



Bildung aus erster Hand: Grundsätze einer bindungsorientierten Elementarpädagogik

Armin Krenz^a, Barbara Fageth^b¹

^aWissenschaftsdozent i.R., ^bPädagogische Hochschule der Diözese Linz
armin.krenz@web.de

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-05>

EINGEREICHT 14 FEB 2022

RED. ÜBERARBEITET 25 APR 2022

Ausgehend von den durch die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien ausgelösten (bildungspolitischen) Konsequenzen, die auch vor dem Elementarbereich nicht Halt gemacht haben, wird im vorliegenden Beitrag ein kritischer Blick auf die damit verbundenen handlungspraktischen Folgen geworfen. Dabei wird von der These ausgegangen, dass mit dem gesetzlichen *Bildungsauftrag* an elementarpädagogische Einrichtungen einer ‚Angebotspädagogik‘ (erneut) Tür und Tor geöffnet wurde, anstatt sich einer „Bildung aus erster Hand“ (Schäfer, 2014), konkret einer *persönlichkeitsbildenden Pädagogik* zu besinnen. Um diese persönlichkeitsbildende Pädagogik aktiv gestalten zu können, bedarf es, so die grundlegende Annahme in diesem Beitrag, eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung, womit die *gebildete* Persönlichkeit der pädagogisch Handelnden angesprochen ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: elementare Bildung, Bindung, Beziehungsgestaltung, Bildungsgrundsätze

1. Problemaufriss

In nahezu allen Kindertagesbetreuungseinrichtungen hat sich seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie der OECD (2000) die pädagogische Landschaft deutlich gewandelt. Obgleich es sich hierbei um internationale Schulleistungsuntersuchungen, ausgerichtet auf die drei Bereiche Lesekompetenz, Naturwissenschaften und Mathematik, handelt, blieben die Ergebnisse in ihren bildungspolitischen Konsequenzen nicht nur auf den Schulbereich begrenzt, sondern hatten ihre Auswirkungen auch auf den Elementarbereich, wenngleich dieser einen gesetzlich verbrieften eigenen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag hat (Sozialgesetzbuch, VIII).

Während in der ‚Vor-PISA-Zeit‘ noch viel Wert darauf gelegt wurde dem so genannten freien Spiel, dem gemeinsamen Musizieren und Singen sowie der einan-

¹ Mein herzlicher Dank richtet sich an Barbara Fageth, die mein Manuskript sorgfältig lektoriert und inhaltlich abgerundet hat, weshalb es mein Wunsch ist, die Herausgeberin des Themenhefts hier auch als Co-Autorin anzuführen.

der zugewandten Kommunikation bewusst Zeit einzuräumen, um vor allem auch Alltagssituationen in die tägliche Pädagogik zu integrieren, gerieten seither - in Deutschland - so genannte ‚Bildungs- und Entwicklungsfenster‘ vermehrt in den Fokus, die mit zielgerichteten (Förder-)Programmen beantwortet werden soll(t)en, um sie nicht zu versäumen.

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass in der starken Kontrastierung zu einer reformpädagogisch geprägten (und mit einer starken, negativen Etikettierung versehenen) ‚Kuschelpädagogik‘, die womöglich die ‚Selbstbildungskräfte‘ von Kindern unterfordert und Entwicklungschancen ungenutzt verstreichen lässt, eine gewisse ‚Leichtigkeit des Seins‘, d. h. die wertvolle Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog*in und Kind in den Hintergrund rückte.

Es scheint, als würde die pädagogische Beziehungsgestaltung im Zuge einer ‚zeitgemäßen‘ Bildungspolitik, neben ‚lernzielorientierten Bildungsanforderungen‘, deren Fokus auf einer Ökonomisierung und Output-Orientierung des Lernens liegt, kaum mehr Platz finden. Mehr noch, werden die (bildenden) Erfahrungen, die Aneignung der (Außen-)Welt und die Erforschung der Natur auch räumlich immer häufiger in künstlich konstruierte (Bildungs-)Situationen in den Innenbereich der Kindertagesstätte mit Bildkarten und Tablets verlagert.

Wenn es ein Zauberwort in der heutigen Elementarpädagogik zu bestimmen gäbe, dann wäre dies unzweifelhaft der Terminus der *Bildung*. Dem Verständnis einer ‚Bildung von Anfang an‘ folgend, wird die Bildungsarbeit im Innenbereich der Kindertageseinrichtungen realisiert, um sie nach außen für Eltern, den Träger, die Öffentlichkeit möglichst unübersehbar transparent zu machen: Die Dokumentation von Bildungs- und Lerngeschichten für jedes Kind ebenso wie die kontinuierliche Vermittlung von Bildungserfahrungen für den effizienten Aufbau von Kompetenzen gelten als (neue) Qualitätsindikatoren. Eine ausgeprägte Methoden- und Medienkompetenz soll auf diesem Weg vor allem auch Kindern aus ‚bildungsfernen Familien‘ mittels Zukunfts- und Lernwerkstätten in *Bildungshäusern* vermittelt werden. Der Tenor lautet, dass durch das Förderfundament ‚bilinguale Sprachkompetenz‘ idealerweise bereits im Krippenalter elementare *Bildungspotenziale* bei Kindern entdeckt, aktiviert und gefördert werden, um vorhandene *Bildungsfenster* nicht ungenutzt zu lassen. Das „dokumentierte Kind“ degeneriert unter diesem „Höhepunkt eines akribischen Festhaltens kindlicher Eigenschaften im pädagogischen Setting“ (Seichter, 2020, S. 70) zum Objekt, zur wertvollen Rendite einer lernorientierten Bildungsgesellschaft, dessen Bildungs- und Lernwege kontinuierlich überwacht und „machtvoll inszeniert“ (ebd., S. 72) werden.

Die Kindheit gleicht damit immer stärker einer Aneinanderreihung von pädagogischen Arrangements: Es wird *für* Kinder gedacht und *für* sie geplant, *für* Kinder arrangiert, vorbereitet, strukturiert und *für* Kinder gehandelt, anstatt zu begreifen, dass eine Pädagogik vom Kinde aus eine lebendig erlebte Alltagspädagogik ist, deren Ausgangs- und Mittelpunkt die Interessen und Bedürfnisse des Kindes sind.

Offenbar sind verplante und funktionalisierte Kinderzeiten zugunsten der ganzheitlichen Bildung jedes Kindes, wenn man sie nur als ‚Forschungstätigkeiten‘ tarnt, wieder salonfähig geworden: Prall gefüllte (naturwissenschaftliche und sprachliche) Forschungskoffer, Forscherecken und -räume mit Forschertischen und Forscherregeln stehen den Kindern zu funktional angesetzten Forschungszeiten zur Verfügung. Der damit verbundene Anspruch einer *ganzheitlichen* und *nachhaltigen Bildung* degeneriert unter einer derartigen Didaktisierung zu einer pädagogischen Farce, zu einer inhaltsleeren Worthülse, weil die Notwendigkeit des Alltagslebens der Kinder kontinuierlich in den Hintergrund rückt und damit in Vergessenheit gerät (Carter, 2009; Damasio, 1997, 2003, 2001; Jackel, 2008). Etwas pathetisch heißt es dazu bei Renz-Polster in seinem vielbeachteten Buch „Menschenkinder“ (2011, S. 55):

Lässt man den Zeitraffer laufen, so wurden den Kindern zuerst die Wälder genommen danach die Wiesen, die Hinterhöfe, die Brachflächen, dann die Straßen, Gassen und Gärten. Und schließlich noch die Zeit selbst. [...] Michael Ende hat in Momo kein Märchen erzählt: Da gibt es jemand, der den Kindern die Zeit stiehlt.

Kinder werden – angeregt durch internationale Leistungsvergleichsstudien – zu ‚gesellschaftsrelevanten Wettbewerbsobjekten‘ einer evidenzbasierten Bildungspolitik, die für eingehende Warnungen kein Gehör hat. Bereits vor 26 (!) Jahren mahnte Sigurd Hebenstreit (1996, S. 257f) in einem Artikel:

Wir stecken die Kinder in immer mehr pädagogische Arrangements, damit sie lernen, ihren Gefühlen nicht zu trauen, theoretisch über alles schwätzen zu können, ohne den Hammer in die Hand zu nehmen. Die Reise vom Säugling zum Erwachsenen wird länger, komplizierter, schwieriger, brüchiger. [...] Noch nie wurden so viele Kinder und Jugendliche so lange unmündig gehalten, und noch nie wurde so vielen Kindern so früh ihre Kindlichkeit ausgetrieben.

Diese Bedenken wurden nicht nur überhört, sondern vielmehr konsequent weiterhin auf die Spitze getrieben. Wenn Lisa Becker (2014, S. 1) in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) 18 Jahre später von einer „Karriereplanung im Kindergarten“ spricht, schließt sich damit der Kreis. Mehr noch kann darin eine Bestätigung gesehen werden, was Frischenschläger-Rempe als grundlegendes Übel der evidenzbasierten (Elementar-)Pädagogik identifiziert: „Es fehlt offenbar an einem Grundvertrauen in die kindlichen Kräfte der Selbststeuerung, ihrer Fähigkeit zu Ko-Konstruktion und in die Macht der kindlichen Neugier“ (2013, S. 40).

2. Bildung aus erster Hand

Warum eine Bildung aus erster Hand auf der Grundlage non-formaler Bildungsgrundsätze gerechtfertigt und notwendig ist

Die gegenwärtig wieder zu beobachtenden programmatischen Didaktisierungs- und Fördertendenzen sind mit dem in den Bildungsrahmenrichtlinien definierten anthropologischen Grundlagen schlicht und ergreifend nicht vereinbar. Eigentlich sollte mittlerweile Konsens darüber herrschen, dass Kinder von Anfang an aktiv sind und die Welt (in sich und um sich herum) entdecken, erkunden und begreifen wollen. Mehr noch, dass sich Kinder in einer anregungsreichen Umgebung und einer beziehungsorientierten Pädagogik aus sich selbst heraus entwickeln (Haug-Schnabel & Bensel, 2017). Sie sind dabei von einer großen Neugierde getrieben, ihr eigenes Leben aufzubauen und zu verstehen sowie ihre individuelle, unverwechselbare Identität in eine Beziehung zu ihrem erlebten Umfeld zu setzen. Dabei wählen sie selbst aufgrund ihrer biographischen Eindrücke und entwicklungspsychologisch geprägten Merkmale in selektiver Form aus, was ihnen bedeutsam und wichtig erscheint, um sich ihren intrinsischen Wahrnehmungsschwerpunkten zuzuwenden. Nachhaltige Bildungsprozesse ergeben sich aus sinnstiftenden Fragen, die sich das Kind immer wieder stellt: Wer bin ich? Was kann ich? Welche Gestaltungsmöglichkeiten habe ich? Zu wem gehöre ich? Wer sind die anderen? Was passiert gerade jetzt um mich herum? Insofern geschieht Bildung in aktiv beteiligten und beziehungsorientierten Interaktions- und Kommunikationsprozessen.

Ein ‚hirngerechtes Lernen‘ vollzieht sich, mit Carter (2009), im Kind dann, wenn (1) das Kind ein annehmbares Selbsterleben und zugleich eine annehmbare Akzeptanz des Themas, der Gegebenheit, der Herausforderung in sich spürt, (2) in dem Kind – ausgelöst durch das Thema, die Herausforderung, die Gegebenheit – Erlebnisse, Ereignisse oder Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt wachgerufen werden, (3) im Kind eine emotional bedeutsame, persönliche Beziehung zu dem aktuellen Thema besteht, damit eine ‚neuronale Vernetzung‘ geschehen kann und nicht zuletzt (4) wenn die Entwicklungsatmosphäre, in der sich das Kind befindet, motivierend ist. Andernfalls tritt bei einer Divergenz nach zirka vier bis acht Minuten Langeweile im Kind auf, verbunden mit der Folge, dass es sich Ablenkungsmöglichkeiten sucht – vielfach in der Form, Stress durch Bewegung abzubauen. Lernangebote, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, sorgen für ein ‚unnatürliches Lernen‘ und schaffen eine ‚Unordnung im Gehirn‘, entsprechend der neurobiologischen Gesetzmäßigkeit: Use it or loose it! (Markova, 2005; Jackel, 2008).

Der intraindividuelle Entwicklungsverlauf des Kindes ist maßgeblich abhängig von der Sättigung der unterschiedlichen seelisch-sozialen und körperlichen Grundbedürfnisse und verbietet es vor diesem Hintergrund (aus pädagogischer Sicht) von einem ‚idealtypischen Durchschnittskind‘ zu sprechen (Krenz, 2013,

2014a, 2014b, 2019). In dem Maße, in dem nun dem Kind seine (natürliche) *Selbst-Aktivität* zugunsten einer (programmatisch-didaktischen) *Bildungs-Aktivität* genommen wird, kommt es immer stärker zu einer Einschränkung und zum Abbau seiner *Selbstbildungskräfte*.

Bildung ist Persönlichkeitsbildung

1996 hat die Europäische Union im Amsterdamer Vertrag den Richtwert einer nachhaltigen Bildung beschlossen und 2001 hat der Europa-Rat in Göteborg ein langfristiges Nachhaltigkeitskonzept verabschiedet. Im so genannten ‚Delors-Bericht‘ (1997) ist Bildung als Kern der Persönlichkeitsentwicklung und der Gemeinschaft hervorgehoben, deren Aufgabe es ist, jeden Menschen – ohne Ausnahme – in die Lage zu versetzen, dass er all seine Talente zur vollen Entfaltung und sein kreatives Potenzial, einschließlich der Verantwortung für das eigene Leben und der Erreichung persönlicher Ziele, ausschöpfen kann.

Hier geht es nicht primär um eine ‚kognitive Förderung‘ oder programmatische Entwicklung eines ‚Forschergeistes‘, sondern im Wesentlichen um eine sozial-emotionale stabile Handlungskompetenz. Nachhaltige Bildung drückt sich hier in einer personalen Kompetenz aus, die davon gekennzeichnet und geprägt ist lebenslang Freude an der Erweiterung des eigenen Wissens zu haben, dem Wunsch eigene Handlungskompetenzen kontinuierlich auszubauen, einem Verständnis für andere Menschen sowie Kulturen und deren Geschichte sowie Urteilsfähigkeit, Eigenständigkeit und die Bereitschaft soziale Verantwortung und damit Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Gestaltung einer lernunterstützenden, möglichst individualisierten *Bildungsatmosphäre* maßgeblich bedeutsamer als die programmatische Gestaltung massentauglicher Forscherstunden.

Bildung hat im originären Sinne nichts mit einem ‚schulischen‘ Lernen zu tun und noch weniger mit einem ‚vorschulorientierten‘ Arbeiten (= Bildung aus zweiter Hand). Bildung orientiert sich nicht an einem Kompetenzwettbewerb mit Siegern und Verlierern, sondern zielt auf Werteentwicklung, Zeitlosigkeit, die Schönheit der Kunst, die Kraft der Musik und die Besonderheit einer sorgfältig gepflegten Sprache (Bieri, 2017). Bildung in diesem Verständnis verträgt sich nicht mit eng getakteten Stundenplänen, sie kennt keine Hektik, sondern benötigt freie Zeit, Muße und Ruhe. Bildung lässt sich nicht nach Nutzen zweckentfremden, sondern schenkt gerade Kindern eine große Gedanken-, Handlungs- und Selbstentfaltungsfreiheit, um Widersprüche zu entdecken, fantasievoll zu denken, kreativ zu handeln, Gefühle wahrzunehmen und ausdrücken zu können, mit dem Ziel, sich selbst immer besser kennenzulernen und sich selbst explorativ zu stabilisieren (= Bildung aus erster Hand). Anstelle einer Beschleunigung ihrer Kindheit benötigen Kinder eine Entschleunigung ihres Alltagslebens.

3. Grundsätze zur Bildungsförderung

In den Jahren 2010–2011 wurde der Entwurf „Mehr Chancen für Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0–10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich“ im Bundesland Nordrhein-Westfalen – unter wissenschaftlicher Begleitung der Hochschulen Niederrhein in Mönchengladbach und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster – in ausgewählten Forschungsnetzwerken erarbeitet. Daraus entstand – unter Einbeziehung weiterer Ausgangssituationen – eine überarbeitete Fassung für den Elementar- und Primarbereich, die im Jahre 2016 in Form der „Bildungsgrundsätze für Kinder von 0–10 Jahren“ publiziert wurde und als Orientierungsgrundlage für die pädagogische Praxis dienlich sein soll². Im Folgenden werden fünf zentrale Aspekte aus den Bildungsgrundsätzen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW [MFKJKS]) extrahiert, die den bisher im vorliegenden Beitrag entfalteten Grundgedankengang untermauern sollen.

(1) Persönlichkeitsentwicklung

Die Bildungsgrundsätze erläutern unmissverständlich, dass „das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern ist“ (2016, S. 9). *Individuell* meint, dass das Kind als einzigartiges Subjekt (und nicht als leistungsfähiges Objekt!) anerkannt und respektiert wird. *Ganzheitlich* meint, dass die Förderung und (Heraus-)Forderung nicht teilsoliert im kognitiv-intellektuellen Bereich stattfinden soll, sondern in ein und derselben Tätigkeit, d. h. zugleich affektiv-emotional, sinnlich und motorisch beteiligt ist. *Ressourcenorientiert* meint, dass sich das Bemühen der Pädagog*innen um die Unterstützung und Begleitung der Persönlichkeitsentfaltung des Kindes an den individuellen Stärken – und eben nicht an den Schwächen – orientiert.

(2) Mitgestaltungs- und Freiräume

„Bildungsprozesse entstehen auf der Grundlage von Selbstbildungspotenzialen [...], in interaktiven Beziehungen und Situationen“, im „sozialen Austausch“ und in „konkreten Lebenssituationen“ (MFKJKS, 2016, S. 11). Nachhaltige Erfahrungen „brauchen einen realen Lebensbezug“ (ebd., S. 28). Hierfür brauchen Kinder „Freiräume zum selbständigen Gestalten, vielfältige Gelegenheiten, ihre Interessen, Sichtweisen und Bedürfnisse auszudrücken [...]“. Das Kind wählt aus, was für seine momentane Lebenssituation von Bedeutung ist und welcher Zeitpunkt und

² Auch, wenn sich die Grundsätze auf das Bundesland NRW beziehen, sollen sie im vorliegenden Beitrag als Basisaussagen für eine Gesamtbetrachtung zu Grunde gelegt werden.

welche Zeitspanne angemessen sind, um sich die Welt spielerisch und lernend zu erarbeiten. Das ‚Aneignen von Welt‘ ist eine Aktivität der Kinder, die niemand für sie übernehmen kann“ (ebd., S. 16). „Kinder bilden sich nicht, indem sie fertiges Wissen und Können lediglich von anderen übernehmen [...] Die individuellen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes stehen [...] immer im Zentrum [des Selbstbildungs-] Prozesses“ (ebd., S. 17).

(3) Kindern steht eine achtsame Begleitung zu – kein dogmatischer Dirigismus

Als Ausgangspunkt für die Bildungsprozesse des Kindes wird in den Bildungsgrundsätzen „das Wissen über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse eines Kindes sowie seine Perspektive“ (MFKJKS, 2016, S. 18) festgehalten. Bildungsprozesse werden als „ganzheitlich angelegt“ beschrieben, wobei das Kind „vor allem unterstützend handelnde Bezugspersonen“ (ebd.) benötigt. „Kontinuierliche, wertschätzende Beziehungen im Kindesalter, die Erfahrung von Autonomie und Sicherheit, Trost und Selbstwirksamkeit ermöglichen dem Kind, später selbst verlässliche und emotional offene Beziehungen einzugehen und wirken sich positiv auf den gesamten Bildungs- und Entwicklungsprozess des Kindes aus“ (ebd.).

Bildung wird in den Bildungsgrundsätzen demnach als ein sozialer Prozess verstanden, welcher stets einer „einfühlsamen Begleitung“ (ebd., S. 19) bedarf, zumal „Bildung und Bindung untrennbar miteinander verbunden sind“ (ebd., S. 24). So geht es darum, sowohl „individuelle Wege und Tempi zuzulassen als auch einen gezielten Beitrag zur individuellen Förderung zu ermöglichen“ (ebd., S. 21).

(4) Bewegung und Alltagskommunikation

„Bewegung fördert die körperliche, aber auch kognitive Entwicklung“ (MFKJKS, 2016, S. 78). Zugleich existiert ein unauf löslicher „Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache“ (ebd.). Damit ist weder eine ‚Bewegungsbaustelle‘ noch ein ‚Bewegungsraum‘ angesprochen. Vielmehr geht es um eine alltagsintegrierte Bewegungsvielfalt in allen Lern- und Sinnzusammenhängen. Gleiches gilt für die Sprachentwicklung: „Kinder entwickeln Freude an Sprache und Sprechen, wenn ihre sprachlichen Handlungen in sinnvolle Zusammenhänge gestellt sind und die Themen ihre eigenen Interessen berühren“ (ebd., S. 92) – und eben nicht, wenn Sprachförderung programmatisch mit Bildkärtchen („Das ist ein Apfel!“) praktiziert wird.

(5) Das freie Spiel

Vorangehend wurde argumentiert, dass der Alltag des Kindes mit Lern- und Bildungszielen funktionalisiert wird. Dabei sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass „nur die Handlung, in der die Spielabsichten und Ziele des Kindes verwirklicht wer-

den, wesentlich ist – und nicht das Ergebnis.“ Das Spiel „ist ein ganzheitliches Lernen, weil es die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes und seinen gesamten Entwicklungs- und Lernprozess fordert und fördert. Spielen und Lernen sind deshalb keine Gegensätze [...]“ (MFKJKS, 2016, S.22). Funktionsorientierte Lernspieleinheiten, in denen die Initiative von den Erwachsenen ausgeht, sind vor diesem Hintergrund keine echten Spiel- und keine nachhaltigen Lernphasen, denn „Bildungsprozesse, die dem Spiel zugrunde liegen, gehen immer von der Eigenaktivität des Kindes aus“ (ebd.). Mehr noch: „Das Spiel ist die wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in der elementaren Bildung“, wobei „die Raumgestaltung den Bewegungsdrang von Kindern berücksichtigen muss [...]“ (ebd.). Konsequenterweise braucht das Kind die Möglichkeit, „sein Spiel und seine Spielformen selbst zu gestalten, über seinen Spielort, sein Spielthema und den Spielinhalt sowie Spielmaterialien selbst zu entscheiden, seine Spielpartner selbst zu wählen und dabei ausreichend Zeit für ‚Freies Spiel‘ zur Verfügung zu haben“ (ebd., S. 23).

Abschließend: Die in den Bildungsgrundsätzen angeführten zehn Bildungsbereiche lassen sich „lediglich gedanklich voneinander abgrenzen, [denn] Kinder suchen sich Bildungsgegenstände nicht entlang eines Kategoriensystems aus“ (MFKJKS, 2016, S. 74). Fraglos widersprechen voneinander abgegrenzte und isolierte praktische ‚Bildungsangebote‘ diesem Bildungsverständnis, weil ein solches methodisch-didaktisches Vorgehen keine nachhaltigen Bildungsprozesse unterstützt. Voneinander theoretisch abgegrenzte und isolierte Bildungsbereiche können lediglich eine Denk-Hilfe sein und „sind als Impulse zu verstehen, [um] die eigene Arbeit zu reflektieren, das eigene Repertoire zu überprüfen und ggf. zu erweitern oder zu modifizieren“ (ebd., S. 75).

Das heißt: Bildungsgrundsätzen zu folgen, verlangt weder ein Abarbeiten methodisch-didaktischer Programme noch definieren sie eine Arbeitsverpflichtung! Sie sind (lediglich) *Leitideen*, nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Die in den Bildungsgrundsätzen grundlegend erläuterten Kernaussagen verlangen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit sich selbst und im pädagogischen Kollegium: wahrnehmungsbereit und zugleich inhaltsoffen. Entscheidend ist dabei die Haltung, Einstellung, Sichtweise – das Selbstverständnis als Kindheitspädagog*in.

4. Grundlegende Gedanken zu einer bindungsorientierten Beziehungsgestaltung für entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse von Kindern

Max Frisch hat sich in seinen vielen Schriften immer wieder mit der Frage nach der *Identität* des Menschen und dem Umgang mit seiner Welt auseinandergesetzt. In seinem ersten Tagebuch (1946-1949) schrieb er unter anderem: „Auch wir sind die Verfasser der anderen; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare

Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage“ (1985, S. 28).

Diese Aussage trifft in seiner Bedeutung genau die hohe Verantwortung einer entwicklungsförderlich-begleitenden Tätigkeit. Gleich den Verfasser*innen von Büchern, Fachartikeln und Konzeptionen, die ihre Gedanken ‚schwarz auf weiß‘ zu Papier bringen, sind es Kindheitspädagog*innen, die mit ihrer Persönlichkeit, ihrem persönlichen sowie beruflichen Selbstverständnis und ihrer persönlichen Arbeitsweise – neben den Einflüssen der Elternhäuser – eine prägende (Aus-)Wirkung auf Kinder haben.

Kindheitspädagog*innen wirken mittelbar – entsprechend dem Watzlawick-Axiom, dass sich der Mensch nicht nicht verhalten kann –, indem sie sich kontinuierlich körpersprachlich, handlungstätig und verbal in das Interaktionsgeschehen mit Kindern einbringen. Die Verhaltensweisen und Handlungen des Kindes sind damit immer auch eine Re-Aktion auf das subjektive Erleben der (elementar-)pädagogischen (Fach-)Kräfte. Insoweit überrascht es nicht, dass der bekannte Psychoanalytiker Carl Gustav Jung bereits auf diese machtvolle Wechselwirkung hinwies: „Wenn wir bei einem Kind etwas ändern wollen, sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um etwas handelt, das wir an uns selbst ändern müssen“ (zit. nach Krenz, 2010, S. 140). Und: „Alles, was uns an anderen missfällt, kann uns zu besserer Selbsterkenntnis führen“ (ebd.).

Dies berücksichtigend, liegt die größte Herausforderung für Kindheitspädagog*innen wohl kaum in der formal korrekten Formulierung von Bildungs- und Entwicklungszielen für Kinder, sondern wahrlich in einer kritischen Betrachtung ihrer selbst. Dies scheint die Voraussetzung zu sein, um eine professionelle und vor allem sichere Bindung als Voraussetzung für Bildung zum einzelnen Kind eingehen zu können (Krenz & Klein, 2013).

Elementarpädagogische *Bildungsarbeit* vollzieht sich unter dem Vorzeichen dieser Präliminarien in Form eines sehr engen *Bindungsgeschehens* zwischen Menschen. Bildungsarbeit ist Bindungserleben, getragen von Nähe, Aufmerksamkeit, Zuneigung, Interesse, Neugierde und Zutrauen. Die bekannte Familientherapeutin Virginia Satir (1916–1988) sagte einmal:

Ich glaube daran, dass das größte Geschenk, das ich von jemanden empfangen kann, ist, gesehen, gehört, verstanden und berührt zu werden! Das größte Geschenk, das ich geben kann, ist, den anderen zu sehen, zu hören, zu verstehen und zu berühren. Wenn dies geschieht, entsteht Kontakt.

Dabei ist es stets der zwischenmenschliche Kontakt, der Kinder, Jugendliche und Erwachsene motiviert, Kontakt zu sich selbst herzustellen. Wenn dies gelingt, ist der erste Schritt zur Selbstbildung getan.

In zwischenmenschlichen Beziehungen dominieren jedoch weniger ‚Rationalität und Intelligenz des Menschen‘ als vielmehr Emotionen, die die entscheidenden Impulse dafür geben, in welche Richtung gedacht und wie gehandelt, d. h. wie miteinander interagiert wird. Es ist die „Macht der Gefühle“ (Ochmann, 2003; LeDoux, 2001, 2003), die unser Leben steuert und inzwischen haben führende Neurowissenschaftler*innen³ gezeigt, wie Emotionen das gesamte Leben bestimmen.

In Anbetracht dieser für die Pädagogik und Psychologie relevanten Erkenntnisse sind auch die Ergebnisse der Bindungsforschung – fraglos das große Verdienst von John Bowlby (2016) und Mary Ainsworth (1979, 2003) – von enormer Bedeutung für Kindheitspädagog*innen. In der Bindungstheorie, die ein „umfassendes Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ darstellt (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 65f) gibt es fünf Postulate:

1. Für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes ist kontinuierliche und feinfühliges Fürsorge von herausragender Bedeutung.
2. Es besteht die biologische Notwendigkeit, mindestens eine Bindung aufzubauen, deren Funktion es ist, Sicherheit zu geben und gegen Stress zu schützen. Eine Bindung wird zu einer erwachsenen Person aufgebaut, die als stärker und weiser empfunden wird, so dass sie Schutz und Versorgung gewährleisten kann. Das Verhaltenssystem, das der Bindung dient, existiert gleichrangig und nicht etwa nachgeordnet mit den Verhaltenssystemen, die der Ernährung, der Sexualität und der Aggression dienen.
3. Eine Bindungsbeziehung unterscheidet sich von anderen Beziehungen darin, dass bei Angst das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und die Nähe der Bindungsperson aufgesucht wird, wobei das Erkundungsverhalten unterbrochen wird (das Explorationssystem wird deaktiviert). Andererseits hört bei Wohlbefinden die Aktivität des Bindungsverhaltenssystems auf und Erkundungen sowie Spiel setzen wieder ein.
4. Individuelle Unterschiede in Qualitäten von Bindungen kann man an dem Ausmaß unterscheiden, in dem sie Sicherheit vermitteln.
5. Mit Hilfe der kognitiven Psychologie erklärt die Bindungstheorie, wie früh erlebte Bindungserfahrungen geistig verarbeitet und zu inneren Modellvorstellungen (Arbeitsmodellen) von sich und anderen werden.

Merkmale einer sicheren Bindung zwischen Erwachsenen und Kind zeigen sich vor allem dadurch, dass das Kind (1) die Bindungsperson als einen ‚sicheren Hafen‘ erlebt, den sie bei Verunsicherungen, Ängsten und Verlassenheitsgefühlen gerne, freiwillig und selbstmotiviert aufsucht, (2) durch die Verhaltensweisen der Bindungs-

3 An dieser Stelle seien vor allem der in Iowa City lehrende Professor für Neurowissenschaften, Antonio Damasio, der in New York lehrende Joseph LeDoux und einer der führenden deutschsprachigen Neurowissenschaftler, Gerhard Roth, (Roth, 2003; Roth & Strüber, 2018; Roth, Heinz & Walter, 2020; Roth, 2021) genannt.

personen Sicherheit und Hilfe erlebt, bei Sorgen, Kummer und Trennung und nicht zuletzt (3) motiviert und freiwillig über seine Gefühle berichtet und dabei emotionale Belastungen ebenso wie positive Empfindungen uneingeschränkt teilt.

Vor diesem Hintergrund liegt nahe, dass Bindungserfahrungen, mit Gerhard Suess (2006, S.2) gesprochen, „die Bühne für die Erfahrungswelt“ der Kinder bereiten. Mehr noch, werden

Kinder durch die frühen Bindungserfahrungen gleichsam auf ein Gleis gestellt, von dessen Verlauf abhängig sie zunehmend unterschiedliche Erfahrungen sammeln. [...] Neben einer den Bindungsbedürfnissen der Kinder angemessenen Gestaltung des Übergangs in den Kindergarten rückt vor allem die Rolle von Erzieher/innen in den Mittelpunkt unseres Interesses, die [...] auf jeden Fall [...] zu wichtigen Beziehungspartnern zu Kindern werden. Auf sie werden Kinder ihr bisher entwickeltes Weltbild anwenden und dabei Gefühle und Reaktionstendenzen bei den Erzieher/innen auslösen, die wiederum dazu angelegt sind, die Weltbilder der Kinder zu bestätigen. Hier besteht die Gefahr, dass sich negative Auswirkungen hochunsicherer Bindungen im Alltag durchsetzen. Erzieher/innen sollten deshalb über diese Prozesse informiert sein, um schließlich ihre Gefühle und Reaktionstendenzen kritisch zu reflektieren und versuchen zu können, der Sogwirkung unsicherer Bindungen zu widerstehen.

Wenn positive Bindungserfahrungen bei Kindern (und Jugendlichen) vor allem ein Gefühl der tiefen Geborgenheit auslösen und zugleich eine Schutzfunktion gegen Über- und Unterforderung, Kränkung und Hoffnungslosigkeit, Verlassensängste und Ohnmachtsgefühle bilden, dann kann einerseits der Ausgangsthese des schwedischen Kindergarten- und Schulcurriculums nur mit großer Zustimmung beigegeben werden: „Bildung geschieht nur durch Bindung“. Andererseits ist hierin die Bestätigung der Notwendigkeit zu sehen, dass die professionelle elementarpädagogische Praxis Kindheitspädagog*innen benötigt, die sowohl ihre eigenen Bindungserfahrungen (kritisch) hinterfragen, als auch die Bindungsverhältnisse zu Kindern bewusst und sicher gestalten⁴.

5. Fazit

Professionelle elementare Bildung fragt zunächst danach, welche Lebensinteressen Kinder ausdrücken und sie sorgt dafür, dass Kinder auf gebildete Kindheitspädagog*innen treffen, die ihnen dabei behilflich sind, ihren eigenen Lebensentwurf

⁴ Hierzu die beachtenswerten Ergebnisse der Wiener Kinderkrippenstudie, dass viele Kindheitspädagog*innen dazu neigen, Themen wie „Trennung und Getrennt-Sein“ und ein „Nachdenken über emotionale Prozesse“ eher zu vermeiden und sie „entsprechende Abwehrprozesse“ vor einer „bewusste[n] Auseinandersetzung mit belastenden Gefühlen“ schützen (Datler et al., 2011, S.50). Und weiterführend die Untersuchung von Maria Fürstaller (2019).

zu erfassen, Lebensfreude (weiter) zu entwickeln und seelische sowie lernunterstützende Grundbedürfnisse zu beantworten. Dies gelingt, wenn zumindest folgende Forderungen erfüllt werden:

Elementare Bildung braucht Kindheitspädagog*innen, die

1. Sorge für eine alltagsorientierte, lebendige, lernunterstützende Bildungsatmosphäre tragen.
2. sich engagiert und selbstinteressiert über den eigentlichen Sinn von Bildung und ihre diversen Betrachtungsweisen informieren und über die Ziele von Bildungsereignissen sowie die Aufgaben einer persönlichkeitsbildenden Elementarpädagogik grundlegend selbständig nachdenken.
3. über eine Wahrnehmungsoffenheit – sowohl nach innen als auch nach außen – verfügen. Das heißt, sowohl eine Bereitschaft zu einer ausgeprägten (Selbst-) Reflexion inklusive der eigenen biographischen Bildungs- und Bindungserfahrungen als auch die offene Beobachtung verschiedener (Lebenswelt-)Realitäten, d. h. ein Bewusstsein für die diversen Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen.

Die letzten Worte seien Galileo Galilei gewidmet, der bereits im 17. Jahrhundert betonte: „Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ Und das gilt wohl im buchstäblichsten Sinne sowohl für die Bildung der Kinder als auch für die (Aus-)Bildung von Kindheitspädagog*innen.

Literatur

- Ainsworth, M. (1979). Attachment as related to mother-infant interaction. *Advances in the study of behaviour*, 9, 1–51. San Diego: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-3454\(08\)60032-7](https://doi.org/10.1016/S0065-3454(08)60032-7)
- Ainsworth, M. (2003). Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen von Babys. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hrsg.). *Bindung und menschliche Entwicklung John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie*. (S. 414–421). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. (7. Auflage). München: E. Reinhardt.
- Becker, L. (2014). Karriereplanung im Kindergarten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 125, S. C1.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* München: Komplet-Media.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1995). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Konvention im Wortlaut und Materialien. Text mit amtlicher Übersetzung*. (4. Auflage). Bonn.

- Carter, R. (2009). *Das Gehirn. – Anatomie, Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Bewusstsein, Störungen*. London: Dorling Kindersley.
- Damasio, A. R. (1997). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. (3. Auflage). München: List.
- Damasio, A. R. (2003). *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*. München: List.
- Damasio, A. R. (2001). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. (3. Auflage). München: List.
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.). *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19* (S. 30-54). Wien: Psychosozial Verlag.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.). (2010). *Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern*. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.). (1997). *Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. (Delors-Bericht). Bonn.
- Frisch, M. (1985). *Tagebuch 1946-1949*. (16. Auflage). Frankfurt: Suhrkamp.
- Frischenschläger-Rempe, U. (2013). Über die Planbarkeit von Kind und Welt. *klein&groß*, 11, 40.
- Fürstaller, M. (2019). *Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet: Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas*. Wien: Psychosozial-Verlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). *Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. Freiburg: Herder.
- Hebenstreit, S. (1996). Über das Kind, die Welt und die Zukunft. *TPS*, 5.
- Jackel, B. (2008). *Lernen, wie das Gehirn es mag. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familie*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- Krenz, A. (2010). „Spiel-Raum-Kindheit“ in Gefahr: Kinder(t)räume als Grundlage für eine kindorientierte Entwicklung. In A. Krenz (Hrsg.). *Kindorientierte Elementarpädagogik* (S. 135-144). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krenz, A. (2013). *Elementarpädagogik aktuell. Die Entwicklung des Kindes professionell begleiten*. München: Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG.
- Krenz, A. (2014a). *Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik. Kinder sehen, verstehen und entwicklungsunterstützend handeln*. München: Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG.

- Krenz, A. (2014b). *Grundlagen der Elementarpädagogik*. München: Burckhardt-Laetare Verlag, Körner Medien UG.
- Krenz, A. (2019). *Kinder brauchen Seelenproviant*. (6. Auflage). München: Kösel.
- Krenz, A. & Klein, F. (2013). *Bildung durch Bindung*. (2. Auflage). Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht.
- Krenz, A.: Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich. Mediengruppe Oberfranken, 2. Aufl. 2019
- LeDoux, J. E. (2001). *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*. München: dtv.
- LeDoux, J. E. (2003). *Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht*. Zürich/Düsseldorf: Walter.
- Markova, D. (2005). *Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer*. (5. Auflage). Kirchzarten: VAK.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW & Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (2016). *Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an*. Freiburg: Herder.
- Ochmann, F. (2003). Die Macht der Gefühle. *STERN*, 35, 96–107.
- Renz-Polster, H. (2011). *Menschenkinder. Plädoyer für eine artgerechte Erziehung*. (4. Auflage). München: Kösel.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Roth, G. (2021). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. & Strüber, N. (2018). *Wie das Gehirn die Seele macht*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G., Heinz, A. & Walter, H. (2020). *Psychoneurowissenschaften. Lehrbuch*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Seichter, S. (2020). *Das „normale“ Kind. Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz.
- Schäfer, G. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Sozialgesetzbuch (2021). *Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe*. Zuletzt geändert durch Art. 32 G v. 05.10.2021 | 4607. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/8b.html>
- Suess, G.J. (2006). Neue Erkenntnisse aus der Bindungsforschung. *Manuskripte im Rahmen der didacta in Hannover*, S. 1–2.