

Elmar Drieschner

# Ethik des Anfassens

## Zur Reflexion von Berührungen in der Frühpädagogik

Körperliche Nähe ist ein integrativer Bestandteil der Früherziehung. Zugleich bestehen in der Pädagogik Unsicherheiten in der Gestaltung von Berührungen. Vor diesem Hintergrund analysiert der Beitrag Körperlichkeit aus anthropologischer und erziehungstheoretischer Sicht zugleich als Voraussetzung wie als Produkt frühpädagogischer Interaktionen. Berufserziehende müssen die vielfältigen Problemstellungen reflektieren und gestalten können, die sich aus der körperlichen Komponente fürsorgender (Früh-)Erziehung ergeben. Gefordert wird daher die Entwicklung einer Berufsethik des Anfassens, die als Teil einer übergreifenden Ethik pädagogischer Beziehungen professionell definierte körperliche Nähe als Gegenstand ethischer Entscheidung und Begründung bestimmt.

### 1. Problemstellung

Wo erzogen wird, da wird gesprochen.<sup>1</sup> Bei jüngeren Kindern, insbesondere vor oder zu Beginn des Spracherwerbs, wird das Sprechen auch durch Berührungen begleitet. Wenn ein kleines Kind seine Welt entdeckt, so geschieht dies oftmals im wörtlichen Sinne an der zeigenden und schützenden Hand der Bezugspersonen. Bei Formen der Zuwendung wie bei der

Pflege oder beim Trösten ist körperliche Nähe integrativer Bestandteil von pädagogischer Interaktion. Die Geltung dieser Aussage liegt grundlegend in der generational verankerten Struktur seelisch-körperlicher Angewiesenheit kleiner Kinder begründet. Ihr Bedürfnis, körperliche Nähe zu ihren emotional positiv zugewandten Bezugspersonen zu erfahren, die sie versorgen und von bzw. mit denen sie lernen, ist entwicklungspsychologisch, vor allem verhaltensbiologisch und bindungstheoretisch beschrieben und begründet.<sup>2</sup> Das sozial-emotionale Nähebedürfnis von Kindern sowie ihr körperlicher Zugang zur kognitiven Welterfahrung sind biotische, konstitutive Voraussetzungen der frühpädagogischen Interaktion. Zugleich wird die Gestaltung körperlicher Nähe in der Interaktion sozial konstruiert. Dies zeigt die kulturelle Vielfalt körperlicher Kommunikationsformen in der Praxis der Betreuung und Erziehung kleiner Kinder. Auch hierüber lässt sich ein theoretischer und empirischer Konsens erzielen: Die Praxis der Früherziehung integriert körperliche Nähe auf kulturspezifische Weise.

Neben der entwicklungspsychologischen Anerkennung konstitutiver Körperlichkeit im pädagogischen Handeln wird in der Pädagogik ein „Unbehagen mit der Berührung“<sup>3</sup> konstatiert. Dieses Unbehagen resultiert primär aus dem Wissen um

Fälle, in denen Berufspädagogen psychische, körperliche und vor allem sexuelle Gewalt an Schutzbefohlenen ausgeübt haben. Die Strategien dieser Täter basieren im Kern auf der gezielten Ausnutzung des kindlichen Bedürfnisses nach Bindung und der Bereitschaft, Vertrauen aufzubauen (Grooming-Prozess). Seit dem Bekanntwerden von Missbrauchsfällen speziell an katholischen Schulen, Internaten sowie an Landerziehungsheimen der reformpädagogischen Tradition ist die Tendenz zu beobachten, dass vor allem männliche Erzieher aus Unsicherheit die Balance zwischen Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln deutlich in Richtung des Distanzpolos verschieben.<sup>4</sup>

Unsicherheit in der Gestaltung körperlicher Berührung zeigt sich nicht nur im pädagogischen Handlungssystem, sondern auch im System der erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Zwar thematisierte der erziehungswissenschaftliche Diskurs in den letzten Jahren entschlossener denn je die Gefahr des sexuellen Missbrauchs<sup>5</sup> und es wurde eine Vielzahl von kindzentrierten und organisationsbezogenen Präventions- und Schutzkonzepten entwickelt<sup>6</sup>, um Missbrauch im Kontext institutionalisierter Erziehung zu verhindern. ‚Unsicherheit‘ zeigt sich aber in der ethischen Begründung von entwicklungs- und situationsangemessenen Berührungen. Der erziehungswissenschaftliche Theoriediskurs in den Bereichen Anthropologie, Erziehungstheorie und Professionalisierungstheorie thematisiert die ethische Dimension des Berührens kaum explizit, möglicherweise im Vertrauen darauf, es handle sich hierbei ‚lediglich‘ um eine Frage der situativen Applikation allgemeiner Erziehungsethik und um ein hinreichend auch rechtlich reguliertes Problem. Aktuelle Beiträge etwa zur ‚Ethik der Bildung und Erziehung‘<sup>7</sup> und zur ‚Ethik pädagogischer Beziehungen‘<sup>8</sup> ebenso wie Antinomiekonzepte

professionell-pädagogischen Handelns<sup>9</sup> – um nur Beispiele zu geben – lassen sich zwar bezogen auf Berührungssituationen auslegen, müssten aber, so die hier vertretene These, um eine ausgearbeitete Erziehungsethik des Anfassens ergänzt werden. Denn in der Früherziehung würde die Vermeidung jeglicher Form von Berührung aus Unsicherheit oder Unbehagen die Berufsausübung verhindern. ‚Berufsberührende‘ wie Ärzte oder Physiotherapeuten verfügen bereits über eine „ethics of touch“.<sup>10</sup> Für die Pädagogik ist eine solche umso mehr zu fordern, als dass das Körperreglement und der Handlungsrahmen hier viel weniger eindeutig sind als in medizinischen Berührungspraxen<sup>11</sup>, weshalb die Übergänge zwischen situativ angemessener körperlicher Nähe und einer Grenzüberschreitung problematisch sein können.

Vor diesem Problemhintergrund sollen im Folgenden mögliche Grundzüge und Facetten einer ‚Ethik des Anfassens‘ im Kontext institutionalisierter Betreuung zur Diskussion gestellt werden. In einem ersten Schritt wird die Grundlegung einer solchen pädagogischen Bereichsethik in anthropologischen und erziehungstheoretischen Reflexionen von Körperlichkeit als integraler Bestandteil (früh-)pädagogischer Praxis gesucht (Abschnitt 2). Im zweiten Schritt werden besondere ethische Implikationen herausgearbeitet, die sich mit der Ausdifferenzierung des Elementarbereichs des Bildungssystems und der immer früheren Teilung der Erziehungsverantwortung zwischen Eltern und Berufserziehenden ergeben: Aus der körperlichen Dimension der Früherziehung erwächst nun auch für professionell Erziehende die besondere pädagogische Verantwortung, das Wohl der Kinder auch unter diesem Aspekt feinfühlig sicherzustellen (Abschnitt 3). Auf dieser Grundlage wird die professionell definierte körperliche Nähe als Problem ethischer Entscheidungsfindung

und Begründung thematisiert. Erst auf Basis ethisch definierter Urteilsfähigkeit seitens der professionell Erziehenden, so die These, können eigene Handlungsweisen angemessen reflektiert und kontrolliert werden (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer moralpsychologischen Differenzierung verschiedener Stufen ethischer Urteilskompetenz, denen sich in der Tradition Laurence Kohlbergs unterschiedliche Begründungsqualitäten im Hinblick auf die Gestaltung der Balance von körperlicher Nähe und Distanz zuordnen lassen (Abschnitt 5).

## 2. Berührungen und Körperlichkeit in der Früherziehung als bio-psycho-soziale Tatsache

Die im Folgenden skizzierte theoretische Perspektive auf Berührungen und Körperlichkeit in der Frühpädagogik als Grundlage einer Ethik des Anfassens verbindet auf der personalen Ebene von Kind (Educandus) und Bezugsperson (Erziehender) bindungs- und kognitionspsychologische Erkenntnisse mit einer funktionalen Erziehungstheorie auf der Ebene der Interaktion. Diese Theorieverbindung wird im Kontext möglicher kritischer Einwände diskutiert und dahingehend expliziert, inwieweit sie körperliche Kommunikation als entwicklungsbedingte Voraussetzung sowie als performativ hervorgebrachtes Resultat frühpädagogischer Interaktionen kennzeichnet.

### 2.1 *Bindung und Berührung*

Aus humanethologischer Sicht lässt sich die menschliche Entwicklung nicht ohne Bezug auf angeborene Verhaltenssysteme (anthropologische Konstanten) erklären. Auch die frühe Eltern-Kind-Interaktion ist wesentlich durch stammesgeschichtlich erworbene Grundmuster reguliert. Wie

die ethologische Bindungstheorie betont, bilden die komplementären Verhaltenssysteme ‚Bindung‘ und ‚Fürsorge‘ eine Einheit, weil nicht nur die erwachsenen Bezugspersonen, sondern auch bereits der Säugling aktiv kontaktiert und stimuliert. Aufseiten des Kindes ist die psychische Entwicklung zentral durch den Konflikt zwischen dem primären Sicherheitsbedürfnis und dem sich im ersten Lebensjahr entfaltenden Neugierverhalten geprägt. Dieser Konflikt muss vonseiten der Bezugspersonen feinfühlig reguliert werden. Bestimmte Interaktionsmuster scheinen dabei universell verbreitet zu sein, so bspw. die Signalwirkung kindlichen Weines oder erste Dialogformen. Vor diesem Hintergrund verweist die aktuelle Bildungsforschung auf die Relevanz physisch und psychisch naher Interaktionen mit vertrauten, kulturelerfahrenen Bezugspersonen für das Überleben, die Gesundheit und die Entwicklung des Kindes.<sup>12</sup>

Dennoch ist die bindungstheoretische These, das Zusammenspiel von Bindungs- und Fürsorgeverhalten bilde die evolutionäre Basis der Erziehung, nicht unumstritten. Sie wurde vor allem aus der kultur- und machttheoretischen Perspektive des Poststrukturalismus unter Biologismus-, zumindest unter Reduktionismusverdacht gestellt. Bindung sei demnach weniger eine angeborene, artspezifische Naturtatsache, vielmehr sei das Wissen der Bindungstheorie ein einflussreiches sozial-historisches Konstrukt, das im Zeichen einer konservativ-bürgerlichen Mutter- und Familienideologie einflussmächtig von der Bindungstheorie kolportiert werde.<sup>13</sup> Die verhaltens- und evolutionsbiologische Perspektive der Bindungstheorie klammere aus, dass der Körper mit seiner Bedürfnisstruktur durch diskursive Praktiken und Interaktionen sozial hervorgebracht werde.<sup>14</sup>

Die hier vorgeschlagene Grundlegung einer Ethik des Anfassens geht zwar von Erkenntnissen der Bindungstheorie aus,

versucht aber, die poststrukturalistische Betonung kulturspezifischer diskursiver Praktiken konstruktiv aufzugreifen: Aus Sicht einer ‚kulturwissenschaftlich informierten Bindungstheorie‘ erfolgt die fröhpädagogische Interaktion auf einer evolutionären Grundlage, die den *Möglichkeitsrahmen* von Bindung und Fürsorge bildet, aber nicht alle konkreten *Formen* festlegt, die teils kulturell plural hervorgebracht werden. Die Körperlichkeit in der Früherziehung, genauer das Bedürfnis des Kindes nach kontinuierlicher Zuwendung einschließlich körperlicher Nähe zu vertrauten erwachsenen Bezugspersonen, kann so einerseits als universelle Tatsache bzw. als evolutionär herausgebildete anthropologische Konstante zum Zweck des Überlebens gefasst werden. Andererseits werden viele konkrete Formen der kulturell jeweils als angemessen erachteten Nähe-Distanz-Balance vor dem Hintergrund der jeweiligen ökologischen, ökonomischen und sozialen Umweltbedingungen interaktiv hergestellt.

Zunächst kann so mit Bezug auf die ethologische Bindungstheorie von einem kulturuniversellen Basismodell der frühen Sozialisation ausgegangen werden. Demnach ist der aufgrund seiner genetischen Verhaltensausrüstung (‚Spreiz-Anhock-Reaktion‘) als Tragling eingestufte Säugling darauf angelegt, „nahezu ständigen sicherheitsgebenden Körperkontakt zu seinen Bezugspersonen zu haben, mitgenommen zu werden und reichhaltige Stimulation zu erfahren.“<sup>15</sup> Analog ist das Bindungsverhalten mit Beginn der Lokomotion durch Verhaltensweisen wie Anklammern, Anschmiegen oder Nachfolgen geprägt, die auf die Herstellung oder Aufrechterhaltung von Nähe zielen. Von der sicheren Basis der Bezugsperson ausgehend exploriert das Kind, wobei es zwischen Personen und Objekten der Umwelt und der Bezugsperson in Form

einer „Sattelitenbeziehung“<sup>16</sup> hin- und herpendelt. Aufseiten der erwachsenen Bezugspersonen finden sich Grundmuster intuitiver Feinfühligkeit wie elterliches Verbal- und Blickkontaktverhalten.<sup>17</sup> Die Befähigung zum feinfühligem Umgang mit den Bedürfnissen von Kindern hat sich als anthropologisches Potenzial phylogenetisch herausgebildet, ohne das die Existenz der Menschheit, so Margret Schleidt, schon längst Geschichte wäre.<sup>18</sup> Kinder erfahren somit über die physische und psychische Nähe von Bindungen Schutz in der Gegenwart (z.B. durch beruhigende Berührungen) wie auch Anschluss an die Erwachsenenwelt in der Zukunft (z.B. durch Zeigen, Modelllernen, An-die-Handnehmen und gemeinsames Explorieren).

Sodann können mit Bezug auf kulturanthropologische Forschungen kulturelle Unterschiede im Ausmaß von Körperkontakt und Responsivität aufgezeigt werden. Nach kulturvergleichenden Studien von Heidi Keller ist in den Betreuungs- und Erziehungspraktiken kamerunischer Bauern der Nso körperlicher Kontakt im Rahmen häufigen Tragens und starker motorischer Stimulation sehr viel mehr ausgeprägt als in der westlichen Mittelschichtskultur, für welche auch die distanziertere Interaktion mit dem Kind über Objekte (Spielzeuge) typisch ist (proximaler vs. distaler Interaktionsstil).<sup>19</sup> Dieser Befund steht im Einklang mit bisherigen kulturanthropologischen Erkenntnissen, die den stärkeren Körperkontakt bei traditionellen Kulturen u.a. in der sofortigen Beruhigung des Kindes beim Schreien, dem späteren Abstillen, dem Einschlafen meist am Körper der Bezugsperson und dem co-sleeping sehen.<sup>20</sup>

Das genetisch verankerte Fürsorgeverhalten wird also performativ vor dem Hintergrund differenter psychischer, sozialer und kultureller Umweltkontexte in unterschiedlicher Form realisiert.

Feinfühligkeit impliziert im westlichen Kulturkreis Responsivität, promptes Reagieren, das angemessene Spiegeln von Gefühlen und Gedanken des Kindes und zentral auch feinfühlig Berührungen als signifikanter Einflussfaktor für die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung. Das Ausmaß an Feinfühligkeit variiert dabei je nach Umweltbedingungen. So nimmt Feinfühligkeit tendenziell ab, wenn unter bestimmten Lebensbedingungen weniger Zeit und Energie für die Versorgung des Nachwuchses zur Verfügung steht. Dagegen nimmt Feinfühligkeit zu, wenn genügend Ressourcen für das ‚parental investment‘ vorhanden sind.<sup>21</sup>

Wie Keller in der Verbindung biologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektiven eindrücklich zeigt, entwickeln kleine Kinder nur im Rahmen der evolutionär grundgelegten und kulturell definierten Nähe der Bindungsbeziehung funktionale Adaptationen an die jeweilige Kultur; so fördert der proximale Interaktionsstil die Entwicklung des in traditionellen Gesellschaften funktionalen Gruppenselbst, der distale Interaktionsstil begünstigt eher die in der Moderne funktionale Selbstwirksamkeit und Individualität.<sup>22</sup>

## 2.2 Kognition und Berührung

Die Bindungstheorie befasst sich insbesondere mit der emotionalen, leibseelischen Dimension von Berührungen in der frühpädagogischen Interaktion. Dabei besteht in der emotions- und kognitionspsychologischen Forschung weitgehender Konsens über die wechselseitige Verwobenheit von Emotion und Kognition: In situativ unterschiedlichem Ausmaß hat jede Emotion einen kognitiven Anteil und umgekehrt ist jede Kognition emotional gefärbt.<sup>23</sup> So beeinflusst etwa die Qualität der emotionalen Bindung zu den Bezugspersonen die Entfaltung kognitiver Strategien des

Erfahrungserwerbs (Erkundung, Spiel, Nachahmung und Abwandlung). Fokussiert man nun stärker die kognitive Dimension von Körperlichkeit oder körperlichen Berührungen, erscheint es heuristisch sinnvoll, an die reichhaltige Forschungstradition Jean Piagets und komplementär an die Überlegungen des Hirnforschers Eric Kandel anzuschließen. Aus diesen kognitionspsychologisch und neurologisch fundierten Forschungsperspektiven ist die kognitive Entwicklung ein über qualitativ verschiedene Stufen verlaufender Interaktionsprozess von Person und Umwelt, dessen körperliche Voraussetzung und Folge in der Entwicklung des Nervensystems liegt. In diesem Prozess erscheint Kognition als verinnerlichtes Handeln, das aus der körperlichen, genauer der sensumotorischen Interaktion des Kindes mit Dingen und Personen entspringt.<sup>24</sup> Die körperliche Basis bietet dabei den Spielraum unbestimmter Möglichkeiten, in der Interaktion mit der Umwelt neue, bestimmte Vernetzungen aufzubauen.<sup>25</sup>

Trotz solider experimenteller Fundierung ist die Gültigkeit dieser These umstritten. Die sozial-konstruktivistische Entwicklungspsychologie in der Tradition Lev Vygotskis hält ihr entgegen, dass Kognition an komplexe sprachliche Kommunikationsprozesse und weniger an körperliche Objektinteraktion gebunden sei.<sup>26</sup> Dieser Einwand soll im Folgenden konstruktiv aufgegriffen werden.

In der Verbindung von Genetischer Epistemologie und Sozialkonstruktivismus wird hier davon ausgegangen, dass Kognition im Entwicklungsverlauf zunächst aus der primär körperlichen und sodann zunehmend sprachlicher werdenden Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt erwächst. Demnach spielt in der sensumotorischen und auch noch in der präoperationalen Phase körperliche Kommunikation im Sinne eines aktiven Handelns und (Be-)

Greifens im wörtlichen Sinne eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess. In den ersten zwei Lebensjahren führen nur diejenigen Umweltauusschnitte, die das Kind sensorisch über handelnde Einwirkung explorieren kann, zur Bildung geistiger Vorstellungen. Dies bedeutet, dass sich Kinder – in jeweils individuellen Tempi – von einem primär körperlichen hin zu einem immer mehr symbolisch geleiteten und konkret-operationalen Umgang mit der Welt entwickeln, wobei das Denken noch über das gesamte Vor- und Grundschulalter an konkrete Anschauungen gebunden bleibt. Die ontogenetische Vorgängigkeit der körperlichen Erfahrung vor dem symbolisch geleiteten Durchdenken und sprachlichen Kommunizieren eines Sachverhaltes kann mit Christian Rittelmeyer an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden: Ein bewusstes Nachdenken über Raum und Zeit wird erst auf der Basis vielfältiger körperlicher Raumerfahrungen möglich. Mit der körperlichen „Bewegung im Raum, registriert durch den Eigenbewegungssinn, antizipiert das Kind den Sinn von ‚hier‘ und ‚dort‘, von ‚jetzt‘ und ‚dann‘“.<sup>27</sup>

### 2.3 Körperlichkeit und (Früh-)Erziehung

Stellt man nun die bis hierhin beschriebene Körperlichkeit des (früh-)kindlichen Weltzugangs in den Reflexionszusammenhang systematischer Erziehungstheorie, so liegt es nahe, von einem funktionalen und interaktiv gefassten Erziehungsbegriff auszugehen. Anders als im Kontext normativer Erziehungstheorien, die Gefahr laufen, subjektiv bevorzugte Erziehungsziele und -methoden als überzeitliche Wahrheiten zu setzen, kann aus funktionaler Perspektive der Zusammenhang von natürlich vorauszusetzender und pädagogisch konstruierter Körperlichkeit kontextualisiert und analysiert werden.

Erziehung kann funktionalistisch einfach und überzeugend mit der ‚natürlichen

Kulturalität‘ des Menschen begründet werden. Ihre gesellschaftliche Funktion besteht darin, angesichts von Geburt und Tod die nichtgenetische Hinterlassenschaft der älteren an die jüngere Generation zu sichern.<sup>28</sup> Ihre Funktion für den Educandus liegt dagegen in der Bildungsförderung, wobei Bildung funktional als selbstkonstruierte wechselseitige Erschließung von Person und Umwelt verstanden werden kann.<sup>29</sup>

Vor diesem Hintergrund kommt Erziehung als historisch-kulturell unterschiedlich gestalteter, dynamischer Wechselbezug von Kulturtradierung, Kulturaneignung und Kulturbearbeitung in den Blick. Für Klaus Prange setzt sie sich folglich aus den differierten, aber aufeinander bezogenen Operationen Erziehen und Lernen zusammen.<sup>30</sup> Charakteristisch für Erziehung sind die generationale Einbettung sowie der Prozess von der Fremd- zur Selbststeuerung mit dem Ziel der schrittweisen Symmetrisierung der ehemals asymmetrischen Interaktion. Betrachtet man Erziehung aus der oben explizierten bindungs- und kognitionspsychologischen Perspektive, gelingt sie nur dann optimal, wenn sich der Erziehende empathisch-feinfühlig (kognitiv und emotional) im Rahmen sicherer Bindungen auf die innere, mentale Struktur des Lernenden bezieht.

Für Prange ist die Grundstruktur moderner Erziehung triangulär. Sie besteht aus einer Sache, einer personalen Interaktion (face-to-face) und einem Hinweisen (Zeigen) auf die Sache. Diese Grundstruktur, in der sich die Erziehungsperson und das Kind in Themen, Inhalten, Gegenständen und Rollen (z.B. Mutter/Vater – Kind, Erzieherin – Kind, Lehrerin – Kind) begegnen, entwickelt sich am Ende des ersten Lebensjahres und ist in der gesamten frühen Kindheit im nahen körperlichen, emotionalen und kognitiven Erfahrungsraum verankert.

Gut sichtbar wird dies an den Erkenntnissen des Verhaltensforschers Michael



Tomasello zur geteilten Intentionalität. Demnach überwiegen ca. bis zum achten Lebensmonat dyadische Interaktionsformen, die durch die körperlich-seelische Stimulation des Kindes (z.B. durch Stillen, Pflegen, Streicheln, Herzen, Schmusen, Küssen, körperbezogenes Spielen) und die Darbietung von Erkundungs- und Spielobjekten geprägt sind. Aus dieser Dyadizität entwickelt sich ab dem neunten Lebensmonat die Fähigkeit des Kindes zur Triangularität, d.h. zur geteilten Aufmerksamkeit. Dabei folgt das Kind zunächst dem Blick der Bezugsperson auf ein Objekt, bevor es selbst deren Aufmerksamkeit mit fragenden Gesten auf etwas lenken kann. Indem das Kind bspw. fragend auf ein Objekt zeigt und dann die Bezugsperson ansieht, erkennt es an ihrer verbalen und körpersprachlichen Antwort, etwa an ihrem freundlichen und aufmunternden Blick oder an ihrer schützenden Hand, wie dieser Gegenstand persönlich und kulturell eingebunden ist und ob er sensumotorisch exploriert werden kann.<sup>31</sup>

Sobald die Voraussetzungen für die trianguläre Erziehungsstruktur entwickelt sind, werden verschiedene Zeigeoperationen möglich. Diese sind zunächst primär körperlich und stellen auf die sensumotorischen und später die präoperationalen Verstehensmodi ab. Mit Beginn des Spracherwerbs ab dem zweiten Lebensjahr halten dann immer mehr verbale Kommunikationsformen Einzug in die Interaktion. Als ‚natürliche‘ Form der Sprachvermittlung gilt entsprechend die Kombination aus nonverbaler, körperlicher Aktion und handlungsbegleitendem Sprechen der Bezugspersonen. Dadurch lernen Kinder, sich ihrer Erfahrungen, Gefühle, Gedanken und Vorstellungen zunehmend bewusst zu werden, sie zu benennen, zu deuten und in den Zusammenhang der Kultur einzuordnen.<sup>32</sup> Mit zunehmendem Alter der Kinder wird die familiäre Kommunikation in modernen, individualisierten Gesellschaften

argumentativer im Sinne einer Verhandlungskultur der Erziehung.

### 3. Moralische Implikationen

Wie die Ausführungen bis hierhin zeigen sollten, ist die Körperlichkeit des frühen Weltzugangs eine bio-psycho-soziale Tatsache, die jedes Kind erfährt und die jede frühpädagogische Interaktion kennzeichnet. Eine hinreichende, normative Begründung legitimer und illegitimer körperlicher Berührungen erfordert aber eine darüber hinausgehende ethische Reflexion. Denn erziehungsethisch betrachtet sind die Körperlichkeit und die körperliche Berührung nicht nur eine unbedingte Tatsache, vielmehr ist ihre positive, bildungsförderliche Gestaltung eine *moralische Pflicht* der Erziehenden. Diese These sei im Folgenden ausgehend von der Störanfälligkeit des intuitiven Fürsorgeverhaltens entfaltet.

#### 3.1 Zur Störanfälligkeit des Fürsorgeverhaltens

In biologischer Hinsicht sind die kindlichen Grundbedürfnisse zwar durch das Fürsorgeverhalten der Bezugspersonen elementar ‚geschützt‘, wenn sich Eltern von Elternliebe und intuitiver Fürsorglichkeit leiten lassen. Dass sich Erziehungsverantwortung aber nicht hinreichend mit Rekurs auf Bindung und Fürsorge begründen lässt, zeigt eindrücklich die Fragilität des intuitiven Elternverhaltens. Die Verhaltensforscherin Sarah Blaffer-Hrdy konstatiert, dass sich Kinder vor allem in gesellschaftlich unsicheren Zeiten nicht auf die Zuwendung durch Bezugspersonen verlassen konnten. Menschheitsgeschichtlich war es kein Ausnahmefall, dass sie verlassen bzw. ausgesetzt wurden, wenn eine geringe Überlebenswahrscheinlichkeit bestand und das eigene Leben oder das anderer Nachkommen dadurch gesichert

werden konnte.<sup>33</sup> Obgleich sich die Lebensverhältnisse von Kindern in modernen Gesellschaften im Vergleich zu früheren Zeiten verbessert haben, sind Kindesmisshandlung und -missbrauch eine relevante Problematik der Gegenwartsgesellschaft. Auch wurde beobachtet, dass weniger dem Kindchen-Schema entsprechende Kinder, z.B. zu früh geborene, ohne medizinisch-apparative Hilfe nicht lebensfähige, wenig sozial interaktionsfähige Kinder, das elterliche Fürsorgesystem weniger verlässlich auslösen.<sup>34</sup>

Eine Vernachlässigung oder Missachtung der Grundbedürfnisse von Kindern führt zu erheblichen Entwicklungsschäden. Besonders dramatisch sind hier die Beobachtungen aus der Hospitalismusforschung, die nicht nur körperliche, soziale und emotionale, sondern auch kognitive Beeinträchtigungen bei Deprivation aufzeigen, die bis hin zu einer sekundären, also erworbenen Behinderung reichen.<sup>35</sup>

Wenn also nicht nur die Aktivierung, sondern auch die Hemmung oder gar Deaktivierung des angeborenen Fürsorgeverhaltens eine Funktion des Fortpflanzungserfolgs ist, wenn, anders ausgedrückt, die natürliche Selektion nicht den unbedingten Wert der Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse kennt, dann müssen diese Bedürfnisse in einer Gesellschaft, die Kindeswohl und Kinderrechte in ihrer gesamten ethischen Tradition ernst nimmt, ein rechtlich und moralisch zu schützendes Gut sein.

Der Bereich der Moral beginnt im erzieherischen Kontext dort, wo die fundamentalen Bedürfnisse, die für Kinder als biotische und soziale Wesen von eminenter Bedeutung für ein gutes und gelingendes Leben und eine gesunde Entwicklung sind, vom Verhalten erwachsener Bezugspersonen abhängig sind. Pädagogische Handlungen müssen also insofern Gegenstand ethischer Reflexion sein, als sie die fundamentalen, körperlich-seelischen

Grundbedürfnisse von Kindern nach Bindung, Sicherheit, Versorgung, Exploration und Zugang zu Bildung tangieren. Moralische Maximen wie die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder sind durch Selbstverpflichtung gekennzeichnet, d.h. sie werden auch unabhängig von divergierenden Interessen, Neigungen und Absichten aufgrund von Einsicht und Überzeugung befolgt.<sup>36</sup>

### 3.2 Zur Notwendigkeit einer Ethik des Anfassens

Demnach stehen Bezugspersonen in der Pflicht, ein pädagogisches Ethos zu entfalten. Um ihre pädagogischen Pflichten gegenüber dem Kind ethisch zu begründen, wird in der Geschichte modernen pädagogischen Denkens immer wieder auf eine Begründungsfigur von Immanuel Kant Bezug genommen: die pflichtgemäße, deontologische Begründung von Elternschaft, die zugleich simpel und unmittelbar überzeugend ist. Da Eltern ihre Kinder ohne deren Willen und Zustimmung ins Leben gerufen haben, sind sie dazu verpflichtet, diese zu erziehen.<sup>37</sup> Der Erziehungsbegriff bei Kant umfasst den Gesamtkomplex der Pflege, Versorgung, Aufzucht einschließlich der Unterweisung und Bildung.<sup>38</sup> Prange betont im Anschluss an Kant zwei Erziehungspflichten in einem doppelten Zeithorizont, die auszubalancieren sind: die Fürsorge für das Kind in seiner Gegenwart und die Ermöglichung seines Anschlusses an die Erwachsenenwelt in der Zukunft.<sup>39</sup> Ethisch betrachtet dürfen die Sorge für die Gegenwart und die Sorge für die Zukunft nicht füreinander geopfert werden. Im Erziehungsprozess erlebter Zwang kann erst im Nachhinein und nur durch den Educandus selbst legitimiert werden, sofern er seine Erfordernis erkennt, um den Gebrauch der Freiheit zu erlernen.

Aus bindungs- und kognitionstheoretischer Perspektive umfassen die



Erziehungspflichten in der frühen Kindheit explizit auch den *Respekt vor dem Bindungsbedürfnis und dem körperlichen Weltzugang* des Kindes. In der naturrechtlichen Betrachtungsweise dieser Tatsache liegen daher das Recht und die Pflicht zum Erziehen primär in der Hand der Eltern. Sie sind die Hauptbezugspersonen für das Kind, sie verantworten vor allem die Befriedigung seiner körperlich-seelischen Bedürfnisse. Dementsprechend ist in der modernen Sozialgesetzgebung seit dem 20. Jahrhundert ihr rechtlicher Status als natürliches Recht und natürliche Pflicht in Verbindung mit der Sorge für das Kindeswohl geschützt. Dabei ist das Kindeswohl selbst nicht juristisch eindeutig definiert und ebenso nicht die Art und Weise, wie Eltern ihrer moralischen Verpflichtung optimal nachkommen, vielmehr sind nur die Indikatoren einer Kindeswohlgefährdung genauer erfasst.

### 3.3 Zur Notwendigkeit einer Berufsethik des Anfassens im geteilten Betreuungsfeld

Mit der Teilung des Sozialisationsfeldes wurde in modernen Gesellschaften ein Teil der Erziehungsverantwortung aus der Familie ausgelagert und an vertragsrechtlich legitimierte Berufserziehende übertragen. Hieraus ergeben sich folgende Implikationen für die konkrete Bestimmung einer *Ethik des Anfassens*, die für vertragsrechtlich legitimierte Berufserziehende zu fordern ist:

Historisch betrachtet sind Kindertageseinrichtungen eine Reaktion auf die außerhäusliche Erwerbstätigkeit von Eltern. Demgegenüber gerieten die Bedürfnisse von Kindern pädagogisch und politisch erst sehr viel später in den Blick. Im 19. und 20. Jahrhundert entwickelten sich frühpädagogische Betreuungseinrichtungen allmählich als von der Schule getrennte, familienergänzende

Institutionen. Erst mit dem Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz zunächst für Drei- bis Sechsjährige im Jahr 1992 und ab 2013 auch für Einjährige gehört die außerhäusliche Betreuung für die meisten Kinder zum Lebensalltag. Durch die Fröbeltradition auf der Deutungsebene vorbereitet, wurden Kindertageseinrichtungen im Zuge der letzten beiden größeren Bildungsreformphasen in den 1960er Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts auch auf der Strukturebene nach und nach als Elementarbereich in das Bildungssystem integriert.<sup>40</sup>

Als ethisch zu reflektierende Problematik erscheint die Tatsache, dass sich in der öffentlichen Kindertagesbetreuung die Möglichkeit zu personalisierten und vor allem körperlich-seelisch fürsorgenden Formen der Erziehung verringert. Dies gilt primär für Einrichtungen mit geringer pädagogischer Qualität. NUBBEK, eine für Deutschland repräsentative Querschnittstudie zur Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung in den zentralen kindlichen Lebensbereichen mit Erhebungszeitpunkt 2010, verzeichnete auf der Ebene der Prozessqualität, die an zentraler Stelle die Güte der Fachkraft-Kind-Interaktion fokussiert, für rund 80 Prozent der Einrichtungen eine „mittlere pädagogische Qualität“, 10 Prozent wiesen eine „unzureichende Prozessqualität“ auf, nur die übrigen 10 Prozent lagen im Bereich „guter bis exzellenter Qualität“.<sup>41</sup>

Aber auch in höherwertigen Einrichtungen verringert sich, systemlogisch bedingt, im Vergleich zur Familie das Ausmaß an pädagogischen Zuwendungsmöglichkeiten. Aufgrund der Gruppenstruktur sowie der vertragsrechtlichen Legitimierung von Berufserziehenden ist in Kindertagesstätten persönliche Zuwendung in den weitaus meisten Fällen begrenzter und distanzierter als in der Familie.<sup>42</sup> Aus interaktionstheoretischer Perspektive wird das Kind in der Familie zumeist als ganze

Person mit seinen gesamten Bedürfnissen, Vorlieben, Stärken und Schwächen kommunikativ adressiert. Pädagogische Einrichtungen fokussieren dagegen bestimmte, vor allem das Lernen betreffende Teilaspekte der Person. Das Kind ist in die Einrichtung in der Rolle des Krippen- bzw. Kindergartenkindes inkludiert und wird – bei allen Versuchen der Individualisierung pädagogischen Handelns – prinzipiell universalistisch adressiert.<sup>43</sup> Die Eingewöhnung und der tägliche Aufenthalt gehen daher insbesondere für Kinder mit unsicheren Bindungshintergründen oder sozialer Hemmung (Schüchternheit) teils mit erheblichen sozio-emotionalen Anpassungsleistungen und damit verbundenem Stress einher.<sup>44</sup>

Die gesellschaftliche Praxis, Kinder in immer früheren Lebensaltern außerfamiliär in Gruppen zu betreuen, kann also insbesondere bei geringer pädagogischer Interaktionsqualität in ein konfliktreiches Verhältnis („mismatch“) zu ihrem natürlichen Bindungsbedürfnis nach (körperlicher) Nähe mit Bezugspersonen treten. Da der Staat nun immer früher einen Teil der Erziehungsverantwortung übernimmt, folgt daraus eine *moralische Verpflichtung*: Ebenso wie Eltern müssen auch vertragsrechtlich angestellte frühpädagogische Fachkräfte im Rahmen ihrer Fürsorgepflicht dem entwicklungsbedingten Bindungsbedürfnis und der Körperlichkeit des Weltzugangs der ihnen anvertrauten Kindern entsprechen. Hierfür sind auch auf der Ebene der Strukturqualität der Einrichtungen die notwendigen Voraussetzungen politisch zu schaffen.

Denn unabhängig von der beschriebenen Systementwicklung ist das Bedürfnis nach engem emotionalem Kontakt im Nahbereich eine anthropologische Konstante in der frühen Kindheit. Dies zeigen auch neuere Forschungen zur Bindung im außerfamiliären Kontext bezogen auf Kinder in Krippen und Kindergärten,

die unter qualitativ hochwertigen interaktionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen arbeiten. Bei einer feinfühligem Zuwendung zum einzelnen Kind und gleichzeitiger sicherer Regulierung des gesamten Gruppengeschehens können Fachkräfte, so die Bindungsforscherin Lieselotte Ahnert, zu sekundären Bindungspersonen werden.<sup>45</sup> Wie Rainer Dollase primär mit Bezug auf experimentelle Forschungen betont, spielen dabei 1) eine elternbegleitete und bezugszieherinnenorientierte Eingewöhnung, 2) kleine Gruppen, 3) offenes Arbeiten sowie damit verbunden 4) die Splittung der Gruppe zugunsten von selbstgewählten Kindercliquen bei 5) fortwährender Signalkontinuität der Fachkraft und dyadischen pädagogischen Interaktionen im Nahbereich des Kindes eine entscheidende Rolle.<sup>46</sup> Da Kinder grundsätzlich bezugspersonenorientiert sind, bedarf die frühpädagogische Praxis einer ethisch reflektierten Gestaltung von Körperlichkeit und körperlicher Berührung. Fachkräfte bedürfen eines differenzierten pädagogischen Ethos, das in ethisch begründeten Handlungsmustern habitualisiert zum Ausdruck kommt. Sie müssen an ihre Person gerichtete Erwartungen sowie die vielfältigen Aufgaben und Problemstellungen reflektieren können, die sich aus der personalen und körperlichen Komponente der fürsorglichen Erziehung ergeben.

#### 4. Reflexion von körperlicher Nähe und Distanz, ganzer Person und Rolle als Ethos von frühpädagogischen Fachkräften

Die einleitend beschriebene Unsicherheit in der Frage der körperlichen Berührung hat, zieht man eine vergleichende Betrachtung heran, im System Schule dazu geführt, dass in einigen Lehrerkollegien

und schulischen Präventionskonzepten nach dem Grundsatz gehandelt wird, Schülerinnen und Schüler in der Regel maximal an der Schulter zu berühren, um körperliche Grenzverletzungen und -überschreitungen zu vermeiden. Eine solche Eingrenzung legitimen Anfassens ist in der Rollenstruktur der Schule als heuristischer Leitsatz vermutlich praktikabel, sofern situativ legitime Abweichungen als möglich erachtet werden. In Anbetracht der oben beschriebenen spezifischen Körperlichkeit im Kontext der Früherziehung und der diesbezüglichen moralischen Pflicht der pädagogischen Fachkräfte sind für Kindertageseinrichtungen keine einfachen Leitsätze denkbar. Die professionelle Früherziehung ist näherhaltiger als Lehrer-Schüler-Interaktionen, aber distanzierter als Eltern-Kind-Beziehungen. Den Fachkräften kommt einerseits die moralische Pflicht zu, den Kindern als ganze Person zu begegnen und ihren Bedürfnissen (hier:) nach Bindung im Rahmen einer individualisierenden Pädagogik zu entsprechen. Andererseits erfüllen frühpädagogische Einrichtungen im gegliederten Bildungssystem eine gesellschaftliche Brückenfunktion von der Familie zur Schule. Daher müssen die Fachkräfte die Kinder nicht nur aus der persönlich-ganzheitlichen Beziehungslogik der Familie abholen, sondern sie auch nach und nach auf die stärker rollenförmige Beziehungsgestaltung in der Schule vorbereiten.<sup>47</sup> Grundsätzlich ist aber mit Bezug auf die Bindungsforschung sowie auf Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendpsychotherapie und der Hilfen zur Erziehung für den gesamten Bereich der Früherziehung ein stärkeres *Primat der ganzen Person vor der Rolle* zu betonen. Die Nähe, die Persönlichkeit und die Ganzheitlichkeit enger Bindungen in früher Kindheit sind zentral für den frühkindlichen Bildungsprozess, besonders für die Entwicklung der Fähigkeit, in der Zukunft distanziertere

gesellschaftliche Rollen (z.B. die Schülerrolle) einnehmen zu können. Wenn ein Kind von seinen Bezugspersonen als ganze Person angenommen wird, mit all seinen Eigenschaften, Stärken, Schwächen, Besonderheiten, Ängsten und Vorlieben – und Bindungsbedürfnissen, erlangt es die Selbstsicherheit, die es braucht, um später mit rollentypischen Verhaltensbeschränkungen umgehen zu können.<sup>48</sup>

Die geforderte (Berufs-)Ethik des Anfassens ist somit Teil eines frühpädagogischen Ethos auf Basis der kontinuierlichen Bereitschaft und Fähigkeit zur feinfühligem, empathischen Reflexion. Sie erlaubt die Gestaltung der Balance von (körperlicher) Nähe und Distanz und, damit verbunden, von Wahrnehmung des Kindes als ganzer Person und Rolle. Diese Ethik sei an einigen ausgewählten Beispielen aus dem Kita-Alltag konkretisiert:

Bei einem weinenden Kind kann es legitim sein, wenn ihm eine Fachkraft über das Haar streicht oder sie es zur Beruhigung in den Arm nimmt. Die pädagogische Funktion der Berührung liegt in der ‚Stress- bzw. Emotionsregulierung‘, die im Erziehungs- und Bildungsprozess von der stärkeren Fremd- zur zunehmenden Selbststeuerung verläuft. Richtschnur des pädagogischen Handelns muss dabei die situative Bedürfnislage des Kindes sein. Es muss jederzeit körpersprachlich wie auch verbal nein sagen können, wenn ihm die Fachkraft (körperlich) zu nahekommt. Weint das Kind beispielweise nicht, weil es sich erschreckt oder verletzt hat, sondern aus Frustration, weil es bei einer schwierigen Aufgabe an die Grenzen seiner Handlungskompetenzen gestoßen ist, fühlt sich das Kind möglicherweise durch eine tröstende Berührung nicht hinreichend verstanden. Eine seinem Selbstständigkeitsbedürfnis angemessene pädagogische Reaktion könnte dann vielmehr darin bestehen, ihm Assistenz bei der Lösung des Problems zu bieten.

Feinfühligkeit in der Balance von (körperlicher) Nähe und Distanz zeigt sich hier in der situativ adäquaten, bildungsbezogenen Zuwendung und Emotionsregulierung einerseits sowie in der Unterstützung und Assistenz bei der Exploration andererseits.

Zum Zweck des sprachlichen Lernens mag es sinnvoll sein, eine ruhige Vorlese-situation in einer Leseecke zu gestalten. Je spannender eine Geschichte ist, desto mehr kann für die Kinder das Bedürfnis entstehen, in einer Sphäre der Geborgenheit näher zusammenzurücken. Wenn es sich einzelne Kinder dabei auf dem Schoß der Fachkraft gemütlich machen wollen, entspricht dies also ihrem zu respektierenden Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit durch körperliche Nähe. Ein analoges Beispiel: Beim Freispiel, bei der Exploration oder der Nutzung der Bildungsangebote der Kindertageseinrichtung kann bei einem Kind zuweilen das Bedürfnis nach (körperlicher) Nähe zur Bezugserzieherin entstehen, wenn die Eindrücke und Erfahrungen emotional stark berührend sind und psychisch nicht mehr integriert werden können. Feinfühligkeit in der Balance von (körperlicher) Nähe und Distanz zeigt sich in diesen Fällen sowohl in der Ermöglichung des Rückzugs zur Bezugsperson als auch der Hinwendung zur Außenwelt.

Vor oder zu Beginn des Spracherwerbs kann stärker körperlich orientierte Kommunikation oftmals schlichtweg nötig sein, um im pädagogischen Sinne das Verstehen zu sichern. Diesen Zusammenhang spiegelt folgendes Beispiel aus dem Semesterpraktikum eines Studenten der Kindheitspädagogik: Die einjährige Frida beginnt, an einer Topfpflanze Blätter abzureißen. Der Student interveniert, indem er ein großes Blatt der Pflanze streichelt und dabei „Ei, schönes Blatt“ sagt. Dann streichelt er die Hand des Mädchens und sagt „Ei, Frida“. Mit dieser körperlich wie auch verbal gestalteten Kommunikation

versucht er Frida auf sensumotorischer Verstehensebene ein ‚ahnendes Bewusstsein‘ (Friedrich Fröbel) für die lebensnotwendige Unversehrtheit von Lebewesen zu vermitteln. Feinfühligkeit zeigt sich hier in der Fähigkeit, dem Kind auch komplexe Zusammenhänge auf den Stufen seiner Erkenntnis von einer stärker körperlichen hin zu einer mehr kognitiven Auseinandersetzung mit Welt zu vermitteln.

Ethisch konfliktträchtiger sind Berührungen im Kontext sog. entgegengewirkender Erziehungshandlungen. Bezogen sei auf das von Haim Omer und Arist von Schlippe berichtete Fallbeispiel eines Kindes, das wiederholt massive Wutausbrüche hatte und riskantes Verhalten zeigte wie Selbstverletzungen durch das Laufen gegen die Wand des Kindergartens oder das Bewerfen anderer Kinder mit Steinen. In solchen extremen Situationen kann es aus ethisch-konsequentialistischer Sicht legitim sein, das betroffene Kind zu seinem eigenen Schutz oder dem Schutz der anderen fest zu umarmen, um destruktive Verhaltensweisen wie Schlagen und Treten unmittelbar zu unterbinden. Omer prägte hierfür den Terminus ‚Bärenumarmung‘.<sup>49</sup> In der frühpädagogischen Praxis muss der kurzzeitige Eingriff in die körperliche Autonomie des Kindes im Verhältnis zu den möglichen negativen Folgen seines destruktiven Verhaltens verantwortungsbewusst abgewogen werden und gegenüber Eltern und Kollegen nachhaltig begründet werden können. Hier gilt in besonderer Schärfe die ethische Begründungsfigur in der Tradition von Kant und Schleiermacher: Jegliche Autonomiebeschränkungen sind nur dann im Nachhinein legitim, wenn sie der Selbstständigkeit und dem Mündigwerden der Educanden dienen.

Eine Frage kontroversen ethischen Abwägens ist die Legitimität von Handlungen wie ‚Herzen‘ und ‚Drücken‘. Unbestritten ist, dass Berufserziehende

derartige Handlungen im Kontext der Missbrauchsprävention keinesfalls von sich aus initiieren dürfen und dass derartige personale Intimität dem Nahbereich der Familie vorbehalten ist.

Besondere Situationen entstehen, wenn diese Prozesse der emotionalen Grundversorgung in der Familie nicht zum Wohle des Kindes gelingen oder gar zu sexuellem Missbrauch führen. Die Tatsache, dass Interaktionen im familiären Umfeld viel näherhaltiger und intimer sind als in öffentlichen Institutionen, spiegelt sich darin, dass hier durchschnittlich 75 Prozent aller angezeigten Taten sexuellen Missbrauchs verübt werden, wie die polizeiliche Kriminalstatistik zeigt.<sup>50</sup>

Einzelne Kinder, die familial nicht genug positive emotionale Zuwendung erhalten, suchen möglicherweise ‚kompensatorisch‘ die körperliche Nähe zu einer pädagogischen Fachkraft. Gerade wenn Kindertageseinrichtungen den Anspruch erheben, familiäre Defizite (partiell) auszugleichen, stellt sich auch die Frage nach der ethischen Legitimität derart ‚kompensatorischer körperlicher Nähe‘. Diese Frage ist vermutlich nicht pauschal beantwortbar und muss von der Fachkraft vom Standpunkt ihrer pädagogischen Verantwortung im Einzelfall moralisch im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes entschieden werden. Gerade vor dem Hintergrund derartiger Entscheidungsfälle sind die Grenzen zwischen legitimer, begründeter pädagogischer Zuwendung und illegitimer Übergriffigkeit klar zu reflektieren. Für die Ausbildung bzw. das Studium von frühpädagogischen Fachkräften stellt sich folglich die Frage, wie ein solches Ethos der kontinuierlichen Reflexion von Nähe und Distanz vorbereitet und moralpsychologisch entwickelt werden kann.

## 5. Moralische Reflexionsstufen im Kontext von körperlicher Nähe und Distanz

Bis hierhin sollte Folgendes deutlich geworden sein: Die Legitimität einer körperlichen Berührung ist eine moralische Frage. Für die kriterielle Zuordnung einer Berührung ist es im Zusammenhang mit der körperlichen Dimension der Früherziehung zentral, dass professionell Erziehende *begründen* können, warum und auf welche Weise sie Kindern in bestimmten Situationen körperlich nahekommen oder distanziert bleiben. Sie bedürfen einer berufsspezifischen *Urteilskompetenz*, um Berührungen in den Spannungsfeldern von Nähe und Distanz, von Person und Rolle sowie im Kontext von Fremd- und Selbststeuerung einordnen und eigene Handlungsweisen reflektieren und kontrollieren zu können.

Als ein weiterer Baustein einer Ethik des Anfassens wird daher die Stufentheorie des moralischen Urteils nach Piaget und Laurence Kohlberg vorgeschlagen. Diese Theorieperspektive erscheint für die Schulung der Urteilskompetenz von professionell Erziehenden trotz aller teils berechtigten Kritik an ihrer universalistischen, vermeintlich wenig kultursensitiven Orientierung geeignet, denn ihr geht es nicht um konkrete kulturelle Handlungsfähigkeit an sich, sondern vielmehr um die Begründungsfähigkeit für moralisch relevantes Handeln. Dabei verlaufen die Niveaustufen des moralischen Urteils von heteronomen, an Egozentrik bzw. Autoritäten orientierten Begründungen hin zu autonomen, universalisierbaren und prinzipiengeleiteten Argumenten.<sup>51</sup> Moralische Urteile von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von körperlicher Nähe und Distanz können in Anlehnung an Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Urteilskompetenz verschiedenen Reflexionsniveaus

zugeordnet werden. Für die Qualität eines Urteils ist es dabei zunächst unerheblich, ob sich die Pädagogen für oder gegen bestimmte Berührungen aussprechen.

Beispiele für präkonventionelle, egozentrische Begründungen wären: „Ich fasse Kinder möglichst nicht an, um mich nicht einem Pädophilieverdacht auszusetzen.“ Oder umgekehrt: „Ich mag es, Kindern nahe zu sein, denn da werden angenehme mütterliche (oder: väterliche) Gefühle in mir wach.“

Eine konventionelle Begründung könnte dagegen auf die in einer Einrichtung vorherrschenden Normen Bezug nehmen: „In unserer Einrichtung dürfen Kinder auf den Schoß. Daher habe ich Pia in der Vorlesesituation auf den Schoß genommen.“ Konventionelle Begründungen können sich aber auch an den Erwartungen der Eltern oder der Kollegen orientieren: „Ellas Mutter missfällt die starke Bindung ihrer Tochter an mich als Erzieherin. Daher gehe ich zukünftig stärker auf Distanz.“

Nur postkonventionelle Urteile sind an universalisierbaren, pädagogischen Prinzipien ausgerichtet. Eine Fachkraft auf postkonventionellem Reflexionsniveau erkennt, dass nicht ihre persönlichen Bedürfnisse, die Erwartungen anderer oder die Normen einer bestimmten Einrichtung pädagogisch maßgeblich sind, sondern ihre professionell begründete Verantwortung für das Kind in seiner Gegenwart und Zukunft. Sie könnte antworten: „Ich respektiere Bindung als menschliches Grundbedürfnis und versuche jedem Kind auf der Stufe seiner jeweiligen Weltsicht zu begegnen. Wenn ich ein Kind berühre, dann reflektiere ich dies im Hinblick auf seinen Erziehungs- und Bildungsprozess, wobei es immer auch Nein sagen können muss – sowohl körpersprachlich als auch verbal.“ Zentral für dieses (früh-)pädagogische Verständnis von Postkonventionalität ist nicht – wie bei Kohlberg – der Kategorische Imperativ nach Kant,

sondern die Achtung bindungstheoretisch und kognitionspsychologisch begründeter Bedürfnisse von Kindern im Kontext professioneller Pädagogik.

Interessant ist der antithetische Zusammenhang, der in der Kohlbergschen Stufenlogik sichtbar wird: Je konkreter eine Begründung ausfällt, desto mehr sinkt ihre moralische Qualität, aber desto mehr steigt die Handlungsfähigkeit des Erziehenden, der einer klaren Handlungsanweisung folgen kann. Und umgekehrt gilt: Je abstrakter die Begründung, desto höherwertig ist sie, aber desto unkonkreter wird sie auch in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten. Ein höheres moralisches Reflexionsniveau kann also, so ein möglicher Einwand, engagiertes Handeln in der Situation geradezu hemmen. Zudem sei es doch, so ein zweiter Einwand, für die konkrete Handlung des Berührens (bspw. ein Kind auf dem Schoß sitzen zu lassen) performativ unerheblich, welche Überzeugung dahintersteht.

Die mit höherer moralischer Reflexionskompetenz vermeintlich einhergehende Handlungsschwäche ist faktisch jedoch eine Stärke, wenn ein Berufserziehender gefordert ist, sein Handeln im Kreis der Kollegen oder vor Eltern zu begründen. Diese würden zu Recht einem präkonventionellen, egozentrischen Bezug auf eigene Gefühle misstrauen. Auch ein konventioneller moralischer Rekurs auf die Regeln der betreffenden Einrichtung ist nicht ausreichend, da sie meist keinen hinreichenden Begründungszusammenhang bieten.

Nur auf postkonventionellem Niveau kann geprüft werden, ob eine Handlungsvorstellung auf egozentrischem oder konventionellem Niveau in Einklang oder im Widerspruch zur notwendigen Universalisierbarkeit höherwertigen moralischen Handelns steht und damit ‚falsch‘ wird. Wenn eine frühpädagogische Fachkraft ein Kind auf den Schoß nimmt, dann



kann diese Handlung als moralisch unangemessen beurteilt werden, wenn sie *ausschließlich* Ausdruck unmittelbarer Kinderliebe bzw. väterlicher oder mütterlicher Gefühle ist. Unmittelbare Nähe wie im familialen Bereich ist im Kontext verberuflichter Erziehung aufgrund der Verführungs- und Missbrauchsgefahr keine universalisierbare Maxime. Körperliche Nähe muss aus moralisch-postkonventioneller Perspektive vielmehr eine pädagogisch begründete Inszenierung sein, die eines formulierten Ethos einer Erzieherpersönlichkeit bedarf. Professionell Erziehende müssen einerseits persönlich ganzheitlich zugewandt sein und andererseits ihr Handeln aus einer Metaperspektive kritisch reflektieren. Bewusst herbeigeführte Selbstdistanzierungen durch die Frage nach der Universalisierbarkeit des eigenen Handelns und der eigenen Handlungsmaximen sind ein wichtiges professionelles Sicherungsmoment, um den Missbrauchsgefahren im Kontext der unhintergehbaren Körperlichkeit der Früherziehung zu begegnen.

## 6. Schlussbemerkung

Das übergeordnete Ziel dieses Beitrages ist die Erörterung eines möglichen theoretischen Begründungszusammenhangs einer Ethik des Anfassens, an den weitere theoretische und empirische Studien anschließen können. In Bezug auf die Disziplin Erziehungswissenschaft zielt diese Perspektive auf die interdisziplinäre Verknüpfung multitheoretischer Zugänge zur Körperlichkeit der kindlichen Welterfahrung mit ethischen Analysen pädagogischer Berührungspraxen. Zukünftig zu fundieren ist die Theoriebildung durch empirische Forschung, die Praktiken und vor allem Begründungen des körperlichen Umgangs in Kindertageseinrichtungen systematisiert. Ziel einer Ethik des Anfassens muss es sein, die Bereitschaft und

Fähigkeit (angehender) Frühpädagogen zu kontinuierlicher Reflexion der Gestaltung von (körperlicher) Nähe und Distanz im Sinne eines reflexiven Berufshabitus zu erhöhen. Speziell in der hochschulischen und fachschulischen Ausbildung ist auf Basis der theoriegeleiteten Diskussion von Fallbeispielen die erziehungsethische Reflexionsfähigkeit auf ein prinzipiengeleitetes Niveau zu heben.

### Anmerkungen

- 1 vgl. Loch, W. (1970). Sprache. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2. (S.481-528). München: Kösel, S. 481.
- 2 vgl. grundlegend: Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.
- 3 Langer, A. (2017). Körperlichkeit in der Machtasymmetrie pädagogischer Verhältnisse. *ZSE* 37(1), 25-37, S. 27.
- 4 vgl. Cremers, M. & Krabel, J. (2012). Männer in Kitas: Aktueller Forschungsstand in Deutschland. In M. Cremer et al. (Hrsg.). *Männer in Kitas*. (S. 131-150). Opladen u.a.: Budrich, S.141f.; vgl. Niehaus, I. (2012). Männer in der Grundschule: Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 45-61). Wiesbaden: VS Verlag, S. 58.
- 5 vgl. Enquete-Kommission der Hamburgischen Bürgerschaft (2018). *Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken*. [https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/65251/bericht\\_der\\_enquete\\_kommission\\_kinderschutz\\_und\\_kinderrechte\\_weiter\\_staerken\\_ueberpruefung\\_weiterentwicklung\\_umsetzung\\_und\\_einhaltung\\_gesetzlicher\\_gru.pdf](https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/65251/bericht_der_enquete_kommission_kinderschutz_und_kinderrechte_weiter_staerken_ueberpruefung_weiterentwicklung_umsetzung_und_einhaltung_gesetzlicher_gru.pdf) [3.4.2019].
- 6 vgl. Bawidamann, A. & Oeffling, Y. (2017). *Durchblick. Informationen zum Jugendschutz. Sexualisierte Gewalt*. Berlin: BAJ, S. 9.
- 7 Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.

- 8 Heinzel, F., Prengel, A., Reitz, S., Winkelhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- 9 vgl. z.B. Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (S. 15-34). Opladen: Budrich.
- 10 Benjamin, B. & Sohnen-Moe, C. (2013). *Ethics of touch. The Hands-On Practitioner's Guide to Creating a Professional, Safe and Enduring Practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- 11 Langer, A. (2017). Körperlichkeit in der Machtasymmetrie pädagogischer Verhältnisse. *ZSE* 37(1), 25-37, S. 27.
- 12 vgl. Fonagy, P. (2009). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett Cotta, S. 12ff.
- 13 vgl. Vicedo, M. (2013). *The Nature & Nurture of Love. From Imprinting to Attachment in Cold War America*. University of Chicago Press: Chicago.
- 14 vgl. Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- 15 Bensel, J. (2002). Steinzeitbabys im Atomzeitalter. In W. Alt & A. Kemkes-Grottenthaler (Hrsg.), *Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich*. (S. 25-40). Köln/Wien: Böhlau, S. 28.
- 16 Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61.
- 17 vgl. Chasiotis, A. & Keller, H. (1995). Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie und evolutionäre Sozialisationsforschung. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 21-42). Weinheim/München: Juventa, S. 25ff.
- 18 vgl. Schleidt, M. (2001). Kindheit aus humanethnologischer Sicht. In J. Forster & U. Krebs (Hrsg.), *Kindheit zwischen Pharao und Internet. 4000 Jahre in interdisziplinärer Perspektive* (S. 87-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87.
- 19 vgl. Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- 20 vgl. Bensel, J. (2002): Steinzeitbabys im Atomzeitalter. In W. Alt & A. Kemkes-Grottenthaler (Hrsg.), *Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich*. (S. 25-40). Köln/Wien: Böhlau, S. 27.
- 21 vgl. Reyer, J. (2006). Evolutionäre Bindungstheorie – Ein neuer Typ integrative Sozialisationsforschung. In A. Scheunpflug & C. Wulf (Hrsg.): *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*. (S. 133-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S.136.
- 22 vgl. Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer; vgl. Zulauf Logoz, M. (2012). Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. *ZfPäd.* 58(6), 784-798.
- 23 vgl. grundlegend: Bischof, N. (2014). *Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle* (3. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer, S. 493ff.
- 24 vgl. Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hg. von R. Fatke. Weinheim/München: Beltz, S. 48.
- 25 vgl. Kandel, E. (2007). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York: Norton & Co.
- 26 vgl. grundlegend Vygotskij, L. S. (1971). *Denken und Sprechen*. (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.
- 27 Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim/München: Juventa, S. 58f.
- 28 vgl. Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. Bd.1. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa, S. 12.
- 29 vgl. Drieschner, E. (2017). *Bildung als Selbstgestaltung des Lebenslaufs. Zur Funktion von Erziehung und Bildung*. Berlin: Logos; S. 110; vgl. Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 93.
- 30 vgl. Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestructur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh, S. 67.
- 31 vgl. Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- 32 vgl. Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergärten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim/Basel: Beltz; vgl. Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delay. *The Behavior Analyst Today* 5, 404-440.
- 33 vgl. Hrdy, S. (2002). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin Verlag, S. 17.

- 34 vgl. Stern, M. et al. (2006). Prematurity stereotyping and mothers' interaction with their premature and full-term infants during the first year. *Journal of Pediatric Psychology* 31(6), 597-607.
- 35 vgl. Brazelton, B. & Greenspan, S. (2008). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein.* Weinheim/München: Beltz, S. 12ff.
- 36 vgl. Bleisch, B. & Huppenbauer, M. (2014). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis.* Zürich: Versus, S. 23.
- 37 vgl. Kant, I. (1870). *Metaphysik der Sitten.* Berlin: Heimann, S. 92.
- 38 vgl. Kant, I. (1803). *Über Pädagogik.* Hg. von F. T. Rink. Königsberg: Nicolovius, S. 8.
- 39 vgl. Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik et al., *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117-169). Stuttgart: Kohlhammer, S. 127.
- 40 Drieschner, E. & Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. *ZfPäd.* 58(4), 541-560.
- 41 Tietze, W., Lee, H-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013): Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. Eckhardt, G. Haug-Schnabel & B. Kalicki (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 69-87). Weimar: das Netz.
- 42 vgl. Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 108.
- 43 vgl. Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz et al. (Hrsg.). *Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme.* Frankfurt/M./New York: Campus, S. 268-270.
- 44 Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 66ff.
- 45 vgl. Ahnert, L. (2008). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Dies. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-280). München: Reinhardt, S. 268ff.
- 46 vgl. Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich.* Stuttgart: Kohlhammer, S.116-117; S. 157.
- 47 vgl. grundlegend: Parsons, T. (1968/1981). Die Schulklasse als soziales System (S. 161-193). In Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit.* Frankfurt/M.: Europäische Verlagsgesellschaft.
- 48 Schleiffer, R. (2015). Adressenkonflikte. Zur Systemtheorie familialer und psychischer Konflikte. In A. Scherr (Hrsg.), *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik* (S. 266-287). Weinheim: Beltz Juventa, S. 274f.
- 49 Ömer, H., von Schlippe, A. (2002). *Autorität ohne Gewalt.* Göttingen: Vadenhoeck und Rubrecht, S. 41ff.
- 50 Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Missbrauchs (2017). *Fakten und Zahlen zu sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen.* [https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/05\\_Oktober/6\\_Fact\\_Sheet\\_Zahlen\\_Ausma%C3%9F\\_sex\\_Gewalt.pdf](https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/05_Oktober/6_Fact_Sheet_Zahlen_Ausma%C3%9F_sex_Gewalt.pdf) [15.3.2019].
- 51 vgl. Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

