

# Bindung schafft Bildung

geschrieben von Redakteur | August 8, 2023



## Die Persönlichkeit der Kindheitspädagog:innen als Ausgangspunkt für eine kindorientierte, entwicklungsförderliche Elementarpädagogik

Die pädagogisch gestaltete Landschaft in nahezu allen Kindertageseinrichtungen hat sich seit den Ergebnissen der ersten Pisa-Studie der OECD (2000) deutlich gewandelt. Obgleich es sich hierbei um internationale Schulleistungsuntersuchungen, ausgerichtet auf die drei Bereiche Lesekompetenz, Naturwissenschaften und Mathematik, gehandelt hat, blieben die Ergebnisse nicht nur auf den Schulbereich begrenzt, sondern hatten ihre Auswirkungen auch auf den Elementarbereich, obgleich dieser einen gesetzlich verbrieften „eigenen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag hat (SGB VIII): als „Zubringerinstitution“ für die Schule!

Wo in der „Vor-Pisa-Zeit“ noch viel und intensiv gespielt, gesungen, getanzt, miteinander zugewandt kommuniziert wurde und vor allem Alltagssituationen in die tägliche Pädagogik integriert wurden, gerieten stattdessen immer stärker so genannte **„Bildungsfenster“** im konkreten Entwicklungsalter der Kinder in den Fokus. Und diese wurden zielgerichtet mit Programmen gefüllt. Wo früher mit Kindern die „Leichtigkeit des Seins“ in guten Beziehungsbindungen genossen wurde, kam immer wieder die kritische Frage auf, ob eine solche (mit einer starken, negativ besetzten Etikettierung versehene) „Kuschelpädagogik“ nicht die „Selbstbildungskräfte“ von Kindern unterfordere und Entwicklungschancen ungenutzt verstreichen würden.

Wo früher Bindungsqualitäten der elementarpädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt ihrer Arbeit standen und auch in den meisten Konzeptionen niedergeschrieben waren, rückten **„lernzielformulierte Bildungsanforderungen“** an Kinder ins Zentrum einer postulierten ‚zeitaktuellen‘ Bildungspädagogik.

Wo früher der Faktor „Zeit & Ruhe“ eine wesentliche Bedeutung für die Pädagogik besaß, rückte in der „Nach-Pisa-Periode“ das Merkmal einer **Ressourcen genutzten Quantitätsorientierung** in den Vordergrund.

Wo früher mit Kindern die Außenwelt und die Natur erlebnisnah erforscht wurden, standen diese den Kindern immer häufiger in künstlich konstruiert hergestellten Situationen im Innenbereich der Kindertagesstätte zur Verfügung, die in der Gegenwart gerne auf Tablets betrachtet werden.

## **Der Bildungsbegriff begegnet uns überall**

Wenn es ein „Zauberwort“ in der heutigen Elementarpädagogik zu bestimmen gäbe, dann hieße es unzweifelhaft **„BILDUNG“**. So dreht(e) sich in den meisten Kindertageseinrichtungen alles um

die Primäraufgabe, >Bildung von Anfang an< zu realisieren, Bildungsarbeit im Innenbereich umzusetzen und nach außen für Eltern, den Träger, die Öffentlichkeit möglichst unübersehbar transparent zu machen, Bildungsdokumentationen/Lerntagebücher für jedes Kind zu führen, Bildungsbücher zu erstellen, den Kindern immer wieder und an allen Orten/ zu jeder Gelegenheit neue Bildungserfahrungen zu vermitteln und in ihnen effiziente Lernkompetenzen auf- und auszubauen.

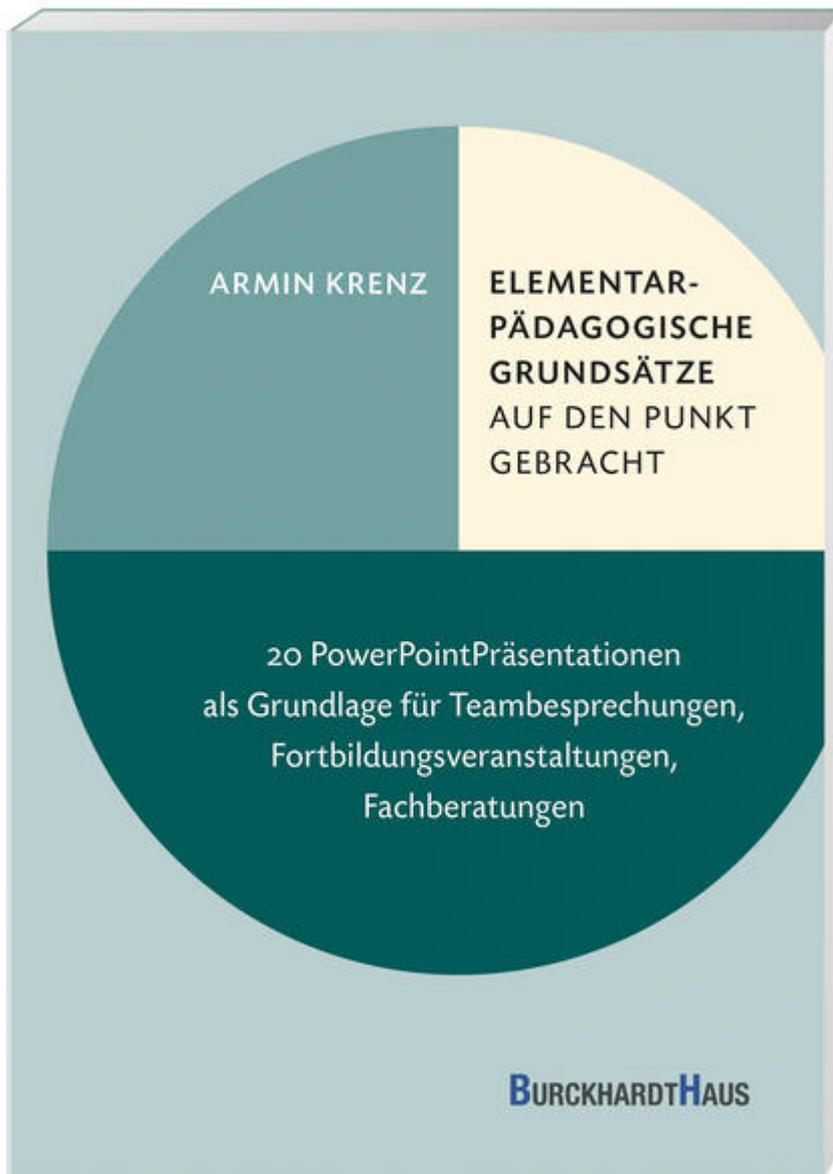
Ferner hieß es, dass Methodenkompetenzen in Kindern zu installieren und Medienkompetenzen aufzubauen sind, aus bildungsfernen Kindern sollen auch möglichst kluge Lernforscher gemacht werden. Kindertageseinrichtungen wurden in **Zukunfts- und Lernwerkstätten/ Bildungshäuser** verwandelt, möglichst bilinguale Sprachkompetenzen soll(t)en als Förderfundament schon im Krippenalter berücksichtigt werden und elementare Bildungspotenziale bei Kindern galt es so früh und so intensiv wie möglich zu aktivieren, damit vorhandene Bildungsfenster nicht ungenutzt brach liegen bleiben. So verwundert es nicht, wenn sogar auf öffentlichen Vorträgen in Deutschland Kinder als >**Rohstoff**< bezeichnet wurden und Bildung als eine >**Investition in den Rohstoff**< verstanden wurde, die eine >**wertvolle Rendite**< mit sich bringt. Da verschlug es selbst hartgesottene Kindheitspädagog:innen mit einer humanistischen Grundhaltung fast die Sprache.

## **Bildungsblüten und ihre vielfältigen Farben**

Damit kam bzw. kommt das gesamte Kinderleben immer stärker einem Leben gleich, das fast ausschließlich einer Aneinanderreihung von pädagogischen Arrangements entspricht. 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 mit dem

Ausgangs- und Mittelpunkt Kind ist. Gleichzeitig lautete bei kritischen Nachfragen der vielzitierte Antwortsatz: „Selbstverständlich holen wir das Kind dort ab, wo es steht und unsere pädagogischen Angebote sind stets ganzheitlich geprägt.“ Beide Begrifflichkeiten verkamen dadurch zu einer pädagogischen Farce. Und sie sind zu einer **inhaltsleeren Worthülse** geworden, weil didaktisierte Forschungsangebote, gefüllte Forschungskoffer, gezielt ausgegebene Forschungsgegenstände, in Tagesabläufe fest eingeplante (zugleich zeitisolierte und funktional angesetzte) Forscherzeiten in dafür vorgegebene Forscherräumen (mit Forschertischen, Forscherregeln, Forscherinseln, Forscherecken ...) den Kindergartenalltag beherrschen.

---



Anzeige

Armin Krenz

**[Elementarpädagogische Grundsätze auf den Punkt gebracht](#)**

20 PowerPointPräsentationen als Grundlage für Teambesprechungen, Fortbildungsveranstaltungen und Fachberatungen

344 Seiten mit zahlreichen Abbildungen

ISBN 978-96304-613-1

29,95 €

Die PowerPointPräsentationen und Seminarunterlagen von Prof. Armin Krenz haben sich in zahlreichen Vorträgen und Weiterbildungen bewährt. Sie vermitteln kurz und prägnant das Wesentliche für die pädagogische Praxis und stützen sich dabei

auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse. Mit seinem Buch unterstützt er pädagogische Fachkräfte dabei aktuelles Wissen in die Praxis umzusetzen.

---

## **Verplante und funktionalisierte Kinderzeiten rauben Kindern ihre Kindheit**

Bildung geschah bzw. geschieht immer noch in einem Fächerkanon (Montag Naturwissenschaft, Dienstag Sprachbildung ...). Wobei jeder Tag selbst in **Freizeit-**, **Arbeits-** und **Lernfelder** unter- und aufgeteilt wurde/wird. Alles passierte durch eine alltagsverbreitete (und gleichzeitig wissenschaftlich nicht nachvollziehbare) Annahme, die da lautete: je mehr Förderangebote und Stimulation das Kind erhält, desto mehr Synapsen bilden sich im Gehirn und desto mehr >brainpower< besitzt das gegenwärtige und zukünftige Kind. Die Frage blieb bzw. bleibt dabei vollkommen unbeantwortet, nämlich die, was bei einer solchen Bildungsarbeit >**ganzheitlich**< bzw. >**nachhaltig**< ist und inwiefern die Kinder tatsächlich **der** Ausgangspunkt für die vielfältigen Angebote sind. Ein nachhaltiges Lernen geschieht im Alltagserleben der Kinder und nicht in vorgestanzten Musterbögen vgl.: Carter, R, 2009/ Damasio, J.R., 1997; Jackel, B. (2008).

Dr. Herbert Renz-Polster, Kinderarzt und Wissenschaftler, schreibt dazu in seinem vielbeachteten Buch >Menschenkinder<: „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.“ (2011, S. 55). Kinder werden aufgrund einer

gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Zuordnung als >gesellschaftsrelevantes Wettbewerbsobjekt< angesehen, so dass sich unbemerkt die Hochleistungsgesellschaft die Kinder einverleibt.

Professor Sigurd Hebenstreit schrieb schon in einem vor 27 Jahren erschienenen 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.“ (1996, S. 257 f.) Seine Bedenken und die vieler anderer wurden nicht nur überhört, sondern vielmehr konsequent weiterhin auf die Spitze getrieben.

Wenn Lisa Becker in der FAZ 18 Jahre später schon von einer „Karriereplanung im Kindergarten“ spricht, schließt sich der Kreis. Woran scheint es zu liegen, dass die Elementarpädagogik (ebenso wie ein großer Elternteil bzw. viele Träger von Kindertageseinrichtungen) glaubt, Kinder ständig belehrend fördern zu müssen? U. Frischenschläger-Rempe geht von folgendem Grundübel aus: „Es fehlt offenbar an einem Grundvertrauen in die kindlichen Kräfte der Selbststeuerung, ihrer Fähigkeit zur Ko-Konstruktion und in die Macht der kindlichen Neugier“ (2013, S. 40) und schon 2011 sprach Susanne Gaschke von einer >verkauften Kindheit<.

Schon eine alte chinesische Weisheit lautet: „Das Gras wächst nicht schneller, indem man daran zieht.“

## **Warum eine Bildung aus I. Hand auf**

# **der Grundlage non-formaler Bildungsgrundsätze gerechtfertigt und notwendig ist**

Kinder sind von Anfang an von sich aus aktiv, wollen die Welt (in sich und um sich herum) entdecken, erkunden, begreifen und entwickeln sich in einer anregungsreichen Umgebung und einer beziehungsorientierten Pädagogik aus sich selbst heraus (vgl.: Haug-Schnabel, G. + Bensel, J., 2017). Sie sind dabei von einer großen Neugierde getrieben, ihr eigenes Leben aufzubauen und zu verstehen sowie ihre individuelle, unverwechselbare Existenz 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 den intrinsisch vorhandenen Wahrnehmungsschwerpunkten zuzuwenden. Alle Bildungsprozesse ergeben sich aus sinnstiftenden Fragen, die sich das Kind immer wieder stellt: wer bin ich, was kann ich, was habe ich an Gestaltungsmöglichkeiten, zu wem gehöre ich, wer sind die anderen und was passiert gerade jetzt um mich herum? Insofern geschieht Bildung in aktiv beteiligten und beziehungsorientierten Interaktions- und Kommunikationsprozessen!

## **Ein ‚hirngerechtes Lernen‘ vollzieht sich im Kind dann, wenn**

- das Kind ein annehmbares Selbsterleben und gleichzeitig eine annehmbare Akzeptanz des Themas/ der Gegebenheit/ der Herausforderung in sich spürt;
- in dem Kind – ausgelöst durch das Thema/ die Herausforderung/ die Gegebenheit – Erlebnisse, Ereignisse oder Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt wachgerufen werden;

- im Kind eine emotional bedeutsame, persönliche Beziehung zu dem aktuellen Thema besteht, damit eine ‚neuronale Vernetzung‘ geschehen kann;
- die Entwicklungsatmosphäre, in dem sich das Kind befindet, motivierend ist. Andernfalls tritt bei einer Divergenz nach ca. 4-8 Minuten Langeweile im Kind auf, verbunden mit der Folge, dass es sich Ablenkungsmöglichkeiten sucht – vielfach in der Form, Stress durch Bewegung abzubauen. (vgl. Carter, R., 2009)

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! (vgl. Markova, D., 2005; Jackel, B., 2008).

Die intraindividuelle Individualität des Kindes, die es aus wissenschaftlicher Sicht verbietet, von einem >idealtypischen Durchschnittskind< zu sprechen, sorgt dabei stets für einen ganz persönlichen Entwicklungsverlauf, der je nach Sättigung der unterschiedlichen seelisch-sozialen und körperlichen Grundbedürfnisse einen aktiv gestalteten Entwicklungsverlauf nimmt (Krenz, A., 2019). In dem Maße, in dem nun dem Kind seine Selbstaktivität sowie seine subjektiv geprägte Wahrnehmungsorientierung genommen wird, kommt es immer stärker zu einer Einschränkung und zum Abbau seiner Selbstbildungskräfte, was wiederum für eine nachhaltige Bildungsentwicklung kontraproduktiv ist. Janusz Korczak, der große Arztpädagoge, trat stets für die „Rechte des Kindes“ ein und kam in diesem Zusammenhang zu folgendem Schluss: >Ein Kind ist kein Lotterielos, um den ersten Preis zu gewinnen< (In: Schönefeld, A., Berlin 2013).

## **Bildung ist Persönlichkeitsbildung**

1996 hat die Europäische Union im >Amsterdamer Vertrag< den Richtwert einer nachhaltigen Bildung beschlossen und 2001 hat

der Europarat in Göteborg ein langfristiges Nachhaltigkeitskonzept verabschiedet. Im so genannten „Delors-Bericht“ (1997) ist Bildung als der 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 Entwicklung bringen 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 „kognitiven Förderung“ sondern eine im Vordergrund sozial-emotionale stabile Handlungskompetenz. Nachhaltige Bildung drückt sich beispielsweise in den personalen Kompetenzen aus, im Sinne einer lebenslangen Lernfreude sein Wissen ständig erweitern zu wollen, die eigene Handlungskompetenz auszubauen (statt über Ungerechtigkeiten oder Konflikte zu klagen), Verständnis für andere Menschen/ Kulturen und deren Geschichte, Interkulturalität, den Wert einer inklusiven Gesellschaft aufzubringen, mit einem guten Urteilsvermögen, einer hohen Eigenständigkeit und sozialen Verantwortung das Leben aktiv zu gestalten, Solidarität zu zeigen, Empathie und Partizipationswünsche zu entwickeln, Selbstbildungsarbeit auf sich zu nehmen, eine allsinnige Weltwahrnehmung an den Tag zu legen, Lernangelegenheiten und Lernherausforderungen anzunehmen sowie Vernetzungen aus unterschiedlichen Beobachtungen/ Ereignissen herzustellen, um folgerichtige Entscheidungen zu treffen, aus Fehlern zu lernen und bei Problemlagen nach Lösungen zu suchen.

**Dies alles fußt auf der Ausgangssituation entwicklungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten, die zugleich ein Beleg für eine non-formale Bildungsarbeit sind:**

- Jedes Kind ist aktiv und entwickelt sich aus einem achtsamen Dialog aus sich selbst heraus.

- Das Kind ist einerseits von Neugierde geprägt und gleichzeitig subjektiv selektiv, indem es für sich Bedeutsamkeiten erkennt und aufgreift sowie unbedeutsame Signale unberücksichtigt lässt.
- Jedes Kind selbst bestimmt – wie auch seine Umwelt – den Entwicklungsverlauf stets aktiv mit.
- Da es kein ‚idealtypisches Durchschnittskind‘ gibt, muss die Tatsache in der kindlichen Entwicklungsbegleitung zur Kenntnis genommen werden, dass jedes Kind eine intraindividuelle Individualität besitzt.
- Ebenso ist bei Kindern gleichen Alters kein Entwicklungsmerkmal gleich ausgeprägt, so dass eine interindividuelle Individualität vorliegt.

Diese >elementare Bildung< ist daher von grundlegender Bedeutung für die weitere Lebensgestaltung eines jeden Menschen. Dabei haben entwicklungsbegleitende Erwachsene für eine lernunterstützende, möglichst individualisierte „Bildungsatmosphäre“ zu sorgen. Bildung hat im originären Sinne nichts mit einem „schulischen“ Lernen zu tun und noch weniger mit einem „vorschulorientierten“ Arbeiten (= Bildung aus II. Hand).

Bildung orientiert sich nicht auf einen Wissenswettbewerb mit Siegern und Verlierern sondern auf Werteentwicklungen, Zeitlosigkeit, die Schönheit der Kunst, die Kraft der Musik und die Besonderheit einer sorgfältig gepflegten Sprache. Bildung kennt keine Hektik, sondern schätzt gelebte Zeiten, Ruhe und Muße. Sie lässt sich nicht nach „Nutzen“ zweckentfremden, sondern schenkt gerade den Kindern eine große Gedanken-, Handlungs- und Selbstentfaltungsfreiheit, um Widersprüche zu entdecken, fantasievoll zu denken, kreativ zu handeln, Gefühle zu erleben/ ausdrücken zu können und dadurch immer wieder die Möglichkeit zu bekommen, sich selbst immer besser kennenzulernen und sich selbstexplorativ zu stabilisieren (= Bildung aus I. Hand). Kinder brauchen statt einer Beschleunigung ihrer Kindheit eine Entschleunigung ihres

Alltagserlebens.

**Die HALTUNG gestaltet eine kindorientierte Pädagogik**

## **Empfehlungen für eine nachhaltige Bildung**

In den Jahren 2010/ 2011 wurde der Entwurf „Mehr Chancen für Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 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 begleitet. Daraus entstand eine – unter Einbeziehung weiterer Ausgangssituationen – eine überarbeitete Fassung für den Elementar- und Primarbereich, die im Jahre 2016 in Form der >Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren< publiziert wurde und als Orientierungsgrundlage für die Praxis dienlich sein soll. Auch wenn sich die Grundsätze in Deutschland auf das Bundesland NRW beziehen, sollen sie an dieser Stelle als Basisaussagen für eine Gesamtbetrachtung zu Grunde gelegt werden.

## **Das KIND ist Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit**

Wenn im Aufgabenfeld der „Bildung, Erziehung und Betreuung“ lt. den Bildungsgrundsätzen (=BG) zunächst „das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit **individuell, ganzheitlich** und **ressourcenorientiert** herauszufordern und zu fördern ist“ (S. 9). So wird an dieser Stelle von dem individuellen Subjekt Kind (nicht den Kindern) ausgegangen, das in seiner Persönlichkeit (nicht im Sinne eines Leistungsträgers) –

ausgehend von der Reformpädagogik – nicht a priori teilsoliert im kognitiv-intellektuellen Bereich gefördert wird, sondern es **gleichzeitig** (in derselben Tätigkeit) auch affektiv-emotional, sinnlich und motorisch (= ganzheitlich) beteiligt ist. Und dies auf der Grundlage seiner individuell vorhandenen Stärken – ganz im Gegensatz zu einer Sichtweise, nach einer Defizit-/ Fehlerfindung die Schwächen zum Arbeitsschwerpunkt zu erklären.

So fordern die BG ein radikales Umdenken, ein Lösen vom traditionell geprägten Bild eines Kindes, an seinen „Schwächen zu arbeiten“. Zwei Fragen an die Praxis: Sind Beobachtungen des Kindes/„Angebote“ im pädagogischen Alltag an Stärken oder Schwächen orientiert? Und: sind die Alltagsaktivitäten, in denen den Kindern gleichzeitig(!) sinnliche, affektiv-emotionale, motorisch aktive und kognitiv-intellektuelle Ausdrucks- und Erfahrungen ermöglicht und diese unterstützt werden, tatsächlich ganzheitlich ausgerichtet? (Krenz, A., 2019)

## **Das KIND braucht Mitgestaltungs- und Freiräume**

In vielen Kindergärten gibt es wie zuvor beschrieben „Programme“, mit denen die Fachkräfte den Tagesablauf vorstrukturieren, weil es ihren Vorstellungen nahekommt, zu wissen, was Kinder brauchen und was sie in der „Bildungszeit“ >lernen< sollen. Demgegenüber verlangen die BG ein vollkommen anderes Verständnis! So heißt es beispielsweise: „Bildungsprozesse entstehen auf der Grundlage von **Selbstbildungspotenzialen /.../, in interaktiven Beziehungen und Situationen**“, im „**sozialen Austausch**“ und in „**konkreten Lebenssituationen**“. (S. 11) / Nachhaltige „Erfahrungen **„brauchen einen realen Lebensbezug.“** (S.28) (Anmerkung: Künstlich hergestellte und initiierte Erwachsenenaktivitäten sind wahrlich keine >konkreten Lebenssituationen<!) „Hierfür

brauchen Kinder **Freiräume zum selbstständigen Gestalten, vielfältige Gelegenheiten, ihre Interessen, Sichtweisen und Bedürfnisse auszudrücken ...**“ (S. 13) „Das Kind wählt aus, was für seine momentane Lebenssituation von Bedeutung ist. Und welcher Zeitpunkt und 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**“ (S. 16) Zwei Fragen an die Praxis: Werden tatsächliche, konkrete Lebenssituationen zum Handlungsausgangspunkt der Tagesabläufe erklärt? Und: Hat jedes Kind die Möglichkeit einer Auswahl und einer Mitbestimmung des zeitlichen Umfanges o d e r werden die Kinder den zeitlich festgelegten Programmen zugeordnet, ggf. sogar diszipliniert, um konzentriert am Fremdprogramm mitzuarbeiten? Zumal aus der Bildungsforschung u.a. seit langem Folgendes bekannt ist: „**Kinder bilden sich nicht, indem sie fertiges Wissen und Können lediglich von anderen übernehmen...**“/ Die **individuellen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes stehen dabei** (Anmerkung: gemeint ist die Selbstbildung) **immer im Zentrum dieses Prozesses.**“ (S.17)

## **Kindern steht eine BEGLEITUNG zu – kein vorgegebener Dirigismus**

Zum Bildungsverständnis selbst heißt es in den BG u.a.: „Das Wissen über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse eines Kindes sowie seine Perspektive sind **Ausgangspunkt für Bildungsprozesse. Sie sind ganzheitlich angelegt**“..., wobei das Kind „vor allem **unterstützend handelnde Bezugspersonen**“ **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.“ (S. 18).

Bildung wird in den BG als ein **sozialer Prozess** – und damit nicht als eine Ansammlung/ Darbietung von Bildungsangeboten verstanden. Wobei es stets einer „**einfühlsamen Begleitung**“ bedarf (S. 19), zumal „**Bildung und Bindung untrennbar miteinander verbunden sind.**“ (S. 24). So geht es darum, „**individuelle Wege und Tempi zuzulassen als auch einen gezielten Beitrag zur individuellen Förderung zu ermöglichen.**“ (S. 21) Wiederum stellen sich zwei weitere Fragen für die Praxis: Wie ist es möglich, diese Forderungen in fertig vorformulierten und standardisierten Angebotspaketen umzusetzen? Und: Sieht es in der Praxis nicht häufig so aus, dass es zu einer Umkehrung kommt, dass nämlich die KINDER zu Begleitobjekten der Programme und ihrer Angebotspersonen degradiert werden?

## **Bewegung gehört zum Lernen wie Sprache in Alltagskommunikation**

„Bewegung fördert die körperliche, aber auch die **kognitive Entwicklung.**“ (S.78) Gleichzeitig existiert ein unauflöslicher „**Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache**“ (S.78) Damit ist weder eine ‚Bewegungsbaustelle‘ noch ein ‚Bewegungsraum‘ gemeint. Vielmehr geht es um eine alltagsintegrierte Bewegungsvielfalt in allen Lern- und Sinnzusammenhängen. Gleiches gilt für die Sprachentwicklung. In den BG wird die Neuausrichtung, nämlich eine **alltagsintegrierte Sprachbildung aufgenommen**. So heißt es im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation klipp und klar: „Kinder entwickeln Freude an Sprache und Sprechen, wenn ihre **sprachlichen Handlungen in sinnvolle Zusammenhänge gestellt sind und die Themen ihre eigenen Interessen berühren.**“ (S. 92) So stellt sich erneut die Frage, warum dann viele „Sprachbildungsprogramme“ in der Elementarpädagogik Einzug gehalten haben/ halten und weiterhin von vielen Fachkräften vehement verteidigt werden, obgleich eine alltagsintegrierte, entwicklungsförderlich gestaltete Kommunikation eine große Nachhaltigkeit mit sich bringt und in

vielfältigen Untersuchungen bewiesen hat?

## **Das SPIEL als zentraler Ausgangspunkt für alle Bildungsprozesse**

Ein Blick in die häufig zu beobachtende Alltagspraxis elementarpädagogischer Einrichtungen lässt den Rückschluss zu, dass das ausgiebige und intensive Spiel des Kindes zur Randerscheinung erklärt wird, in den Hintergrund gedrückt und zusätzlich mit Lernzielen funktionalisiert wird. Dabei wird schnell vergessen, dass „nur die **Handlung**, in der die **Spielabsichten und Ziele des Kindes verwirklicht werden, 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** /.../“ (S. 22).

Vieles wird in der Elementarpädagogik als Spiel „verkauft“ – doch bei genauerer Betrachtung sind es allzu häufig funktionsorientierte Lernspieleinheiten und haben im ursächlichen Sinne nichts mit dem freien Kinderspiel zu tun. „**Bildungsprozesse, die dem Spiel zugrunde liegen, gehen immer von der Eigenaktivität des Kindes aus (nicht damit gemeint sind von Erwachsenen angebotene Formen des Spiels zur Vermittlung von Inhalten.**“ (S.22).

Immer wieder wird die zentrale Aussage zum hohen Bedeutungswert des Spiels vergessen: „Das Spiel ist die **wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in der elementaren Bildung.**“, wobei „**die Raumgestaltung den Bewegungsdrang von Kindern berücksichtigen muss** /.../“ (S. 22). 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 haben.“ (S. 23) Zwei Fragen sind aufgrund der vorherigen Aussagen angezeigt: wird das kindliche Spiel tatsächlich in den Kindertageseinrichtungen in dieser hohen Wertigkeit eingeschätzt und damit zum größten, umfangreichsten Tagesausgangspunkt erklärt? Und: Sind KINDER tatsächlich die Spielakteure, die Ort, Zeit, Inhalte, Materialien, Form, Mitspieler/innen auswählen können?

## **Die in den BG genannten zehn Bildungsbereiche lassen sich „lediglich gedanklich voneinander abgrenzen**

/.../ Kinder suchen sich Bildungsgegenstände **nicht** entlang eines Kategoriensystems aus.“ (S. 74) Das heißt: In der Elementarpädagogik darf es keinen „Stundenplan“ geben, weil Kinder so nicht lernen. Ebenso wenig darf es voneinander abgegrenzte Bildungsbereiche/ -angebote geben, weil ein solches Vorgehen neuropsychologischen und selbstbildungsorientierten, wissenschaftlichen Erkenntnissen diametral widerspricht. Gleichzeitig dienen die Bildungsbereichsangaben als **Anregungen** und „sind als **Impulse** zu verstehen, (um) die eigene Arbeit zu reflektieren, das eigene Repertoire zu überprüfen und ggf. zu erweitern oder zu modifizieren.“ (S. 75) Das heißt: Die BG verlangen weder ein Abarbeiten der genannten Möglichkeiten noch dienen sie einer vorgegebenen Arbeitsverpflichtung! Es sind >Leitideen<, nicht mehr und nicht weniger. Die vielgehörte Aussage: „Wir müssen doch aber entsprechend den Bildungsbereichen ...“ ist an keiner Stelle in den BG und damit in keiner Form begründet/zutreffend.

## **Kindorientierte Schlussfolgerungen:**

Die in den BG deutlich genannten und grundlegend erläuterten

Kernaussagen verlangen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit sich selbst und im Kollegium: wahrnehmungsbereit und zugleich inhaltsoffen für eine neue (im Grunde ist es eine schon seit langem bestehende und notwendige) Betrachtungsweise der Elementarpädagogik. Für manche Einrichtungen ist es eine Kehrtwende zur gegenwärtig realisierten Praxis. Für andere wiederum eine Bestätigung ihrer Sichtweisen. Entscheidend ist die **Haltung, Einstellung, Sichtweise – das Selbstverständnis**, das Kindheitspädagog:innen von sich selbst, ihrer Arbeit und ihrem Berufsverständnis haben. Die BG beinhalten eine fachwissenschaftlich abgesicherte Basis. Doch solange diese nicht aufgenommen und verstanden wird, bleiben auch die BG eine wertlose Makulatur, was für die Kinder und den Eigenwert der Elementarpädagogik dramatisch wäre.

## **Konsequenzen für eine nachhaltige „Bildungsarbeit aus I. Hand“**

Um aus dem Dilemma einer zunehmend verplanten >**Bildungskindheit**< und einer dogmatisierten Elementarpädagogik herauszukommen, bedarf es eines radikalen Perspektivwechsels, um Kindern eine „Bildung aus erster Hand“ (Prof. Dr. Gerd Schäfer, 2014) auf der Grundlage eines non-formalen Bildungsverständnisses zu gewährleisten:

1. Kindheitspädagog:innen brauchen (a) ein ganz spezifisches, aktuelles Wissen über das **Bindungs-** und **Lernverhalten** sowie die Entwicklungsvorgänge des Kindes in den ersten Lebensjahren, (b) die Bereitschaft sowie die innere Motivation, ihre Arbeit, ihr elementarpädagogisches Verständnis **selbstkritisch** zu betrachten, um sich ggf. von unwirksamen Traditionen, starren Normvorstellungen und sinnentleerten Förderprogrammen zu lösen und (c) den Mut, **wissenschaftlich fundierte Aussagen** zur „Bildungsarbeit“ anzunehmen, im Kollegium, vor den Eltern, dem Träger und

auch den Fachberater/innen begründet zu vertreten, um sich von unberechtigten, alltagsgesteuerten Erwartungen abzugrenzen.

2. Erwachsene (Kindheitspädagog:innen & Eltern) müssen sich von dem derzeit weit verbreiteten Bild verabschieden, Kinder seien schon in den ersten Lebensjahren zu einem „Schulkind“ bzw. möglichst gut entwickelten „Jung erwachsenen“ zu perfektionieren, wodurch zukunftsorientierte Erwartungen an Kinder zur Gegenwart erklärt werden;
3. Erwachsene müssen die frühen Lebensjahre von Kindern als einen **eigenständigen Entwicklungszeitraum** einer „Kindheit“ begreifen, der durch entwicklungspsychologische Besonderheiten gekennzeichnet ist und darauf entsprechend die gesamte Arbeit abstimmt werden muss;
4. Kinder brauchen eine Lernumgebung im Innen- und Außenbereich, in der sie handgreiflich, unmittelbar, aktiv, mit allen Sinnen, innerlich beteiligt und engagiert Erfahrungen machen können, die ihnen helfen, das Leben selbstständig, unabhängig und sozial beteiligt zu spüren und selbstaktiv zu gestalten. Gleichzeitig muss dabei dem Spiel ein entsprechend großer Raum zugestanden werden.
5. Kinder brauchen keine künstlichen, von Erwachsenen arrangierte Welten, die sie „bespaßen“ bzw. „belehren“ und von ihren ureigenen intrinsischen Handlungsinteressen immer weiter wegführen.
6. Erwachsene müssen Kindern **vielfältige, alltagsbedeutsame Herausforderungen** zutrauen, die Kinder mit Mut und Engagement, Lebendigkeit und Stolz, Risikobereitschaften und Leistungserlebnissen ausfüllen können. Dazu ist eine risikobereite Einstellung der Fachkräfte ebenso notwendig wie eine Umgebung (innerhalb und außerhalb der Kindertagesstätte), in der viele unsinnige und überflüssige „Sicherheitsvorschriften“ außer Kraft gesetzt werden müssen.

7. Träger und Gesetzgeber sind in dem Zusammenhang aufgefordert, entsprechende Sicherheitsvorschriften und Richtlinien zu **entkernen**, um den Kindern und zugleich den elementarpädagogischen Fachkräften wieder die Freiheit zu schenken, die für ein **entdeckendes Erfahrungslernen** unumgänglich ist.
8. Erwachsene müssen **mit** Kindern leben, **mit** Kindern fühlen, **mit** ihnen planen, **mit** ihnen spielen und **mit** ihnen die Welt entdecken (und nicht „am Kind“ bzw. „für das Kind“ planen, Vorhaben vorstrukturieren, Vorgedachtes anbieten). Sie müssen Kinder zu allen Zeiten ernst nehmen und die ‚Dinge der Welt‘ aus deren Sicht auch verstehen zu wollen.
9. Erwachsene müssen sich der Perspektive der Kinder zuwenden und damit aufhören, Kinder in die Perspektive der Erwachsenen zu zerren. Dabei geht es auch darum, auf die verbalen und nonverbalen Aussagen/ Signale und damit die Befindlichkeit der Kinder einzugehen, um mit Kindern **im Dialog zu stehen**.
10. Kinder brauchen weniger eine didaktische Vielfalt an Programmen als vielmehr **feste Bezugspersonen**, die sich selbst als entscheidenden didaktischen Mittelpunkt begreifen; sie brauchen **zuverlässige Bindungserfahrungen** und damit engagierte, lebendige, staunende, mitfühlende, wissende, handlungsaktive, mutige, risikobereite, zuverlässige Menschen um sich herum und keine besserwissenden Rollenträger(innen), die immer noch meinen, Belehrungen der Kinder mache Kinder klug.
11. Kindheitspädagog:innen müssen sich als **Bildungsvorbilder** verstehen, weil es die Facetten ihrer eigenen Sprache, ihr Sprechen, ihre vielfältigen Interessenschwerpunkte, ihre unersättliche Neugierde, ihre vielen Lebens- und Umfeldfragen, ihre unterschiedlichsten Aktivitäten, ihre Gefühlskompetenzen, ihr eigener Forscherdrang, ihre ausgeprägte Lernfreude und ihre hohe Motivation zum Beruf sind, die Kinder fasziniert und die Kinder sich zu ihnen regelrecht hingezogen fühlen.

12. **Bildungsarbeit** ergibt sich aus den **Lebensthemen** der **Kinder** und dabei ist es die Aufgabe der Fachkräfte, das sich bildende Kind zu begleiten.
13. Weil Kinder ihr Leben und ihr Umfeld ganzheitlich verstehen, müssen alle Lernerfahrungen für Kinder auch sinnlich und entwicklungsvernetzt möglich sein.
14. Die Bildungspolitik aller Länder muss dafür Sorge tragen, dass in der Elementarpädagogik eine non-formale Bildungsarbeit verbindlich wird und in der entsprechenden Form umgesetzt wird. So wie es das Land Luxemburg durch den „Nationalen Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter“ modellhaft für Europa umgesetzt hat, in dem die wesentlichen Elemente einer kindorientierten Elementarpädagogik in den Mittelpunkt gerückt werden (Stichworte: Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung, Orientierung an Ganzheitlichkeit, Selbstorganisation, Kooperation; Kindergartenpädagogik respektiert den geschützten Raum der Kindheit; Schaffung eines Bezugs zur realen Lebenswelt; Einbettung der Sprachförderung in die Lebenswelt des Kindes; Schutz vor einer Überfrachtung mit den von Erwachsenen verantworteten Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklungen).

## **Kinder leben durch Erlebnisse und lernen aus bedeutsamen Erfahrungen, die >unter die Haut gehen<**

Sie lernen nicht durch ein vorgesetztes Kopfkino, das mehr und mehr einem Stopfkopf gleichkommt. Erinnerung sei in dem Zusammenhang an Maria Montessori, die die Forderung aufstellte: „Die Aufgabe der Umgebung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren.“ Damit ist per se eine Aufteilung der Bildungskompetenzen und Bildungsfelder/-fächer – wie in vielen Bildungs- und Orientierungsrichtlinien dargestellt und ausgeführt sowie in

vielen Einrichtungen „stundenplanmäßig“ angeboten und abgearbeitet- unzulässig und für eine bindungsorientierte Selbstbildungspraxis ausgeschlossen.

## **Grundsatzgedanken zur Bedeutung der Persönlichkeit von Kindheitspädagog:innen für entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse bei Kindern**

Max Frisch hat sich in seinen vielen Schriften immer 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.“**

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

Auch Kindheitspädagog:innen wirken heimlich und unentrinnbar – entsprechend dem Watzlawick-Axiom, das sich der Mensch nicht nicht verhalten kann, bringen sie doch ständig ihren Einfluss körpersprachlich, handlungstätig und verbal ins Interaktionsgeschehen mit Kindern ein – wirkend und ständig

Einfluss nehmend! Und damit zeigen Kinder ihre Verhaltensweisen auch (und immer) als eine Reaktion auf das subjektive Erleben der (elementar)pädagogischen Kräfte. Insoweit überrascht es nicht, wenn der bekannte Psychoanalytiker Carl Gustav Jung einmal u.a. auch diese zwei Aussagen getroffen hat: „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.“ (Zitate EU, 28415). Und:

**„Alles, was uns an anderen missfällt, kann uns zu besserer Selbsterkenntnis führen.“ (Zitate EU, 734)**

Zwei Sätze, die von hoher Aussagekraft sind und dennoch häufig außer Acht gelassen werden. So sind es pädagogische Fachkräfte durch ihre (geschichtlich zurückliegende und darin begründete) Profession gewohnt, *Entwicklungsziele* für Kinder zu formulieren: Sie versuchen immer wieder dafür zu sorgen, dass sich Kinder auf unterschiedlichste Herausforderungen einlassen, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden lernen, sich selbst und ihre Handlungstätigkeiten genau anschauen, Fragen stellen und Hypothesen bilden, Theorien entwerfen und diese handlungsorientiert überprüfen, ihre Handlungen durch Versuch und Irrtum immer wieder neu einrichten und gestalten, an neuen Erkenntnissen arbeiten und Erfolge erringen, unbrauchbare Strategien verwerfen und expansiv die Herausforderungen der Zeit und der Welt aufgreifen.

## **Bindung als Voraussetzung für Bildung**

Elementarpädagogische Bildungsarbeit vollzieht sich nur in Form eines sehr engen Bindungsgeschehens zwischen Menschen! Bildungsarbeit ist Bindungserleben, getragen von Nähe, Aufmerksamkeit, Zuneigung, Interesse, Staunen, Neugierde und

Zutrauen. Virginia Satir, die große Familientherapeutin, sagte einmal:

*„Ich glaube daran, dass das größte Geschenk, das ich von jemandem 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.“* (<https://1000-zitate.de/autor/Virginia+Satir/>) Dabei ist es immer wieder der zwischenmenschliche Kontakt, der Kinder, Jugendliche und Erwachsene motiviert, Kontakt zu sich selbst herzustellen. Wenn dies gelingt, ist der erste Schritt zur Selbstbildung getan.

## **Bildungsziel: Entdeckung der Lebensfreude und Lebenskunst**

Wilhelm Schmid, der als Privatdozent an der Universität Erfurt lehrt, schreibt: *„/.../ Ein früher Akt der Sorge ist der erste Schrei, eine erste Selbstbehauptung, aber das Kind bleibt noch abhängig von der Fürsorge anderer, ohne die es nicht leben könnte. /.../ Wie immer der Weg der Kindheit und des Heranwachsenden verläuft, es geht darum, den Umgang mit sich selbst zu erlernen und zur Sorge für sich selbst in der Lage zu sein, soll das eigene Lernen nicht von anderen abhängig bleiben. Nur über die Selbstsorge wird das Leben zu einem eigenen, und nur dort, wo es Selbstaneignung gibt, kann es Selbstverantwortung geben. Sich um sich zu kümmern und doch nicht die Unbekümmertheit dabei zu verlieren – das stellt das dynamische Zentrum der kindlichen Lebenskunst dar...“* (2003, S. 40) Wenn der Frage nachgegangen wird, was mit dem Begriff einer >dynamischen Lebenskunst< gemeint sein kann, so ergeben sich u.a. folgende Antworten:

- gegenwärtige, positive Erlebnisse in all' ihrer Vielschichtigkeit genießen zu können;

- immer wieder über eigene Entwicklungen und Stärken staunen zu können;
- mit Offenheit, Interesse und Neugierde die Herausforderungen des Alltags suchen und sich ihnen mit Engagement zu stellen;
- alte, Lebens einengende Fühl-, Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und sich von diesen lösen zu können;
- Zusammenhänge von Ereignissen erkennen und herstellen zu können, um aus der Erkenntnis heraus neue Handlungsstrategien zur Lösung von Problemen zu entdecken;
- neue, unbekannte Spielräume im Rahmen eigener Verhaltensvielfalten zu entwickeln;
- alte, bis weit in die Vergangenheit zurückliegende Geschichten“ zu klären, um aus belastenden Verstrickungen herauszufinden;
- in möglichst vielen bedeutsamen Situationen identisch mit sich umgehen zu können und sich selbst zu sagen: „Wie schön, dass ich geboren bin, dem Leben schenk' ich einen Sinn.“

## Die Macht der Gefühle

Über viele Jahrhunderte sahen Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen (auch der Psychologie) ebenso wie Laien die ‚Rationalität und Intelligenz des Menschen‘ als die ‚Perle der Schöpfung‘ an. Das hat sich inzwischen durch vielfältige Untersuchungen relativiert, ist doch demgegenüber bekannt, dass stets vor allen kognitiven Prozessen und Handlungsimpulsen die *Emotionen* die entscheidenden Impulse dafür geben, in welche Richtung gedacht und wie gehandelt wird. Es ist die „Macht der Gefühle“ (Ochmann, 2003; vgl. LeDoux, 2001), die unser Leben steuert und inzwischen haben führende Hirnspezialisten den Beweis dafür vorgelegt, wie Emotionen das gesamte Leben bestimmen.

Dabei sei vor allem auf den in Iowa City lehrenden Professor für Neurowissenschaften, Antonio Damasio, den in New York lehrenden Joseph LeDoux, der einer der wichtigsten Erforscher der Amygdala (= des evolutionsgeschichtlich uralten Hirnteils, der einen zentralen Einfluss auf das Gefühlsleben des Menschen hat) ist und einen der führenden deutschen Hirnforscher, Gerhard Roth, hingewiesen (Roth et al., 2018, 2020, 2021) .

## **Bindungen provozieren Bildungs- und Entwicklungswünsche**

In Anbetracht dieser für die Pädagogik und Psychologie außergewöhnlich bedeutsamen Erkenntnisse sind die Ergebnisse der Bindungsforschung eng mit diesen vernetzt und besitzen für Kindheitspädagog:innen einen besonders hohen Bedeutungswert. Einfach ausgedrückt heißt das: eine liebevolle, vertrauensvolle und verlässliche Bindung, die Kinder in ihren ersten (und auch weiteren) Lebensjahren mit ihren Eltern sowie anderen Erwachsenen erfahren, ist die Grundlage die Entstehung der o.g. >Lebenskunst des Menschen< und gleichzeitig die Basis für ein tiefes Selbstvertrauen, Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Um mit den Worten der renommierten Erziehungsstilforscherin Diana Baumrind zu sprechen: „Kinder brauchen *erst* Wurzeln, *dann* Flügel“ (1995). Nur durch eine tief erlebte Geborgenheit und Annahme sind Kinder in der Lage, ihre ‚Lebenswurzeln‘ in Form von Sicherheit und Lebensfreude zu entwickeln und gleichzeitig vor einer Reihe seelischer Irritationen und Lebens einschränkender Ängste geschützt. So vielfältig die Verhaltensirritationen bei Kinder und Jugendlichen ausgeprägt sind – vor allem Ängste, gewaltbereites Handeln, aggressives Verhalten, Anstrengungsvermeidungsverhalten, oppositionelles Widerstandsverhalten gegenüber Anforderungen oder eine generelle Antriebslosigkeit – , so deutlich haben unterschiedliche, epidemiologische Studien unter Beweis gestellt, dass diese und weitere problematischen

Verhaltensweisen häufig direkt oder indirekt auf fehlende Bindungserfahrungen zurückgeführt werden können (vgl. Grossmann, K & Grossmann, K.E., 2004). So kommt immer wieder zum Ausdruck, dass eine als sicher erlebte Bindung ein wesentlicher *Schutzfaktor gegen seelische Irritationen* ist.

## **Bindungsverluste schwächen Körper, Geist und Seele**

In der Bindungstheorie, die sich mit der emotionalen Entwicklung des Menschen und dabei insbesondere mit den emotionalen Folgewirkungen, die sich aus unbefriedigten Bindungserfahrungen ableiten lassen, beschäftigt, wird dabei grundsätzlich von drei Bindungsarten gesprochen. Zum einen geht es um die >sichere Bindung< – hier erleben Kinder und Jugendliche vor allem Verbundenheit, Nähe, Zärtlichkeit, Fürsorge und Schutz (vgl. Holmes, 2006). Bei der >unsicher-ambivalenten (=präokkupierten) Bindung< verspüren Kinder eine permanente Angst davor, dass sie verlassen werden (könnten). Diese Angst entsteht durch Erfahrungen, indem sich Bezugspersonen häufig ambivalent verhalten: zum einen zeigen sie von Zeit zu Zeit einführende Verhaltensweisen und zum anderen drücken sie auch stark ablehnende körpersprachliche und verbale Abwehr aus. Eine Auswirkung zeigt sich beispielsweise dadurch, wenn Kinder unbedingt auf den Arm genommen werden wollen und schon nach kürzester Zeit wieder auf den Boden gesetzt werden möchten. Oder das Klammern lässt sich in der Regel auf eine solche Bindungserfahrung zurückführen. Schließlich gibt es die >unsicher-vermeidende (=distanzierende) Bindung. Dabei verhalten sich die Kinder und Jugendlichen häufig verschlossen, zurückhaltend und abwartend und bringen oftmals ihre Verlassenheitsängste den Erwachsenen gegenüber *nicht* zum Ausdruck aus erneuter Angst, ein weiteres Mal ab- oder zurückgewiesen zu werden.

# Grundannahmen und damit Ausgangspunkte für Bildungsprozesse

In der Bindungstheorie, die ein „umfassendes Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen“ darstellt (Ainsworth & Bowlby, 2003, in Grossmann, K. & Grossmann, K.E. 2004, S. 65), gibt es fünf Postulate (= Grundannahmen):

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 Erkundungsverhalten aufhört (das Explorationsverhaltenssystem 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.)“

(Grossmann, K. & Grossmann, K.E., 2004, S. 67 f.)

Bindung kann durchaus als ein imaginäres Band verstanden werden, das zwei Personen verbindet und das dabei selbst in angenehmen Gefühlen verankert ist – als ein Erlebnis über einen längeren Zeitraum hinweg (vgl. Ainsworth, 1979). Da sich Bindung erst im Laufe des ersten Lebensjahres eines Kindes entwickelt (Ainsworth, 2003) werden Kinder im Laufe ihrer Entwicklung mehrere Bindungspartner suchen. Dabei nimmt gleichzeitig jedes Kind eine >innere Hierarchie der Bindungspersonen< vor, und je mehr sich ein Kind verlassen oder geängstigt fühlt, desto intensiver sucht es die a-priorisierte Bindungsperson.

## **Sichere Bindungserfahrungen machen Kinder stabil und lernaktiv**

Kennzeichen einer sicheren Bindung kommen vor allem dadurch zum Ausdruck, wenn Kinder

- die Bindungsperson als einen ‚grundsätzlich sicheren Hafen‘ erleben, den sie bei Verunsicherungen, Ängsten und Verlassenheitsgefühlen gerne, freiwillig und selbstmotiviert aufsuchen,
- durch die Verhaltensweisen der Bindungspersonen Sicherheit und Hilfe erleben dürfen,
- bei Sorgen, Kummer und Trennung die Nähe zu ihrer Bindungsperson suchen,
- schon sehr früh durch intensive Bindungserfahrungen immer weniger auf Bindungserlebnisse angewiesen sind und sich mit einem Gefühl der inneren Grundsicherheit auf die „Erkundung der großen, weiten Welt“ einlassen und ihrem innewohnenden Forscherdrang nachgehen,

- motiviert und freiwillig über ihre Gefühle berichten und dabei emotionale Belastungen ebenso „ungehemmt und unkontrolliert“ zum Ausdruck bringen wie Augenblicke der Freude und des tiefen Glücksempfindens.

*„Im Grunde sind es immer die Verbindungen mit Menschen, die dem Leben seinen Wert geben“*

*(Wilhelm von Humboldt)*

Bindungserfahrungen, so formuliert es Prof. Dr. Gerhard Suess so treffend, *„bereiten die Bühne für die Erfahrungswelt /.../. Kinder werden 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 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 reflektieren und versuchen zu können, der Sogwirkung unsicherer Bindungen zu widerstehen.“* (2006, S. 2)

## **Kinder brauchen mehr und mehr Bindungserfahrungen**

Wenn Bindungserfahrungen bei Kindern (und Jugendlichen) vor allem ein Gefühl der tiefen Geborgenheit auslösen und gleichzeitig eine Schutzfunktion gegen Über- und

Unterforderungen, Kränkungen und Hoffnungslosigkeit, Verlassenheitsängsten und Ohnmachtsgefühlen bilden, dann kann auch die Ausgangsthese des schwedischen Kindergarten- und Schulcurriculums nur mit großer Zustimmung aufgenommen werden: *„Bildung geschieht nur durch Bindung.“*

Die pädagogische Praxis zeigt allerdings immer wieder und immer stärker, dass zwar den Ergebnissen der Bindungsforschung in Deutschland eine „durchaus hohe theoretische Bedeutung“ beigemessen wird, Bindungserfahrungen aber in der Praxis in der beschriebenen Ganzheit und in ihrer Ausprägungstiefe häufig nicht wirklich von Kindern erlebt werden. Das muss sich ändern, um gerade aus den PISA-Ergebnissen die vollständigen Konsequenzen abzuleiten und auch in der Elementarpädagogik zu berücksichtigen. Im Gegensatz dazu wird die aktuelle Bildungspädagogik völlig anders gestaltet: belehrend statt erfahrungsorientiert, hierarchisch vermittelnd statt gemeinsam erkundend und funktionalisiert statt alltagsorientiert. Kinder brauchen lebenswerte Mitforscher/innen, geduldige und staunende Mitspieler/innen sowie selbsterfahrungsorientierte Akteure, die mit ihnen den Geheimnissen der Welt auf die Spur kommen wollen.

## **Fazit:**

Tanjev Schultz schrieb in der Süddeutschen Zeitung am 5. Februar 2008 – also schon vor 15 Jahren! – einen vielbeachteten Artikel mit der Überschrift „Kinder als Stopfgänse“ und führte unter anderem Folgendes aus: „Das Stopfen von Gänsen ist in Deutschland verboten, weil es eine Quälerei ist. Es fügt den Tieren Prellungen zu, sie erleiden Knochenbrüche, Entzündungen und Organstörungen. Die Stopfleber ist das Produkt einer Pein. Genauso kann es Kindern ergehen, denen in großer Eile viel Stoff in die Köpfe gestopft wird.“

Eine 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 Lebenswert zu erfassen, Lebensfreude (weiter) zu entwickeln und seelische/lernunterstützende Grundbedürfnisse befriedigt zu bekommen.

## **Das kann nur gelingen, wenn**

- sich Erwachsene von der Vorstellung, Kinder belehren zu müssen und Kindern >Wissen beizubringen<, radikal und konsequent verabschieden, um für eine alltagsorientierte, lebendige, lernunterstützende Bildungsatmosphäre zu sorgen. Bildung hat im originären Sinne nichts mit einem „schulischen“ Lernen zu tun und noch weniger mit einem „vorschulorientierten“ Arbeiten.
- All das setzt voraus, dass Kindheitspädagog:innen engagiert und selbstinteressiert über den eigentlichen Sinn der Bildung und ihr unterschiedliches Selbstverständnis, die Ziele von Bildungsergebnissen und deren Zweck sowie die Aufgaben einer persönlichkeitsbildenden Elementarpädagogik grundlegend nachdenken. Nur dadurch kann eine nachhaltige Bildung durch Bindung auf allen Seiten gelingen.
- Um eine non-formale Bildung auf der Grundlage einer hohen Beziehungsqualität als Voraussetzung zur Initiierung von Selbstbildungsprozessen bei sich selbst und Kindern zu realisieren, bedarf es weiterhin
  1. einer gut ausgeprägten Reflexionsbereitschaft zur Selbstbetrachtung;
  2. einer Wahrnehmungsoffenheit zur Betrachtung von Realitäten, wie Kinder heute aufwachsen und was sie für eine entwicklungsförderliche Begleitung brauchen;
  3. der persönlichen Selbsterfahrung im Hinblick auf folgende Merkmale: Arbeitsmotive, Interessen, Abneigungen, Werte, Normen;

4. einem möglichst dezidierten Bewusstsein über sich und die eigene Biographie;
5. der Fähigkeit, Gefühle bei sich und anderen identifizieren zu können sowie deren Bedeutungswerte zu verstehen;
6. der persönlichen Übernahme von Mitverantwortung für den Entwicklungsverlauf der Kinder;
7. der regelmäßigen Betrachtung der persönlichen Kommunikations- und Interaktionskultur/ -struktur;
8. einer regelmäßigen Überprüfung der eigenen Handlungsauswirkungen;
9. einer intrinsischen Bereitschaft, aus eigenen Fehlern zu lernen;
10. der Identifizierung und Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen;
11. der realistischen Einschätzung eigener (In)Kompetenzen;
12. einer regelmäßigen Bestandsaufnahme, wie hoch die eigene, alltägliche Lebensfreude und Selbstmotivation ist.

**Die aktuelle Bildungspraxis war allerdings jahrelang dabei, diesen Fragen immer stärker aus dem Wege zu gehen.**

Vielleicht ist es hilfreich, sich auf Artikel 32, Absatz 1 der UN-Charta „Rechte des Kindes“ zu besinnen, in dem den Kindern „ein Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße Erholung“ zugesprochen wird.

Erinnert sei auch an Galileo Galilei, den großen italienischen Philosophen, Mathematiker, Physiker und Astronom, der im 17. Jahrhundert den Satz ausgesprochen hat: „Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ Und das gilt sowohl für Kinder als auch für alle Kindheitspädagog:innen.

# Literaturhinweise:

Ainsworth, M.D.S.: Attachment as related to mother-infant interaction. In: Rosenblatt, J. et al. (Hrsg.). Advances in the study of behaviour, Bd. 9, San Diego 1979, CA: Academic Press, S. 1-51

Ainsworth, M.D.S.: Feinfühligkeit versus Unfeinfühligkeit gegenüber den Mitteilungen von Babys. In: Grossmann, K.E. und Grossmann, K. (Hrsg.). Bindung und menschliche Entwicklung... Stuttgart: Klett-Cotta 2003, S. 414-421

Bowlby, J.: Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München, E. Reinhardt, München 7. Aufl. 2016

Baumrind, D.: [Child Maltreatment and Optimal Care giving in Social Contexts \(MICHIGAN STATE UNIVERSITY SERIES ON CHILDREN, YOUTH, AND FAMILIES, VOL 1\)](#) CRC Press INC 1995

Becker, Lisa: Karriereplanung im Kindergarten. In: FAZ, Nr. 125, 31.05./01.06.2014, S. C1

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Konvention im Wortlaut und Materialien. Text mit amtlicher Übersetzung. Bonn, 4. Aufl. 1995

Callahan, C.: Spielraum. In: managerSeminare, Heft 83, Februar 2005, S. 31-36

Carter, R.: Das Gehirn. – Anatomie, Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Bewusstsein, Störungen. Verlag Dorling Kindersley Ltd., London 2009

Crain, W.: Lernen für die Welt von morgen. Arbor Verlag, Freiamt 2005

Dammasch, F. + Teising, M. (Hrsg.): Das modernisierte Kind. Verlag Brandes & Apsel, Frankfurt 2013

- Damasio, A. R.: Decartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. List, München 3. Aufl. 1997
- Damasio, A.R.: Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. List, München 2003
- Damasio, A.R.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. List, München 3. Aufl. 2001
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln: Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Bonn 2010
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.): Lernfähigkeit – unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. (Delors-Bericht). Bonn 1997
- Frisch, M.: Tagebuch 1946 – 1949. Suhrkamp, Frankfurt 16. Edition 1985
- Frischenschläger-Rempe, U.: Über die Planbarkeit von Kind und Welt. In: klein&groß, Heft 11/2013, S. 40
- Gebauer, K.: Klug wird niemand von allein. Kinder fördern durch Liebe. Patmos, Düsseldorf 2012
- Graf, J.: Erst Wurzeln, dann Flügel. In: PSYCHOLOGIE HEUTE, Februar 2006, S. 46-51
- Grossmann, K. + Grossmann, K.E.: Bindungen- das Gefüge psychischer Sicherheit. Klett-Cotta, Stuttgart 2004
- Haug-Schnabel, G. + Bensel, J: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Herder, Freiburg 2017
- Gaschke, S.: Die verkaufte Kindheit. Pantheon Verlag, München 2. Aufl. 2011
- Hebenstreit, S.: Über das Kind, die Welt und die Zukunft. In: TPS, Heft 5, Darmstadt 1996

- Holmes, J.: Bowlby und die Bindungstheorie. Ernst Reinhardt, München, 2. Aufl. 2006
- Hüther, G.: Die Macht der inneren Bilder. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen 2005
- Jackel, B.: Lernen, wie das Gehirn es mag. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familie. VAK Verlag, Kirchzarten bei Freiburg 2008
- Jung, C.G.:  
<https://www.zitate.eu/autor/carl-gustav-jung-zitate/284150>
- Jung, C.G.:  
<https://www.zitate.eu/autor/carl-gustav-jung-zitate/734>
- König, A.: Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2010
- Korczak, J.: Verteidigt die Kinder! Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2001
- Krenz, A.: Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. Cornelsen Verlag Scriptor, Mannheim/ Berlin 2007
- Krenz, A. (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Frühe Bildung und Erziehung. Verlag Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen 2010
- Krenz, A.: Was Kinder brauchen. Aktive Entwicklungsbegleitung im Kindergarten. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin/ Düsseldorf/ Mannheim 7.erweiterte und veränderte Aufl. 2010
- Krenz, A.: Kinder brauchen Seelenproviant. Kösel, München 6. Aufl. 2019
- Krenz, A.: Entwicklungsorientierte Elementarpädagogik. Kinder Sehen, verstehen und entwicklungsunterstützend handeln. Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG, München 2014

Krenz, A.: Elementarpädagogik aktuell. Die Entwicklung des Kindes professionell begleiten. Burckhardthaus-Laetare, Körner Medien UG, München 2013

Krenz, A.: Grundlagen der Elementarpädagogik. Burckhardthaus-Laetare Verlag, Körner Medien UG, München 2014

Krenz, A. & Klein, F.: Bildung durch Bindung. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen 2. Aufl. 2013

Krenz, A.: Beobachtung und Entwicklungsdokumentation im Elementarbereich. Mediengruppe Oberfranken, 2. Aufl. 2019

LeDoux, J.E.: Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. dtv, München 2001

LeDoux, J.E.: Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. Walter, Zürich/ Düsseldorf 2003

Markova, D.: Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer. VAK, Kirchzarten 5. Aufl. 2005

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse: Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxembourg 2018

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW + Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW: Bildungsgrundsätze Nordrhein-Westfalen. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Herder, Freiburg 2016

Markova, D.: Wie Kinder lernen. Eine Entdeckungsreise für Eltern und Lehrer. VAK Verlag, Kirchzarten bei Freiburg , 5. Aufl. 2005

Ochmann, F.: Die Macht der Gefühle. In: STERN, 2003, Nr. 35, S. 96-107

Renz-Polster, H.: Menschenkinder. Plädoyer für eine

artgerechte Erziehung. Kösel-Verlag, München. 4. Aufl. 2011

Roth, G.: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp, Frankfurt 2003

Roth, G.: Warum es so schwierig ist, sich selbst und andere zu ändern. Klett-Cotta, Stuttgart 4. Druckauflage 2021

Roth, G. + Strüber, N.: Wie das Gehirn die Seele macht. Klett-Cotta, Stuttgart 2018

Roth, G.: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Klett-Cotta, Stuttgart 2021

Roth, G. / Heinz, A./ Walter, H.: Psychoneurowissenschaften. Lehrbuch. Springer Spektrum, Heidelberg 2020

Schäfer, G.: Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Beltz-Juventa, Weinheim 2014

Schmid, W. (2002). Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst. Frankfurt, 5. Aufl.: Suhrkamp

Schmid, W.: „Ich hab mich selbst so lieb...“ – Über die Lebenskunst der Kinder. In: PSYCHOLOGIE HEUTE, Beltz Weinheim, Oktober 2003

Schönefeld, A.: Die Rechte der Kinder nach Janusz Korczak. Berlin, Nov. 2013;  
<https://andreas-schoenefeld.de/die-rechte-der-kinder-nach-janusz-korczak/>

Spitzer, M. + Herschkowitz, N.: wie wir denken und lernen. mvg, München 2020

Spitzer, M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2007

Suess, G.J. und Pfeifer, K.-W. (Hrsg.). Frühe Hilfen. Die Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung,

Beratung und Therapie. Psychosozial, Gießen 2. Aufl. 2000

Suess, G.J.: Neue Erkenntnisse aus der Bindungsforschung. In: Manuskripte im Rahmen der didacta in Hannover, 2006, S. 1-2

Textor, Martin R.: Zukunftsorientierte Pädagogik: Erziehen und Bilden für die Welt von morgen. Books on Demand, Norderstedt 2012

Zimpel, A. F. (Hrsg.): Zwischen Neurobiologie und Bildung. Vandenhoeck + Ruprecht, Göttingen 2010

*Armin Krenz, Prof. h.c. Dr. h.c., Jg. 1952, hat über 40 Jahre als Wissenschaftsdozent mit den Schwerpunkten ,Entwicklungspsychologie der ersten 7 Lebensjahre & Qualität in der Elementarpädagogik' in Deutschland, Moskau und Bukarest gelehrt und (über)regionale Seminare durchgeführt. Er ist Begründer des ,Situationsorientierten Ansatzes'.*