Kind am Brotschmierer ist und die Fachkraft fragt:

Das »ja« von Vera nimmt Frau Müller nun aber als Erziehungsgelegenheit wahr. Sie gibt ihm einen neuen Sinn und reagiert damit auf das Handeln des Kindes, das sie als erwartungsabweichend auffasst. Denn Vera soll – dies dokumentiert sich in der Aufforderung der Fachkraft – nicht nach ihrem Messer rufen, sondern, wenn sie es nicht findet, die Fachkraft um Hilfe bitten. An die Erkundung der Sorgebedürftigkeit schließt sich also nicht unmittelbar die Sorge, sondern zunächst ein Erziehen zum Bitten um das Sorgen an.

Erziehen zur Selbsttätigkeit

Die Fachkräfte erziehen aber die Kinder nicht nur dazu, rechtzeitig um Hilfe zu bitten. Dort, wo sie davon ausgehen, dass das Kind ein Bedürfnis auch selbst stillen kann, muten sie ihm ebendies auch zu; sie erziehen also zur Selbsttätigkeit.

Ich hatte oben schon das Beispiel des Brotschmierens genannt. Indem die Fachkraft dem Kind die Hilfe beim Auftragen der Butter verweigert und auf seine eigenen Kompetenzen verwies, hat sie ihm Mut gemacht, das Brot selbst zu schmieren. Orientierungen zuzumuten bedeutet ja nicht nur, jemandem etwas anheimzustellen, was er oder sie sich nicht von alleine zur Gewohnheit machen würde. Zumuten impliziert auch das Zusprechen von Mut (siehe Abschnitt 2), wie dies die Fachkraft gegenüber dem Kind getan hat.

Ganz ähnlich sieht dies in einer Interaktion aus, die die Fachkraft mit einem noch recht kleinen und allzumal erst einzugewöhnenden Kind hat, das ich hier Jasmin nenne. Während des Frühstücks sitzt Jasmin am Tisch und schaut die Fachkraft an. Diese antizipiert, dass Jasmin ihr Bedürfnis noch nicht selbst verbal artikulieren kann, und fragt, ihr Bedürfnis antizipierend: »Möchtest du noch ein Brötchen?« Wir haben es hier mit der bereits oben erwähnten besonderen Form des Sorgens zu tun, in der die Fachkraft dem Kind das gesprochene Wort anbietet, das Jasmin dann mit einem Nicken annimmt. Nun aber gibt die Fachkraft Jasmin kein Brötchen, sondern sagt: »Soll ich dir mal zeigen, wo das steht?« Jasmin nickt nun mehrfach, woraufhin die Fachkraft melodisch betont sagt: »Komm mal mit«, vorangeht und Jasmin ihr folgt.

Wie alle erfolgreichen Erziehungsversuche endet dieser auch hier in einem Interaktionsmodus, den wir abwärtskomplementär-konform nennen: Die Fachkraft setzt einen initiierten Turn, worauf das Kind mit

»Soll ich dir mit der Marmelade helfen oder kriegst du das hin«. Oder wenn ein kleines Kind, das in der Eingewöhnungsphase ist, unschlüssig am Frühstückstisch entlangläuft und eine Fachkraft fragt: »Brauchst du noch was? Möchtest Du noch ein Brötchen?«.

einem fremdinitiierten Turn reagiert. Am Kontrast zwischen dem sorgenden Fragen der Fachkraft und ihrer Aufforderung, dass Jasmin sich ihr Brötchen, mit Anleitung, selbst hole, wird nochmal deutlich, warum wir das Sorgen als »prä-pädagogische Prozessstruktur« (Amling/Dehnavi/Nohl 2022) bezeichnen: Die Fachkraft mutet Jasmin nicht zu, ihr Bedürfnis selbst verbal zu artikulieren, sie fordert ihr also keine Veränderung ab. Wenn sie ihr dann aber zeigt, wo sie das Brötchen selbst holen kann, kommt es genau zu diesem pädagogischen Prozess: Sie mutet Jasmin zu, die Dinge selbst zu erledigen, für die ihr nur eine Information fehlt – wo der Brotkorb steht –, die sie sich aber ohne weiteres aneignen kann.

Sorgeangebot

Wenn es nicht darum geht, dass die Fachkräfte mittags Essen verteilen oder ähnliche Dinge übernehmen, die sie den Kindern nicht zutrauen, vollzieht sich das Sorgen meist in Bezug auf einzelne Kinder. Eines Tages beklagten sich gleich mehrere Kinder über Bauchweh. Anstatt danach zu fragen, ob sie Hilfe brauchen, also ihre Sorgebedürftigkeit zu erkunden, machte die Fachkraft ihnen gleich ein Sorgeangebot: »So; ich möchte jetzt dass alle Kinder die Bauchweh haben mal zu mir kommen, (.) es gibt eine Teerunde.«

Man hätte nun annehmen können, dass auf dieses Angebot (wie es im empirischen Material für andere Situationen auch in persönlich adressierter Form vorliegt) auch das Sorgen selbst – das Ausschenken von Tee – folgen würde. Doch ist dem nicht so, denn die Fachkraft bemerkte alsbald, dass ein solch allgemeines Sorgeangebot nicht ohne Tücken ist: Nicht nur die zwei drei Kinder, die zuvor Bauchweh bekundet hatten, meldeten sich, sondern eine ganze Gruppe von Kindern scharte sich um sie.

Erziehung zur Selbsteinschätzung der Sorgebedürftigkeit

Sie hätte nun auch einfach selbst bestimmen können, wer Tee bekommt. Doch diesen Moment nimmt die Fachkraft als Gelegenheit zur Erziehung wahr. Sie gibt den Meldungen der Kinder eine neue Bedeutung und fordert sie auf, ihr Bedürfnis genau zu prüfen: »nee aber nur die die jetzt echt Bauchweh haben und die jetzt nicht ähm das einfach so sagen weil die anderen jetzt was zu trinken bekommen«. Sie mutet ihnen also auch hier eine (neue) Orientierung zu: Nicht einfach aus Neid auf die anderen Kinder Bauchweh vorzutäuschen, sondern wahrhaftig zu bleiben. Nur wer »echt Bauchweh« habe, solle sich melden. Später unterstreicht sie dies nochmal: »Nur die die jetzt wirklich richtig Bauchweh haben.«

In dieser Wiederholung der Orientierungszumutung deutet sich deren Nachhaltigkeit an. Die zugemutete Orientierung beschränkt sich dabei nicht auf die vorliegende Situation, sondern lässt sich als ›Schätze Deine Sorgebedürftigkeit aufrichtig ein‹ abstrahieren. Als solche finden sich diese und ähnliche erzieherische Orientierungszumutungen immer wieder in unserem empirischen Material.

5. Fazit

Es zeigt sich in den empirischen Beispielen, in denen ich die relationale Typenbildung zu Sorge- und Erziehungspraktiken komprimiert habe, wie eng das Sorgen mit anderen pädagogischen Prozessen verschränkt ist. Insofern ist Bilgi und Stenger zuzustimmen, wenn sie schreiben: Die Sorgepraxis ist keine »im Vergleich zu Bildung und Erziehung nachrangig zu leistende Tätigkeit. Vielmehr ist sie die anfängliche und fortwirkende Bedingung der Möglichkeit, damit Bildung und Erziehung stattfinden können« (Bilgi/Stenger 2020: 159).

Gerade als prä-pädagogische Prozessstruktur finden wir Sorgepraktiken an vielen Stellen im Kitaalltag. Für die Vertrauensbeziehung zwischen Kindern und Fachkräften ist das Sorgen eine Bedingung *sine qua non*, können sich doch die Kinder auf diese Weise sicher sein, dass immer dann, wenn sie etwas (noch) nicht erlernen können oder (noch) nicht erzogen werden können, sie trotzdem Unterstützung durch die Fachkräfte erfahren und ihre Grundbedürfnisse gestillt werden. Dieses durch Sorgepraktiken begründete Vertrauen ist die Basis gerade auch für Erziehungsprozesse. Nur denjenigen, denen die Kinder vertrauen, können sie auch folgen, wenn diese ihnen Orientierungen zumuten. Diese Grundgarantie des Sorgens nimmt im weiteren Verlauf des Aufwachsens stetig ab; mit der zunehmenden Fähigkeit zur Selbsttätigkeit kommt es auch zu immer weniger erzieherischen Orientierungszumutungen (vgl. Nohl 2020).

Für die Fachkräfte wiederum ist das Sorgen – dies zeigen unsere empirischen Analysen – eine komplexe Angelegenheit: Zu dem Betreuungsversprechen, das die Kindertagesstätte gegenüber den Eltern abgibt, gehört es, das Sorgen dann, aber auch nur dann, wenn das Kind sich nicht selbst zu helfen weiß, bereitzustellen. Es kommt dabei aber nicht nur auf die richtige Einschätzung der momentan vorliegenden Kompetenzen und Orientierungen der Kinder an. Die pädagogischen Fachkräfte müssen auch abschätzen, ob die Kinder das Potenzial haben, sich entsprechende Kompetenzen und Orientierungen anzueignen, ob sie also lern- und erziehungsfähig sind. Es ist dies der Grund dafür, dass das Sorgen und Erziehen so eng ineinander verschränkt sind. Wenn die Fachkräfte zur Selbsttätigkeit erziehen, den Kindern zumuten, um das Sorgen zu bitten, oder auch von ihnen erwarten, ihre eigene Sorgebedürftigkeit

authentisch einzuschätzen, flankieren sie eine Prozessstruktur, die nicht nur prä-pädagogisch ist und pädagogische Prozesse fundiert, sondern – falls sie über das Nötige hinaus realisiert wird – auch pädagogische Prozesse verhindern kann.

Literatur

- Althans, Birgit/Nina Blasse/Jürgen Budde/Christina Huf/Andrea Raggl/Anna Schütz (2016): »Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat«, in: Katrin Liebers/Brunhild Landwehr/Simone Reinhold/Susanne Riegler/Romina Schmidt (Hg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*, Wiesbaden: Springer VS, 45–60.
- Amling, Steffen/Morvarid Dehnavi/Arnd-Michael Nohl (2022): »Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten«, *Zeitschrift für Pädagogik* (2022/2), DOI: 10.3262/ZP2202207, 207–226.
- Asbrand, Barbara/Matthias Martens (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, Barbara/Matthias Martens/Arnd-Michael Nohl (2020): »Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien«, in: Stefan Amling/Alexander Geimer/Stefan Rundel/Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3*, Berlin: CES, 299–328.
- Bilgi, Oktay/Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (2021): »Einleitung«, in: dies. (Hg.): *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 7–10.
- Bilgi, Oktay/Ursula Stenger (2020): »Betreuung – Pädagogisch-anthropologische Notizen zu kindheitspädagogischen Dimensionen der Sorge«, in: Cornelia Dietrich/Olaf Sanders/Niels Uhlendorf/Frank Beiler (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 154–166.
- Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, Opladen: utb/Budrich.
- Brezinka, Wolfgang (1981): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, München: Reinhardt.
- Dehnavi, Morvarid (2022): »Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten«, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2022/3), DOI: 10.3224/diskurs.v17i3.08, 372–385.
- Farrenberg, Dominik (2020): »Versorgen und Umsorgen. Institutionalisierte Sorgearbeit in pädagogischen Institutionen am Beispiel der Kindertageseinrichtung«, in: Cornelia Dietrich/Olaf Sanders/Niels Uhlendorf/Frank Beiler (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 179–189.

- Farrenberg, Dominik/Marc Schulz (2021): »Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge. Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey /Ursula Stenger (Hg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 27–45.
- Gaßmann, Annegret (2021): »Fremdbetreuung zwischen privat-familialer und öffentlich-institutioneller Betreuungssphäre. Eine analytische Auseinandersetzung mit dem Fremdbetreuungsdiskurs im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey /Ursula Stenger (Hg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?*, Weinheim: Juventa, 114–139.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons*, Cambridge: Harvard University Press.
- Nittel, Dieter (2011): »Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit«, in: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim: Beltz, 40–59.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2020): »Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 116–128.
- Nohl, Arnd-Michael/Morvarid Dehnavi/Steffen Amling (2021): »Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten«, in: Alexander Geimer/Denise Klinge/Stefan Rundel/Sarah Thomsen (Hg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 4/2021*, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V., 77–101.
- Prange, Klaus/Gabriele Strobelt-Eisele (2015): *Die Formen des pädagogischen Handelns*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Sacks, Harvey/Emanuel Schegloff/Gail Jefferson (1974): »A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation«, *Language* (1974/50), DOI: 10.1353/lan.1974.0010, 696–735.
- Schmidt, Friederike (2020): »In Sorge ums Kind. Transformationen der Sorge am Beispiel von Ernährungspräventionen«, in: Cornelia Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*, Weinheim u. München: Beltz Juventa, 202–212.
- Senghaas-Knobloch, Eva (2008): »Care-Arbeit und das Ethos fürsorglicher Praxis unter neuen Marktbedingungen am Beispiel der Pflegepraxis«, *Berliner Journal für Soziologie* (2008/2), DOI: 10.1007/s11609-008-0016-5, 221–243.